



FORUM

N.º 20

JUL 1996

UNIVERSIDADE DO MINHO



3		Nota de apresentação
5	<i>Clara Costa Oliveira</i> <i>Conceição Antunes</i>	Carrington da Costa: Ciência e Reforma Escolar
33	<i>Guilherme Rego da Silva</i>	Carrington da Costa: Ciências Sociais e Formação de Professores
55	<i>José Manuel Cruz</i>	Rui Carrington e os Primórdios da Psicologia em Portugal
95	<i>Justino Magalhães</i>	Carrington da Costa pedagogo, autodidacta e cientista
111	<i>Rui Vieira de Castro</i> <i>Maria de Lourdes Sousa</i>	Hábitos e atitudes de leitura dos estudantes portugueses. Dados preliminares de um estudo nacional

DOCUMENTAÇÃO E VÁRIA

135	<i>Hélio Osvaldo Alves</i>	Sessão de Entrega do Prémio de História Contemporânea – 1996
139	<i>Hélio Osvaldo Alves</i>	Sessão de Entrega do Prémio de História Contemporânea – 1996 Apresentação do Prof. Doutor Fernando Rosas
143	<i>Helena Pinto Janeiro</i>	Salazar e Pétain, um casamento de conveniência
153		Protocolo de Cooperação entre a Universidade do Minho/Arquivo Distrital de Braga e as Câmaras Municipais do Distrito
155		Reunião Plenária do Conselho Cultural
161		Projecto Bibliopolis/Biblioteca Pública de Braga

NOTÍCIAS

173	<i>Conselho Cultural</i>	Notícias do Conselho Cultural
175	<i>Arquivo Distrital de Braga</i>	Notícias do Arquivo Distrital de Braga
181	<i>Biblioteca Pública de Braga</i>	Notícias da Biblioteca Pública de Braga
185	<i>Unidade de Educação de Adultos</i>	Notícias da Unidade de Educação de Adultos

NOVOS COLABORADORES

191	<i>Clara Costa Oliveira</i>
192	<i>Guilherme Rego da Silva</i>
192	<i>José Manuel Cruz</i>
193	<i>Maria da Conceição Antunes</i>
193	<i>Rui Vieira de Castro</i>

Nota de apresentação

Este número da "Forum" é dedicado, quase na sua totalidade, ao Dr. Rui Carrington da Costa, pois aborda diversos aspectos da sua vida e obra.

Como foi então anunciado, em 25 de Agosto de 1994 a Biblioteca Pública de Braga assinalou o primeiro centenário do nascimento daquele professor e pedagogo e no decorrer dos meses seguintes diversas actividades marcaram a referida efeméride (ver "Forum", 17, Jan. 1995, p. 89-97 e 19, Jan. 1996, p. 182-186). Além disso, a Escola Secundária de Sá de Miranda também assinalou o centenário com um volume de homenagem a Carrington da Costa.

Estas comemorações não teriam sido possíveis sem a colaboração preciosa do Centro de Estudos em Educação e Psicologia do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho e, nomeadamente, do Doutor Justino de Magalhães.

Para além da participação no tratamento da biblioteca e do espólio documental de Carrington da Costa, a alguns membros daquele Centro (Clara Costa Oliveira, Conceição Antunes, Guilherme R. da Silva e Justino de Magalhães) e ao Dr. José M. Cruz se ficou a dever a realização do ciclo de conferências

promovido pela Biblioteca Pública de Braga, "Dr. Carrington: Leituras da Obra", cujos textos agora se publicam.

Igualmente se encontra em preparação um volume que reunirá toda a obra dispersa de Carrington da Costa, a publicar brevemente.

Fica assim bem patente a importância da colaboração entre a Biblioteca Pública de Braga, cuja riqueza e variedade das colecções nunca é por demais enaltecer, um centro de investigação da Universidade do Minho, com a qualidade científico que os seus membros trazem, e o Conselho Cultural da Universidade do Minho, que serve de ponto de encontro daquelas duas entidades e materializa o resultado dos seus trabalhos na revista "Forum".

Carrington da Costa:
Ciência e Reforma Escolar
Clara Costa Oliveira
Conceição Antunes

Introdução

O texto que apresentamos baseia-se em duas fontes: a produção escrita que Carrington da Costa nos legou, e a sua biblioteca pessoal. Neste trabalho propomo-nos reflectir sobre o contributo pedagógico desta personagem bracarense à cultura portuguesa. Carrington era um homem preocupado com o sistema escolar e educativo no qual exercia a sua profissão e no qual educou os seus filhos. O que aqui apresentaremos como tese é que ele acreditava, reflectiu e apresentou sugestões concretas para que esse sistema escolar fosse alterado, e pudesse tornar-se num sistema verdadeiramente educativo. Não elaborou propostas de mudança radicais, nem que resolveriam todos os seus problemas, mas avançou antes com propostas pontuais inovadoras, num mundo cultural fechado onde poucos ouvintes o entenderiam e apreciariam.

Da leitura dos seus artigos, e transcrições de comunicações públicas, ressalta a preocupação global com o sistema escolar português, e a crença de que a sua mudança implicava um maior conhecimento do que se passava no mundo científico de então. No manuseamento atento das obras que foi adquirindo ao longo da sua vida encontramos sempre esta interacção entre a ciência e a vida escolar. Isso é visível quer no tipo de obras que ele leu até ao fim, quer nas secções que ele seleccionou em muitos livros, quer ainda nos comentários que ia redigindo nas margens desses livros, por vezes muito sublinhados (e sempre a lápis). Recorreremos por vezes a alguns desses extractos, fragmentos retirados de cerca de quatro mil obras por nós consultadas e indexadas em CDU, nas áreas de filosofia, epistemologia, ciências exactas e da natureza, ciências humanas (com excepção de psicologia, sociologia e história) e educação (com excepção nas seguintes divisões: psicologia da educação, sociologia da educação, administração escolar, organização escolar e história da educação).

A apetência intelectual desta figura bracarense pelas ciências, e em especial pela biologia e pela psicologia, salta à vista no interesse com que os livros destas áreas foram por ele lidos e comentados. Uma das perguntas com que nos deparamos ao longo deste trabalho de investigação é se Carrington não se teria dedicado à investigação científica nestas áreas se por acaso tivesse vivido num outro contexto sócio-político. A inserção da sua paixão científica no domínio do ensino foi uma escolha ou uma necessidade? Não o sabemos, de facto.

Sabemos, por vários testemunhos que colhemos, que os alunos o adoravam. A sua actuação culta, dialogante e interessada era provavelmente um traço da sua personalidade, mas era também uma preocupação sua, como podemos constatar em algumas das obras que comprou, leu e sublinhou.

“Le maître tel que le désire l'élève, et tel qu'il le désire de plus en plus à mesure qu'il marche vers vingt ans, n'est pas seulement celui qui distribue la science, fait régner l'ordre et la justice dans la classe; il doit être avant tout un guide, un modèle, un ami”¹.

Sabemos também que era um homem que pensava as questões científicas de

um modo basicamente abduativo, estabelecendo inferências mentais entre os dados que ia recolhendo nas várias áreas do saber, e tentando aplicar essa multiplicidade de saberes inter-relacionados às suas aulas. Pretendia que os seus alunos conseguissem pensar do mesmo modo: “É que não basta saber aprender: torna-se também necessário aprender a evocar o já sabido”². Daí, segundo o testemunho de todos os ex-alunos com quem falámos, as suas aulas de desenho terem sido aulas onde se aprendia muito mais do que aprender a desenhar.

Sobre essas questões pretendemos agora debruçar-nos com um pouco mais de detalhe, num pequeno gesto de reconhecimento e admiração por este homem que não conhecemos, mas que aprendemos a gostar não só pela obra de rigor e empenho com que nos deparámos nesta investigação, mas também pela emoção e saudade com que dele fala quem o conheceu e com quem ele conviveu.

1

Novas ciências em velhos sistemas escolares

Iremos, primeiramente, debruçar-nos sobre os conhecimentos de algumas ciências que Carrington gostaria de ver integrados na escola. Algumas dessas ciências tinham acabado de se formar como corpo de saber autónomo na época em que ele as estudou. A outras era reconhecida autonomia epistemológica desde a separação de variadas disciplinas até aí pertencentes à filosofia. No primeiro caso temos o exemplo da cibernética e, no segundo caso, o da psicologia.

Carrington da Costa interessou-se não só pelo corpo teórico da psicologia, mas sobretudo pela sua aplicabilidade ao contexto escolar. Abordaremos esta questão de um modo sucinto, ainda que salientando a importância pedagógica desta postura, dado neste mesmo volume surgir um artigo totalmente dedicado ao relevo que o nosso autor atribuía à psicologia. Assim,

as áreas do saber consideradas mais importantes para melhorar o sistema escolar português seriam: a biologia, a psicologia, a medicina, a cibernética e o desenho.

1.1

Começaremos por considerar a investigação que Carrington efectuou do estudo do vivo³. No primeiro texto que Carrington escreveu sobre biologia, as suas preferências vão claramente para o vitalismo. Esta corrente surge, contudo, associada por Carrington à Escola Nova, e mais concretamente ao pensamento de Ortega y Gasset:

“[O vitalismo] procura valorizar os impulsos e o trabalho inconsciente e [...] reconhece ao corpo o direito de ser cuidado com um desvelo igual ao dispensado ao espírito, donde o valor dos jogos, desportos, etc., e, igualmente, reconhece a infância como um valor em si”⁴.

A leitura continuada deste artigo justifica-nos esta apreciação das obras dos autores daquele movimento pedagógico. Com efeito, Carrington demarca-se, e pretende demarcar a Escola Nova, da corrente neo-darwinista biológica⁵. O que o leva a esta preocupação são, do nosso ponto de vista, dois factores: a base neo-darwinista dos programas e das metodologias escolares do ensino secundário português de então⁶, e a atracção de Carrington da Costa por concepções filosóficas que surgiam e que valorizavam os aspectos emotivos, afectivos e até volitivos do ser humano, como Schelling, Bergson e Ortega y Gasset⁷.

Carrington da Costa percebera bem, ainda que nunca o expusesse de um modo explicitamente aprofundado, que o ensino em geral, e o ensino das ciências em especial, se baseava numa concepção evolucionista (e por vezes mais lamarckista que darwinista⁸) em que o meio (o professor, o conteúdo programático) determinava uma boa parte da aprendizagem de um organismo humano. Face a este cenário, Carrington procurava uma corrente biológica que lhe permitisse perceber e explicar vivências humanas que lhe surgiam

como incapazes de serem totalmente desencadeadas e controladas pelo meio: as emoções, os sentimentos e os desejos. Não deixa, aliás, de ser curioso, que a divisão de Carrington seja triádica. Com efeito, muitos dos autores que ao longo dos séculos tinham tratado destas questões na cultura europeia, tinham-no feito estabelecendo esta tríade comunicante, mas separada. Grande parte da tradição escolástica e neo-escolástica tinha adoptado esta posição.

A consideração sobre os sentimentos, emoções e desejos foi, desde a modernidade até ao nosso século, deixada a cargo dos poetas, romancistas e filósofos (naquilo que constituiu até ao fim do século XIX aquilo que Dilthey apelidou de *Geistwissenschaften*). A ciência, toda ela newtoniana, afastara estas questões para bem longe, dado que se tratava de fenómenos não medíveis, não matematizáveis e não preditíveis. Carrington da Costa é um homem apaixonado pela ciência (que na sua época, e em Portugal, é ainda fortemente newtoniana), mas é também um apaixonado pela criatividade humana, e detentor de uma grande sensibilidade pelo sofrimento humano ⁹. Daí a sua hesitação face à corrente neo-darwinista e a sua atracção por alguns filósofos. O que ele procura, a este respeito, porém, não são explicações que ponham em causa o valor da ciência, mas antes correntes dentro da ciência que valorizem os aspectos que ele queria compreender. Percebe-se assim que ele não se tenha interessado particularmente por correntes filosóficas suas contemporâneas que na altura se debruçavam sobre estas questões, como o caso da fenomenologia, ainda que tenha tido acesso a algumas obras de autores desta corrente ¹⁰. Também se compreende que os ensaios mais focalizados por Carrington quando aborda Ortega y Gasset sejam *Biologia e Pedagogia* e *Pedagogia das Secreções Internas*.

Ora, o panorama da ciência biológica dos anos 40 aos anos 60 do nosso século possui uma peculiaridade que se afasta das aspirações de Carrington: é a época da fusão do neo-darwinismo com a genética e a teoria da informação aplicada ao ser vivo (empreendida definitivamente por Watson e F. Crick), naquilo que hoje chamamos a biologia molecular. Se até então a genética surgia como um ramo polémico dentro da biologia, oscilando entre posições neo-lamarckianas e neo-darwinistas ¹¹, a partir dos anos cinquenta ela surge com uma força enorme, em parte devido à investigação tecnológica

e, inclusivamente humana – como no caso dos judeus –, desenvolvida a partir da 2.^a guerra e continuada durante toda a época da guerra fria. A corrente vitalista, e nomeadamente a grande corrente biológica do início do século que fora a embriologia, passam para um plano cada vez menos visível.

É esta a situação epistemológica da biologia com que Carrington se depara. O neo-darwinismo da sua época não só favorecia o papel desempenhado pelo meio, como ainda tinha encontrado justificação, ao nível da genética ¹², para o postulado darwinista: a evolução das espécies ocorria num processo teleológico de selecção dos elementos da espécie que melhor garantiam o projecto inscrito (agora nos genes) numa espécie, face às contrariedades do meio.

Face a este cenário Carrington procurou alternativas e ao ler os textos de Ortega sobre o funcionamento hormonal e as secreções internas, encontra alguma base para o que pretendia. A autonomia e auto-produção das hormonas e secreções internas face a eventuais perturbações do meio, punham de facto em causa as concepções determinísticas da biologia maioritária daquela época. Ortega avançou ainda com outra hipótese: as condutas emocionais e afectivas encontravam-se intimamente ligadas ao funcionamento hormonal. Carrington acreditava, tal como Ortega, que o estudo da regulação interna dos organismos nos levaria à constatação de que as hormonas regulam a vida psíquica: “[elas] despertam a sinergia das várias potências do espírito, despertando, frenando, procurando equilíbrio da actividade das funções anímicas [reguladas pelas funções externas da vida psíquica, que estabeleceriam as relações com o mundo exterior, e de que fazem parte a percepção e a memória, entre outras]” ¹³ Carrington vai mais longe, afirmando que a volição é também uma função interna que deve ser estimulada na escola, dado que nas crianças não existe destrinça entre o “querer” e o desejar”, e apela à figura de Freud para corroborar os efeitos nefastos que em termos psicológicos pode acarretar o recalçamento dos desejos infantis ¹⁴.

Se Carrington tivesse vivido mais quinze anos teria tido a grande alegria de ver confirmadas, pela própria biologia, algumas das hipóteses levantadas por Ortega, tal como ele próprio percepcionou: “Para a nova biologia, a vida é

interpretada por uma forma verdadeiramente inédita: a vitalidade não aparece como uma soma de funções relativamente independentes, mas sim como criadora das funções orgânicas e, portanto, anterior a elas”¹⁵.

Com efeito, com a divulgação da obra publicada por Henri Atlan em 1968 (*L'Organisation biologique et la théorie de l'information*) e com a publicação, em 1972, da obra *De máquinas y seres vivos* escrita por Humberto Maturana e Francisco Varela, abre-se uma nova era na ciência do vivo. A compreensão dos fenómenos vivos começa cada vez mais a ser compreendida em função do conceito de homeostasia (herdado da embriologia) e a sua complexificação (e cada vez menos se utiliza o conceito “evolução”) a partir de perturbações aleatórias do nicho (e cada vez menos do “meio”) ¹⁶. Estas concepções biológicas vão desenvolver o seu crédito no seio das ciências humanas, numa primeira fase, exactamente por possibilitarem a compreensão de uma passagem – sem rupturas – dos seres vivos não humanos aos humanos. Nas concepções da biologia molecular essa passagem é muito mais difícil de se compreender face a fenómenos como a linguagem humana, a intencionalidade, os desejos, emoções e afectos.

O acolhimento que as obras mencionadas tiveram na área das disciplinas humanas foi tão grande que o próprio corpo detentor do poder científico-académico dentro da biologia teve que se render à pertinência destas concepções que hoje se encontram inseridas no paradigma que cada vez alcança mais terreno conceptual no saber contemporâneo: o paradigma da auto-organização ¹⁷. Se Carrington da Costa estivesse vivo teria ainda uma outra grande alegria: ver algumas das suas intuições acerca das dimensões emotivo-afectivo-volitivas, confirmadas pela ciência de ponta do fim deste século – a neurofisiologia –, e pela mão de um português: António Damásio.

A obra internacionalmente reconhecida ¹⁸ de Damásio (*Descartes' Error*) viria ao encontro das aspirações de Carrington que acima mencionámos, nomeadamente: a compreensão das emoções-afectos e volições humanas dentro da ciência ¹⁹, e mais concretamente, dentro da ciência experimental, de que Carrington era um enorme entusiasta. Por outro lado, em alguém que valorizava a ciência experimental ligada ao comportamentalismo (como se verá com detalhe no artigo desta revista dedicado à psicologia), não deixa de

ser estranha a aderência à corrente vitalista no que respeita à biologia. Esta postura de Carrington pode, contudo, ser entendida face à época de transição de modelos científicos em que ele viveu, e onde as posturas epistemológicas, sobretudo dentro da biologia, eram ainda jogadas entre um mecanicismo de causalidade linear, e de previsibilidade matemático-estatística, e um vitalismo que afirmava a irredutibilidade do ser humano face às concepções mecanicistas de raiz newtoniana.

É também nesse contexto que Carrington considera que a Escola Nova deverá ser incluída na corrente vitalista, como se pode confirmar na citação inicial desta parte do artigo. Carrington considerava os métodos da Escola Nova como sendo vitalistas basicamente porque neles a infância era considerada como um fim em si mesmo, ou seja: como não estando ao serviço do desenvolvimento de um projecto teleonómico de espécie apelidado, neste caso, de adulto *Homo Sapiens*. A sua concepção de vitalismo era pois, antes de mais, sinónima de não-darwinismo. Mas Carrington da Costa afastou-se do vitalismo naquilo que o caracteriza como corrente de conhecimento: o recurso a explicações de fenómenos físico-químicos (onde se incluem os seres vivos) alicerçadas em princípios únicos e de origem transcendente à própria composição físico-química dos fenómenos observados. Isto pode ser verificado pelos estudos empíricos que empreendeu em psicologia, e também pelo recurso às obras filosóficas que possibilitavam uma explicação dos fenómenos vivos pela actuação de componentes dos fenómenos vivos (e.g: hormonas e secreções internas).

1.2

No que respeita à psicologia, Carrington estudou-a para a aplicar ao contexto escolar e também aqui devemos notar a sua preocupação em ajudar os seus alunos recorrendo a uma ciência que, ao tempo, se baseava fortemente na experimentação empírica. Mas em que queria ele ajudar os seus alunos? Antes de mais queria que eles conseguissem ser melhores alunos e isto significa, para Carrington, saber pensar e saber estudar. A diferente capacidade de relacionar conteúdos, aparentemente já aprendidos representa-

cionalmente, leva-o a debruçar-se sobre a possibilidade de aferição do quociente de inteligência de seus alunos durante vinte anos consecutivos, como veremos posteriormente. Carrington, contudo, encontra limites aos testes de inteligência ²⁰, e declara que o que o atrai nesta área é, antes de tudo, a evolução que ela própria manifestava no seu tempo, debruçando-se cada vez mais sobre a unicidade de cada indivíduo, e apresentando-se cada vez menos como uma ciência de regras de comportamento generalizadas para todos os indivíduos ²¹. O que nos parece fundamental realçar é que mais uma vez constatamos que ele abordou as questões de ordem pedagógica apelando à ciência. Carrington entendia-se, com efeito, com a ciência, não tenhamos dúvidas...

Tinha Carrington da Costa espaço de manobra institucional para intervir cientificamente na escola? A resposta a esta pergunta é dupla: não e sim. O sistema escolar no qual Carrington exercia a sua actividade de docente de desenho não lhe permitia uma abordagem sistemática e contínua das condições psicológicas, físicas, e até sociais, nas quais os seus alunos desenvolviam, ou não, o seu raciocínio, a sua aprendizagem e a sua educação. Era um sistema escolar rígido, austero, e desconfiado das novidades que vinham das concepções pedagógicas alicerçadas na ciência, como sendo o caso dos fundadores da Escola Nova. Por outro lado, no entanto, Carrington conseguiu fazer testes aos alunos do Liceu Nacional de Braga de então, durante vinte anos consecutivos, num pequeno gabinete do último andar do edifício que outrora fora um convento. Embora toda esta actividade tenha sido executada numa pacatez deliberadamente não ostensiva, como tudo indica, ela só pode ter ocorrido com a cumplicidade institucional dos reitores do Liceu e com as entidades administrativo-escolares da região.

No que respeita à divulgação da sua investigação, a mesma lógica parece ter ocorrido: Carrington foi publicando as conclusões (algumas) que ia obtendo do seu estudo junto dos alunos, em revistas de pequena divulgação na época, e, elas próprias, um pouco marginais no contexto político-ideológico de então: *A Criação Portuguesa e a Revista Portuguesa de Filosofia*.

A primeira era o boletim do Instituto Aurélio da Costa Ferreira que se dedicava à investigação psicológica, e em especial psicométrica, das crianças. Era

uma instituição financiada pelo Estado, ouvida nas reformas escolares, mas cujo relevo na panorâmica cultural portuguesa foi sempre aquela que esse mesmo Estado estipulou, nunca chegando a sua investigação a ser difundida senão num meio cultural bastante reduzido. A segunda revista pertencia (e pertence) à primeira Faculdade de Filosofia existente no país. Ora, esta revista era a publicação oficial de uma instituição académica mas também religiosa da Igreja Católica Romana em Portugal, já que a Faculdade de Filosofia de Braga pertencia à Companhia de Jesus. A sua peculiaridade – na época de Carrington – prendia-se com o facto de ser um dos locais do nosso país em que se defendiam, não sem alguns problemas, as concepções advogadas pela reforma doutrinária e social levada a cabo por João XXIII aquando o Concílio Vaticano II.º. Era também a instituição que, em termos académicos, divulgava e reflectia uma corrente filosófica ainda estranha em Portugal: a corrente fenomenológica (dois nomes a corroborar esta nossa afirmação: Celestino Pires e o saudoso Júlio Fragata).

No que respeita à divulgação pública da sua investigação, Carrington da Costa encontrava-se limitado a três tipos de público: a população escolar do Liceu em que leccionava Desenho ²², a pequena minoria de intelectuais portugueses que se interessavam publicamente pelas questões levantadas pela Escola Nova ²³ e o público estrangeiro ²⁴. Não encontramos nunca um interesse político das instituições governamentais pela divulgação da sua investigação. Mas o facto de ela se ter desenvolvido dentro do espaço de um Liceu Nacional (logo, estatal) dá-nos a certeza de que dela tinham conhecimento!

1.3

O convívio diário com os alunos, e a investigação acerca das suas capacidades de raciocínio ²⁵ e de estudo, levaram-no a detectar situações de atrofamento físico devido ao estado de pobreza em que alguns alunos viviam, e que se manifestava numa alimentação deficiente e em alguns tipos de doenças, como o caso da tuberculose. Carrington considera que alguns dos problemas de raciocínio e de eficiência no estudo são predominantemente de origem

orgânica e daí a atenção com que ele lia os livros de medicina que comprava, e em especial as partes que se debruçavam sobre doenças que se sabia afectarem directamente a actividade mental, bem como as que referiam precauções a ter para evitar o surgimento de epidemias nas populações escolares ²⁶.

1.4

É também o seu interesse em compreender a dificuldade de estabelecimento de inferências dedutivas e abduativas por parte dos seus alunos que o faz debruçar-se – ainda que não pormenorizadamente – sobre a cibernética, nomeadamente no que se refere ao conceito de retroacção. Carrington tentou compreender porque razão existia aquilo que parecia ser uma inibição retroativa, ou seja: uma incapacidade de, face à necessidade de resolver um problema, recorrer dedutiva ou abduativamente a processos ou a conteúdos passíveis de resolução desse problema que o indivíduo anteriormente já criara ou já tivera acesso ²⁷. Sabemos também que Carrington leu pelo menos uma das obras de um dos pais da Cibernética: Norbert Wiener ²⁸. E embora ela não esteja nem comentada, nem sublinhada, podemos perguntar: quantas pessoas teriam lido em Portugal, nos anos 50, uma obra de Wiener?

1.5

Por fim, uma pequena referência à disciplina que Carrington leccionava. Não possuímos documentos preparatórios das suas aulas, e com certeza que elas teriam que sujeitar-se aos programas oficiais da época. O facto de encontrarmos, todavia, muitas obras relacionadas com geometria na sua biblioteca pessoal, faz-nos pensar no modo como ele perspectivaria a sua docência desta matéria.

Pensamos que a geometria era perspectivada por Carrington da Costa como um instrumento de desenvolvimento raciocinativo pois são as secções que

tratam destas questões que são por ele sublinhadas e anotadas. Podemos, porém, encontrar também outro tipo de referências mais específicas, como o desenvolvimento representacional de espaço que a geometria proporcionaria²⁹. Na mesma linha, a única secção da *Crítica da Razão Pura* que encontramos sublinhada por Carrington é a “Estética Transcendental”, em especial o que se refere aos conceitos *a priori* de espaço e tempo que para Kant, como sabemos, são formas *a priori* da Sensibilidade, ou seja: são elas que proporcionam o primeiro tipo de conhecimento (*fenoumeno*) de qualquer tipo de contacto que um sujeito possui. São leis do sujeito, que exprimem o seu funcionamento e que coordenam todas as representações que fazemos dos objectos, referindo-se o espaço aos sentidos exteriores, e o tempo ao sentido interno (ligado à percepção de uma unidade que é o “eu transcendental”)³⁰.

2 Projecto reformador do sistema educativo português

Carrington não apresentou nunca de um modo explícito e ordenado um projecto de reforma do sistema educativo português. Contudo quem leia a sua obra não poderá deixar de deparar com uma estrutura reformadora, ainda que “envergonhada” e pouco desenvolvida.

Começamos, então, por compreender o que Carrington critica no **sistema escolar português** do seu tempo. Antes de mais ele posiciona-se sempre de modo a nunca atingir a classe docente nas suas críticas. Com efeito, Carrington considera que não se pode pedir mais aos professores do ensino secundário, dadas as condições em que trabalham. Assim, refere-se à dimensão (“quilométrica”)³¹ das matérias a leccionar, o que impossibilitaria, por si só, o ajustamento das matérias às aptidões de cada aluno, mas também ao seu nível cultural³². As turmas eram também, no seu entender, demasiado grandes, o que acarretava um trabalho ininterrupto de correcção de provas e

exercícios. Mas talvez a sua maior crítica seja a dirigida à falta de ligação entre as disciplinas que os programas acarretam consigo, e que a própria estrutura escolar favorece. Critica também a não interligação dos conteúdos programáticos dentro de cada disciplina ³³. Não é pois de estranhar que Carrington chegue a afirmar que “durante dezassete anos de escola, aprende-se tudo menos a estudar”³⁴. Esta situação resultaria de um sistema escolar em que o estudo se encontrava associado à memorização de conhecimentos a adquirir, quando, afinal, no seu entender, o que devemos desenvolver no estudo é o processo de aprendizagem de cada um de nós ³⁵.

No que se refere às suas propostas reformadoras, ele sugere uma outra racionalidade escolar, assente, em grande parte, na figura do psicólogo escolar que é perspectivado por Carrington como exercendo funções mais de orientador educacional do que de orientador profissional. Assim, enquanto que a orientação profissional na escola pode ser importante no que respeita, para este pensador, à escolha de disciplinas por parte do aluno, em conjugação com uma análise das profissões com que ele se poderá deparar no futuro, o papel do orientador educacional seria diferente ³⁶.

A orientação educacional visaria uma análise das matérias do currículo, já não direccionada para a utilização prática de desenvolvimento intelectual, “mas antes para o 'desenvolvimento' que é, digamos assim, desinteressado. São, pois, repetimos, dois campos com finalidades também diferentes” ³⁷. Esta citação pode lembrar ao leitor as concepções contemporâneas de educação permanente, ainda que Carrington não tivesse definido o conceito “desenvolvimento”. Mas pensamos que, de facto o seu conceito de educação se aproximava da semântica actual do conceito de *life long learning*, já que ele afirma que a orientação educacional se encontra relacionada directamente com o reconhecimento por parte de cada aluno das suas aptidões. Por aptidões Carrington não entende apenas as capacidades intelectuais, visto que alguns dos exemplos por si utilizados referem-se à aptidão de um agricultor e de doentes mentais ³⁸. “Ao lado das aptidões intelectuais, existem qualidades de carácter, como espírito de iniciativa, tenacidade, decisão, fácil adaptabilidade e outras, que não valem menos que os dons intelectivos [...]” ³⁹.

Carrington considerava que quem melhor poderia exercer o papel de orientador

educacional dentro das escolas seriam os psicólogos escolares dado ser a psicologia a disciplina científica da época que melhor instrumentos possuía para “descobrir, tanto entre as actividades escolares como entre as circum-escolares, aquelas que mais cabalmente podem satisfazer e utilizar a capacidade mental e estética dos alunos”⁴⁰. A investigação experimental dos psicólogos escolares, enquanto psicólogos seria também, do seu ponto de vista, altamente favorecida quando exercida na escola, já que os indivíduos-objects de análise não estariam circunscritos a testes respondidos em contexto laboratorial⁴¹.

Para que alguns psicólogos pudessem exercer cabalmente uma tarefa educacional no contexto escolar seria necessário, contudo, que eles tivessem preparação pedagógica. Essa preparação seria adquirida na sua formação académica, não como uma especialidade da psicologia, mas sim antes como fazendo parte integrante do *curriculum* do psicólogo escolar que deveria, aliás, ser formado profissionalmente pelas mesmas instituições que os seus colegas docentes. O psicólogo escolar só poderia, por outro lado, exercer a sua actividade como orientador educacional depois de ter exercido a docência durante, pelo menos, três anos lectivos seguidos, com a classificação de bom⁴².

Carrington considera, porém, que os psicólogos escolares deveriam ser não só dotados de prática de leccionação e de formação académica adequada, mas acima de tudo pessoas com uma sensibilidade especial pelo sofrimento humano em geral, e pelos problemas dos adolescentes em particular. Deveriam possuir redução de horário de actividade docente, e a sua actividade docente permitir-lhes-ia uma melhor inserção dentro da comunidade escolar, em especial junto dos outros professores⁴³.

Além das mencionadas, as funções do psicólogo escolar diriam também respeito à sua colaboração na organização das turmas: “[elas] devem ser formadas e, bem assim, indicados os seus chefes, pelo psicólogo escolar, depois de conhecidas as inter-relações afectivas existentes entre os alunos, através dos testes sociométricos. Além disso, estes testes podem ainda ajudar a descobrir os anormais sociais, como os isolados, ou seja, os menos escolhidos pelos condiscípulos e os excluídos, isto é, os rejeitados por grande

número de colegas, para junto deles os psicólogos escolares, auxiliados pelos professores, pelos condiscípulos, e, sobretudo pelos líderes estabelecerem a possibilidade de grandes contactos que tornem realizável uma espécie de terapêutica de grupo elementar”⁴⁴. Os resultados das observações dos psicólogos escolares seriam integrados numa ficha de registo do aluno ao qual se acrescentariam dados fornecidos pelo **médico escolar** e pelos professores. A ficha só poderia ser consultada por estas pessoas, e seria uma ficha cumulativa de todo o percurso académico de cada aluno. O médico escolar deveria ser chamado, segundo o nosso autor, a contribuir para a eficácia do trabalho escolar do aluno. Carrington não deixou nada escrito em pormenor sobre esta personagem; apenas refere que lhe competiria cuidar da parte somática dos alunos, e que teriam uma preparação profissional, bem como uma actuação metodológica diferente da dos psicólogos escolares.

A formação académica dos psicólogos escolares deverá ser compreendida pelas ideias de Carrington face à **formação de professores** em geral. Com efeito, ele considerava que se deveria criar um Instituto Superior de Pedagogia, ou de Psico-Pedagogia (instituição de cariz universitário). Nesse Instituto proceder-se-ia à formação dos psicólogos escolares e também dos (outros) professores. Num liceu anexo a este Instituto fariam os professores os seus estágios, antes de iniciarem a sua carreira na função pública. “Competiria, ainda, àquele organismo preparar psico-pedagogicamente os futuros professores e o estágio destes professores far-se-ia num liceu, a ele anexo”⁴⁵.

Ao longo dos seus escritos, este pensador deixou-nos ainda algumas indicações acerca de algumas questões que poderiam ser consideradas especialmente na formação dos professores. Estes deveriam conseguir distinguir claramente entre o que é essencial e o que é acessório na comunicação de um conteúdo programático aos seus alunos, e quando se torna necessário incidir no essencial, ou apresentar o acessório⁴⁶. Referiu também a importância de uma personalidade bondosa para se ser bom professor, já que Carrington intuira que a compreensão raciocinativa era precedida por uma comunicação emocional e não verbal (o que Gregory Bateson apelidou de “comunicação analógica”) entre alunos e professor, bem como entre os alunos .

Aquela instituição teria ainda importantes funções na actualização e modificação dos **programas escolares** ⁴⁷, que no entender do nosso autor pecavam por muita abstracção, excesso de teoria e por não serem suficientemente maleáveis para poderem ser adaptados aos alunos de níveis mentais mais baixos e sobretudo aos alunos menos cultos. “[...] Os programas, as mais das vezes, em vez de favorecerem o desenvolvimento dos estudantes de harmonia com uma dada actividade mental, contrariam-no, em virtude de serem constituídos por matéria fora das suas possibilidades mentais e cuja extensão desmedida excede o seu poder de apreensão e de retenção” ⁴⁸.

2.1

Pedagogia e Escola Nova

1. Carrington da Costa integra o núcleo de investigadores e pedagogos que, em Portugal, tentaram implantar e pôr a funcionar o movimento de inovação educacional conhecido como Escola Nova.

O movimento da Escola Nova, que surge nos finais do século XIX e experimenta um impulso e adesão fundamentais na viragem de século, apresenta-se como um movimento de reacção contra a escola tradicional que se caracteriza essencialmente por ser magistocêntrica, intelectualista e livresca. O movimento de renovação pedagógica, que pretende, em primeiro lugar, libertar a criança da imposição do professor/educador, propõe uma pedagogia viva, activa e participativa.

Entendido como conjunto de doutrinas e princípios tendentes a rever, por um lado os fins da educação, e por outro, os meios de aplicação da ciência aos processos educativos, o movimento da Escola Nova propõe algumas ideias base fundamentais tais como; a liberdade, a não-directividade e o interesse como móbil de todo o processo de educação/aprendizagem.

As finalidades educativas deixam de estar dirigidas para um mero processo de instrução baseado na transmissão de conhecimento e memorização; alargando os seus horizontes, essas finalidades passam agora a ser educar

a personalidade e abrir acessos ao mundo real. Assim as novas concepções pedagógicas fazem deslocar o centro da atenção do mestre para o aluno, do ensino para a aprendizagem e do dever para o interesse individual. Transformam a dinâmica dos processos de ensino/aprendizagem ao proporem processos de ensino/aprendizagem funcionais ou activos, facilitando-se assim a oportunidade para a iniciativa e auto-expressão do aluno.

O movimento da Escola Nova propõe um processo de aprendizagem realizado a partir da vontade e dos interesses espontâneos da criança em vez de um processo realizado a partir das instruções do professor, com uma atitude, meramente, passiva por parte do aluno. Dizia Dewey que “o papel do educador na empresa da educação é proporcionar o ambiente que provoque reacções ou 'respostas' e dirija o curso do educando. Em última análise, tudo o que o educador pode fazer é modificar os estímulos ou as situações”⁴⁹. Promove-se o trabalho em comunidade que incentiva a cooperação e a solidariedade em vez do trabalho individual que conduz à competição. Pretendem contribuir para uma escola da acção, em vez da escola auditiva e memorizada. Como nos diz Dewey “exige-se que se modifiquem os métodos de instrução e administração de modo a permitir e assegurar o contacto directo e contínuo com as coisas”⁵⁰. Defendem a reunião de condições que permitam desenvolver-se, em cada indivíduo, a autoridade interna, o interesse, e a vontade de aprender, num processo em que a educação deve ser uma auto-educação.

A liberdade é, como podemos constatar, um princípio essencial a estas novas concepções pedagógicas. A criança é considerada um ser activo que tende a realizar-se; que importa desenvolver e não algo que se deva moldar em função do educador. A educação não deve partir de fora mas nascer de dentro. É necessário interpretar os interesses da criança e alicerçar e desenvolver o processo educativo em função dessas tendências. Só se aprende realmente aquilo que (nos) interessa. Como diz Montessori “aqui está a chave de toda a pedagogia: saber reconhecer os momentos preciosos de concentração, a fim de utilizá-los no ensino da leitura, da escrita, do fazer de conta, e mais tarde, da gramática, aritmética, línguas estrangeiras etc. [...] A educação então só requer uma coisa: a utilização dos poderes da criança na sua própria instrução”⁵¹.

Assim se considera que o grande contributo da pedagoga e educadora italiana para as novas ideias educacionais foi afirmar que a criança deseja, ela mesma, aprender e educar-se, e que o papel do adulto consiste sobretudo em dar-lhe ajuda; fazendo surgir assim, pela primeira vez, uma pedagogia não-directiva. Como nos diz Montessori "a criança, como todo o ser humano, possui personalidade própria. Ela traz consigo toda a beleza e dignidade do espírito criador, que jamais poderão ser reprimidas. [...] Devemos, no entanto, ter uma ideia em mente: dar liberdade à criança não é abandoná-la a si própria ou negligenciá-la. Nossa ajuda não deve tornar-se uma passiva indiferença às suas dificuldades. Devemos acompanhar esse crescimento com uma vigilância prudente e afectuosa" ⁵².

A vontade, o interesse do aluno, constitui o móbil de todo o processo educativo. Enquanto educadores, como nos diz Freinet "contentar-nos-emos em lhes oferecer um meio, um material e uma técnica susceptíveis de ajudar à sua formação, e em abrir-lhes os caminhos pelos quais se lançarão, de acordo com as suas aptidões, gostos e necessidades" ⁵³.

2. No que se refere a Portugal, parece não poder falar-se de uma renovação pedagógica, uma vez que não encontramos uma instituição educativa que haja satisfeito os princípios base que definem o modelo de uma Educação Nova.

Álvaro Viana de Lemos, referindo-se ao Movimento da Escola Nova em Portugal, considera que este movimento de renovação educacional se concretizou em vários tipos de manifestação: o trabalho realizado nas escolas normais; os esforços associativos por parte dos professores, e de outros sectores da opinião pública ou especialistas, directa ou indirectamente ligados à educação; a acção de determinados pedagogos; as iniciativas levadas a cabo por algumas instituições escolares e pioneiras.

Segundo Nóvoa, "contrariamente ao que se passou na maioria dos países europeus, a Educação Nova portuguesa: teve expressão sobretudo nas escolas da rede oficial de ensino, e não em instituições ou colégios privados; adquiriu uma dimensão significativa nas instituições de formação de professores, e não apenas em círculos pedagógicos restritos; articulou-se de forma

relativamente harmoniosa com o importante movimento associativo dos professores”⁵⁴.

O movimento de renovação pedagógica, em Portugal, tropeçou sobretudo num obstáculo: enquanto toda a dinâmica das escolas novas é a cidade, a população portuguesa continuava essencialmente rural, pois o movimento de urbanização ainda mal se fizera sentir. Este desfasamento, aliado ao facto de o movimento de inovação educacional se encontrar dependente do sistema público de instrução, constituiu, em grande parte, a razão da fragilidade do Movimento da Escola Nova em Portugal.

Entre as diversas personalidades que, em Portugal, intentaram assumir uma intervenção pedagógica em consonância com as directrizes da Escola Nova, contam-se Adolfo Lima que centra a sua intervenção no plano sociológico; Faria de Vasconcelos, (cujas obras foram lidas sublinhadas e anotadas por Carrington da Costa) que se preocupa com questões do âmbito psicológico; António Sérgio, que problematiza a educação, centrando as suas preocupações ao nível filosófico e Álvaro Viana de Lemos que estabelece conexões ao nível pedagógico, muito especificamente na “área artística”. Com o advento do Estado Novo estes pedagogos foram silenciados e a sua intervenção fica inteiramente comprometida. Adolfo Lima foi preso e Faria de Vasconcelos pressionado, António Sérgio exilou-se e Álvaro Viana de Lemos foi preso em 1934⁵⁵.

3. Apesar da renovação da mentalidade pedagógica, no que concerne à Escola Nova se ter verificado, em Portugal, nas circunstâncias muito particulares e especiais que enunciámos, pensamos poder dizer que Carrington da Costa nos aparece como o modelo de professor educador e mestre idealizado por aquele movimento de inovação educacional. No ensaio “A Escola Nova e o pensamento pedagógico de Ortega y Gasset”, ele contrapõe a pedagogia tradicional, em que pontificava Herbart, à nova pedagogia centrada no educando, mostrando-se adepto da ruptura e da mudança.

O entusiasmo com que adere à nova ideologia educativa constata-se, quer pelo conhecimento e pela leitura atenta, sublinhada e anotada de muitas das obras de pedagogos e investigadores que integram o movimento da Escola

Nova, quer principalmente pela aplicação dessas concepções no exercício da sua prática docente.

Como tivemos já ocasião de mencionar, Carrington dedicou a sua vida, com idêntico entusiasmo, a duas tarefas: a investigação e a vida escolar. A sua preocupação constante em inovar e melhorar os processos de ensino/aprendizagem e os processos educativos em geral, levam-no a tomar os seus alunos objecto da sua investigação. Durante vinte anos realizou um estudo psicológico aplicando o "Teste colectivo de desenvolvimento mental de Otis". É também com este objectivo – ajudar os seus alunos, investigando a sua aptidão para o desenho e o modo como se desenvolvem as funções que lhe dão origem – que estuda meticulosamente e depois aplica os testes de representação mental de Decroly ⁵⁶.

Num sistema escolar rígido e direccionado por uma orientação magistocêntrica, Carrington, aderindo a uma das ideias base da nova pedagogia activa (Montessori, Dewey, Freinet) – o interesse da criança como móbil de todo o processo educativo –, põe em prática uma docência centrada no educando. "Afora os estímulos de origem externa, as crianças orientam a sua actividade em harmonia com as suas necessidades psico-físicas, isto é, toda a sua actividade é dinamizada e potencializada por tudo aquilo que favorece o seu desenvolvimento mental e que tem o nome de interesse" ⁵⁷. "Podemos, pois, dizer que a motivação é condição essencial de uma boa aprendizagem" ⁵⁸.

Numa mundividência educacional onde a criança é entendida como um adulto em miniatura, cujas capacidades e interesses nada têm de particular, Carrington considera a infância e a adolescência como fases concretas e específicas da vida do homem, tendo sempre em conta, no exercício da sua actividade docente, as particularidades destas fases etárias. Ele diz: "Dos trabalhos de Piaget infere-se quão diferentes são a estrutura, a mentalidade e a moral das crianças, quando confrontadas com as dos adultos. Desta forma, a educação deixa de preparar para a vida, para ser uma vida; as crianças deixam de ser adultos em miniatura, – homúnculos –, e a infância, como período do desabrochar físico, intelectual e moral, começa a ter um valor próprio e uma razão de existência" ⁵⁹.

Insurgindo-se contra um sistema escolar baseado na memorização – “noutros tempos esse termo [estudar] queria dizer decorar o que se encontrava nos livros, ou o que leccionava o professor”⁶⁰ – Carrington esforça-se para que nas suas aulas os alunos participem, colaborem, critiquem relacionem os factos, as matérias e as disciplinas. Deve procurar-se “estabelecer conexões associativas não só entre os conhecimentos próprios dos vários ramos do saber humano, como até os de cada ramo entre si, para deste modo, se poderem organizar os conhecimentos. [...] É que não basta saber aprender: torna-se também necessário aprender a evocar o já sabido”⁶¹.

Ao sistema escolar vigente abstracto e individualista, Carrington contrapõe o exercício de uma prática pedagógica que tenta combater a imobilidade e passividade dos alunos, dando-lhes liberdade de movimentos e de expressão, e cuja finalidade é relacionar a escola à vida. Seguindo o intuito de Dewey da escola como “uma sociedade em miniatura”. Carrington considera que a escola deve estar o mais possível relacionada com a vida, constituindo-se assim numa preparação efectiva dos cidadãos. Se entendermos que as crianças são verdadeiramente activas e que o fundamental é possibilitar-lhes condições de se desenvolverem, e não moldá-las em função dos pais e educadores então “cria-se, como deseja Dewey, o ambiente natural das crianças, onde elas aprendem vivendo e, desta forma, haverá “uma comunidade em miniatura”, uma “sociedade embrionária”. Um tal ambiente determina, naturalmente, o exercício da liberdade”⁶².

Carrington considera que a liberdade é um instinto natural e que é dever do processo educativo criar condições favoráveis ao seu desenvolvimento. Por liberdade não entende a satisfação de todos os impulsos e vontades mas antes a capacidade de auto-disciplina que conduz a um agir responsável. Do testemunho de alguns dos seus ex-alunos, que destacam o aspecto participativo e dialogante das suas aulas, podemos inferir que o exercício da liberdade era um componente fundamental da sua acção pedagógica. Manifesta-se contra a pedagogia do medo “que por se basear em ameaças e punições, determina estados emotivos, que, por seu turno, vão diminuir a possibilidade de aprendizagem”⁶³.

Ao aluno deve ser dada liberdade de participar, intervir, criticar. O professor deve orientar e ajudar, estabelecendo-se uma relação de amizade e entre-

ajuda. “Isto não é mais, afinal, do que o princípio básico de toda a função docente: – conhecer os estudantes para bem os compreender”⁶⁴.

Um pouco na linha de O. S. Neill⁶⁵, considera que “é pela participação consciente e responsável das crianças no funcionamento e direcção da escola que se procura pôr as crianças em condições da melhor manifestação de liberdade. Deste modo dá-se-lhes possibilidades de serem livres, senhoras dos seus actos, enfim, de formarem a sua personalidade”⁶⁶.

Os escritos e a acção pedagógica de Carrington evidenciam a sua aderência às novas concepções educacionais centradas no educando, operacionalizadas no sentido de possibilitar as condições necessárias ao desenvolvimento integral do aluno; respeitando o seu ritmo, os seus interesses e a sua condição de ser activo, criativo, reflexivo, participativo e crítico.

Pensamos que a razão do seu entusiasmo e dedicação à vida escolar e à juventude se fundamentam na sua profunda crença de que “se a infância não fenece, antes perdura, para viver dentro de nós, importa que ela não sofra deformações mas se conserve íntegra. O poeta, o artista e o próprio sábio são aqueles que conseguem, a-par-de certas qualidades e disposições, conservar intacta, vibrante buliçosa, a rir e a cantar, a alma infantil”⁶⁷.

Carrington da Costa tem o mérito de ser um exemplo vivo de mestre preconizado pela ideologia educacional do princípio do século. A sua actuação não se limitou a uma contribuição teórica para o desenvolvimento e implantação da renovação pedagógica, mas é um exemplo prático e efectivo de uma docência inovadora e activa cujo objectivo é conduzir a aprender a aprender, a reflectir, a criticar, a edificar.

Notas

¹ Extracto vigorosamente sublinhado por Carrington da Costa na obra de Martin KEILHCKER, *Le maître idéal -après la conception des élèves*, Desclée du Brouwer, Paris, 1934, p. 11; volume 1404A da Biblioteca Carrington (BC) da Biblioteca Pública de Braga.

² Carrington da Costa, "Acerca do estudo eficiente", in *A Criança Portuguesa*, Ano XI, 1954-55, p. 156.

³ A bibliografia escrita pelo próprio Carrington em torno da biologia, e sobre a qual os próximos parágrafos se deterão especialmente, é a seguinte: "A escola nova e o pensamento pedagógico de Ortega y Gasset", in *Boletim do Instituto de Orientação Profissional*, n.º 4, II.ª série, Out. 1943, Lisboa, 1943; "Da orientação profissional e da orientação educacional", in *A Criança Portuguesa*, Ano 9, 1949-50, p. 98; "Contribuição para o conhecimento do nível mental da criança portuguesa", in *A Criança Portuguesa*, ano 14, 1954-55, p. 258; "Bosquejo histórico e valor da orientação profissional e educacional como factores de ajustamento do indivíduo ao meio social", in *Revista Portuguesa de Filosofia*, vol. 16, 1960, p. 314.

⁴ Carrington da Costa, "A escola nova e o pensamento pedagógico de Ortega y Gasset", in *Boletim do Instituto de Orientação Profissional*, n.º 4, II.ª série, Out. 1943, Lisboa, 1943, p. 13.

⁵ "[Na corrente neo-darwinista] o meio a que os seres vivos têm fatalmente de se adaptar, é único e idêntico para todos eles. Fácil é mostrar a pouca consistência de tal asserção. Cada organismo reage, frente ao meio, em conformidade com a sua estrutura e, portanto, de diferente maneira. Cria-se assim um mundo biológico, que é o que vitalmente existe para cada organismo". – *idem*, p. 16.

⁶ Cfr. *idem*, p. 13.

⁷ Compare-se, por exemplo, o texto de que temos vindo a falar com o pequeno texto "Vivência: uma ideia e uma palavra", in *Liceus de Portugal*, Lisboa, 41, Fev. 1945, p. 327-334. Sep. A importância dada por Carrington a este vocábulo, bem como à sua invenção por Gasset em 1913 [o que é errado] não é fortuita. Carrington procurava conceitos que o ajudassem a alicerçar e a comunicar as suas crenças. Para conferir a importância destes autores para Carrington, veja-se: BC 670A (para H. Bergson) e BC 824A e BC 1412A (para Ortega y Gasset).

⁸ "Não é, pois, de aceitar, dentro dos conhecimentos actuais, a hereditariedade da associação reflexa inata e, conseqüentemente, a transmissibilidade das aquisições psíquicas obtidas pelo treino, adestramento e aprendizagem, ou sejam, hábitos. Assim, a organização profissional, que procura assentar a especialização hereditária na tese defendida por Schmöller, não tem fundamento, por não ser transmissível o conjunto de hábitos que formam a habilidade técnica". Carrington da Costa, "Bosquejo histórico da orientação profissional e educacional como factores de ajustamento do indivíduo ao meio social", in *Revista Portuguesa de Filosofia*, vol. 16, 1960, p. 314.

⁹ Quem consulte com atenção as obras do espólio deste bracarense, encontrará inúmeros livros em que apenas foram lidas as partes referentes a questões relacionadas com o sofrimento humano, e em especial com o sofrimento das crianças. Temos os exemplos de

capítulos sobre apoio a ministrar a mães solteiras e seus filhos, sobre jurisprudência infantil, sobre doenças facilmente difundidas nas escolas, como a tuberculose, etc.. Cfr., entre outras, as obras BC 315A e 1344A.

¹⁰ Nomeadamente: M. Merleau Ponty, *Éloge de la philosophie*, Gallimard, Paris, 1953 (B.C. 1415A).

¹¹ Veja-se a esse propósito o artigo que passamos a enunciar, e que aborda o desenvolvimento da genética em Inglaterra a partir do seu precursor nesse país, William Bateson: Michel Veuille, "William Bateson et la dissidence de la génétique", in *Gregory Bateson - Premier état d'un héritage*, Colóquio de Cerisy, Seuil, Paris, pp. 83-103.

¹² Ainda que Carrington não se refira nos seus artigos à genética, obras acerca do pai da genética contemporânea, Gregor Mendel, fazem parte da sua biblioteca pessoal: cfr. BC 1426A.

¹³ Carrington da Costa, "A escola nova e o pensamento pedagógico de Ortega y Gasset", in *Boletim do Instituto de Orientação Profissional*, n.º 4, II.ª série, Out. 1943, Lisboa, 1943, p. 20.

¹⁴ *Idem*, p.24. Cfr BC. 499A, BC 715A e BC 716V (obras completas de Freud).

¹⁵ *Idem*, p. 17.

¹⁶ "Assim, cada espécie selecciona segundo a sua estrutura, o seu mundo, e povoa-o das coisas que, desarticuladas do mundo infinito, se integram e formam um todo, não se podendo compreender aquele sem se ter estudado este. Desta maneira, o meio único dos darwinistas tem de dar lugar a vários meios, diferentes de espécie para espécie, que resultam, como vimos, de os organismos, conforme a sua estrutura, [hoje diríamos: a sua organização...] só entrarem em relação com uma parte limitada e diminuta do meio que os circunda. Criam, assim, aquilo a que Uexkull chamou 'mundo circundante' e ao qual estão nem mais nem menos adaptados, mas sim, perfeitamente adaptados, por, em boa verdade, se poder dizer que cada espécie escolhe a natureza a ela adaptada". *Idem*, p. 17.

¹⁷ Cfr., por exemplo, AAVV (ed. J. P. Dupuy), *L'auto-organisation – de la physique à la politique*, Colloque de Cerisy, Seuil, Paris, 1983.

¹⁸ Cfr. Daniel Dennett, "Our vegetative soul", in *Times Literary Supplement*, n.º 4821, 25 Agosto 1995, pp. 3-4.

¹⁹ "Ortega compreendeu as emoções e sentimentos infantis como hormonas das funções psíquicas: correntes induzidas dos sentimentos que nutrem o impulso vital, que mantêm vivo o desejo de viver e aumentam a tensão dos mais profundos anseios biológicos". Carrington da Costa, "A escola nova e o pensamento pedagógico de Ortega y Gasset", in *Boletim do Instituto de Orientação Profissional*, n.º 4, II.ª série, Out. 1943, Lisboa, 1943, p. 23.

²⁰ "Bosquejo histórico da orientação profissional e educacional como factores de ajustamento do indivíduo ao meio social", in *Revista Portuguesa de Filosofia*, vol. 16, 1960, p. 318.

²¹ *Idem*, p. 320.

²² Para verificar a investigação que precedia a leccionação das suas aulas de Desenho, confira-se BC 1328A.

²³ Referimo-nos concretamente aos intelectuais que integravam o corpo redactorial, e o

pequeno público leitor, da revista *A Criança Portuguesa*. Cfr. "O desenho e o teste de representação mental do Dr. Decroly nas escolas portuguesas", in *A Criança Portuguesa*, Ano III (1943-4), n.º 3-4, pp. 119-176.

²⁴ "L'inhibition rétroactive dans l'apprentissage et dans la vie", Comunicação apresentada no XIV.º Congresso Internacional em Copenhaga, Agosto 1951.

²⁵ Cfr. quanto ao estudo: BC 22A; quanto ao raciocínio: BC 1474A; 1475A.

²⁶ Cfr. BC 1547A; BC 1321A; BC 1455A.

²⁷ "[...] L'inhibition rétroactive, c'est-à dire, la cause qui détermine qu'un nouvel apprentissage va gêner, en certains cas, l'apprentissage antérieur [...]". Carrington da Costa, "L'inhibition rétroactive dans l'apprentissage et dans la vie", Comunicação apresentada no XIV.º Congresso Internacional de Psicologia Aplicada, Copenhaga, Agosto 1951.

²⁸ Cfr. BC 1407A: N. WIENER, *Cybernétique et société*, Deux Rives, Paris, 1952.

²⁹ Cfr. BC 747A.

³⁰ Cfr. BC 243A.

³¹ "A escola nova e o pensamento pedagógico de Ortega y Gasset", in *Boletim do Instituto de Orientação Profissional*, n.º 4, II.ª série, Out. 1943, Lisboa, 1943, p. 104.

³² *Ibidem*.

³³ "Acerca do estudo eficiente", in *Rev. A Criança Portuguesa*, Ano IX, 1951-2, p. 168.

³⁴ Cfr. *Idem*, pp. 142-3.

³⁵ Cfr. *Idem*, pp. 142-3.

³⁶ Carrington da Costa, "Da necessidade da existência de psicólogos escolares no ensino secundário", in *Revista Portuguesa de Filosofia*, vol. XIII, 1957, p. 323.

³⁷ Carrington da Costa, "Bosquejo histórico da orientação profissional e educacional como factores de ajustamento do indivíduo ao meio social", in *Revista Portuguesa de Filosofia*, vol. 16, 1960, pp. 335.

³⁸ Cfr. "Acerca do estudo eficiente", in *Rev. A Criança Portuguesa*, Ano IX, 1951-2, p. 171.

³⁹ Carrington da Costa, "Da necessidade da existência de psicólogos escolares no ensino secundário", in *Revista Portuguesa de Filosofia*, vol. XIII, 1957, p. 403.

⁴⁰ *Idem*, p. 399.

⁴¹ *Idem*, pp. 392-3.

⁴² *Idem*, p. 395.

⁴³ Estas últimas ideias podem encontrar-se em *Idem*, pp. 395 e 397.

⁴⁴ Carrington da Costa, *Idem*, p. 402.

⁴⁵ *Idem*, p. 407. De notar que este Instituto deveria também, para Carrington, ser a sede organizadora dos instrumentos psicológicos que mais conviriam ao país. De seguida caberia aos psicólogos escolares realizar, adaptar e aferir a pertinência desses mesmos instrumentos. A avaliação diria respeito a todo o país, e não só à capital e grandes centros do país, como era (?) de costume, no seu entender.

⁴⁶ "Acerca do estudo eficiente", in *Rev. A Criança Portuguesa*, Ano IX, 1951-2, p. 150.

⁴⁷ Cfr. *Ibidem*.

⁴⁸ Carrington da Costa, "Da necessidade da existência de psicólogos escolares no ensino secundário", in *Revista Portuguesa de Filosofia*, vol. XIII, 1957, p. 407.

⁴⁹ John Dewey, *Democracia e Educação*, Companhia Editora Nacional, S. Paulo, 1995 p. 199.

⁵⁰ *Idem*, p. 41.

⁵¹ Em *The School and Society*, Dewey chama a escola "a miniature community" e "embryonic society". A escola é entendida como uma iniciação na vida da comunidade. Dewey está convencido de que partilhar objectivos comuns e estar ao serviço dos outros permite enriquecimento e satisfação pessoal; e que a única forma de convencer as pessoas de que assim é, é dar-lhes a oportunidade de experimentarem por si mesmas. Essa oportunidade deve ser dada na escola. Na escola deve ser dada ao aluno a oportunidade de pensar por si e em cooperação com os outros, usar a sua imaginação e poder de iniciativa na resolução de problemas e assumir a responsabilidade das suas acções. Segundo Dewey a pessoa que durante os seus tempos da escola vive a vida real de uma sociedade democrática, mais tarde tomará o seu lugar nela como um cidadão participativo e responsável. Por isso a escola deve ser uma comunidade em miniatura onde a criança aprende a viver numa sociedade democrática.

O interesse de Carrington por J.Dewey pode ser aferido pela leitura atenta e sublinhada de algumas obras, confira-se por ex. BC 266A e BC 425.

⁵² *Idem*, p. 35.

⁵³ C. Freinet, *Para uma escola do povo*, ed. Presença, s/d., p. 26.

⁵⁴ Nóvoa, citado in Justino Magalhães, "Sobre o Itinerário Pedagógico e Científico de Carrington da Costa", *Forum*, n.º 17, Jan. 1995, Universidade do Minho.

⁵⁵ No que respeita à importância da Escola Nova no pensamento pedagógico português, conferir em Justino Magalhães, "Sobre o Itinerário Pedagógico e Científico de Carrington da Costa", *Forum*, n.º 17, Jan. 1995, Universidade do Minho.

⁵⁶ Testemunho destas afirmações são não só os testes realizados que se encontram em sua biblioteca mas também um artigo intitulado "O desenho e o teste de representação mental do Dr. Decroly, aplicado nas escolas portuguesas" onde Carrington expõe e analisa os trabalhos de Decroly e os resultados e conclusões dos diversos testes.

⁵⁷ Carrington da Costa, "A Escola Nova e o pensamento pedagógico de Ortega Y Gasset", in *Boletim do Instituto de Orientação Profissional*, n.º4, 2.ª série, Out. 1943, Lisboa, 1943.

⁵⁸ Carrington da Costa, "Acerca do Estudo Eficiente", in *Rev. A Criança Portuguesa*, 1951-52, p. 170.

⁵⁹ Carrington da Costa, "A Escola Nova e o pensamento pedagógico de Ortega y Gasset", p. 10.

⁶⁰ Carrington da Costa, "Acerca do Estudo Eficiente", p. 141.

⁶¹ *Idem*, pp. 167-156.

⁶² Carrington da Costa, "A Escola Nova e o pensamento pedagógico de Ortega y Gasset", p. 4.

⁶³ Carrington da Costa, "Acerca do Estudo Eficiente", p. 157.

⁶⁴ *Idem*, p. 155.

⁶⁵ Neill aposta na bondade e na liberdade da criança. O seu objectivo fundamental é educar as crianças para que sejam felizes, saudáveis, livres, sem medos nem ódios. Neill acredita que a liberdade funciona, sem se impôr nada, as crianças interessam-se e querem aprender. Aprender não é um assunto de imposição mas sim de escolha pessoal. A escola deve dar liberdade à criança renunciando à disciplina e direcção mas responsabilizando-a pela sua colaboração na vida comunitária escolar. As crianças ao participarem e ao serem responsabilizadas por toda a vida escolar exercem a sua liberdade, aprendendo a respeitar a liberdade umas das outras e aprendendo simultaneamente as consequências da sua acção livre.

⁶⁶ Carrington da Costa, "A Escola Nova e o pensamento pedagógico de Ortega y Gasset", p. 7.

⁶⁷ *Idem*, p. 15.



Carrington da Costa: Ciências Sociais e Formação de Professores

Guilherme Rego da Silva

A nossa abordagem ao itinerário pedagógico do Dr. Carrington da Costa, estrutura-se em torno do tema "Ciências Sociais e Formação de Professores", uma vez que é nosso propósito analisar não só o posicionamento que assumiu o Dr. Carrington perante a temática da formação de professores, como também, o próprio curso de formação universitária de professores que ele frequentou em Coimbra ¹, numa época em que o contexto pedagógico da formação permitiu o contacto com as Ciências Sociais. Assim, é também nosso propósito elaborar algumas reflexões em torno do significado que a componente social das ciências da educação desempenhou na construção do seu pensamento pedagógico.

Chegamos a este estudo, por via de um outro trabalho que estamos a realizar, sobre a evolução do papel das Ciências Sociais na formação de professores no nosso país, mais especificamente orientado para o estudo da área disciplinar de "Administração Educacional"².

O estudo que aqui iremos desenvolver, será estruturado em duas áreas temáticas: Numa primeira fase, tentaremos elaborar uma reflexão em torno

do pensamento de Carrington da Costa, numa perspectiva comparativa, face ao contexto cultural em que ele se inseriu, e seguidamente, apresentaremos os resultados da nossa leitura pessoal de alguns dos seus trabalhos.

Nesta primeira parte, que se deseja dedicada ao estudo do contexto cultural do autor, pretendemos desde já, dar o nosso contributo para responder à questão que desde início mais profundamente nos surpreendeu; e para lhe responder, iremos avançar com algumas explicações provavelmente provisórias e parciais, mas pensamos que sustentadas em dados significativos.

E a questão é pois a seguinte: *Como se explica a formação da biblioteca do Dr. Carrington da Costa, que é expressão dos seus interesses nas Ciências da Educação, marcados por um profundo universalismo, constante actualização, experimentalismo científico, e quase poderíamos dizer, verdadeiro enciclopedismo iluminista?*

Esta interrogação torna-se ainda mais pertinente, quando se constata que o processo de constituição da sua biblioteca de Psicologia e Pedagogia, ocorreu durante a fase mais carregada da ideologia do Estado Novo, a qual, como sabemos, se caracterizou na teoria e na prática educativa, pelo seu minimalismo, orientação nacionalista, aversão às ideias do estrangeiro, e desactualização intencionada; porque constantemente orientada para uma prática formalista e para uma teoria de feição medieval, ancorada numa filosofia de sabor escolástico e marcadamente normativista. Carrington da Costa, viveu pois a segunda metade da sua vida num contexto cultural e político muito pouco favorável à implementação do seu modo de conceber e praticar as Ciências da Educação.

A surpresa que resulta do contraste entre o pensamento e a obra do autor, face às concepções ideológicas dominantes na sua época, torna-se mais significativa quando consideramos a presença nesta biblioteca, de obras ligadas às áreas disciplinares da Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Teoria Organizacional e Administrativa, Teoria do Trabalho, e Antropologia Cultural. Tudo áreas das Ciências Sociais às quais o Estado Novo foi indiferente, ou mais propriamente, adverso, e que estavam banidas dos currículos da formação de professores, e expurgadas das reflexões pedagó-

gicas dos teóricos oficiais ou “oficiosos” da época, contexto em que a única disciplina das Ciências Sociais que sobreviveu foi a História, mas depois de devidamente “nacionalizada”, ou melhor dizendo, impregnada pela ideologia nacionalista (e afastada de pretensões sociológicas), embora com custos políticos latentes, e evidentes na eclosão dos movimentos culturais oposicionistas.

E assim chegamos à constatação da existência de uma certa dicotomia marcando conceptualmente duas posições distintas e que tiveram também expressão no meio cultural bracarense: de um lado um pensamento mais conotado com o espírito dominante na época, inspirado numa “pedagogia nacional”, assente num “nacionalismo educativo” associado a uma atitude de certa recusa perante os estudos experimentalistas, e do outro a posição aqui representada pelo Dr. Carrington, caracterizada por um espírito moderno de investigação e abertura às novas ideias. Para uma melhor compreensão do contexto em que viveu o Dr. Carrington e sensibilização para as diferenças entre estas duas posições, tem interesse e pertinência a leitura dos trabalhos que foram publicados pelo professor Rafael de Barros Soeiro, à época docente da Escola do Magistério Primário de Braga. Este professor que teve manifestações de apreço pelo perfil pedagógico do Dr. Carrington, numa das suas obras dedicadas a antigas figuras públicas da cidade de Braga, refere-se-lhe nos seguintes termos, não se escusando mesmo de utilizar a prosa apologética:

“[...] figura de intelectual que, desde a sua nomeação para professor do Liceu Sá de Miranda, aqui permaneceu até à morte, enriquecendo o património mental da velha cidade de Braga, com as primícias do seu talento de educador nato, de investigador no campo da psicologia experimental e da sua acção pedagógica em prol dos estudantes para quem era um ídolo e um guia, tais os dotes de afectuosidade e de candura, em que a sua alma se desdobrava. Citado no país e no estrangeiro, pelos numerosos trabalhos de investigação pedagógica, era em Braga que todos nós o conhecíamos – figura imponente pela sua compleição física, sempre preso a uma pasta volumosa e rodeado de adolescentes que para ele acorriam para o ouvir e aclamar.

A sua biblioteca particular era, ao tempo, o recheio mais completo em

bibliografia pedagógica, indo parar à Biblioteca Pública por deferência dos seus ilustres filhos”³.

Não obstante estas demonstrações públicas de apreço, analisaremos aqui alguns aspectos que podem indiciar possíveis divergências de pontos de vista e diferenças de posicionamento, referentes a questões gerais da temática educativa que não parecem ter conseguido a plena sintonia de ambos. Referimo-nos designadamente à questão da abertura às ideias e teorias pedagógicas estrangeiras e à forma de encarar os estudos experimentais, nomeadamente na Psicologia. Relativamente à primeira destas duas questões, o prof. Soeiro embora de modo algum rejeitando o acompanhamento da produção teórica do estrangeiro, defendia no entanto, o primado da “Pedagogia Nacional”, estruturada em torno dos valores, das tradições, e da realidade nacional, tal como se comprova pela leitura do seguinte texto, extraído daquele que pode ser considerado como tendo sido o seu trabalho de mais nítida definição ideológica, (ou doutrinária, utilizando os conceitos da época):

“Hoje, mais do que nunca, há necessidade de continuar a nossa posição nas coisas do ensino, tal como se encontra legalmente definida, estudando-se os problemas pedagógicos, dentro das realidades nacionais. Levados, infelizmente, por terrível xenomania que nos conduz a deformar o valor das nossas possibilidades, muitos de nós têm-se perdido a estudar, com afã, técnicas estranhas, deliciando o espírito com arrevesadas nomenclaturas que dão razão ainda, passados quase quatro séculos, ao poeta Simão Machado, que dizia já lamentava o pendor lusíada para a admiração do alheio”⁴.

E continua, acrescentando que, se não devemos de todo ignorar os sistemas modernos e as ideias oriundas do estrangeiro, “[...] não só para universalizar o nosso espírito, mas até para fazermos pedagogia comparada e aproveitarmos, segundo um critério eclético, o que mais convém a portugueses”⁵, também não devemos esquecer as raízes da pedagogia nacional porque:

“[...] urge também que saibamos que Portugal tem tradições pedagógicas e didáticas, cimentadas na psicologia e idiossincracia lusitanas e informadas por uma filosofia tomista, que assenta na educação

integral do homem, unidade hipostática de corpo e alma; que temos condições admiráveis para architectar uma didáctica para portugueses”⁶.

E assim, enquanto este autor ia architectando e procurando fundamentar as raízes dessa pedagogia para portugueses, o Dr. Carrington continuava o seu labor de pesquisa e de estudo das novas ideias, com base numa total abertura ao conhecimento produzido no estrangeiro, tal como deixa bem nítido nos seus trabalhos e na biblioteca de pendor internacionalista e enciclopedista que ia constituindo⁷. Outra das questões que parece ter sido pouco consensual diz respeito ao âmbito da experimentação psicológica, tal como parece evidenciar o seguinte texto do prof. Soeiro no momento em que este referindo-se às experiências de Pavlov se mostra contrário à aplicação dessas teorias e de suas correlativas experiências ao universo infantil, afirmando:

“Se com os animais que não aprendem, mas se adestram, tal teoria é aplicável, repugna à luz da ética cristã, e até dos dados da ciência, realizá-la na criança, ser inteligente, dinâmico, racional, que actua conscientemente e não é produto do jogo misterioso das forças exteriores. É teoria que não perfilhamos”⁸.

Face a estas posições, coloca-se o universalismo pedagógico do Dr. Carrington da Costa, aliado ao seu experimentalismo científico, ambos na linha de um certo “enciclopedismo”, que pensamos poder considerar herdeiro da pedagogia republicana. E é assim que seguidamente iremos tentar desenvolver a ideia de que este espírito de universalismo pedagógico e de experimentalismo científico ambos muito marcantes no itinerário pedagógico do Dr. Carrington da Costa, poderão resultar em parte da influência que sobre ele terá exercido o espírito pedagógico da Escola Normal Superior da Universidade de Coimbra (ENSUC), que funcionou efectivamente entre 1915 e 1930⁹. Esta escola foi um dos principais centros portugueses de irradiação das ideias da Escola Nova, no período em que se deu a coincidência entre o espírito de abertura e inovação do republicanismo e a emergência das novas ideias que fizeram dos anos vinte, nas palavras de António Nóvoa, os “anos loucos da pedagogia”¹⁰. A apoiar esta “intuição”, está o facto de Rui Carrington Simões da Costa, ter frequentado a ENSUC no Curso do 9.º Grupo, de Desenho, tendo

no ano lectivo de 1929-1930, concluído o primeiro ano (ano exclusivamente dedicado ao estudo das Ciências da Educação), com a mais elevada classificação da escola, 16 valores ¹¹. Este Curso compunha-se de três anos de ensino da especialidade, ministrados nas faculdade de letras ou de ciências, mais um ano de formação pedagógica, frequentado na Escola Normal Superior e exclusivamente destinado à aprendizagem das Ciências da Educação, e mais um ano dedicado à “iniciação à prática pedagógica”, próximo do que hoje chamaríamos estágio; essa prática era realizada nos Liceus, nas Escolas Normais Primárias ou nas Escolas Primárias Superiores, consoante o curso de habilitação ao magistério a que pertencia o candidato. Os cinco anos de curso eram concluídos com a realização de exame de estado. Carrington frequentou o nono grupo da secção de Ciências, (grupo de desenho), para habilitação ao magistério liceal. E frequentou a escola no final da existência da mesma, a que ele assistiu, o que veio a acontecer após várias tentativas, por Decreto de 16 de Outubro de 1930, que obrigou à suspensão de novas matrículas. Nesse mesmo ano de 1930, Carrington da Costa publicou na revista *Arquivo Pedagógico*, um trabalho intitulado “Método Heurístico” ¹², o que se torna um dado interessante já que significa uma publicação no órgão oficial da escola, quando tinha ainda o estatuto de aluno.

João Evangelista Loureiro, figura muito ligada à fundação dos cursos de formação de professores das Universidades Novas, teceu o seguinte comentário sobre o encerramento das Escolas Normais Superiores, numa Conferência que pronunciou em 1985, na Universidade de Aveiro, subordinada ao tema, “Ensino Superior e Formação de Professores”:

“Três-quatro anos bastaram para que o novo regime [refere-se ao “Governo da Ditadura”, saído do 28 de Maio de 1926], se desse conta de que as Escolas Normais Superiores Universitárias [...] se haviam constituído em Centros de pensamento pedagógico livre e progressista, congregando os nomes mais importantes da pedagogia liberal portuguesa. Seria auto-suicidar-se não lhes «acudir»... Concluiu-se que o mais simples era encerrá-las, curando assim o mal pela raiz. O grande golpe nas instituições de formação de professores do ensino secundário, para isso vocacionadas, foi dado pelo Decreto-Lei n.º 18973, de 16 de Outubro de 1930, que extingue as Escolas Normais

Superiores universitárias, retirando assim às universidades o papel que vinham desempenhando, através dessas escolas, na formação inicial profissionalizante de professores do ensino secundário”¹³.

Com base nos dados já apresentados, acreditamos ser mesmo possível traçar um certo paralelismo entre a biblioteca constituída por essa escola, referindo-nos aos livros adquiridos durante o período em que esta funcionou, e a biblioteca pessoal do Dr. Carrington da Costa. Conseguimos obter uma listagem dos livros e revistas adquiridos pela Escola Normal Superior da Universidade de Coimbra para constituir a sua biblioteca¹⁴, a partir de Joaquim Ferreira Gomes, (na monografia que dedica à Escola a que nos referimos), onde também ficamos a saber que na constituição dessa biblioteca foi preponderante a acção do Dr. Barbosa Tamagnini¹⁵, nas suas funções de responsável pela biblioteca durante todo o tempo de existência da escola, acumulando essas funções com as de director, a partir de 1925. Joaquim Ferreira Gomes aponta também os dados pertinentes para demonstrar o interesse que o Dr. Barbosa Tamagnini teve sempre pela actualização da biblioteca, mantendo contactos directos com livrarias, editoras e universidades de vários países entre os quais, a França, Inglaterra, Alemanha, Itália e EUA; para a aquisição dos livros e revistas sempre actualizados. A este propósito deve recordar-se que funcionando a ENSUC de 1915 a 1930, torna-se mais compreensível o seu cosmopolitismo, com expressão nos seus livros oriundos dos EUA e dos países mais avançados da Europa, já que coincide com o período anterior ao estabelecimento do Estado Novo. Este cosmopolitismo nas áreas referentes à Sociologia e Administração do Ensino compreende-se também se atendermos a que este foi o período de primeira afirmação da Sociologia em Portugal, e na ENSUC eram leccionadas as disciplinas de “Organização e legislação comparada do ensino primário” e “Organização e legislação comparada do ensino secundário”, que por motivos já explicados, estudamos particularmente e nos servirão de modelos para uma tentativa de caracterização do “ambiente cultural” da escola. A personalidade destas disciplinas, foi estudada com alguma atenção através dos trabalhos publicados na revista “Arquivo Pedagógico – (Boletim da Escola Normal Superior de Coimbra)”, por um professor da mesma, o Dr. Henrique Teixeira Bastos. Estes trabalhos identificam a sua perspectiva de análise das

temáticas da Administração Educacional, e terão certamente marcado a sua actividade docente, sendo particularmente úteis para a compreensão das perspectivas teóricas em que eram abordadas as temáticas da Administração Educacional na Escola Normal Superior de Coimbra. Essas perspectivas caracterizavam-se por um estudo baseado num espírito de educação comparada, apoiado numa metodologia de investigação de legislação ou direito comparado, com o objectivo de fazer ressaltar os variados modelos de ensino nos países considerados como mais avançados, e que surgiam como paradigmáticos para a compreensão das problemáticas que interessavam o investigador. No final desses estudos o autor comparava a situação portuguesa com a dos países onde existiam os sistemas considerados modelares e apontavam-se soluções para a implementação ou adaptação desses modelos à situação concreta do nosso país. Na perspectiva de Henrique Teixeira Bastos, não se pretendia a cópia de um dos modelos mas o acompanhamento e estudo de determinadas tendências que se evidenciavam na evolução pedagógica e administrativa do ensino no exterior. É por estes motivos que, quase sempre, ia defendendo a via para uma maior descentralização, maior autonomia das escolas e criação de modelos de participação dos agentes educativos na administração do ensino e das escolas. A modernidade de algumas destas perspectivas e temáticas, em especial se comparadas com a pobreza epistemológica e de problematização que caracterizou todo o sistema de formação de professores no Estado Novo, que neste sentido se constituiu como verdadeiramente regressivo, pode compreender-se melhor quando nos apercebemos como a Escola Superior Normal valorizou a constituição e permanente actualização da sua biblioteca (logo, do seu pessoal docente e discente), acompanhando o que de mais recente se publicava nos países mais avançados do mundo, tendo constituído um vasto espólio bibliográfico em todas as áreas da temática pedagógica e também na área da Administração Educacional. A perspectiva comparativa e esta abertura às ideias do estrangeiro, que aqui exemplificamos pelos trabalhos de H. Teixeira Bastos, não terão deixado de exercer influência na constituição da perspectiva própria de Carrington da Costa.

Cotejando as duas bibliotecas no tocante às obras das áreas de Sociologia (e Sociologia da Educação), Administração Educacional e Teoria do Trabalho,

notamos que nas áreas sociológicas a biblioteca do Dr. Carrington é em termos globais muito mais rica que a da Escola Superior Normal da Universidade de Coimbra quer em quantidade quer em diversidade, o que é perfeitamente “natural” porque pôde crescer e acrescentar muitos livros no período de 1930 a 1964. Na sua biblioteca podemos evidenciar as seguintes áreas temáticas, relativamente ao total das áreas sociológica e administrativa, com a seguinte expressão em número de livros e percentagem: ¹⁶

Área Temática	N.º de Livros	%
Sociologia Geral	89	31%
Teorias Organizacionais e Administrativas	66	23%
Sociologia da Educação	46	16%
Administração Educaional	40	14%
Teoria do Trabalho	31	11%
Antropologia	14	5%

Perfaz-se assim um total de 286 livros referentes a estas áreas, sendo que a esmagadora maioria destes livros são edições estrangeiras.

Como a nossa ideia inicial era a de comparar as duas bibliotecas e tentar perceber até que ponto a do Dr. Carrington podia estar influenciada pela selecção de livros da biblioteca da ENSUC, seguidamente contabilizamos nesta última um total de 26 livros com interesse para as temáticas sociológica e administrativa, dos quais encontramos quatro na biblioteca do Dr. Carrington, ou seja, cerca de 15%, mas o facto de trabalharmos com um pequeno número de livros faz com que os resultados estatísticos percam grande parte do seu significado.

Quando tentamos fazer um paralelismo entre as duas bibliotecas logo nos vem à memória o facto de que a elevada classificação (16 valores) que o Dr. Carrington obteve quando aluno da Escola Normal Superior da Universidade de Coimbra, deverá ser necessariamente forte indicador de que não terá passado pela escola indiferente à sua biblioteca. Por isso não resistimos a

voltar a comparar as duas bibliotecas mas agora relativamente à listagem dos livros da área de Psicologia, que pertenceram ao Laboratório de Psicologia Experimental da Faculdade de Letras ¹⁷, que serviu de apoio aos alunos da Escola Normal Superior e foram também eles adquiridos até 1930, somando estes um total de 146 livros. Com o intuito de comparar as duas bibliotecas, fomos à procura destes livros na Biblioteca Carrington, e chegamos à seguinte comparação quantificada:

Dos 146 livros referidos, pertencentes ao Laboratório de Psicologia Experimental e que serviram para consulta dos alunos da ENSUC:

Foram encontrados na biblioteca Carrington 42 livros ¹⁸, correspondendo a 28,8%

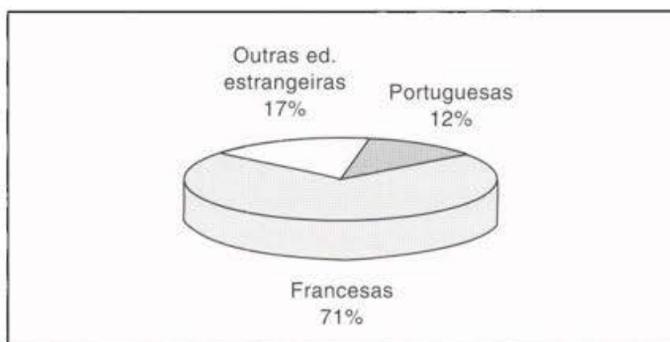
Não foram encontrados na biblioteca Carrington 104 livros, correspondendo a 71,2%

Obtemos assim a seguinte expressão gráfica:



Se não é muito elevada em termos absolutos (29%), a percentagem de livros coincidentes nas duas bibliotecas, consideradas as circunstâncias, ela é muito significativa porque se refere a livros que foram adquiridos num período em que estava ainda a começar a carreira pedagógica do Dr. Carrington, alguns provavelmente quando ele era ainda aluno. Além de tudo o mais, trata-se quase sempre de edições antigas e de difícil aquisição posterior porque

quase todos eles são livros publicados no estrangeiro, sendo o seguinte o país de origem, dos 146 livros que servem de base nesta comparação: Dos 146 livros mencionados somente 17 foram editados em Portugal, sendo que os outros 129 são editados no estrangeiro e destes 104 são edições francesas¹⁹. Obtendo-se a seguinte expressão gráfica por edições:



A construção e análise deste gráfico referente à origem das edições dos livros de Psicologia que estiveram à disposição dos alunos da ENSUC poderá mais tarde permitir comparar com gráfico idêntico a construir para os livros referentes à mesma temática, na Biblioteca Carrington, quando estiver completa a catalogação temática dos mesmos, permitindo também aqui determinar o seu grau de semelhança, ainda que, desde já e numa primeira visão se note também nesta uma forte presença de livros em língua francesa.

No que se refere a este esforço de análise comparativa do conteúdo das duas bibliotecas, pensamos que os dados referidos e as considerações desde já avançadas poderão ser suficientes para, numa primeira análise, sustentarmos a hipótese que inicialmente formulamos, e que se orientou pela ideia de que o contacto com a biblioteca constituída pela ENSUC terá exercido uma influência inicial significativa no processo de constituição da biblioteca do Dr. Carrington da Costa. Mesmo assim não consideramos que tenha sido a única influência neste processo de constituição da sua biblioteca, porque ela terá surgido também como uma expressão da presença do mesmo espírito da Escola Nova, captado já antes da frequência do Curso na ENSUC quer provavelmente durante a sua estadia na Bélgica, quer por contactos com as

ideias de alguns autores portugueses representativos do espírito da Escola Nova. Não descuramos assim a possibilidade algo “romântica” de que a biblioteca de Ciências da Educação e Psicologia, nascida na Escola Normal Superior de Coimbra em 1915 e interrompida pelo Estado Novo em 1930, sempre avesso a enciclopedismos e estrangeirismos, tenha continuado discretamente em Braga, até 1964, em casa de um dos melhores “filhos” dessa Escola, através da manutenção do mesmo espírito pedagógico e científico.

E se até este momento nos debruçamos sobre o posicionamento intelectual do prof. Carrington e a constituição da sua biblioteca, iremos agora fazer uma muito breve recensão de três das suas publicações com mais pertinência para a análise das suas concepções dentro da temática da Sociologia da Educação e Administração Educacional.

Na primeira dessas obras, intitulada: *Será possível prever e avaliar a eficiência da função docente?*²⁰, o autor apresenta um conjunto de múltiplas escalas de avaliação da eficiência da função docente, muitas delas construídas por autores norte-americanos. O autor mantém uma atitude aberta e crítica em relação às escalas, fazendo até algum eco daqueles que defendem a impossibilidade de medir a eficácia da função docente, pela especificidade da mesma, podendo daí concluir-se que não parte de uma perspectiva puramente instrumental e taylorista da avaliação do trabalho docente, mas de uma atitude intelectual e problematizadora relativamente a esta temática.

A importância deste instrumento de análise que são as escalas destinar-se-ia na sua aplicação em Portugal, a fazer a avaliação dos estágios pedagógicos e a orientar a formação de professores no nosso país, tal como se desvenda no último parágrafo desta obra, onde cita Oliveira Guimarães, antigo professor da ENSUC ²¹.

“Ora já é tempo de, como opina o Prof. Doutor Oliveira Guimarães, que entre nós se comece a pensar na forma de organizar-se mais cientificamente o estágio e a apreciação dos futuros professores” ²².

Este extracto demonstra que o autor realiza este trabalho por acreditar ser

possível melhorar a selecção e orientação profissional dos professores e a sua formação.

Este livro publicado em 1945, vem pois trazer uma nova visão sobre a própria função docente e aquilo que a sociedade deverá esperar dela, traçando um perfil do professor e da relação pedagógica algo distanciada das concepções dominantes do “Estado Novo”. Numa época em que oficialmente o professor era “avaliado” institucionalmente pela sua fidelidade ideológica e obediência de funcionário, fundamentada numa conformidade legalista e administrativista, estas escalas trazem uma avaliação baseada em outros critérios, que se pretendiam mais racionais. Ou seja, nas concepções que se defendiam e ensinavam nos EUA, por esta altura, que eram as da análise de trabalho, com inspiração na escola clássica da administração, com especial incidência no modelo tayloriano. Carrington da Costa suavizava estas perspectivas com a tradição portuguesa de crítica do taylorismo. Crítica essa que depois estruturou, com base nos seus conhecimentos sobre a “Escola das Relações Humanas”, na administração e no trabalho, perspectiva cuja evolução ele seguiu de perto, como o provam a presença na sua biblioteca, das obras de Elton Mayo, e de outros autores que dentro desta corrente defendem as relações humanas no trabalho, criticando as tendências tecnocráticas e defendendo a valorização da importância do “factor humano”, em detrimento do absolutismo do “factor máquina”. E deste modo, embora algumas das escalas transcritas e às quais se dá mais relevância neste livro, sejam enquadráveis no movimento da escola clássica da organização científica do trabalho, que apresenta como objectivo superior a máxima rentabilidade através dos princípios da eficácia e eficiência, com uma concepção mecanicista do trabalho ²³, pelos motivos acima apontados elas fazem uma ruptura com o clima vigente na forma de entender o trabalho, e neste caso particular, o trabalho docente. Também neste estudo está patente o perfil de Carrington da Costa como psicólogo, para tanto, atenda-se a que os vectores mais analisados e valorizados nesta escala são indicadores do perfil psicológico e da personalidade do professor, sendo valorizados todos os vectores da personalidade que contribuem para uma relação pedagógica equilibrada e enriquecedora ao nível do ensino e das relações humanas. Do mesmo modo, as concepções de aluno subjacentes a esta escala de atitudes são as mais conformes às da pedagogia da Escola

Nova, sendo bastante evidentes os princípios do “pedocentrismo” (o perfil desejado orienta-se para a satisfação das necessidades do aluno) e da “escola activa”, correntes que Carrington da Costa acompanhou de perto como facilmente concluímos, analisando a selecção dos livros que integram a sua biblioteca.

Note-se que este trabalho, tal como o próximo do mesmo autor a ser aqui brevemente comentado, foram publicados no âmbito do “Instituto de Orientação Profissional”, instituição que divulgou em Portugal as ideias da “Organização Científica do Trabalho”, através da publicação de trabalhos como estes que estamos a analisar, e outros como foram, nomeadamente, o livro de João Camoesas, *O Trabalho Humano* ²⁴, texto onde se adopta a organização racional do trabalho mas numa perspectiva mais humanista que a tayloriana, porque preocupada com as necessidades do trabalhador, e com o estudo das questões da fadiga e higiene no trabalho, obra essa que Carrington juntou à sua biblioteca, fazendo ele também divulgação em Portugal desse projecto racionalizador do trabalho ²⁵.

O segundo trabalho deste autor a ser aqui brevemente comentado intitula-se: *Subsídios Para a História do Movimento da Orientação Profissional. Sua introdução no Nosso País* ²⁶. Trata-se de um livro que se enquadra numa corrente a que na época se chamava “Psicotecnia” e que se orientava para um estudo psico-social do mundo do trabalho e da técnica. Nesta publicação, o autor começa por fazer um estudo de evolução histórica da Formação Profissional em Portugal, desde as corporações dos mestres da Idade Média. Seguidamente, discute em termos teóricos e baseado no desenvolvimento da Psicotecnia as questões da orientação profissional, especialmente a orientação para o prosseguimento dos estudos por parte dos estudantes, segundo a sua motivação psicológica e vocacional, a ser determinada por testes psicológicos (Orientação Educacional). Relativamente à aprendizagem das profissões (Formação Profissional) e à Orientação Vocacional, discute essencialmente os conceitos teóricos de “conhecimento inato” e “conhecimento adquirido” e as noções de “vocação” e “aptidão”. A análise destes conceitos é feita nas suas várias acepções, dando especial relevo às concepções mais científicas, baseadas no avanço dos estudos da época na área da Psicotecnia e dos testes, fazendo também uma apreciação histórica

e científica do desenvolvimento da metodologia dos testes em Psicologia e especialmente na área da Psicotecnia e Orientação Profissional.

O autor leva sempre em conta que a Orientação Profissional por métodos científicos há-de conduzir a uma maior racionalização e eficácia do trabalho, bem como um maior grau de satisfação profissional do trabalhador e de orientação do ensino para a produtividade e o mundo do trabalho.

O terceiro e último livro de que iremos aqui fazer uma breve análise é o intitulado: *Bosquejo Histórico e Valor da Orientação Profissional e Educacional Como Factores de Ajustamento do Indivíduo ao Meio Social*²⁷. Neste seu trabalho, o autor começa por rejeitar as concepções tradicionais sobre a selecção profissional:

“O que a selecção tem de brutal e até mesmo de desumano, é hoje reconhecido no sistema de Taylor, ou taylorismo, até pelos próprios americanos. A este sistema que designam por «Scientific Management», contrapõem o «Personnel Management», que, como o nome indica, tem sobretudo em linha de conta o factor humano”²⁸.

Estas ideias são acompanhadas de uma orientação direccionada para a integração e harmonia da sociedade:

“[...] termino dizendo, que com o presente trabalho procurei mostrar não só a vantagens e a premente necessidade do funcionamento de serviços de O. P. [orientação profissional], e a criação de serviços de O. E. [orientação educacional], como também me esforcei por evidenciar o que representa para o indivíduo e para a sociedade uma boa orientação que procure ajustá-lo, quando criança, ao meio escolar, e, quando já homem, ao meio social”²⁹.

Faz assim uma distinção entre “Orientação Profissional” e “Seleção Profissional”: a primeira tem como objectivo dar orientação às pessoas, indicando-lhes qual a actividade para a qual estas têm mais aptidão, e a segunda destina-se a seleccionar os trabalhadores indicando quais os mais aptos para cada tarefa ou profissão. O autor demarca-se das perspectivas de selecção profissional capazes de produzir fenómenos de exclusão social, defende uma

selecção onde exista lugar para todos, assumindo uma posição mais humanista, onde mesmo os deficientes possam ser seleccionados para as tarefas para as quais tenham mais aptidão.

Neste livro torna-se claro o conceito de "Orientação Educacional", tratando-se aqui não ainda de orientar para uma profissão, mas de orientar os estudantes nos estudos também conforme as suas aptidões. É neste contexto da "Orientação Educacional", que o autor avança com uma ideia pela qual muito lutou, e que foi a defesa da existência nas escolas do psicólogo escolar, como orientador educacional.

Conclusão

Ao longo deste texto, vimos como Carrington da Costa fez um percurso intelectual curioso: iniciando (ou desenvolvendo) os seus estudos pedagógicos numa das mais avançadas escolas para a formação de professores em Portugal no período republicano, que foi a Escola Normal Superior da Universidade de Coimbra, assistiu à implantação do Estado Novo salazarista e ao triunfo político ao nível da administração central do ensino, de concepções e práticas educativas com fortes repercussões que puseram em causa a tradição pedagógica do republicanismo e da Escola Nova, e que conduziram inclusivamente ao encerramento da escola onde ele fez a sua formação inicial, e onde foi aluno distinto.

Não se lhe conhece qualquer envolvimento directo com a teoria educativa típica do Estado Novo, e manteve a sua ideia maximalista e até poderíamos dizer enciclopédica da educação. Apesar destes factos, a consciência do seu recatamento e o reconhecimento do seu valor, foram sentimentos correntes entre os seus contemporâneos ³⁰, e tudo indica que se sentiu bem entre as crianças e os adolescentes que foram seus alunos, como se vai provando pela amizade que lhe prestaram e pela saudade com que hoje o respeitam ³¹.

Carrington da Costa, seguindo no espírito da escola que o formou, foi desde o início constituindo uma biblioteca baseada nos mesmos pressupostos e

inspirada nos mesmos objectivos da que tinha sido constituída por essa escola no tempo que durou a sua curta existência, e que como no caso dela só se poderia constituir através da compra de obras estrangeiras.

Os livros que lia e adquiria foram mantendo nele essa necessidade de abertura intelectual e de investigação empírica que ele desenvolveu nessa época como poucos outros, nomeadamente ao nível da psicologia experimental. Mantendo-se algo à margem da *pedagogia oficiosa*³² do Estado Novo e das suas instituições, ia mantendo uma postura crítica, não desistindo nunca de lutar intelectualmente e de forma pública por aquilo em que acreditava, e refira-se aqui o seu empenho na ideia da necessidade de estabelecer os psicólogos escolares e a Orientação Educacional, assim como a sua defesa de uma racionalização do trabalho entendida sob o prisma do humanismo e da justiça social, nomeadamente elegendo como valor mais alto, o *factor humano*, elemento central da corrente das Relações Humanas no trabalho.

Assim, Rui Carrington da Costa foi realizando um percurso de auto-formação algo desligado dos poderes e dos saberes oficiais mas sempre sem perder a bonomia que lhe atribuem todos os que o conheceram. Aqueles que, como o autor destas linhas, não tiveram a oportunidade do seu convívio, poderão sempre consultar os seus trabalhos e a sua biblioteca (integrada na Biblioteca Pública de Braga/Universidade do Minho), meios privilegiados que nos deixou para reforçar no futuro o espírito de abertura e de investigação, de que foi digno representante.

Notas

¹ Deve no entanto notar-se que a sua frequência deste curso ocorre quando já “Homem feito, pai de filhos e profissional, regressado da Guiné [...]” (Justino de Magalhães, “Carrington da Costa, Professor e Pedagogo” in *Rui Carrington da Costa: Democrata e Pedagogo*, Escola Secundária de Sá de Miranda, Braga, Câmara Municipal de Braga, 1996, 122-131, p. 124). Sabemos também que ainda antes da sua ida para a Guiné esteve na Bélgica presumivelmente “dois ou três anos” com o objectivo de “prosseguir estudos” (Delmiro Braga Moreira, “O Tio Rui Carrington” in *Rui Carrington da Costa: Democrata e Pedagogo*, Escola Secundária de Sá de Miranda, Braga, Câmara Municipal de Braga, 1996, 24-29, p. 24).

² A designação conceptual de “Administração Educacional”, tem vindo a ser eleita como a mais adequada para abranger toda a tradição do ensino da Administração Escolar, podendo mesmo abarcar o conjunto das disciplinas que na formação de professores em Portugal, antes do 25 de Abril, embora pretendendo abordar o campo dos estudos administrativos da escola, o faziam ainda com base numa nítida insuficiência teórica e ausência de debate epistemológico, acabando por privilegiar as dimensões do estudo da “Legislação Escolar” (V. Licínio Lima, “O Ensino e a Investigação em Administração Educacional em Portugal: Situação e Perspectivas”, in *Ciências da Educação em Portugal. Situação Actual e Perspectivas*, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Porto, 1991, 91-117).

³ Rafael de Barros Soeiro, “Doutor Rui Carrington da Costa – O Homem e o Pedagogo”, in *Medalhões – Figuras de Braga ou que por ela passaram*, 2.ª Série, Braga, Ed. Delegação Bracarense da S. H. I. P., 1978, 27-36, p. 27.

⁴ Rafael de Barros Soeiro, *Por uma Pedagogia Nacional*, Braga, Livraria Cruz, 1964, p. 13.

⁵ Idem, p. 14.

⁶ *Id. Ibid.*

⁷ Perante a questão da abertura ou não às ideias do estrangeiro, e a sua alternância histórica como pensamento dominante nas diferentes conjunturas sócio-políticas, António Nóvoa tem uma posição bem definida, que sintetiza do seguinte modo: “Hoje em dia impõe-se como uma evidência que os momentos de maior qualidade educativa do sistema educativo português coincidiram com fases de abertura política, interna e externa. A inovação educacional só se pode realizar através de uma intensa troca de ideias e reflexos sobre um fundo comum de experiências partilhadas.” (António Nóvoa, “A ‘Educação Nacional’”, in *Nova História de Portugal – Vol. XII: Portugal e o Estado Novo (1930-1960)*, Lisboa, Presença, 1992, 455-519, p. 519).

⁸ Rafael de Barros Soeiro, *Da Capacidade Pedagógica para o Magistério Primário*, Braga, Livraria Cruz, 1954, p. 17. Citamos um exemplar que pertenceu ao Dr. Carrington, tendo-lhe sido oferecido pelo autor, com dedicatória, e que se encontra na Biblioteca Pública de Braga/Universidade do Minho. O parágrafo que acabamos de citar, tal como outros deste livro, está anotado com sublinhados e pontos de interrogação colocados à margem do texto. Existem fortes possibilidades, embora difíceis de comprovar, de que estas anotações tenham sido grafadas pelo punho do próprio Carrington da Costa.

⁹ Como fonte de consulta para esta informação, e outras que apresentaremos posteriormen-

te, relativas à ENSUC, seguimos: Joaquim Ferreira Gomes, *A Escola Normal Superior da Universidade de Coimbra – (1911-1930)*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1989.

¹⁰ Cf. António Nóvoa, “Os Professores: Quem São? Donde Vêm? Para Onde Vão?”, in *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa – Uma Abordagem Pluridisciplinar*, Stephen R. Stoer (Org.), Porto, Edições Afrontamento, 1991, 59-130, p. 107.

¹¹ Cf. Joaquim Ferreira Gomes, *op. cit.*, pp. 333-334.

¹² Rui Carrington da Costa, “Método Heurístico”, in *Arquivo Pedagógico*, Vol. IV, N.º 1 a 4, Março a Dezembro 1930, 69-86.

¹³ João Evangelista Loureiro, *À Procura de Uma Pedagogia Humanista*, António Nóvoa (Org.), INIC 1990, pp. 140-141.

¹⁴ Esses livros que pertenceram à Biblioteca da Escola Normal Superior da Universidade de Coimbra, encontram-se hoje na Biblioteca da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da mesma Universidade (Joaquim Ferreira Gomes, *op. cit.*, pp. 344-365).

¹⁵ Falamos de Eusébio Barbosa Tamagnini de Matos Encarnação, que viria posteriormente a exercer o cargo de Ministro da Instrução Pública de 23 de Outubro de 1934 até Janeiro de 1936.

¹⁶ Esta contabilização, assim como outras que se vão seguir relativas à Biblioteca do Dr. Carrington, não deverão ser entendidas como totalmente definitivas, até porque não está ainda concluído o processo de catalogação temática actualmente em curso.

¹⁷ Esta listagem encontra-se em, Joaquim Ferreira Gomes, *op. cit.*, pp. 360-365. Rigorosamente nem todos os livros desta listagem são directamente enquadráveis na Psicologia, uma vez que inclui livros enquadráveis noutras áreas, nomeadamente alguns escritos por autores de pendor sociológico como são Émile Durkheim e António Sérgio.

¹⁸ Foram incluídos neste grupo dos “encontrados”, os livros com igual título e autor, mesmo quando pertencendo a diferentes edições e até a traduções.

¹⁹ É destacada no gráfico a presença dos livros de origem francesa, porque não deixa de ser significativo que a sua representatividade ascenda a cerca de 71% da totalidade dos livros e 81% dos livros de edições não portuguesas.

²⁰ Rui Carrington da Costa, “Será possível prever e avaliar a eficiência da função docente?”, Separata do n.º 6 do *Boletim do Instituto de Orientação Profissional*, Lisboa, 1945.

²¹ José Joaquim de Oliveira Guimarães foi professor da ENSUC desde 1916, tendo leccionado a cadeira de Pedagogia a partir de 1924. Fez parte da comissão de redacção da revista *Arquivo Pedagógico*. (V. Joaquim Ferreira Gomes, *op. cit.*).

²² Rui Carrington da Costa, *op. cit.*, p. 107.

²³ Veja-se a este propósito a obra de Gareth Morgan, *Images of Organization*, Thousand Oaks, Sage Publications, 1986, nomeadamente na sua análise da metáfora da organização como máquina.

²⁴ João Camoesas, *O Trabalho Humano*, Lisboa, 1927.

²⁵ Para um estudo sobre o “Instituto de Orientação Profissional”, e a “elite cultural” que nas primeiras décadas do século XX estudou e tentou divulgar a racionalização e a “Organiza-

ção Científica do Trabalho”, deve consultar-se: Marinús Pires de Lima, “Notas para uma história da organização racional do trabalho em Portugal (1900-80) – alguns resultados preliminares de uma investigação em curso”, in *Análise Social*, vol. XVIII, n.ºs 72/73/74, 1982, 1299-1365.

²⁶ Rui Carrington da Costa, “Subsídios Para a História do Movimento da Orientação Profissional. Sua Introdução no Nosso País”, Lisboa, Separata do n.º 7 do *Boletim de Orientação Profissional*, 1946.

²⁷ Rui Carrington da Costa, “Bosquejo Histórico e Valor da Orientação Profissional e Educacional Como Factores de Ajustamento do Indivíduo ao Meio Social”, Conferência proferida na Associação dos Jornalistas e Homens de Letras do Porto, em Junho de 1959. Sep. *Revista Portuguesa de Filosofia*, Tomo XVI, fasc. 3. Braga, Faculdade de Filosofia, 1960.

²⁸ *Idem*, p. 17.

²⁹ *Idem*, p. 29.

³⁰ Isto mesmo se expressa no seguinte texto: “Pena é que professor tão distinto, neste sector tão fecundo da Pedagogia, se veja obrigado por «**struggle for life**» a dispersar o seu magnífico talento, em lições de desenho a adolescentes do Liceu, quando o seu lugar devia estar, numa Faculdade de Letras, a reger cadeiras mais propícias ao seu espírito de rara intuição educacional, servido por erudição extraordinária e inteligência viva.

Lucraria ele que, mais longe, levaria o facho luminoso da investigação psíquica, e ganharia, sobretudo, a Pátria, que como todos nós, exumaria de tão preciosa mina, mais elementos culturais em prol da ciência.

Que belas lições não poderiam receber os pioneiros da educação, com um professor como Carrington da Costa, através da sua cultura, da lhanza do seu trato, da originalidade dos seus processos de trabalho! Enfim, é a triste sina dos grandes homens que, como Leonardo Coimbra, um dos maiores cérebros filosóficos que Portugal jamais teve, se viu, durante muitos anos, a ensinar matemática aos meninos do liceu...” (Rafael de Barros Soeiro, “Doutor Rui Carrington da Costa – O homem e o pedagogo”, in *Medalhões – Figuras de Braga ou Que por ela Passaram*, 2.ª Série, Braga, Ed. Delegação Bracarense da S. H. I. P., 1978, 27-36, p. 34). Um diversificado conjunto de outros testemunhos pode ser encontrado no livro: *Rui Carrington da Costa: Democrata e Pedagogo*, Escola Secundária de Sá de Miranda, Braga, Câmara Municipal de Braga, 1996.

³¹ Tomámos novamente contacto com esta realidade, ao entrevistar recentemente Silvério Martins Caridade, professor actualmente aposentado que leccionou “Didáctica Especial” e “Legislação e Administração Escolares” na Escola do Magistério Primário de Braga durante as décadas de 60 e 70, e que ao ser questionado sobre o Dr. Carrington e as memórias que dele conservava, nos testemunhou o seguinte: “Era um homem extraordinário, daqueles que só aparece um em cada século. Andava sempre com alunos debaixo do braço, e era conhecido por ir de pé a ler no eléctrico. Era extraordinariamente bondoso e simpático. Sempre bem disposto. Fazia testes de QI aos jovens. [...] Conheci pessoalmente o Senhor Dr. Carrington da Costa. Julgo que a primeira vez que o vi foi nos finais da década de trinta, quando ele foi ao Seminário Menor (de N. S.ª da Conceição, vulgo, da Tamanca) para fazer testes de desenvolvimento psíquico aos alunos dos primeiros anos. Propunha-nos ele, então: ‘faizei de conta que estais a ver no ar um indivíduo a descer de pára-quadras. Desenhai-o no papel’. ‘Agora ides desenhar noutro papel um automóvel que vem de frente na vossa direcção.’ E outras coisas que não me recordo. Era uma pessoa culta, muito

estimada na sociedade e muito falada na Escola do Magistério, devido às suas pesquisas no campo da Psicologia aplicada à educação.”

³² Entendemos por pedagogia oficiosa do Estado Novo, o conjunto de ideias sobre a educação que embora nunca tenham assumido um carácter claramente formal ou oficial, transpareciam de forma mais ou menos latente, dos discursos sobre educação, dos programas e manuais escolares, dos normativos legais, e de todos aqueles meios que transmitiam ou interpretavam a vontade do poder instituído.

Referências

Arquivo Pedagógico: Boletim da Escola Normal Superior de Coimbra, Coimbra, Mar. 1927-Dez. 1930.

Camoegas, João. *O Trabalho Humano*. Lisboa, 1927.

Costa, Rui Carrington da. “Método Heurístico”, in *Arquivo Pedagógico*. Vol. IV, N.º 1 a 4, Março a Dezembro 1930, 69-86.

Costa, Rui Carrington da. “Será possível predizer e avaliar a eficiência da função docente?”, Separata do n.º 6 do *Boletim do Instituto de Orientação Profissional*. Lisboa, 1945.

Costa, Rui Carrington da. “Subsídios Para a História do Movimento da Orientação Profissional. Sua Introdução no Nosso País”, Separata do n.º 7 do *Boletim de Orientação Profissional*. Lisboa, 1946.

Costa, Rui Carrington da. “Bosquejo Histórico e Valor da Orientação Profissional e Educacional Como Factores de Ajustamento do Indivíduo ao Meio Social”, Conferência proferida na Associação dos Jornalistas e Homens de Letras do Porto, em Junho de 1959. Sep. *Revista Portuguesa de Filosofia*. Tomo XVI, fasc. 3. Faculdade de Filosofia, Braga, 1960.

Escola Secundária de Sá de Miranda. *Rui Carrington da Costa: Democrata e Pedagogo*. Braga, Câmara Municipal de Braga, 1996.

Gomes, Joaquim Ferreira. *A Escola Superior Normal da Universidade de Coimbra – (1911-1930)*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1989.

Lima, Licínio C. “O Ensino e a Investigação em Administração Educacional em

- Portugal: Situação e Perspectivas", in *Ciências da Educação em Portugal. Situação Actual e Perspectivas*. Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1991, 91-117.
- Lima, Marinús Pires de. "Notas para uma história da organização racional do trabalho em Portugal (1900-80) – alguns resultados preliminares de uma investigação em curso", in *Análise Social*. vol. XVIII, n.ºs 72/73/74, 1982, 1299-1365.
- Loureiro, João Evangelista. *À Procura de Uma Pedagogia Humanista*. António Nóvoa (Org.), INIC, 1990.
- Magalhães, Justino de. "Carrington da Costa, Professor e Pedagogo" in *Rui Carrington da Costa: Democrata e Pedagogo*. Escola Secundária de Sá de Miranda, Braga, Câmara Municipal de Braga, 1996, 122-131.
- Moreira, Delmiro Braga. "O Tio Rui Carrington" in *Rui Carrington da Costa: Democrata e Pedagogo*. Escola Secundária de Sá de Miranda, Braga, Câmara Municipal de Braga, 1996, 24-29.
- Morgan, Gareth. *Images of Organization*. Thousand Oaks, Sage Publications, 1986.
- Nóvoa, António. "Os Professores: Quem São? Onde Vêm? Para Onde Vão?", in *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa – Uma Abordagem Pluridisciplinar*. Stephen R. Stoer (Org.), Porto, Edições Afrontamento, 1991, 59-130.
- Nóvoa, António. "A 'Educação Nacional'", in *Nova História de Portugal – Vol. XII: Portugal e o Estado Novo (1930-1960)*. Lisboa, Presença, 1992, 455-519.
- Soeiro, Rafael de Barros. *Da Capacidade Pedagógica Para o Magistério Primário Elementar*. Braga, Livraria Cruz, 1954.
- Soeiro, Rafael de Barros. *Por Uma Pedagogia Nacional*. Braga, Livraria Cruz, 1964.
- Soeiro, Rafael de Barros. "Doutor Rui Carrington da Costa – O Homem e o Pedagogo", in *Medalhões – Figuras de Braga ou que por ela passaram*. 2.ª Série, Braga, Ed. Delegação Bracarense da S. H. I. P., 1978, 27-36.

Rui Carrington e os Primórdios da Psicologia em Portugal

José Manuel Cruz

Inesperadamente houve que escrever sobre Rui Carrington! Não sendo um psicólogo académico, não estando muito afeito a estas coisas da escrita e das comunicações, o nosso primeiro desejo foi declinar a instância, recurso tanto mais argumentável quanto a lufa-lufa dos afazeres diários deixava pouco espaço para incursões em áreas paralelas.

Um certo sentido de dever para com o homenageado, no entanto, levou-nos a iniciar uma e outra vez uma escrita que não vencia a primeira página... Confessar, talvez, a incapacidade? Mas, como não trair os inúmeros benefícios colhidos com o folhear de obras que, de outro modo, não nos teriam chegado às mãos? Como não trair, enfim, a exultação da descoberta de obras marcantes da Psicologia, que nos preencheram tardes e tardes de catalogação?

Escrever sobre Rui Carrington, sobre a sua faceta psicológica, definitivamente era uma obrigação. Notas de leitura espalhadas sobre a mesa diante dos

olhos; uma ideia conquistada ao longo dos anos sobre o personagem; a imponência de um legado bibliográfico marcando o espaço; pastas e mais pastas de um trabalho que aumenta a nossa pequenez, – aqui vamos nós! Assim a inspiração não nos traia!



De Rui Carrington conhecemos uma vintena de publicações que se podem reivindicar de psicológicas¹. São artigos e ensaios de média dimensão, que vieram à luz entre 1941 e 1964, este último o ano do falecimento do insigne professor. Em algumas destas obras materializa o autor o resultado das suas pesquisas experimentais, noutras disserta em exercícios de erudição sobre temas a que era chamado ou sentia ser necessário emitir opinião.

Entre portas, publicou Rui Carrington nas revistas *A Criança Portuguesa*, na *Revista Portuguesa de Filosofia*, no *Boletim do Instituto de Orientação Profissional*, na *Scientia Iuridica*. No estrangeiro, conheceu publicações na *Revista de Psicologia General y Aplicada* e em *Las Ciencias*, ambas de Madrid; na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*; na revista francesa *Enfance*. Figura, também, na colectânea editada pela PUF sob a designação *La Psychotechnique dans le Monde Moderne*, que é uma recolha das comunicações apresentadas no 9.º Congresso Internacional de Psicotécnica, tido em Berna, em 1949, e no qual Rui Carrington fora palestrante. Similarmente, figura nas actas do XIII Congresso da Associação Internacional de Psicologia Aplicada, que teve lugar em Roma, em 1958.

No seu conjunto, são obras que versam a temática dos testes de inteligência, a da sua serventia como instrumento de predição e optimização do processo escolar, a da orientação profissional. Destacamos, por exemplo: *Possibilidades de Predição do Aproveitamento Escolar dos Alunos do Primeiro Ano dos Liceus*; *Contribuição para o Conhecimento do Nível Mental da Criança Portuguesa*; *Testes Mentais, sua História e Valor*; *O Desenho e o Teste de Representação Mental do Dr. Decroly Aplicado nas Escolas Portuguesas*; *Da Limitação do Tempo nos Testes de Capacidade*; *Quociente de Inteligência de Stern ou Constante Pessoal de Heinis*; *Da Necessidade de Existência de*

Psicólogos Escolares no Ensino Secundário; Será Possível Predizer e Avaliar a Eficiência da Função Docente; Bosquejo Histórico e Valor da Orientação Profissional e Educacional como Factores de Ajustamento do Indivíduo ao Meio Social.

Os títulos constituem uma boa indicação do teor das obras. A problemática central de Rui Carrington, então, é a do grau de inteligência e a do grau de aptidão para fazer face às exigências da vida escolar. Tão prático objectivo, contudo, não exime Rui Carrington a cogitações de ordem metodológica e apologética. No seu escrito é permanente uma necessidade, uma obrigação, de argumentar em favor da praticabilidade da medida psicológica, para o que não se limita em dá-la como facto consumado, apoiando-se em quarenta anos de ciência, de Binet e Simon a Yerkes, Otis, Thorndike, Decroly, Porteus, Pintner e Paterson. Procura, em parte, ir em busca do último argumento, do argumento fundamental: cita Meyerson e Poincaré, insuspeitos na afirmação da não existência de um fosso absoluto entre a qualidade e a quantidade; invectiva, sobretudo os professores que a recusam, recordando-lhes o quanto eles consideram os seus juízos infalíveis a propósito da inteligência e sabedoria deste ou daquele aluno (1942, 1945a).

A objectividade e questões afins das provas psicológicas, como recurso legitimador e validante, não causam amargos de boca a Rui Carrington. Neste campo mostra-se particularmente versado, nada lhe escapando do que é referente a testes estatísticos, técnicas de amostragem, estudos de correlação, etc. (1941a, 1941b, 1942, 1944, 1945a, 1946a 1963). E é na convicção desta objectividade do instrumento que usa, o Teste de Desenvolvimento Mental de Otis, que Rui Carrington procura dar resposta ao disposto sobre o então vigente Exame de Admissão aos Liceus, procedimento que, pela legislação, deveria envolver tanto uma prova de conhecimentos como uma prova de nível mental (1941a).

Em suma, temos em Rui Carrington um conhecedor profundo da Psicologia, um homem interessadíssimo nas questões do desenvolvimento, da aprendizagem e dos testes. Temos em Rui Carrington, ainda, a pessoa que manuseia a estatística com à vontade. Enfim, temos em Rui Carrington os condimentos que teriam podido fazer dele uma referência basilar na história da psicologia

em Portugal. Se é ou não, compete-nos hoje descobrir e actualizar o seu legado, compete-nos pôr em evidência os escolhos com que se deparou, não vão eles subsistir mesmo ao fim de trinta anos. Claro que esta última tarefa não a reservamos para nós, nem a ela consagramos a nossa atenção no presente exercício.



Mas, é ou não Rui Carrington um psicólogo? Não agora, à luz da nossa revisão crítica, mas no seu tempo, desde 1936! De si mesmo, Rui Carrington (1957a) não se diz psicólogo, antes *simples professor*. Por outro lado, é membro da Sociedade Espanhola de Psicologia, e reconhece ter dedicado parte da sua vida profissional aos estudos de psicologia escolar (1945a).

Parece óbvio que deva prevalecer por critério, não o que nós conhecemos do modo como Rui Carrington se definia, tão-pouco o modo como o classificassem os seus contemporâneos, mas sim o que resulta de uma actividade escrupulosamente desenvolvida e à qual se dedica com paixão, não de diletante, não de amador, antes de verdadeiro profissional.

Gostaríamos de vincar que, o que nos move, não é o desejo de antagonizar o pedagogo e o psicólogo que há em Rui Carrington, nem a vontade de reduzir a figura humana real a uma das suas facetas – qualquer um destes propósitos seria perfeitamente vazio. De igual modo, tão-pouco temos por meta afirmar Rui Carrington como psicólogo, para logo de seguida o glorificarmos como um dos nossos primeiros pares nacionais, um prenunciador, um progenitor da psicologia portuguesa. O que começamos por ver, antes, é o trajecto comum a inúmeras figuras ilustres da psicologia que, oriundas de outras áreas do saber, estiveram à altura de encetar novos caminhos, dando corpo a uma ciência emergente.

Onde queremos chegar, por agora, e por isso intentamos esta divagação, é a que se Rui Carrington é inegavelmente um psicólogo, de sólida formação, de laboriosa e conscienciosa actuação, então porque é que o seu trabalho não vem a atingir uma publicidade que projecte o autor e o constitua como

autoridade que fizesse escola, perpetuando-o num corpo de alunos, o que, a ter acontecido, teria antecedido em mais de um quartel a implicação oficial e generalizada da psicologia escolar em Portugal.



Temos vindo a valer-nos de uma autoridade que todavia não nos foi conferida, portanto de duvidosa força, para sustentarmos reconhecer em Rui Carrington um psicólogo. Aos olhos daqueles com quem este escrito é partilhado, por conseguinte, estaremos a proceder a uma inversão da lógica do discurso, dando a conclusão antes ainda de apresentadas as premissas. A melhor forma que temos de assegurar a vossa condescendência, neste instante, parece-nos ser a de dar um salto à retaguarda e fazer uma sinopse dos argumentos capazes de suportar a actual perspectiva.

Correndo ao de leve o risco da impertinência, por parecer fazer filigrana com as palavras, como primeiro testemunho daquilo a que nos propomos, invocáramos a realidade da existência das obras que nomeámos no início do nosso artigo, bem como de todas as outras que o autor deu à estampa e que referimos na bibliografia final. Assim, os temas que figuram sumarizados nos títulos dessas obras são inquestionavelmente do âmbito da psicologia, mais ainda, da psicologia científica contemporânea: a predição do aproveitamento, que nos remete para o domínio da aprendizagem; o nível mental, este um assunto caro à psicologia do desenvolvimento; os testes mentais, que por sua vez penetram diversos campos da psicologia.

Sublinhámos, com particular realce, as opções teóricas e metodológicas subjacentes nos trabalhos em que aborda o factor tempo no diagnóstico psicológico (1941b, 1951) e a questão do constructo a tomar como medida sintética de nível intelectual (1946a, 1953, 1954b). Aqui, Rui Carrington, revela-se-nos em toda a sua sabedoria e perspicácia, mostra o quanto conseguiu ir além da mera utilização de um recurso, sendo crítico, inovante, capaz de arquitectar e tomar posição.

Recordamos que, em ambos os casos, se trata de assuntos que foram alvo

de controvérsia científica, mais premente na primeira matéria do que na segunda. Tratar-se-ia de saber, no primeiro dos casos, se a velocidade de execução nas provas psicológicas de inteligência haveria de ser contabilizada como uma característica distintiva e estruturante, como o indicador de capacidade, ou seja, simplificada, quanto mais itens a criança resolvesse num dado tempo tanto mais inteligente poderia ela ser julgada. Rui Carrington, aqui, alinha na separação das águas, – para ele é claro que o tempo não é marcante para a capacidade, só se devendo levar em conta o índice de dificuldade atingido, pelo que as provas de capacidade deveriam obedecer somente ao princípio do escalonamento crescente da complexidade dos itens.

Se bem que deixe clara a distinção entre testes de rendimento e testes de capacidade, adverte, no entanto, para a possibilidade de confusão irremediável destas coordenadas, mesmo a despeito da aplicação da fórmula de Harris-Odoroff. Segundo Rui Carrington, o máximo a que o investigador poderá sensatamente aspirar, quando da construção de um teste, será a construir um teste predominantemente de capacidade ou predominantemente de rapidez: nunca exclusivamente de capacidade ou exclusivamente de rapidez! E, mesmo assim, citando Ruch e Koesth, a propósito do Army Alpha, assinala a dupla virtualidade deste instrumento, que é de rapidez para os indivíduos de nível intelectual mais elevado, sendo de capacidade para os indivíduos de nível intelectual mais baixo (Rui Carrington, 1941b, 1951). Como vemos, neste capítulo, Rui Carrington está muito longe de ser um leigo, um adepto recém conquistado à procura de soluções finais nos testes psicológicos.

O segundo tema é também ilustrativo da qualidade científica de Rui Carrington. O presente século conheceu três medidas alternativas de inteligência, das quais uma se mantém vigente, outra subsiste, tendo desaparecido a terceira: mantém-se vigente a medida que se expressa pelo conceito de *quociente de inteligência* (QI); subsiste, a que se expressa através do conceito de *idade mental* (IM); desapareceu, a que traduzia o nível intelectual dos observados por intermédio do conceito de *constante pessoal* (CP).

O primado, historicamente, cabe ao conceito de IM. O reinado solitário deste

conceito termina poucos anos após ter sido proposto. Se Binet e Simon nele haviam materializado a sua proposta de medida de inteligência, algures entre 1905 e 1908, Stern, fazendo eco das objecções que àquele conceito se levantavam, propõe no V Congresso de Psicologia Experimental, em 1912, uma nova medida: o QI. A nova alternativa, a CP de Hugo Heinis, não foi tão célere, surgindo apenas em 1924, nos *Archives de Psychologie*. Esta é a resenha historiográfica com que deparamos nas obras referidas (Rui Carrington, 1946a, 1953, 1954b).

No entanto, não é através da resenha historiográfica, ainda que pontilhada de aspectos particulares, que nós chegamos a afirmar, uma vez mais, Rui Carrington como psicólogo. Significativo, para nós, é antes o facto de Rui Carrington ter tomado posição nesta diatribe e em favor, precisamente, da CP de Hugo Heinis. E não nos constrange, tomar como sinal da qualidade científica de Rui Carrington, a posição por ele assumida em favor de uma causa posteriormente perdedora. Não só, porque as querelas científicas quando ocorrem são entre iguais, como do lado da CP de Heinis, portanto, no mesmo campo que Rui Carrington, se encontravam F. Kuhlmann, G. L. Riley, A. H. Hilden, J. T. McIntire, Z. P. Hoakley e, parcialmente, P. Cattell (Rui Carrington, 1946a).

Contudo, o que é a questão mais importante, se a sigla QI sobrevive ao desgaste do tempo e às críticas de inconsistência que lhe apresentavam, também é certo que, o que hoje se entende por QI, se calcula, como diz Wechsler (1944), de modo distinto daquele que Stern propusera originalmente e por comparação com o qual Rui Carrington encontrava vantagens na CP de Heinis. A este propósito, não deixa de ser curioso que, entre as boas razões para a manutenção de sigla QI, Wechsler (1944) aduza ser este termo por demais feliz para ser abandonado.

Por conseguinte, se a cruzada de Rui Carrington em favor da CP de Heinis sai perdedora, pouco mais é do que no plano exterior da sigla, porque no plano interno e substancial, a transformação operada vai no sentido da maior racionalização matemática entrevista pelo autor suíço e comprovada pelo professor bracarense. Se, por fim, o modelo de Wechsler é o que se impõe na comunidade científica, também não é menos verdade que é uma proposta

posterior àquela em que Rui Carrington se aprofunda. E, ainda que a primeira edição da citada obra de Wechsler date de 1939, a vantagem da sua fórmula não é duma evidência tal que coíba Florence Goodenough de escrever, em 1950, que a superiodidade da CP sobre o QI não fora todavia convincentemente demonstrada.

Desta forma, não há como pensar que Rui Carrington trabalhasse sem nexo científico, ao publicar em 1946 um artigo em que se pronuncia a favor da CP de Heinis. Aliás, aludindo a Wechsler, em obra posterior, Rui Carrington (1964) define a escala de desvios que enforma o QI de Wechsler como uma variante da abstracção de Heinis.

Outro forte argumento, em prol da inclusão de Rui Carrington na família dos psicólogos, é a actividade por este autor desenvolvida no campo dos testes psicológicos, tanto na frente da divulgação e defesa (Rui Carrington, 1942, 1945a, 1945b, 1964), como na frente da aplicação (Rui Carrington, 1941a, 1944, 1952a, 1957a). De resto, para além dos títulos a que fizemos referência explícita, outros tantos, de uma maneira ou de outra, estão relacionados com a problemática dos testes e da medida psicológica, pelo que, mais de metade da bibliografia psicológica de Rui Carrington é referente a esta temática (1941b, 1946a, 1951, 1953, 1954b, 1955, 1963).

O recurso aos testes psicológicos em Portugal, de acordo com Rui Carrington (1945a), teria conhecido um primeiro ímpeto, em 1918, pela mão da Dr.^a Luísa Sérgio e seu marido, António Sérgio. Este esforço, que não vingara, teria ficado sem paralelo por uma década, até às primeiras publicações do Dr. Faria de Vasconcelos, no *Boletim do Instituto de Orientação Profissional*, que ele dirigia desde 1925. De 1928 a 1941, tal como Rui Carrington assinala (1964), não teria havido mais do que uma escassa dezena de publicações, a maioria das quais da autoria do Dr. Faria de Vasconcelos.

Em 1941, na sequência de um trabalho que desenvolvia desde 1936, Rui Carrington publica dois artigos de uma assentada. Com todas as publicações que tivesse havido até 1945, com todos os autores que se tivessem revelado, é a Rui Carrington que ouvem conferenciar sobre testes mentais, em Lisboa, no Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, no âmbito de um ciclo dedicado à neuro-psiquiatria e à psicologia infantis.

No início da sua alocução, as palavras de Rui Carrington (1945a) parecem-nos elucidativas. Diz que os testes têm sido objecto constante da sua meditação e estudo, que a literatura portuguesa atinente ao assunto era escassa, senão nula, e que por isso ali o tinham a expor o que sabia e o que pensava acerca dos testes mentais.

Agora, se nos é permitida alguma especulação, aventaríamos que, com o desaparecimento do Dr. Faria de Vasconcelos, em 1940, a figura de proa dos testes psicológicos em Portugal teria passado a ser o professor Rui Carrington. Pelo menos, em 1945, era já conhecido o fundamental da sua investigação com testes psicológicos, – a aplicação do Teste Colectivo de Otis e o estudo da representação mental por intermédio do desenho, segundo os pressupostos de Decroly.

Num como noutro caso, o labor de Rui Carrington é realmente exemplar e em parte inédito. Mas, como já aconteceu antes, como chegar à qualidade científica de Rui Carrington através de provas saídas, quase sem rasto visível, da ribalta psicológica? Sim, porque se as provas em causa se mantivessem actuais no dia-a-dia do diagnóstico psicológico, todos conviríamos facilmente na exaltação do cientista, aliás, talvez este escrito em memória não estivesse a ser redigido, pelo menos por nós e nos presentes termos.

Com o que conhecemos, contudo, ocorre-nos dizer que a opção pelo Teste Colectivo de Otis não marca uma escolha menor, uma insuficiência de critério científico; tampouco o Teste de Representação Mental é uma aposta vazia, tanto pelos antecedentes como pelas diversas consequências. Por conseguinte, a cada um deles a nossa atenção.

• • •

A. S. Otis foi uma figura proeminente da Psicologia. É inegável o seu contributo no processo de elaboração e desenvolvimento de instrumentos de medida de nível intelectual; é inegável o reflexo da sua obra no contexto escolar.

O destaque que Rui Carrington confere a A. S. Otis, como seguidamente veremos, encontra eco em diversos outros autores. Assim, o recurso a uma das provas de Otis, não espelha uma mera simpatia pessoal, nem sequer um deitar de mão a um primeiro instrumento de enganosa aparência que tivesse apanhado ao seu alcance.

Voltando ao juízo de Rui Carrington sobre A. S. Otis, realçamos o papel de charneira que lhe atribui, a par de Yerkes, Bridges e Hardwick, no dealbar de uma nova era na quantificação psicológica da inteligência: a era das escalas absolutas de pontos (Rui Carrington, 1945a). Refira-se que, em acréscimo, enquanto este último triunvirato de autores pretendia atingir um modelo individual de medida, já Otis divisava um processo grupal, no que parece ter sido consideravelmente pioneiro (E. G. Boring, 1950; R. Carrington, 1945a; F. N. Freeman, 1939).

Por via dessa antecipação, A. S. Otis pôde propôr à equipa de psicólogos envolvida no processo de recrutamento do exército norte-americano, aquando do primeiro conflito mundial, o seu sistema de testes de inteligência, que foi de tal forma aceite e incorporado que Monroe, De Voss e Kelly (1924), não hesitam em dizer que a escala que resultou do trabalho da comissão era intimamente semelhante ² à escala de Otis. Apreciações análogas encontramos, ainda, em Wells (1927), Bela Székely (1948) e L. J. Cronbach (1949).

A concordância destes testemunhos, que sublinham a argúcia científica de A. S. Otis, reforçam a preferência que Rui Carrington lhe concedeu. No autor nacional, no entanto, vislumbramos uma *nuance* que supomos incrementar a atractibilidade do cientista norte-americano. Rui Carrington (1945a) exalta o despreendimento e o sentido cívico de A. S. Otis que, não fazendo parte da Comissão de Exame Psicológico dos Recrutados, ainda assim, “num gesto altamente significativo, repassado de patriotismo”, a abona com o resultado das suas pesquisas. Quer dizer, em A. S. Otis, aplaude Rui Carrington o cientista e o homem. Com esta referência, porém, não queremos criar um quadro de transcendência, necessariamente ilusório e mistificador; quise-mos, tão só, não deixar em branco um aspecto que nos pareceu curioso no conceito que Rui Carrington fazia do autor que introduziu em Portugal.

O impacto de A. S. Otis na Psicologia não se quedou pela presença orgânica nos Army Tests. Entre 1918 e 1939, A. S. Otis teve a oportunidade de editar três modelos de avaliação da inteligência, sendo os posteriores, em grande parte, revisões das propostas anteriores (Anastasi, 1954; G. M. Ruch, G. D. Stoddart, 1927; B. Székely, 1948; G. M. Wilson, K. J. Hoke, 1929). São conhecidos o *Otis Group Intelligence Scales – Primary Examinations* e o *Otis Group Intelligence Scales – Advanced Examinations*, dos quais o primeiro é de aplicação a crianças em idade pré escolar e a crianças do primeiro ao quarto ano de escolaridade, aplicando-se a segunda escala a jovens indivíduos do quinto ao décimo segundo ano de escolaridade.

Em data posterior, aparecem o *Otis Self-administering Test of Mental Ability – Intermediate Examination* e o *Otis Self-administering Test of Mental Ability – Higher Examination*. Com estes novos instrumentos, A. S. Otis fracciona o grupo inicialmente indiviso dos jovens do quinto ao décimo segundo ano de escolaridade. Agora, o *intermediate examination* é de aplicação até ao nono ano de escolaridade, ao *higher examination* são submetíveis os alunos dos graus mais avançados, incluindo os jovens universitários.

Por fim, pelos finais da década de 30, surgem os *Otis Quick-scoring Mental Ability Tests*, em 3 versões – *Alfa*, *Beta*, *Gama*. Destes, o primeiro é de aplicação até ao quarto ano de escolaridade, o *Beta*, até ao nono, e o *Gama* daí em diante.

E o que dizer destes instrumentos, da sua virtualidade no diagnóstico da inteligência? Em 1923, numa monografia colectiva intitulada *Intelligence Tests and School Reorganization*, obra que entre os seus diversos autores contava com L. M. Terman, A. H. Sutherland, G. Fernald, as provas de Otis aparecem referidas a par de testes conceituadíssimos, tais como o Stanford-Binet, o Terman Group e do National Intelligence Tests. Alguns anos mais tarde, em *How to Measure*, são G. M. Wilson e K. J. Hoke (1929) que reconhecem os testes de Otis como um dos testes mais difíceis e exaustivos disponível para estabelecimentos liceais. Um pouco antes, em apêndice à obra de Wells, *Mental Tests in Clinical Practice*, poderíamos ler que a escala de inteligência de Otis era um instrumento rápido de medida científica para grupos, que com ele qualquer professor poderia testar uma turma inteira

numa hora e corrigir sem erro os resultados, que era uma escala usada com muito sucesso nas escolas de todo o País, etc. Destacamos, por último o entusiasmo de L. M. Terman, prefaciando o livro do próprio A. S. Otis, *Statistical Method in Educational Measurement*, ficando nós, pelas suas palavras, a conhecer A. S. Otis como autor de diversos testes de inteligência e de aquisição escolar de grande utilidade. Em referência mais tardia, R. B. Cattell (1953) não vai além de os considerar um esboço³ de teste útil de curta duração.

O contraste entre a parcimónia de Cattell e a exuberância dos demais autores é gritante. A qual avaliação dar crédito: à que protesta o mérito ou àquela que o empalidece? A razão, porventura, assiste a ambas as concepções. Com efeito, não podemos ignorar a profunda transformação do modo como se conceptualizava a inteligência enquanto dimensão psicológica, transformação essa que, a mais não dizer, foi ocorrendo no espaço de uma geração, dos anos vinte para os anos cinquenta deste século.

Na década de cinquenta, por conseguinte, o modelo de avaliação de Otis, conservando no dizer do próprio Cattell a utilidade, já não era, porém, cientificamente irrepreensível. Passara a ser um *esboço*, uma aproximação, passível de ser melhorada, por quem quer que pretendesse envidar esse esforço.

E o que espelha a adopção deste modelo por Rui Carrington? Da resenha precedente sobre A. S. Otis, extraímos a conclusão de que carecíamos para sustentar a pertinência do trabalho de Rui Carrington com o Otis Self-administering Test of Mental Ability – Intermediate Examination. Como constatamos, apenas na década de 50 este instrumento parece ter ficado desactualizado. Ora, Rui Carrington emprega-o desde a segunda metade dos anos trinta, manifestando, com isso, estar plenamente a par do melhor que existia em termos de instrumentos colectivos de avaliação de nível intelectual. E, tendo começado com este instrumento, doze anos volvidos podia ver reafirmado o crédito que ele lhe merecia já que, na obra *Los Tests*, é Bela Székely (1948) que lhe confere a primazia, dizendo que, na sua classe, os testes de Otis ocupam o primeiro lugar.

Por conseguinte, fora Rui Carrington um psicólogo académico do mais fino recorte ou um esclarecido candidato a essa dignidade, e outra decisão não teria tomado: pegaria, da mesma forma, no *intermediate examination*, adaptá-lo-ia, empregá-lo-ia, na obtenção do tipo de informação que este instrumento franqueava, – uma medida de nível intelectual. Por outro lado, assim procedendo, Rui Carrington demonstrava que era possível passar das palavras aos actos, que era possível aspirar a um ensino liceal de maior qualidade.

Recordamos que o recurso a uma prova de nível mental tinha como primeira fonte legitimadora o procedimento de admissão aos liceus instituído por decreto. Instituíam-se que essa selecção se fizesse combinando uma prova de conhecimentos com uma prova de nível mental. O facto é que ninguém procede assim até que Rui Carrington, em 1936, faz o primeiro ensaio da operação que repetiria ao longo dos 20 anos subsequentes no Liceu Nacional de Braga. E, neste empenho, Rui Carrington não só é o primeiro a avançar, como nele persevera praticamente sozinho, em nome do ensino, na defesa do aluno e para bem da comunidade.

Muito embora a legislação aprovada favorecesse a pesquisa psicológica aplicada à educação, área esta que na esfera do governo contava com a defesa incondicional do Dr. Oliveira Guimarães, pessoa que por Rui Carrington nutria a mais viva simpatia e admiração, o que é certo é que na prática as coisas pouco ou nada avançavam. Deste modo, a prova de nível mental do complexo do exame de admissão já sendo preterida e, com ela, era o marcar passo de uma página que ainda hoje está por virar, não obstante a existência de serviços de psicologia em alguns dos actuais estabelecimentos de ensino secundário.

O interesse de Rui Carrington não se esgota no acto eliminativo do exame de admissão. O que ele pretende é uma escola ao serviço do desenvolvimento do aluno e, assim sendo, as provas de nível intelectual, entre os demais procedimentos de obtenção de informação, servem o objectivo mais amplo de mais conhecer para melhor ensinar. Infra, voltaremos a este assunto, quando falarmos da relação pedagógica e do papel do psicólogo escolar.

Creemos ter conseguido demonstrar que o eclipse dos modelos de diagnóstico

intelectual propostos por A. S. Otis em nada desmerece a preferência que granjearam durante a primeira metade do presente século. Decidindo-se pela adaptação do *intermediate examination*, Rui Carrington associa-se aos que o intentaram para outras línguas e populações, como a castelhana e a francesa, e entre os quais sublinhamos a figura de Decroly (B. Székely, 1948).

Por aqui, bem que nós sustentaríamos a qualidade do critério de Rui Carrington. O que nos retrai, é a ausência de uma publicação referente aos procedimentos de adaptação, a ausência de normas, em suma, a inexistência de um verdadeiro manual.

Se não dispomos de uma prova final que nos ateste o grau de seriedade científica presente no processo de aferição, temos, no entanto, um conjunto de referências que não vamos ignorar. Em primeiro lugar, o facto da adaptação e aferição ter sido feita com o conhecimento e a aprovação do autor e do editor, pessoas a quem Rui Carrington deveria ter dado garantias de qualidade no trabalho que se propunha empreender. Em seguida, é abonatório o facto de o trabalho ter sido subsidiado pelo Instituto para a Alta Cultura, entidade que também deveria ter acreditado na competência do proponente. Depois, sentimos poder acreditar que o processo teria sido irrepreensivelmente conduzido, por tudo aquilo que Rui Carrington demonstra saber de metodologia da investigação. Um exemplo típico do que acabamos de afirmar, é uma breve nota de rodapé, que não nos retraímos de transcrever integralmente:

Depois de traduzido o teste que andamos a aferir, determinamos a dificuldade dos itens. Dispostos estes por dificuldade crescente, fizemos tantas alterações quantas as necessárias mas conservando sempre o tipo escalonado de teste, para, por meio da técnica adequada avaliar a equivalência das formas. E, assim, conseguimos organizar as duas formas, cuja diferença de dificuldade é mínima.

Esta transcrição do artigo "*Testes: limitação do tempo destinado à sua aplicação*" é um testemunho credível de que nada teria sido feito em cima dos joelhos. Em resumo, na sua época, mais do que ninguém tinha Rui Carrington competência para proceder à adaptação e aferição de um teste psicológico. Um último argumento em favor da nossa posição, é uma carta ⁴ dirigida a Rui

Carrington pelo Dr. Oliveira Guimarães, já escrita em papel timbrado do Instituto de Orientação Profissional, datada de Outubro de 1940, em que se pode ler o seguinte:

Nós temos de combinar qualquer coisa sobre a aferição do seu teste. Poderia já adquirir uns 200 exemplares do Self-administering para aplicar aqui. Faça o favor de nos mandar pela forma mais económica e a respectiva nota de custo e transporte. É claro que também careço das normas que utiliza.

A clareza do excerto dispensa grandes interpretações. Limitamo-nos a sublinhar a colaboração com o Instituto de Orientação Profissional, o que reforça a projecção do teste e o mérito do seu mentor. Tomamos esta colaboração, simultaneamente, como um reforço do trabalho global de aferição. E, ainda que esta colaboração não tivesse passado da potência ao acto, o pedido de 200 exemplares, ao invés de 1, diz-nos que, quem faz o pedido, pretende a versão do teste para o aplicar e não para o estudar, ou seja, diz-nos que já o teria estudado e que se decidira pela sua validade.

Mas, teria o teste chegado ao Instituto de Orientação Profissional? Teria, realmente, Rui Carrington concluído a aferição do teste, sozinho ou em colaboração? Isto porque, como dissemos, nos falta um manual de apresentação do teste, por elementar que ele fosse. Repetindo: sabemos, de concreto, que Rui Carrington iniciou a adaptação e aferição do teste. Penaliza-o, histórica e cientificamente, a inexistência de um manual de apresentação e suporte: quiça a aferição tenha ficado inconclusa e, por essa via, não houvesse como, nem por que, escrever e editar um manual?!

Hesitamos em considerar a nossa dúvida como meramente académica, como um puro exercício de forma. Quisemos antecipar, apenas, uma objecção que nos poderia ser colocada por quem, apercebendo-se do carinho que Rui Carrington nos desperta, nos cuidasse excessivamente benevolentes e prontos a exacerbar laudatoriamente o mais pequeno passo deste insigne professor.

A despeito da ausência do manual, ou de um artigo que dele fizesse as vezes,

pensamos que a aferição teria sido verdadeiramente concluída. Ancoramos, para o efeito, nas palavras do próprio Rui Carrington (1957a) que, passando em revista os 20 anos de aplicação da *intermediate examination*, a dá como adaptada e aferida para a criança portuguesa, palavras estas que não nos custa tomar à letra, vindas como vêm de um cientista que apenas considera como teste psicológico as provas aferidas, com normas que permitam interpretar os seus resultados e com regras de aplicação (1941b).

O Dr. Manito Torres (1952), por último, fornece-nos uma confirmação convergente de que o teste teria passado pelas diferentes etapas da aferição, pelo menos assim interpretamos o excerto em que, referindo-se aos quesitos de admissão no colégio militar, indica duas provas de nível mental, que são o Otis e o Cattell II, às quais, entre outras, os candidatos vinham sendo sujeitos, desde 1947.

Estranhámos, contudo, que Manito Torres não tenha sido mais explícito quanto à prova de Otis e quanto a quem era devida a adaptação nacional. Como dissemos, assumimos que se trata do teste de que Rui Carrington se vinha ocupando, já que não há memória ⁵ de que a versão tardia da avaliação de Otis tivesse conhecido qualquer esforço nesse sentido. Por outro lado, a não ser o modelo que era passado no Liceu Nacional de Braga e no Instituto de Orientação Profissional, portanto, a não ser a versão carringtoniana, não duvidamos que Manito Torres a atribuisse aos seus autores, demarcando-se claramente de Rui Carrington. Por assim dizer, ou Manito Torres não está a par da coexistência de vários modelos de Otis ou, em Portugal, falar deste autor e falar de Rui Carrington é uma e a mesma coisa.

Mas, se a ausência do manual de um teste é um pecado científico, esta é uma falta que Rui Carrington não comete duas vezes. Prova disso é o extenso artigo que consagra ao teste de representação mental de Decroly (1944).

Este trabalho de Rui Carrington oferece-nos a possibilidade de uma série de comentários de sobeja pertinência. Recuperemos, em primeiro lugar, a perspectiva central do nosso artigo.

Como expressamos, interessa-nos saber se podemos chamar Rui Carrington

à galeria dos psicólogos nacionais. Ora, todo o raciocínio precedente, tem sido construído de molde a poder responder-se afirmativamente a esta pergunta. Havendo espíritos renitentes, todavia, contamos que dessas dúvidas não reste nenhuma sombra, quando dermos por esgotada a análise que a última referência de Rui Carrington nos suscita.

Começaríamos por afirmar que, este exercício de representação mental, atinge a estabilidade de uma versão definitiva apenas com Rui Carrington. Portanto, só com o autor bracarense é que ascende realmente à qualidade de teste psicológico. Com efeito, Rui Carrington refá-lo e transforma-o quase por inteiro, ao ponto de não ser abusivo designá-lo pelo nome do autor português, conservando-se Decroly, naturalmente, como fonte inspiradora.

Assim, aquilo que em Decroly tinha sido um conjunto genuíno de estudos, é em Rui Carrington um teste de desenvolvimento intelectual e de aptidão para o desenho. Exemplificamos a nossa afirmação: dos onze temas tentados ou sugeridos por Decroly, a um único reconhece Rui Carrington potencialidades de diagnóstico, associando-o, na dita versão final do teste, a dois temas que ele próprio tinha congeminado. Depois, se as amostras de Decroly pecavam por insuficiência, donde Rui Carrington dizia não serem nem válidas nem representativas e não permitirem, por isso, conclusões dignas de valia, já ele trabalha com pelo menos 300 desenhos em cada grupo etário, recolhendo, ao todo, 11.157 provas. Consequentemente, as normas criadas por Rui Carrington são fiáveis, tanto que ele se permite tecer considerações de índole pedagógica, considerações estas que se orgulha de ter visto acolhidas por uma reforma posterior do ensino secundário (1944, 1952a, 1964).

Sem querermos ser exaustivos, fazendo para tanto uma recapitulação integral dos argumentos práticos, processo, resultados e conclusões desta investigação, no que remetemos os interessados para as fontes supracitadas, não deixaremos de referir que Rui Carrington cruza, numa mesma superfície, a representação mental, as projecções ortogonais, a disciplina de Desenho, algumas dificuldades às disciplinas de Matemática e Geografia e, ainda, a Orientação Profissional.

Sobressai, por conseguinte, o génio de Rui Carrington. Em rigor, como assim,

não se trata de saber se o nosso homenageado é ou não um psicólogo, mas de afirmar até que ponto ele o foi de uma forma superior e fora do comum. A fasquia, portanto, pode ser colocada mais alto.



Ao longo de um grande período da sua vida, devotou-se Rui Carrington aos testes mentais. Por essa ser uma prática comum entre os psicólogos, quisemos investi-lo também desse estatuto. Com testes mentais, fez Rui Carrington tudo o que é possível ser feito: utilização, adaptação e aferição, reformulação e construção, artigos e comunicações, publicação de normas. Obteve, ainda, o reconhecimento institucional pela pertinência dos seus estudos com o teste de Decroly, pois que por sua sugestão o estudo das projecções ortogonais foi recuperado, em 1947, “na melhor idade para ser iniciado, como tinha sugerido, em 1944, no meu trabalho”, teste esse que, simultaneamente, passara a ser de aplicação obrigatória nas Escolas Comerciais e Industriais, pela reforma de 1948, a fim de que se obtivessem elementos de orientação profissional, no primeiro ciclo preparatório (1964).

A altura, a que este estudo guinda Rui Carrington, dá-nos uma ideia perfeita da sua competência e leva-nos a olhar com incredulidade para a posterior falta de aproveitamento socio-institucional da ciência do ilustre professor, situação que é tanto mais contraditória se atendermos a que, cada ano que passava, crescia o rol das suas publicações e tornava-se mais vasto o número daqueles que o tinham ouvido palestrar, no País e no estrangeiro.

E não se pense que Rui Carrington não ascende mercê do estado oásico da ciência em Portugal, de ter à sua frente pessoas bem mais competentes a disputar-lhe cargos, dignidades, primazias. No que a nossa indagação nos permite concluir, a julgar pelo 9.º Congresso Internacional de Psicotécnica, a resposta é diversa. Das três comunicações portuguesas apresentadas neste forum, a de Rui Carrington é a mais extensa e a única que reporta ciência, – a Dr.ª Ana Gonzalez (1952) restringe-se a uma pequena descrição do Instituto de Orientação Profissional de Lisboa, referindo brevemente a história e os objectivos deste organismo; o Professor Manito Torres (1952) apresenta aos

congressistas o gabinete de psicotécnica do Colégio Militar lisboeta e falalhes de um estudo correlacional entre os resultados do teste de inteligência e o rendimento escolar.

É perante esta assembleia que Manito Torres nos surpreende duplamente. Primeiro, como dissemos, ao omitir a paternidade da versão portuguesa do Teste de Otis, que dizia aplicarem no Colégio Militar, facto tanto mais grave quanto, supostamente, na presença do próprio Rui Carrington. Depois, por se referir à ausência de investigação no Instituto de Orientação Profissional, com direcção vacante ia para três anos, desde a aposentação do Professor Oliveira Guimarães; invoca, em acréscimo, para a inexistência de investigação, o grande número de exames de orientação e selecção que eram chamados a realizar.

Não é discernível o que Manito Torres visa com esta confidência. De imediato, – desde quando, em Psicologia, a investigação é inconciliável com o trabalho prático? Pretenderia escudar, na dita vitalidade dos serviços de orientação e selecção, na ausência de direcção, o facto de nem ele nem Ana Gonzalez apresentarem comunicações de cariz científico? Quaisquer que sejam as perguntas e quaisquer que sejam as respostas a que pudéssemos chegar, o nosso objectivo não é melindrar estes dois autores nacionais. O que somos obrigados a ver é que, onde eles vacilam, Rui Carrington passa com elegância: nunca ele precisou de um director que lhe definisse um plano de trabalho, nunca ele ficou perdido entre a investigação e a prática, nunca ele descurou a actividade lectiva para fazer avançar os seus estudos independentes.

Vemos Rui Carrington num pólo oposto, ainda, pelo desprendimento com que encara a sua actividade com os testes psicológicos, pois não só não acusa o louvor que Oliveira Guimarães lhe dispensa, ao designar como de Rui Carrington o Teste Otis, como referimos na carta supra transcrita, como persiste em atribuir todo o mérito do seu teste a Decroly, quando seria homenagem bastante conceder-lhe a parceria.

Mas, em Rui Carrington, a competência parece rivalizar com o distanciamento. As suas incursões pela psicologia escolar são um manifesto de devoção a uma causa, não um trunfo para gastar em exercícios de afirmação pessoal.

Não dizemos que ele fosse avesso a expressões de reconhecimento, dizemos é que não as procurava deliberadamente e a todo o custo. Se, como dissémos, nos espantava o limbo em que ficaram as suas teses, o seu trabalho, não é de estranhar que isso se devêsse a compromissos que Rui Carrington não podia rubricar, a pactos que não podia selar, sob pena de perder o que de genuíno havia na ciência que representava e defendia.

É que, Rui Carrington não prescinde da necessidade de questionar pais, turmas, programas, professores, isto é, todas as células do processo social de educação-instrução. A tese axial de Rui Carrington é a de que o insucesso escolar não é contingente ao aluno mas sim ao sistema sócio-educativo, ou seja, que num Estado não ficticiamente interessado pela Escola, com famílias responsáveis e equilibradas, nesta dupla condição, o insucesso escolar seria uma ténue sombra do passado. Esta, em todo o caso, é a ideia residual com que se pode ficar da leitura do ensaio de Rui Carrington (1957b) sobre a necessidade dos serviços de psicologia escolar que, quanto ao que agora nos ocupa, retoma ideias expressas noutra seu artigo, esse de 1950, em que aborda a Orientação Profissional e a Orientação Educacional.

Em ambos, segue Rui Carrington a distinção de Claparède entre *falta de aptidão* e *falsa inaptidão* para os estudos, sustentando que a falta de sucesso de um estudante pode nada ter a ver com preguiça ou menor inteligência, como era usual supor-se, antes com uma multiplicidade de outros factores tais como, o nível económico e oportunidades culturais da família, os atrasos afectivos, os conflitos e os traumas emocionais, etc.

Das razões imputáveis à própria Escola, indica Rui Carrington (1957b) os “programas fora das possibilidades mentais dos escolares, tanto em qualidade como em extensão”, as “turmas superlotadas”, os “professores inexperientes”, a “mudança de método de trabalho ou métodos inadequados à capacidade mental dos alunos”, a “disciplina demasiado férrea”, o “ensino demasiado teórico”. À actuação do professor dedica também algumas linhas, tanto na obra a que fizemos menção (1950), como noutra mais recuada, consagrada à avaliação da função docente (1945b).

Nestes dois trabalhos, Rui Carrington, encontra oportunidade de desvendar

até onde uma actuação menos cuidada do professor pode levar os seus alunos. Pela sua eloquência, não resistimos a fazer uma transcrição integral. Diz, então, Rui Carrington:

O acto de aprender é mais complexo do que geralmente se julga. É que do ensino não resulta, somente, o aprendizado de ideias ou de factos, mas também de atitudes e de ideais. O professor de Português, o professor de Matemática, enfim, o professor de qualquer disciplina, não ensina, como é vulgar julgar-se, só a matéria de que é professor. Por associação ou concomitância, os escolares aprendem atitudes para com o professor, para com o estabelecimento em que recebem o ensino, para com a matéria que lhes é ensinada, etc., atitudes que, por vezes, são mais importantes do que o conteúdo da própria disciplina. A frase vulgar dos estudantes de que não têm jeito para qualquer das disciplinas que formam o plano de estudos, traduz, por vezes, a atitude menos desejável de um professor que, involuntariamente, fomentou ou criou inibições e complexos de inferioridade que acompanharão o estudante pela vida fora.

A isto acresce Rui Carrington, no texto de 1950, uma reprovação explícita da “pedagogia do medo”, por levar “na maioria dos casos a uma difícil aprendizagem”. Realmente, nada é mais contrário ao espírito pedagógico de Rui Carrington que a intimidação e a coacção física. Isto fica bem patente, quer no trabalho de 1950, quer no ensaio de 1952, em que aborda as condições de um estudo eficiente. Deplorando esta estratégia, Rui Carrington (1950) invoca a unidade afecto-intelecto, de onde extrai o efeito perturbador das emoções negativas sobre a actividade cognitiva, muito por culpa dos mecanismos fisiológicos de inibição, novidade científica a que está deveras atento, tanto que lhe mereceu um artigo (1961) que Henri Wallon, enquanto editor da prestigiada revista *Enfance*, nela fez publicar.

A mesma preocupação, leva Rui Carrington (1952b) a exortar os seus colegas a absterem-se de fraseologias que designaríamos como ansiógenas, quando lhes cumpre examinar ou avaliar algum aluno. Nestas condições, preconiza que o professor evidencie bondade, que “é uma das qualidades mais relevantes que deve possuir todo o professor”.

Porém, nunca por bondade Rui Carrington sugere compreender condescendência. Bondade, é nunca dizer a um aluno “se não te saíres bem tens que te haver comigo” (1952b). Bondade, é não induzir deliberadamente o estudante em erro, criando-lhe inibições associativas e emocionais desnecessárias (1952b) Bondade, é passar da evocação à recognição, quando a primeira falha como método de averiguação do aprendido, pois diz Rui Carrington (1952b), se o aluno afirma saber, embora não seja capaz de recordar, “ao professor compete certificar-se da veracidade daquelas palavras, servindo-se da recognição”. Não tendo a certeza de que todos os seus colegas soubessem do que se tratava a recognição, precisa que ela se fazia “apresentando, entre outras, a resposta correcta à pergunta formulada. Se ela for reconhecida, há grande probabilidade de o aluno ter dito a verdade. A sequência do interrogatório dará, ainda, possibilidades de verificação”.

E estamos certos de que ele próprio o faria com mestria, aceitando nós que, pelo processo, isso outra coisa não era que uma variante do “método clínico, tão caro a Piaget”, a que Rui Carrington (1944) alude, dizendo ser esta “uma verdadeira arte de interrogar em que se procura evitar qualquer sugestão que oriente o pensamento infantil para outro caminho que não seja o seu”, técnica que sobejamente praticou na recolha das provas do seu teste de representação mental.

A multiplicação dos exemplos parece-nos prescindível. As coordenadas da bondade pedagógica advogada por Rui Carrington poderão ser traçadas por cada um que fique com a curiosidade desperta. Sentimos, contudo, que ela não se encontra melhor resumida que no excerto em que Rui Carrington (1952b) formula o que considera o princípio básico de toda a função docente: “conhecer os estudantes para bem os compreender”.

Este lema permite-nos ver que Rui Carrington entendia a pessoa do aluno de uma forma absoluta, não como um mero recipiendário, prisioneiro dos caprichos da actuação docente, mas como o alvo, o objectivo, como o verdadeiro programa da actividade pedagógica.

Por surpreendente que possa ser, a interpretação não é todavia exagerada. A preocupação primeira de Rui Carrington é mesmo a personalidade e o

desenvolvimento das capacidades do aluno. Assim, outra conclusão não extrai quem, seguindo a argumentação de Rui Carrington (1957b), lê que os serviços de Orientação Educacional, que propunha que se criassem nas escolas secundárias, teriam por objectivo “descobrir tanto entre as actividades escolares como entre as circum-escolares, aquelas que mais cabalmente podem satisfazer e utilizar a capacidade mental e estética dos alunos”. Prossegue, dizendo, que “necessária se torna uma análise das matérias do currículo, no sentido de procurar saber-se o que elas representam no domínio psicológico e, portanto, o papel que elas desempenham no desenvolvimento mental”. Neste mesmo texto, diz Rui Carrington, ainda, que “todos os factores – pessoais, sociais, intelectuais ou afectivos-, que podem decidir na orientação final da personalidade, deverão ser objecto de estudo”.

Adquirem o seu pleno sentido, então, as críticas que Rui Carrington (1945a, 1957b, 1960a) endereça aos programas escolares. Começa por deplorar, Rui Carrington (1945a), a falta de critério que preside à “contínua fusão dos conhecimentos antigos com os novos”, no que ele vê uma manifestação da “ideia herbartiana, de que quanto maiores forem as massas aperceptíveis, maior será a capacidade intelectual”. Rui Carrington é partidário de uma concepção diversa: ao ultrapassado modelo aditivo, contrapõe ele o modelo heurístico, pois o que é preciso “é aproveitar os conhecimentos com inteligência”. E, concretiza: “o sábio não é aquele que tudo sabe, porque, nesse caso, reduzido ao próprio saber, não era mais útil à ciência do que uma enciclopédia; o verdadeiro sábio é aquele, como diz Appel, que junta ao saber a acção científica, isto é, espírito de investigação, uma curiosidade sempre pronta, uma paciência incansável e, sobretudo, iniciativa, muita iniciativa”.

Deste modo, corta Rui Carrington na extensão e reorienta os programas nos objectivos. Desvia, definitivamente, a tónica da quantidade para o efeito corportamental qualitativo.

À questão dos programas regressa, novamente, em 1957. Repete-o, em iguais termos, três anos volvidos. Sem especificar, recrimina os programas por não “favorecerem o desenvolvimento dos estudantes de harmonia com uma dada actividade mental”. Rui Carrington encontra mesmo um efeito pernicioso dos programas sobre o desenvolvimento. Em seu entender, os

génios maus dos programas são a “extensão desmedida”, a “complexidade excessiva”, que redundam num “ensino abstracto e excessivamente teórico”, o que, também em seu entender, criava dificuldades acrescidas aos alunos provenientes dos meios menos cultos.

Os programas merecem-lhe uma última achega. Conclui, dizendo, que nunca eles “foram objecto de um estudo com base científica”, que eram de instituição empírica e se mantinham consoante “preferências ocasionais, circunstanciais, ou segundo a rotina”, sem que se tivesse pensado “averiguar o que realmente pode aprender o estudante e como o deve fazer, de modo a que se favoreça, o mais possível, o seu desenvolvimento em relação a esta ou aquela actividade mental”.

Referente a este conjunto de citações, sublinhamos que Rui Carrington não preconiza um estudo do aluno, ou dos programas, com o utilitaríssimo fim de facilitar o processo lectivo existente. Rui Carrington almeja a realização da personalidade, o desenvolvimento das competências intelectivas, o apuro da resposta estética. Nas suas palavras, por conseguinte, não nos custa entrever um manifesto mais que reformista do ensino, talvez uma verdadeira revolução psicológica, que não sabemos se algum dia será sequer exequível.



Na sua cruzada em prol de uma educação nova, Rui Carrington conta com a implementação de duas medidas complementares: com a instituição dos serviços de Orientação Educativa (O. E.) e com o lançamento de um Instituto Superior de Psico-pedagogia.

Os serviços de O. E. são uma ideia que Rui Carrington acalenta, muito à semelhança de iniciativas análogas estrangeiras. Acusa, no entanto, o efeito que sobre ele teria exercido o Dr. Oliveira Guimarães, dizendo Rui Carrington (1946) que “foi em virtude da sua propaganda, da sua palavra entusiasmada que melhor compreendemos a necessidade de se organizarem serviços de orientação na escola”. Adianta, mesmo, ter começado a “estudar as possibilidades de os levar a efeito” no liceu onde exercia a actividade docente.

Para Rui Carrington, a O. E. é uma acção fulcral no processo educativo. No cair do pano do extenso ensaio que nós acabamos de citar, Rui Carrington conclui judiciosamente com um apelo e uma chamada de atenção às autoridades políticas do País. Em primeiro lugar, para que o director do Instituto de Orientação Profissional (IOP) fosse tido em todas as reformas escolares. Depois, no que à nossa indagação mais importa, dizendo que, “como o problema O. E. *versus* O. P. é o problema básico de toda a reforma do ensino, por interferir em todos os sectores da vida da nação, quer eles sejam económicos, sociais, políticos ou morais, façamos um esforço e pensemos a sério na sua solução, dentro das possibilidades que nos oferece a nossa vida económico-social.”

A importância que Rui Carrington reivindica para a figura do director do IOP é, por via indirecta, um alerta para a própria O. E., como não perde, logo de seguida, a oportunidade de referir. Em jogo estão as teses de Oliveira Guimarães, com as quais Rui Carrington se identifica, teses que marcam uma evolução face a Faria de Vasconcelos. Oliveira Guimarães é a favor duma O. E. distinta da O. P., mas sendo para esta como que um patamar, uma etape intermédia incontornável.

A adesão de Rui Carrington aos serviços de O. E. é pronta. Mesmo na formulação de Oliveira Guimarães, o âmbito destes serviços proporcionava a possibilidade de prolongamento do estudo psicológico dos jovens alunos. Atendamos a que, já numa das suas primeiras obras dedicadas aos testes mentais, dizia Rui Carrington (1941b) que para determinar o nível mental “havia que empregar mais do que um teste do mesmo tipo” e que se devia recorrer a testes individuais quando se obtinha “valores muito altos ou muito baixos”. Assim, a efectivação dos serviços de O. E., proporcionava o desenho de uma abordagem prolongada e completa.

Mas, já nesta primeira apreciação, encontramos o germén do divórcio que Rui Carrington (1957b) virá a proclamar posteriormente entre O. P. e O. E. Rui Carrington, nesta obra, diz que “cada uma visa atingir fins diferentes, por meios também diferentes”, que “uma não deve ser considerada a antecâmara da outra, como alguns pretendem”. Nestas frases, em todo o parágrafo de onde são extraídas, Rui Carrington é contrastante com o seu estilo peculiar de escrita, suave e coloquial. Aqui é seco, quase agreste.

Mais tarde, sendo mais mavioso no estilo, mas não menos contundente no argumento, Rui Carrington diz haver “vozes que consideram a orientação na Escola como já profissional” e que por isso a entregam “aos técnicos dos Institutos de O. P.”, interpretação à qual Rui Carrington se contrapõe, dizendo que “a orientação na escola não é profissional nem pré-profissional”, que não era, pois, aos técnicos daquele organismo que ela competiria “por falta de preparação específica”.

Parte dos argumentos que Rui Carrington aqui invoca foi-nos dado já referir supra. Trata-se da questão da análise do currículo e do seu impacto no crescimento psicológico, bem como, pela inversa, dos recursos e da prontidão para arcar com as exigências das matérias escolares. O que Rui Carrington diz, é que o técnico de O. P. e o técnico de O. E. são pessoas com formação e raciocínios profissionais distintos e, no que não é menos importante para Rui Carrington, do técnico de O. E. exigir-se-ia que fosse um *residente* da Escola, uma pessoa que conhecesse e colaborasse com os professores, com alunos e os seus pais ou encarregados de educação.

O modelo de orientação educacional de Rui Carrington não foi implementado. Mas essa era um suspeita que ele talvez já trouxesse desde 1948 ⁶, ou não tivesse terminado a sua alocação perorando que:

Um orientador não se improvisa. Abordamos, propositadamente, a preparação dos orientadores para que não se pense, ou se venha a pensar, em criar serviços de O. E. sem que haja os técnicos indispensáveis. Evitar-se-á, desta forma, que o carro vá adiante dos bois, ou seja, criarem-se os serviços antes de se terem os técnicos que os devem organizar e orientar, caso este que, infelizmente, não é novo entre nós.

O desgosto que ele confessa em 1960, ao dizer que “só é de lamentar não se ter ainda reconhecido, entre nós, a necessidade e as grandes vantagens que advêm do funcionamento de tais serviços” é, ao mesmo tempo, o desabafo de “por minha parte, mostrei a necessidade da existência de psicólogos escolares, que é o mesmo que dizer de uma O. E.”

Mas, a falta de aval para este modelo é, ainda, o adiar e o comprometer de uma matriz de investigação psico-pedagógica em Portugal. Rui Carrington (1957b) preconizava a abertura de um instituto superior com este perfil que, não só daria formação ao psicólogos escolares, como se incumbiria de protagonizar um complexo de investigações relativas aos programas escolares, às aptidões necessárias para o estudo das rubricas dos programas, ao valor e consequências dos métodos pedagógicos. Competir-lhe-ia, ainda, estudar geneticamente o vocabulário infantil, para que os manuais fossem feitos em seu acordo. Também seria da competência deste instituto, a criação de um fundo de escalas, questionários e testes psicológicos “devidamente adaptados e aferidos para poder determinar-se o desenvolvimento tanto afectivo como caracterial e intelectual da criança portuguesa”.

Esta estrutura de ensino, que também se encarregaria de preparar psico-pedagogicamente os novos professores, teria uma função de organização permanente do trabalho dos psicólogos escolares. Como diz Rui Carrington (1957b), “que importa ter bons psicólogos escolares se cada um orienta à sua maneira os trabalhos e investigações, sem uma finalidade comum, geral, de resultados palpáveis e fecundos?” Para ele, em contrapartida, é o próprio trabalho de investigação do Instituto que é impensável sem o concurso dos psicólogos então formados e já a laborar nas suas escolas. A interdependência que estipula, entre a prática e a investigação, é a garantia máxima de qualidade e de perpetuação de um trabalho fundamental de ajustamento da criança ao meio escolar.

Os psicólogos escolares, por seu turno, deviam sair do corpo docente. Deste princípio nunca Rui Carrington abdicou, principalmente porque não tem muitas ilusões quanto ao acolhimento da ideia. Diz, na obra que continuamos a citar, que a novidade “determinará inevitáveis mal-entendidos sobre a natureza da nova função”, que “fará surgir a oposição de alguns e a malquerença de muitos”, e que, fatalmente “hipertrofiará a tendência misoneísta de quase todos”. Admite, ainda, que a inovação dos psicólogos não seja bem aceite, que embata com “a desconfiança e até a hostilidade dos professores mais antigos”.

Mas, não é só para torneir todas estas resistências que Rui Carrington faz

sair os candidatos a psicólogos da própria classe docente e até do mesmo estabelecimento de ensino, pois assim “não será considerado como um intruso, mas como um colega especializado, cuja missão é estar primordialmente ao serviço dos estudantes, e, portanto um poderoso auxiliar, capaz de os ajudar a melhor compreenderem os seus alunos e a resolverem os casos duvidosos e os paradoxos pedagógicos tão frequentes nos estudantes”.

Em contraponto com o argumento negativo, Rui Carrington (1957b) aduz uma mais-valia da classe docente como fonte de recrutamento dos futuros psicólogos escolares. Diz que o conhecimento e a compreensão dos problemas pedagógicos, que o conhecimento da função docente, constituem uma grande vantagem no momento crucial de extrair “normas de pedagogia prática dos resultados colhidos das observações psicológicas”.

Saindo dentre os professores, aquele que virá a ser um psicólogo escolar tem muitas condições a vencer: a idade, a classificação como professor e o tempo de serviço, determinadas competências empáticas e comunicacionais – tudo seria tido em conta no aspirante à nova formação. Sentimo-nos tentados a dizer que é uma elite que Rui Carrington quer ver apurada, para protagonizar uma reforma sustentada, vinda de dentro do próprio sistema de ensino.

Nunca deixando de ser professor, embora com tempo lectivo reduzido, o psicólogo escolar sabe que dele esperam que faça o “estudo do psiquismo dos estudantes, no sentido de melhorar o ensino e auxiliar-se a população discente no seu desenvolvimento mental”. No desempenho do seu papel, recorreria o psicólogo escolar a testes, a muita observação de campo e a toda a sorte de contactos que lhe permitissem estabelecer uma visão compreensiva do aluno, dados que, em conjunto com os avançados pelos professores e médico escolar, seriam consignados na “ficha de registo cumulativo”, que é “a história da vida escolar do estudante” e, em síntese, um quadro do seu “desenvolvimento integral” (Rui Carrington, 1957b), sendo que a finalidade dos dados constantes nesta ficha não é outra senão a de “auxiliar as decisões que cada aluno deve tomar no respeitante à orientação dos seus estudos” e, mais tarde, a de cumprir igual função quanto “à O. P. a dar a cada aluno” (1946b).



Ao longo de toda a sua vida foi Rui Carrington um iluminado defensor da Escola, da necessidade do seu estudo e transformação. No interesse dessa defesa, estudo e transformação, chegou Rui Carrington a preconizar um conjunto de medidas que passavam, como vimos, pela criação dos serviços de orientação educacional – com o correspondente quadro de psicólogos escolares – e pela abertura de um Instituto de Psicopedagogia.

Como convém ao sábio que se antecipa à sua geração, encontrou admiração e colheu reveses: a admiração daqueles que percebiam a simplicidade da sua ideia central, que era a de que valia a pena e era possível estudar o processo educativo; colheu reveses, ao defrontar-se com a bem conhecida política do comodismo instalado e a ticanhez de um Estado pouco afeito a investir na investigação humana e social.

Rui Carrington, por seu turno, tentava fazer vingar uma visão sistémica. Partindo da então dominante preocupação com a Orientação Profissional, Rui Carrington, como outros, procurou demonstrar a utilidade de tais serviços. Foi distinto, porém, na precaução de cientificidade e no modo como pretendia que tal processo fosse conduzido. Dos estudos existentes, sobretudo dos levados a efeito nos EUA, França e Reino Unido, porque os conhecia em primeira fonte, Rui Carrington (1946b) soube fazer um relato bem ilustrativo. Este conhecimento, seguidamente, encorajou-o a fazer-se eco de uma recomendação basilar: a de se utilizarem os tempos de Escola na composição de um quadro psicológico seguro do jovem estudado. É assim que, na obra citada, podemos ler:

Das dificuldades apontadas e das experiências relatadas, verifica-se que a O. P. deve assentar num estudo cuidadoso e aturado da criança, por só assim os conselhos dados pela O. P. se tornarem profícuos. Nestes termos, é durante a vida escolar que se podem colher com mais proveito todos os elementos necessariamente capazes de dar uma melhor garantia do conhecimento das crianças.

Esta é uma das vias pela qual Rui Carrington chega à instituição do psicólogo

escolar. Como dirá mais tarde (1957b) “a escola é um meio muito mais favorável que o laboratório para levar a efeito o estudo psicológico da criança”, por neste meio escolar poder o psicólogo “surpreender em toda a sua pureza e integridade as reacções espontâneas dos estudantes.”

Esta opção transcende a mera oposição metodológica de contextos de investigação. Ao pronunciar a vantagem das observações prolongadas sobre o magro recurso a um ensaio singular de testes, a objecção de Rui Carrington é teórica e, decorrentemente, ética e económica. É uma objecção teórica, por Rui Carrington não poder aceitar uma teoria elementar das aptidões pois, como diz:

... aquilo que os cientistas designam pelo nome de *aptidão* é qualquer coisa que não está suficientemente estudada e não é bem conhecida. Lembremo-nos de que não se sabe ao certo qual o valor do diagnóstico das aptidões estabelecido durante a infância como prognóstico para a idade adulta e, bem assim, se existem diferenças na evolução das aptidões nos dois sexos. Mal conhecida é também a estrutura das aptidões, no sentido de ser possível a sua decomposição em elementos reversíveis, o que torna aleatórias todas as provas de carácter analítico, tendentes a evidenciar as aptidões... não se conhecem bem as relações mútuas entre as aptidões, durante o seu desenvolvimento; desconhece-se se há aptidões susceptíveis de se manifestarem, sob formas diversas, nos diferentes períodos da existência; nada se sabe sobre a interacção das aptidões no sentido de se ajudarem ou frenarem mutuamente, quando o seu desenvolvimento se faz em paralelo, etc. (1946b).

Quer dizer, ao argumentar que as dúvidas suplantam as certezas, Rui Carrington desacredita qualquer modelo simplista de O. P. e, simultaneamente, dá o mote de uma nova aliança da investigação com a prática. Da advertência, porém, não passa Rui Carrington para a negação. Se o estudo psicológico das aptidões lhe parecia todavia inconclusivo, ao ponto de o dizer carente de uma “verdadeira teoria” (1946b), não é menos verdade que não se recusa a operar com a categoria, quase elaborando uma versão pessoal.

Com efeito, depois de passar em revista as concepções existentes, acha-se Rui Carrington (1946b), por exemplo, na contingência de dizer que, na sua “modesta opinião não existem aptidões adquiridas, nem tampouco as aptidões são susceptíveis de se desenvolverem ou de se aperfeiçoarem pelo exercício e pela educação.” Compartilha com Köhler e com Koffka, por outro lado, a ideia de uma *aptidão para aprender*. E é aqui que, segundo Rui Carrington, poderá residir a confusão de outrem, daqueles que tomam por manifestação legítima de aptidões concretas, o que mais não é do que uma manifestação desta aptidão nodal de aprender não importa o quê.

A temática das aptidões é fulcral em todo o raciocínio psicopedagógico e social de Rui Carrington. Como acabamos de ver, admite que um indivíduo possa desenvolver competências, mesmo em áreas que não reflectem as suas aptidões naturais, por força da acção educativa que sobre ele é exercida. Mas, a questão que Rui Carrington coloca, é a de até onde iria realmente esse indivíduo, caso tivesse encontrado condições conformes à sua natureza, que não é um dado óbvio, que carece ser descoberta, tanto por um complexo sistema de diagnóstico psicológico, como pelo multiplicar de oportunidades, até que o indivíduo finalmente se encontre.

Por outro lado, se Rui Carrington admite que as aptidões são refractárias a uma pretensão exterior de as enxertar onde elas não estão presentes de modo natural, também se afirma como mentor de uma interessante teoria. Diz, Rui Carrington (1946b), que “o ciclo vital das aptidões acompanha o desenvolvimento do indivíduo”. Preconiza-lhes, assim, uma fase de “*desenvolvimento*”, outra de “*estabilização*” e outra de “*regressão*”. Avança, seguidamente, que se passam por um período de desenvolvimento, “é possível, dentro de certos limites, criar-se um ambiente propício ou circunstâncias adequadas para que ele se faça nas melhores e mais apropriadas condições”. Admite, pela inversa, o desaparecimento das aptidões, caso não se favoreça o seu desenvolvimento.

Quer dizer, as aptidões não se constituem como problema de diagnóstico apenas a partir do momento em que chega à ordem do dia a necessidade de definição profissional. De modo muito mais lato, o diagnóstico das aptidões é visto por Rui Carrington como um problema de desenvolvimento, por isso

discute, como vimos antes, os programas escolares, por isso demanda a transformação da Escola. Assim sendo, a Escola não é um espaço onde de forma meramente circunstancial se colecionem informações avulsas que mais tarde possam ser valorizadas diagnosticamente; haveria de ser, antes, o polígono de francas experiências que Rui Carrington (1946b) assim descreve:

É de boa prática, por auxiliar poderosamente a O. E., a atitude seguida nalguns países de, afora as disciplinas comuns e obrigatórias de ensino, instituírem outras livres, sob a direcção de mestres competentes, nas quais os estudantes podem satisfazer os seus gostos, as suas inclinações e fazer prova das suas aptidões. O trabalho por elas requerido pode realizar-se em grupos ou individualmente e nele é que os estudantes reconhecem a necessidade de aperfeiçoar as suas técnicas, que tanto podem ser intelectuais como manuais.

Em suma, neste quadro intrincado das aptidões individuais humanas e no esforço que elas supõe de auto-definição, sem o que não é de esperar, segundo Rui Carrington, a eclosão de uma personalidade verdadeiramente competente e criativa, à Escola se reserva um papel insubstituível. E, aqui, somos tentados a dizer que as designações são matéria secundária: Orientação Educacional e Orientação Profissional, sendo distintas nos métodos, propósitos e clientelas, logo se cobrem e interpenetram nas elaborações de Rui Carrington, quando o alvo são os jovens alunos a contarem com a dupla tarefa de aprender e de se apreenderem.

Por isso, quando Rui Carrington (1946b) faz depender, duma correcta O. P., a diminuição da "delinquência infantil", a redução da "instabilidade profissional", a multiplicação das oportunidades de "felicidade", o que, no seu todo, seria sinónimo de "fazer higiene mental", de pronto nos devemos perguntar qual o processo que ele tem em vista. Estamos certos, tal como aludimos, que não é a O. P. da qual ele se demarca em meados da década de 50. O processo, que nós pensamos que ele visa, é este acompanhar permanente dos jovens alunos, trajecto em que lhes são facultadas as oportunidades de desenvolvimento, em que se intervém, sempre que os obstáculos dão sinal de si, tanto pela falta de progressão global na aprendizagem, como, em menor

escala, através do que Rui Carrington sintetiza num dos seus conceitos-chave, que é o conceito de paradoxos pedagógicos. Aclaremos este último conceito.

Rui Carrington demonstra uma perplexidade profissional verdadeiramente notável. A retenção de alunos, os sucessos apenas parcelares, são fenómenos que ele não refracta, antes os toma como matéria digna de elaboração. Na conceptualização daqui resultante, para além da antinomia que vai beber a Claparède, avulta o conceito de paradoxos pedagógicos que Rui Carrington (1957b) questionantemente formula:

- Por que é que um aluno considerado inteligente, – visto o seu Q. I. ser elevado –, não tem um aproveitamento em relação com o seu nível mental?
- Por que é que um aluno apresenta bruscamente variações no seu rendimento?
- Qual a razão por que um estudante é bom aluno e dá sistematicamente erros ortográficos?
- Qual a razão por que um estudante tem aproveitamento numas disciplinas e noutra ou noutras não?
- Por que motivo satisfaz um aluno a certo professor e já a outro satisfaz menos, ou não satisfaz nada?
- Por que motivo obtém um aluno notas positivas nos pontos escritos e negativas nas chamadas orais e vice versa?

Quantas as dúvidas, tantos os programas de trabalho e investigação do psicólogo escolar e duma hipotética psicopedagogia consequentemente desenvolvida entre nós. É que outra resposta Rui Carrington não tem. Mérito, quanto mais não fosse teria o de não pactuar com a omissão, o de apontar (1957b) que “todas estas interrogações implicam o estudo e a aplicação de métodos capazes de determinarem as causas, tanto intelectuais, como caracteriais, familiares e sociais da conduta dos escolares”.

Por conseguinte, perante a iminência de implementação de um modelo de O. P. eivado de incongruências, Rui Carrington alerta para a obrigatoriedade de se apurarem os procedimentos e a teoria. Deixa entender, simultaneamente,

a indefensabilidade da pretensão ao sucesso com um programa de O. P., tendo-se ostracizado a realidade situada a montante, a da O. E. Em suma, é como se Rui Carrington atónito dissesse: *como conseguir uma boa O. P. daquele a quem não se proporcionou uma boa O. E.?* Assim, sendo um só o indivíduo que urgia orientar profissionalmente e orientar educativamente, sendo comuns, em boa parte, os instrumentos e as teorias psicológicas, requerendo-se, para ambas as acções, profissionais com idênticas competências, não via Rui Carrington razão para que estes serviços não coexistissem na Escola, sendo desempenhados pelo psicólogo escolar. Se mais tarde renega esta fusão, estamos crentes que só poderia ser por ter assistido a práticas ou tentativas esboçadas deturpadoras.

• • •

Abeiramo-nos do termo da nossa expedição. Pensamos que connosco possam fazer eco da ideia de que a Psicologia estava realmente bem representada na pessoa de Rui Carrington: praticou-a com ciência, divulgou-a com afã, viu-a, sobretudo, como uma prática inacabável.

Notabilizou-se, dentro da sua geração, pelo emprego e divulgação dos testes psicológicos. Conquanto tivesse trabalhado sistematicamente apenas com dois instrumentos, Rui Carrington tinha em sua posse, entre vários testes, o Raven, tanto a versão PMC como a PMS, o teste dos dominós de Anstey, os testes analíticos de inteligência de Meili; dispunha, também, do TAT, do Rorschach do Szondi. Até onde teria ele levado o estudo destes meios de diagnóstico, todavia é questão à qual não estamos em condições de responder. Sabemos é que, na sua mão, eles não teriam sido alvo de uma incorrecta utilização, pois como nos diz (1945a) a propósito do Rorschach “pela aplicação que nós fizemos do teste, chegámos à conclusão de que só deve ser usado por quem esteja perfeitamente adestrado no [seu] manejo [já que] não é verdadeiramente objectivo.”

Surpreende-nos que tamanho cultor da medida psicológica não tivesse avançado na utilização das diversas ferramentas que tinha ao seu dispôr. Pensamos que o teria iludido a possibilidade de uma reforma magna do

ensino, à luz da qual o trabalho psicológico viesse a adquirir uma expressão nacional de facto; teria ficado a aguardar, Rui Carrington, por um programa que novo sentido desse aos seus anseios e melhor rendibilizasse tanto o seu esforço como o de todos aqueles que paulatinamente ingressavam no domínio da Psicologia.

A expectativa, porém, gorou-se. Trabalhando praticamente sozinho, Rui Carrington acaba por não explorar totalmente, quer os instrumentos de que se munira, quer as ideias a que chegara. Interrogavamo-nos sobre as razões que teriam ditado a falta de projecção de Rui Carrington na Psicologia... Talvez a mais evidente tenha sido a da falta de interesse oficial em tais matérias. Por outro lado, talvez a grande abrangência do discurso de Rui Carrington fizesse com que ele fosse olhado de soslaio. Realmente, procurando a Psicologia, o que nela entrevê é uma via para a promoção do sucesso educativo e, neste último, uma chave para o sucesso da sociedade. Em última análise, é para a sociedade que Rui Carrington tem os olhos sempre voltados, pensando o que pode ela fazer e os dividendos que pode colher duma gestão correcta dos recursos humanos que cada nova geração em si mesma constitui. *De cada um conforme as suas aptidões, a cada um conforme as suas necessidades*, – no limite podia ser este o lema de Rui Carrington. Já não dizemos que à época teria soado como demasiado panfletário. Ainda hoje é uma visão. Por isso terminamos com a dupla convicção de que, sobre Rui Carrington, não só mais pode ser dito, como tal seguramente virá a acontecer.

Notas

¹ Relativamente ao rol de publicações que consta na última obra de Rui Carrington, apenas nos escapa o título de 1956. Descobrimos, em acréscimo uma que nessa lista não figura e que damos na nossa bibliografia como (1954b)

² Rui Carrington (1941b) explora com pormenor esta semelhança.

³ No original lê-se "... a useful rough test of short duration."

⁴ Carta existente no maço BC 1552²V da BPB UM.

⁵ É da maior inverosimilhança que, a ter havido outros trabalhos sobre instrumentos de Otis em Portugal, Rui Carrington disso não tivesse conhecimento, ou deliberadamente o omitisse, na sua obra de 1964, em que historia a implantação dos testes psicológicos no nosso País.

⁶ É o texto *Da Orientação Profissional e da Orientação Educacional*, que tendo sido lido em 1948, só é publicado em 1950.

Bibliografia

Boring E. G. (1950). *A history of experimental psychology*. New York: Appleton-Century-Crofts Inc.

Cattell R. B. (1953). *A guide to mental testing*. London: University of London Press.

Costa, Rui Carrington (1941a). Possibilidades de predição do aproveitamento escolar dos alunos do primeiro ano dos liceus. *Liceus de Portugal*, 4, 287-306; 5, 380-387; 7, 562-568; 9, 685-700.

Costa, Rui Carrington (1941b). Testes: limitação do tempo destinado à sua aplicação. *Boletim do Instituto de Orientação Profissional*, 2.^a série (2) 29-61.

Costa, Rui Carrington (1942). Algumas considerações sobre a medição em Psicologia. *Boletim do Instituto de Orientação Profissional*, 2.^a série (3) 73-106.

- Costa, Rui Carrington (1944). O desenho e o teste de representação mental do Dr. Decroly, aplicado nas escolas portuguesas. *A Criança Portuguesa*, 3 (3/4) 119-176.
- Costa, Rui Carrington (1945a). Testes mentais, sua história e valor. *Monografias do Boletim do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira*, 2.ª série (3) 27-62.
- Costa, Rui Carrington (1945b). Será possível prever e avaliar a eficiência da função docente? *Boletim do Instituto de Orientação Profissional*, 2.ª série (6) 55-107.
- Costa, Rui Carrington (1946a). Quociente de inteligência de Stern ou constante pessoal de Heinis? *A Criança Portuguesa*, 5 (1/2) 19-66.
- Costa, Rui Carrington (1946b). Subsídios para a história do movimento de orientação profissional: sua introdução no nosso país. *Boletim do Instituto de Orientação Profissional*, 2.ª série (7), 43-124.
- Costa, Rui Carrington (1950). Da orientação profissional e da orientação educacional. *A Criança Portuguesa*, 9, 89-108.
- Costa, Rui Carrington (1951). Da limitação do tempo nos testes de capacidade. *Revista Portuguesa de Filosofia*, 7 (4) 371-379.
- Costa, Rui Carrington (1952a). Un test du Dr. Decroly aux écoles du Portugal. In: F. Baumgarten (Ed.), *La Psychotechnique dans le monde moderne*. Paris: PUF.
- Costa, Rui Carrington (1952b). Acerca do estudo eficiente. *A criança portuguesa*, 11 (1) 141-175.
- Costa, Rui Carrington (1953). O valor preditivo dos métodos de interpretação do rendimento dos testes: a constante pessoal de Heinis. *Las Ciencias*, 20 (2) 495-509.
- Costa, Rui Carrington (1954a). A psicologia do testemunho. *Scientia Ivrídica*, 3 (11) 225-243; 3 (12) 334-350.
- Costa, Rui Carrington (1954b). Valor preditivo dos testes e constante de Heinis. *Revista Portuguesa de Filosofia*, 10 (3) 341-356.

- Costa, Rui Carrington (1955). Algumas considerações sobre o scatter. *Revista Portuguesa de Filosofia*, 11 (3/4) 262-275.
- Costa, Rui Carrington (1957a). Contribuição para o conhecimento do nível mental da criança portuguesa. *A Criança Portuguesa*, 15/16 (1) 251-272.
- Costa, Rui Carrington (1957b). Da necessidade de existência de psicólogos escolares no ensino secundário. *Revista Portuguesa de Filosofia*, 13 (4) 393-409.
- Costa, Rui Carrington (1958). Le témoignage envisage du côté psych judiciaire. In. L. Canestrelli (Ed.), *Actes du XIII congrès de l'association internationale de psychologue appliquée*. Roma.
- Costa, Rui Carrington (1960). Bosquejo histórico e valor da orientação profissional e educacional como factores de ajustamento do indivíduo ao meio social. *Revista Portuguesa de Filosofia*, 16 (3) 311-335.
- Costa, Rui Carrington (1961). L'inhibition rétroactive dans l'apprentissage et dans la vie. *Enfance*, (3) 221-225.
- Costa, Rui Carrington (1963). Elementos essenciais de estatística para quem se dedica aos testes. *A Criança Portuguesa*, 21, 365-387.
- Costa, Rui Carrington (1964). *Breve história dos testes psicológicos e seu valor como instrumento de diagnóstico e de medida*. Braga: Liv. Cruz.
- Cronbach L. J. (1949). *Essentials of psychological testing*. New York: Harper & Brothers Publishers.
- Gonzalez, Ana (1952). Activité de l'institut d'orientation professionnelle de Lisbonne. In. F. Baumgarten (Ed.), *La psychotechnique dans le monde moderne*. Paris: PUF.
- Freeman F. N. (1939). *Mental tests*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Guimarães, Oliveira (1940). Selecções escolares. *Liceus de Portugal*, 1, 7-21; 2, 104-120; 3, 179-185.
- Monroe, De Voss, Kelly (1924). *Educational tests and measurements*. Boston. Houghton Mifflin Company.

- Ruch G. M. (1929) *The objective new-type examination: an introduction to educational*. Chicago: Scott, Foresman & C.º.
- Torres, Manito (1952). La psychotechnique au Portugal. In. F. Baumgartner (Ed.), *La Psychotechnique dans le monde moderne*. Paris: PUF.
- Wilson G. M. & Hoke, K. J. (1929). *How to measure*. New York: The Macmillan Company.

Carrington da Costa pedagogo, autodidacta e cientista Justino Magalhães

1

Tendo tido oportunidade de passar várias horas, concentrado, reflectindo e fazendo pesquisas, na Biblioteca Carrington, que retoma, em parte a integridade de um *scriptorium* humanista, com cadeirões episcopais, forrados de veludo/ púrpura, uma mesa central, as paredes inteiramente revestidas de livros, apoiados numa estantaria em madeira de castanho, situada num salão terminal, com janelas, em duas paredes a que não falta a providencial lareira, assalta-me uma representação do Senhor de Montaigne, deambulando no torreão da sua casa da Gasconha, acompanhado dos "seus livros", exorcizando as verdades e as efabulações que não tinham tradução na realidade, deixando para depois os livros que constituíam uma dificuldade acrescida, porque ou ainda os não podia entender, ou seguramente jamais os entenderia, numa sobrançeria intelectual sobre a complexa e animada realidade envolvente. Muito provavelmente Carrington da Costa não pôde dispor do mesmo distanciamento em relação às suas fontes, nem de um deambulatório para as suas cogitações. Provavelmente também as suas obras nunca

estiveram arrumadas com a disposição que hoje apresentam, protegendo esse espaço de mediação/ distanciação entre o investigador e os livros, que as actuais instalações permitem. Mas muito provavelmente ainda, as figuras de Carrington da Costa e de Montaigne não deixariam de cruzar-se, percorrendo idênticos passos na busca de verdade.

Estas incursões à Biblioteca Carrington da Costa, ficam a dever-se de facto a uma curiosidade profunda em conhecer de mais perto a biblioteca e conhecer por ela o leitor, o bibliófilo, o cientista e pedagogo que a construíra e se construíra, adquirindo, estudando e comentando as obras ali existentes. Não sabemos como trabalhava Carrington da Costa: 1) se encontrou lugar para os seus livros pela ordem que os conhecia e dominava; 2) se trabalhava durante o dia ou durante a noite; 3) se partilhava as suas leituras com alguém; 4) não sabemos o que significa e o que vale a actual arrumação das suas obras, tal como se encontram na Biblioteca Pública de Braga. Perguntas fundamentais para as quais não há uma resposta directa.

Era senhor de uma esmerada e rara cultura biliófila. Percorrer os livros de Carrington da Costa é encontrar autores colectados e lidos, na sua integridade, mas é sobretudo descobrir fios condutores de uma epistemologia, de uma procura e de uma construção do conhecimento conduzidas, por dentro desse mesmo conhecimento, saltando e agregando obras e autores, piranteando-os, corrigindo-os, até Carrington da Costa se reencontrar a si próprio nos problemas que gerou e para os quais buscava ansiosamente a resposta.

Um autodidacta, um cientista. Quando leu pela primeira vez *L'Expérimentation en Pédagogie* de Raymond Buyse, porque seguramente voltou a esta obra mais vezes, pelo que, mais tarde, dado o uso viera a ser encadernada, com claro prejuízo aliás para as notas-resumos que havia colocado à margem, durante as leituras, Carrington da Costa sentiu um grande prazer ao sublinhar a definição de cultura geral do pedagogo com espírito científico, a quem atribui a superação de um certo «esoterismo» do prático e de uma certa «misogénia» do erudito (do pedagogo histórico) e ao cotejar e extractar para a margem, por outro lado, os conceitos de sábio e de erudito. Cultura geral do pedagogo com espírito científico é a atitude de o espírito se manter bem vivo e em contínua capacidade de aprender; um sentido cada vez mais apurado de

inteligência intuitiva e da razão razonante; um enriquecimento das necessidades profundas de aprender; uma tendência mais viva para conhecer pelas causas; uma melhor capacidade de trabalho pessoal, um poder acrescido de se renovar, uma atitude melhorada de criação mental (cf. Buyse, pp. 124-5).

Assim definido, o pedagogo assume uma atitude de sábio, que é quem interpreta o presente, perscruta o passado ou interroga o futuro, por contraste com o erudito que se limita a registar os conhecimentos. Ora se aquela deve ser a atitude do pedagogo face ao aluno, então entre o pedagogo e o cientista não há de facto oposição, pelo que Carrington da Costa tinha encontrado o seu descanso interior, tinha encontrado as suas parcerias e cumplicidades – uma compreensão para as suas inquietações. Que sábio é o que procura a verdade e cientista é o que dispõe de instrumentos, de método para a busca da verdade. E passo contíguo, interrogando-se, responde com Claparède, que o melhor mestre-escola, não pode deixar de ser «Um ignorante ... inteligente e entusiasta!» (cf. Buyse, p.125).

Faziam por consequência sentido, as suas inquietações por conhecer, saber, investigar – essa eterna busca da verdade. Não eram loucura a sua inquietação como professor, nem o desafio que lançava aos colegas de profissão e à escola para que procurassem conhecer cientificamente os seus alunos.

2

Um leitor crítico, pragmático e norteado por critérios científicos e racionais para a construção de verdade, inventor das suas próprias pesquisas, entretecendo uma problemática coerente e gradativa. Se se fazia acompanhar sempre de livros e se lia em todo o lugar, como o vulgo insiste em afirmar, seguramente que exigiu grande concentração quando mergulhava nas suas investigações mais profundas – sublinhava de forma alinhada, voltando várias vezes ao mesmo livro e à mesma referência, resumia e/ ou traduzia de forma esmerada, com uma autografia distinta, todos os conhecimentos que se lhe afiguravam relevantes.

Mas, seja-nos autorizado duvidar se Carrington da Costa terá lido alguma obra na íntegra. Mas porque certamente o fez, quantos autores lhe mereceram tal distinção? Por certo que muito poucos, para além dos seus contemporâneos e daqueles sobre quem teve de fazer comentários.

Carrington da Costa era um cientista, medeando entre a biblioteca e a experimentação. A biblioteca era a sua segurança, um referencial básico, uma parte integrante do seu laboratório, da sua oficina: precisava de saber a todo o momento o que esperava em cada livro; localizá-lo com a maior economia, trazê-lo em abono da sua causa, da sua dúvida ou da sua afirmação, recusá-lo e/ ou criticá-lo; mas o seu pensamento seguia um caminho próprio. Quando, após anos de pesquisa e de ensaio, passou a experimentar com regularidade os testes que adaptou e criou para conhecer a criança e o jovem portugueses, o rumo era-lhe marcado por esse regresso sistemático à biblioteca desafiado, pelo trabalho de campo. O rigor das suas observações exigia que a aplicação dos testes fosse feita com uma base criterial, com método, pelo que ele próprio se incumbia da tarefa. Mas também na comunicação dos resultados, Carrington da Costa procurou estar presente sempre que teve oportunidade, quer em Portugal, quer no estrangeiro para dar a conhecer com rigor e de forma comparada, as conclusões a que ia chegando.

Espírito arguto, intuitivo e prudente, comentando as reservas que Aguayo estabeleceu ao método estatístico, como meio de comparação de resultados obtidos entre grupos diferenciados, a partir de uma base percentual, Carrington da Costa não deixou de registar «para nós todos estes métodos não nos podem dizer que este método é melhor do que outro, se se deve censurar ou elogiar, por os métodos serem condicionados pelas circunstâncias bem como o elogio e a censura» (In Aguayo, p. 20).

3

Não erraremos no nosso julgamento se fizermos uma vez mais alusão à obra de Raymond Buyse, agora com sentido um pouco mais penalizante para o

nosso autor. Com efeito, ao lê-lo pela primeira vez, Carrington da Costa, já então com cerca de quarenta anos de idade, após uma carreira distinta como aluno da Escola Normal Superior de Educação de Coimbra onde fora discípulo e companheiro de alguns dos principais vultos da Pedagogia em Portugal, na primeira metade deste século, sendo agora professor efectivo em Braga (corria provavelmente o ano de 1936), não deixou de sentir que os pés lhe gelavam, ao fazer contas à biliografia que lhe faltava adquirir se quisesse prosseguir nas suas buscas. Fez contas, percorreu várias vezes a bibliografia referida naquela obra e assinalou com diferentes marcas os títulos dessas obras, estabelecendo assim uma hierarquia de prioridades. E todavia não desanimou. O mesmo exercício havia feito com o obra de Aguayo, algum tempo antes, bem como com as obras de Claparède. Aliás como adiante se referirá, Carrington da Costa estava então a operar uma profunda viragem no seu destino de pedagogo e de cientista.

Trabalhava directamente sobre os livros, que eram para si os principais instrumentos. Porventura não fazia uso de fichas, com conteúdos de leitura, e quando escrevia, devia fazê-lo directamente à máquina, mesmo para resumir, traduzir ou comentar alguns capítulos ou opiniões. O livro era de facto o seu companheiro de viagem e de inquietação. Ou porque não confiava nas fichas, ou porque elaborá-las era um sacrifício para uma mente tão concentrada e pragmática, intentando uma construção da verdade a partir de hipóteses e de problemas, contextualizados na vida real. A forma esmerada e expressiva com que escrevia, revela-nos, por outro lado, um processo de produção do conhecimento altamente intelectualizado e um pensador que recorre à escrita quando tem perfeitamente clara a sua ideia. Uma escrita não nervosa, um cursivo desenhado e metricamente perfeito. Os apontamentos e primeiras versões de textos que chegaram até nós, revelam uma escrita muito alinhada e amadurecida. Com frequência escrevia a lápis, como era a lápis que de uma forma geral sublinhava e comentava as passagens fundamentais dos livros, algumas das quais se apresentam sublinhadas por mais que uma vez.

Muito provavelmente desenvolveu e praticou vários tipos e estilos de leitura, mas era sentado a uma mesa que fazia a leitura mais profunda. Uma leitura questionadora e compreensiva, uma leitura cruzada e focalizada na realidade. Carrington da Costa era um homem de acção pelo que, quando ao ler um

autor se lhe afigurava que era necessário cruzar o pensamento, fazia-o no próprio texto. Aí recordava a si próprio os pontos de vista de outros autores, completava as ideias expressas, remetia sobre as mesmas questões para outros autores, esboçava hipóteses de análise e algumas problemáticas em aberto. Uma leitura interpelativa e dialógica, onde os autores eram (re)construídos nas suas autonomia, parceria e cumplicidade. Uma interlocução alargada, uma construção sistemática de painéis, uma sucessão de diálogos entre cientistas, interpelados por um moderador atento, crítico e construtor de hipóteses inovadoras. Um autodidacta, inquieto e movido por uma profunda e fundamentada racionalidade científica. Convidado para o debate, jamais algum cientista deixou de ser interpelado, no(s) seu(s) próprio domínio(s), por Carrington da Costa. E de novo nos assalta a imagem do Senhor de Montaigne.

4

Entre 1935/ 36, sendo então professor efectivo em Braga, o destino de Carrington da Costa estava a sofrer uma profunda viragem. O seu itinerário de pedagogo e de cientista, após anos de fundamentação e de busca de uma cultura pedagógica em sentido genérico, inflectia para um pedocentrismo mais consequente, focalizado no conhecimento científico do aluno. Carrington da Costa voltava-se deste modo para uma pedagogia experimental e começava a adquirir com sistematicidade obras de natureza psicológica mas a que não deixava de contrapor outras abordagens, designadamente nos domínios da sociologia, da filosofia e da administração. Até então, a fazer fé num ficheiro bibliográfico que elaborara até ao início de 1936, Carrington da Costa havia adquirido sobretudo livros de Pedagogia Geral. Aliás ele próprio, quando intentou alguma classificação temática, se confrontou com a generalidade da área “educação”. Mas a viragem estava a operar-se e a partir desta data, Carrington da Costa passou a adquirir com critério de sistematicidade e quase-exaustão, toda a bibliografia de base experimental em educação, designadamente no domínio da psicologia e da psicometria.

De Lorenzo Luzuriga e de Adolphe Ferrière, cada um na sua orientação própria (o primeiro introduzindo e sistematizando uma pedagogia de base histórico-cultural, o segundo, sistematizando os princípios de “Escola Nova”, com base pedocêntrica que confere à criança uma relativa autonomia e uma base pedagógica e didáctica activas, Carrington descobria agora, entre tantos outros, Claparède, Binet e Simon, Buyse, e por eles acedia aos mundos da medição das capacidades humanas e da testometria. De uma escola activa para uma escola “por medida”, definida a partir de um conhecimento científico do aluno. Que era este, em seu entender, o principal sentido do pedocentrismo. Ele que entendia que a escola, através da instrução, é um meio fundamental de educação.

Entre 1935/ 6 e 1940/ 1, Carrington da Costa estudou aprofundadamente as bases teóricas e metodológicas da psicometria, designadamente no que se refere aos testes de desenvolvimento mental; criou uma visão crítica sobre os instrumentos de medição até então utilizados, quer na Europa, quer nos Estados Unidos da América do Norte; fundamentou e adaptou ao caso português o teste de “Desenvolvimento mental de Otis”, para o que contou com autorização do autor e com uma pequena ajuda financeira da Câmara Municipal de Braga. Em 1940 estava preparado para enfrentar novos desafios e para propor este Teste como meio de diagnóstico a ser utilizado nos exames de admissão aos liceus, conforme se documenta no apontamento biográfico constante desta publicação.

Desconhecem-se os móveis deste novo rumo na vida de Carrington da Costa, muito embora o ficheiro a que se aludiu permita inferir que de há muito Carrington da Costa prosseguia um rumo investigativo, remetendo e caminhando criteriosamente de artigo em artigo, de autor em autor. Colaborou com o Instituto Aurélio da Costa Ferreira, aplicando testes sob a orientação de Faria de Vasconcelos, com quem se relacionou ainda que de forma indirecta (cf. carta de Dias Agudo), mas foi o relacionamento com Oliveira Guimarães, que seguramente envolveu Carrington da Costa, nas questões da política educativa, ao nível do ensino liceal (cf. apontamento biográfico).

5

Pedagogo, autodidacta e cientista, Carrington da Costa desenvolveu um estilo pessoal de trabalho, designadamente, cruzando leituras, como se tem vindo a referir. Tomando assim um exemplo de leitura cruzada, podem admitir-se dois campos fundamentais, em que Carrington da Costa se revelou muito seguro e prudente na recolha e concertação de opiniões: a) sobre o enquadramento e o valor da experimentação em pedagogia; b) sobre as bases estatísticas e comparativas dos resultados científicos. Outras áreas se poderiam aduzir, quer no âmbito da testometria em geral, quer no âmbito da acção docente e da política educativa. Carrington da Costa não cultivou a polémica, quanto mais aprofundava as suas buscas mais respeitava as opiniões dos outros, ainda que ultrapassadas, fragmentárias ou mesmo erradas. Espírito construtivo, acreditando extraordinariamente na razão e na pessoa humana, cultivava com os mestres e com os condiscípulos da ciência e da profissão, uma atitude análoga à que mantinha com os seus alunos, interrogando-os, inquietando-os e estimulando-os para irem mais além nas suas aspirações e na construção de si próprios.

Retomando a obra de Raymond Buyse, publicada em 1935, Carrington da Costa leu e sublinhou as informações e definições gerais que constituem toda a primeira parte da obra, para se ater com grande atenção nas questões metodológicas, designadamente na utilização do método estatístico, quer para o estudo do *caso único*, quer para o estudo de grupos equivalentes. E justamente quando anotou à margem, parafraseando o texto francês: “É exigido que os 2 grupos tenham a mesma média e a mesma variabilidade”, fez uma remissão para uma nota de pé de página, que de imediato redigiu com o seguinte conteúdo: “Veja-se pág. 20 “Pedagogia Experimental” de Th. Simon; pág. 276 “Psicologia del niño etc.” de Claparède; pág. 125; “La Paidologia” de Domingo Barnés.

Anotações de idêntico teor, surgem nas questões relativas ao método comparativo e à busca de uma fundamentação para a experimentação e para a medição – o que há de comparável e de mensurável na educação e na formação da(s) pessoa(s) humana(s)? Pelo que, com frequência Carrington

da Costa busca uma definição cruzada de conceitos fundamentais como educação, orientação vocacional, comportamento, não deixando de preocupar-se com leituras diferenciadas e com factores de especificidade, designadamente o papel dos factores sociais, culturais, familiares no comportamento intelectual e mental das crianças e adolescentes.

Na produção dos seus textos, vêmo-lo com frequência seguir das linhas gerais, no que se refere ao enquadramento e a princípios globais, para a especificidade da questão, ou do problema que o afligem, enunciando a sua tese de forma gradativa. De forma geral também, vêmo-lo estruturar o seu pensamento pedagógico e científico, tomando o factor tempo como um eixo fundamental na evolução e na organização do conhecimento. Há nos seus trabalhos uma grande componente historiográfica e historiológica, visando fundamentar os problemas, hipóteses e conceptualizações que vai estruturar.

6

Autodidacta, Carrington da Costa foi membro de diversas organizações científicas internacionais “Association Internationale de Psychologie Appliquée”, Paris; “Association Internationale de l’Orientation Professionnelle”, Bruxelas; “La Sociedad Española de Psicología”, Madrid; “La Asociacion Iberoamericana para la Eficacia y la Satisfaccion en el Trabajo”, Madrid; “Associação Jurídica de Braga”. Tomou parte em diversos Congressos e deixou uma obra escrita, que não sendo muito vasta, abarca diferentes áreas do conhecimento e contém um sentido inovador e de tese, tendente à valorização da ciência no conhecimento e na acção junto da pessoa humana.

Na constituição da sua biblioteca dominam as línguas portuguesa, com extensão ao Brasil, cuja produção científica conheceu de muito perto; a língua castelhana, quer pela produção original, quer através de traduções (p. ex. de Domingo Barnés Salinas, entre traduções e produção autónoma, Carrington da Costa coligiu, pelo menos 22 títulos); a língua francesa, que vindo em terceiro lugar não deixou de ser fundamental pois que tarvés dela estudou e

conheceu a produção de mestres como Binet, Simon, Claparède, Decroly. Leu e estudou em inglês, sobretudo a produção de autores norte-americanos, no domínio da psicologia experimental.

É uma biblioteca-arquivo, onde para além dos livros se podem encontrar colecções completas de revistas e milhares de testes, quer em enunciado, quer nas respostas dos inqueridos. De igual modo se pode encontrar alguma correspondência e uma infinidade de notas, apontamentos, rascunhos, contas e cálculos relativos às mais diversas situações experimentais. Qual o significado actual dos milhares de testes sobre a figura humana, aplicados às crianças entre os 7 e os 11 anos, que no ano de 1961 frequentavam as escolas de instrução primária de todo o distrito de Braga, parte do de Viana e parte do do Porto? Que utilização, ainda que historiográfica e arquivística, pode hoje ser feita das centenas de testes do “teste Colectivo de Desenvolvimento Mental de Artur S. Otis”, que Carrington da Costa adaptou e aplicou durante anos consecutivos a alunos do Seminário de Braga, dos Liceus de Braga e Porto e dos Colégios da região? Que significado assumiria o (re)estudo dos Testes de Vocabulário, dos Testes de Redacção (curiosamente elaborados sobre o tema Professor Ideal), dos Testes de Representação Mental de Decroly?

Como converter estas informações em fontes historiográficas para ampliar o conhecimento sobre as crianças e os jovens portugueses, sobre o seu rendimento e desempenho escolar, sobre os seus itinerários e destinos de vida, posto que na sua generalidade são ainda vivos? Permitirá esta fonte esclarecer o relacionamento das crianças portuguesas com a escola, nas suas diferentes origens, representações e expectativas?

7

A Biblioteca Carrington constitui um fundo autónomo sobre educação, da Biblioteca Pública de Braga que tem sido consultado, com maior ou menor regularidade por um grande número de leitores, com formação bastante

diversa. É uma biblioteca erudita, pelo que seguramente as buscas que nela tem feito boa parte dos leitores, são orientadas para a realização de trabalhos académicos. Mas a consulta não se esgota neste tipo de busca e muitos leitores têm beneficiado de uma oferta bibliófila que nem imaginam onde teve origem. Seria aliás de inteira justiça que uma biblioteca pública, como a de Braga, que disfrutou do estatuto de depósito legal, não deixe que tal estatuto subreleve a grande diversidade de ofertas e legados que estão na base e continuam a alimentar a constituição do seu riquíssimo espólio.

O que significaria uma estatística de leitores da Biblioteca Carrington? Quantos leitores terão tomado consciência que para certos assuntos das suas buscas, foi sempre aí que encontraram os livros que desejavam, como releva José Marques Fernandes, num trabalho recente (In Rodrigues, 1996). Quantos leitores, sem saberem muito bem o itinerário de buscas para os seus trabalhos, seguiram pistas colhidas de livro em livro, conforme a oferta que se lhes oferecia?

Como aprofundar o conhecimento sobre a origem, anos de publicação e de aquisição da generalidade dos livros desta biblioteca? E uma vez feita tal cartografia, como relacioná-la com a vida, a formação e a produção científicas de Carrington da Costa? Como relacionar e enquadrar a obra e a acção de Carrington da Costa? Que ligação, que tempo de constituição, que interacção? Seguramente que a biblioteca se constituiu no principal interlocutor de Carrington da Costa, autodidacta, afastado de Lisboa e de outros locais de mais intenso debate científico, mergulhado em múltiplos e diversificados afazeres, imbuído de uma atmosfera quixotesca para a sua existência, que só um apurado sentido de investigador, de bibliófilo e de bibliógrafo fora capaz de nortear. Todavia esta é uma dimensão antropológica que continua seguramente por explorar.

Que tempo viveu? Como se auto-retratou? (Ele de que aliás se guarda um auto-retrato a lápis, ao que tudo indica gravado numa folha que serviu de suporte ao apontamento de uma qualquer reunião, cuja acta para o nosso autor, se traduziu na produção desse grafismo a lápis).

Que se sabe do seu quotidiano escolar e do dos seus alunos?

Carrington da Costa conduziu a sua própria formação. Como e que autores privilegiou? Quais os conceitos fundamentais da sua própria produção discursiva? Como construiu o contexto e base de referência para se assumir como cientista autónomo? Prosseguiu um itinerário científico movido por uma lógica reactiva? Mimética? Procurou inscrever-se nalguma "escola"? Medindo e conhecendo a criança e o jovem portugueses, movia-o um conhecimento dedutivo, comparativo, ou admitiu uma via indutiva, construtiva, e porventura uma contribuição científica de sentido inovador?

8

Os estudos que agora se publicam traduzem uma diversidade de olhares, epistemologicamente diferenciados sobre a obra, a figura e a biblioteca de Carrington da Costa. São uma primeira triagem que resulta de um trabalho colectivo e interdisciplinar para a classificação dos mais de 7.000 títulos que constituem a Biblioteca Carrington, oferecida e depositada na Biblioteca Pública de Braga. São de igual modo, perspectivas de abordagem que sugerem linhas de investigação e apontam para estudos sistemáticos e de maior fôlego.

- a) O trabalho de Clara Costa Oliveira e Conceição Antunes, pretende revelar o sentido de actualidade dos estudos de Carrington da Costa, reconceptualizando-os à luz dos conhecimentos actuais e situando-os nas principais linhas de evolução até à actualidade.
- b) O estudo de Guilherme Silva, partindo de uma criativa hipótese de trabalho, revela como a constituição da biblioteca de Carrington da Costa é cativa da biblioteca da Escola Normal Superior de Coimbra, onde estudara e como Carrington segue uma percurso inovador na pedagogia do seu tempo.
- c) O extenso texto de José Manuel Cruz dá testemunho detalhado do rigor, da sistematicidade, do sentido de actualidade e dos critérios científicos que nortearam a acção de Carrington da Costa nos domínios da Psicometria.

Eis por consequência três importantes contributos para o conhecimento do homem, do cientista e do pedagogo que foi Carrington da Costa. O testemunho de um conjunto de investigadores que em boa hora aceitaram o desafio de mergulhar nestes milhares de livros, classificando-os e encetando trabalhos de pesquisa que permitam às gerações actuais disfrutarem com acrescida vantagem de um fundo bibliográfico, documental e arquivístico, seguramente ímpar no todo nacional. A equipe de trabalho foi constituída por: Justino Magalhães que nas tarefas de classificação fora substituído por Lília Afonso; Clara Costa Oliveira; Conceição Antunes; Guilherme Silva; José Manuel Cruz, sendo Responsável do Projecto Óscar Gonçalves.

II. Apontamento bio-bibliográfico sobre Carrington da Costa

«Carrington Simões da Costa (Rui). Irmão do anterior*. É professor efectivo do Liceu Nacional de Braga. Nasceu em 25 de Agosto de 1894, em Azoia de Baixo, concelho de Santarém. Fez o Curso Secundário até ao 5.º ano no Colégio Militar e o sétimo no Liceu de Leiria. Foi estudar para a Bélgica, mas a 1.ª Grande Guerra obrigou-o a regressar a Portugal. Foi aluno do Instituto Superior Técnico ingressando depois, em 1917, na então Escola de Guerra. Licenciado a seu pedido, foi nomeado Agrimensor de 1.ª classe da província da Guiné, em 1919, desempenhando, desde 1920, as funções de Director interino dos Serviços de Agrimensura daquela Província. Desempenhou ainda, interinamente, as funções de Director dos Serviços de Agricultura, de Delegado do Procurador da República e de Conservador do Registo Predial. Regressa à Metrópole, em 1926, para ser presente à Junta de Saúde das Colónias e é dado como incapaz para todo o serviço no Ultramar, em 1927. Para ingressar no quadro do professorado do Ensino Secundário – 9.º grupo –, volta novamente a estudar e faz exame de admissão à antiga Escola Normal Superior da Universidade de Coimbra, em 1929 e Exame de Estado, em 1931. Nesse mesmo ano, é nomeado professor agregado do Ensino Secundário e vai fazer serviço no Liceu de Viseu. Em 1932, é nomeado, mediante concurso, professor efectivo do Liceu de Vila Real onde não chegou a exercer a sua actividade docente por concorrer e ter sido nomeado para o Liceu de Braga, onde se tem conservado até à presente data. Tem desempe-

nhado várias comissões de serviço**: Membro da Comissão de Pontos de Exame do Ensino Liceal; Vogal do Júri de Exames de Estado e Presidente do Júri de Exames de Aptidão Pedagógica (1941-1942); Membro da Comissão Encarregada da Revisão dos Programas Liceais (1941-1942) Vogal da Comissão Organizadora de Pontos de Exame de Admissão aos Liceus (1942-1943); Membro do Júri dos Exames de Estado do Liceu D. João III (1945-1946); Membro da Terceira Secção da Junta Nacional de Educação (1949-1950) e Membro da Comissão da Reorganização dos Serviços de Saúde (1955-1956 a 1956-1957). Foi um dos primeiros a divulgar, em Portugal, o método dos testes, para o que (se) serviu da palavra falada ou escrita e da adaptação e aferição desses reactivos. Assim, publica, em 1941, o trabalho:***

1943; "Vivência": uma ideia e uma palavra", 1945; "Será possível predizer e avaliar a eficiência da função docente?", 1945; "Subsídios para a história do movimento de Orientação Profissional. Sua introdução no nosso País", 1948; "Da Orientação Profissional e da Orientação Educacional," 1949, e "àcerca do estudo eficiente", 1952. Pertence à "Association Internationale de Psychologie Appliquée", Paris, à "Association Internationale de L'Orientation Professionnelle", Bruxelas, à "La Sociedad Española de Psicología", Madrid, à "La Asociacion Iberoamericana para la Eficacia Y la Satisfaccion en el Trabajo," Madrid, e à Associação Jurídica de Braga».

* Este apontamento biográfico dactilografado, que se conserva num dos maços que contém informação variada, foi seguramente elaborado pelo próprio Carrington da Costa e muito provavelmente fê-lo para concorrer a uma bolsa da Fundação Calouste Gulbenkian para participar no Congresso de Copenhaga, em 1960 (...). Pela referência que faz ao irmão, tudo indica que concorreram e viajaram juntos.

Todavia, a ser verdade que esta súmula biográfica se destinou a concorrer a uma bolsa da à Fundação Calouste Gulbenkian, não deixa de ser estranho que Carrington da Costa acentue sobretudo a sua colaboração com as entidades oficiais, para além da sua produção científica. É que de facto Carrington tinha já então uma grande experiência de aplicação de testes, incluindo a adaptação para o caso português, em 1941 do "Teste de Colectivo de Desenvolvimento Mental de Artur Otis", formas A e B. Tratar-se-ia antes de um concurso dirigido ao Instituto de Alta Cultura?

** Carrington mantinha, por esses anos, uma relação regular com Oliveira Guimarães, então à frente da Inspeção do Ensino Particular e pela correspondência conservada, pode concluir-se que Oliveira Guimarães sugeriu o nome de Carrington para várias comissões, incluindo o lançamento dos exames de trabalhos manuais.

*** O original dactilografado é omissivo quanto ao título deste trabalho.

Bibliografia citada

- BUYSE, R. (1935). *L'Expérimentation en Pédagogie*. Bruxelles.
- AGUAYO, A.M. (1930). *Pedagogía Científica. Psicología y Dirección del Aprendizaje*. Havana: Cultural SA.
- RODRIGUES, T. (1996). *Rui Carrington, Democrata e Pedagogo. No Centenário do Nascimento do Dr. Rui Carrington da Costa 1894-1994. Colectânea de Depoimentos e Estudos*. Braga: Escola Secundária Sá de Miranda/ Câmara Municipal de Braga.

Hábitos e atitudes de leitura dos
estudantes portugueses.
Dados preliminares de um estudo nacional ¹
Rui Vieira de Castro
Maria de Lourdes Sousa

1

Neste texto são apresentados alguns resultados de uma investigação de âmbito nacional que temos estado a desenvolver acerca das atitudes e hábitos de leitura dos estudantes portugueses dos ensinos básico e secundário.

Para este estudo, cuja realização foi apoiada pelo Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, foram definidos como objectivos principais:

- descrever algumas das principais características dos contextos críticos de socialização para a leitura experienciados pelos estudantes, designadamente, a família, a escola e o grupo de pares;
- identificar alguns dos aspectos principais das práticas de leitura desenvolvidas pelos estudantes, nomeadamente no que diz respeito aos

seus objectivos, objectos, frequência e importância relativa no quadro das actividades de ocupação de tempos livres;

- caracterizar atitudes para com a leitura e os livros;
- comparar alguns dos dados obtidos em cada uma das dimensões antes referidas.

Por agora ficaremos confinados à apresentação de dados relativos à realização parcial de alguns dos objectivos previamente mencionados; referir-nos-emos designadamente:

- às atitudes para com a leitura manifestadas pelos estudantes inquiridos;
- ao estatuto da leitura entre as actividades de lazer;
- às práticas de leitura de jornais e revistas;
- às práticas de leitura de livros, nomeadamente, tipos preferidos, contextos privilegiados e frequência.

2

Este estudo tem vindo a ser realizado num tempo em que a leitura e, genericamente, a literacia² se tornaram objecto de preocupação política; num tempo, também, em que correlativamente, e sem que tal suponha da nossa parte qualquer tentativa de estabelecimento de nexos de causalidade, é visível uma progressiva emergência desta problemática no campo científico; de facto, depois de um período de quase total ausência de trabalhos académicos neste âmbito, nos últimos anos, as questões relacionadas com os hábitos, as atitudes e as competências de leitura têm vindo a ocupar um lugar, não certamente central, mas ainda assim significativo, entre as preocupações de investigadores com diferentes inserções disciplinares e distintas orientações teóricas³.

Regulados por diferentes objectivos, adoptando metodologias diversas, seleccionando distintas amostras, estes estudos têm vindo a possibilitar a

construção de uma radiografia dos leitores portugueses. Radiografia incompleta, porém, pois que alguns grupos e algumas práticas não têm sido, naturalmente em função dos objectivos dos investigadores, suficientemente considerados.

Comparemos, de forma abreviada, dois estudos que, pelo menos parcialmente, intersectam a população que nos propusemos estudar, e cuja configuração permite sustentar a afirmação anteriormente feita.

	Freitas & Santos (1992)	Alçada & Magalhães (1994)
Alguns objectivos	<ul style="list-style-type: none"> - quem lê? - o que é lido (livros, revistas, jornais)? - qual é a frequência da leitura? - quantos e quais livros são lidos? - quem compra livros? - qual é o lugar da leitura entre as escolhas culturais? 	<ul style="list-style-type: none"> - quem lê entre os estudantes? - quais são os livros que os jovens leitores preferem? - qual é o lugar da leitura entre as actividades de ocupação dos tempos livres? - o que é que os professores e os pais fazem para promover o gosto pela leitura? - quais são as atitudes dos pais para com a leitura? - que fazem as autoridades locais para promover a leitura?
Metodologias	- inquérito por questionário	- inquérito por questionário
Amostra	- dois mil sujeitos representando a população portuguesa letrada.	<ul style="list-style-type: none"> - estudantes (3982, principalmente do 1.º e 2.º ciclos de escolaridade); - professores (1350, cerca de 50% dos quais do 1.º ciclo); - 1055 responsáveis de bibliotecas escolares, das quais 37% do 1.º ciclo; - 3470 pais e encarregados de educação; - 210 Câmaras Municipais.
Alguns resultados	<ul style="list-style-type: none"> - resistência à leitura de livros, embora não resistência à leitura em geral; - correlação entre "pequenos leitores" e "não leitores" e baixos níveis de instrução, profissões pouco qualificadas, pais com características similares, reduzido contacto com a leitura na infância; - leitura significativa de jornais e revistas. 	<ul style="list-style-type: none"> - a leitura de livros, revistas e jornais como modos menos privilegiado de ocupação dos tempos livres; - atitudes positivas para com a leitura; - leitura frequente de livros; - banda desenhada e livros de aventuras como géneros preferidos.

3

O estudo por nós desenvolvido, tendo em conta a amostra seleccionada, constituída por estudantes dos diversos níveis de escolaridade, acaba por possibilitar o alargamento da caracterização dos leitores portugueses.

Os dados preliminares que apresentamos neste texto foram obtidos através de um inquérito por questionário respondido por 1651 sujeitos, originários de todo o país, com a seguinte distribuição por sexo e ciclo de escolaridade:

Quadro 1

Distribuição dos sujeitos da amostra por sexo e ciclo da escolaridade

	Ensino básico		Ensino secundário (F=517)
	2.º ciclo (F=538)	3.º ciclo (F=596)	
Rapazes (F=769)	34,6%	36,9%	28,5%
Raparigas (F=878)	30,8%	35,4%	33,8%
Total	32,5%	36,1%	31,3%

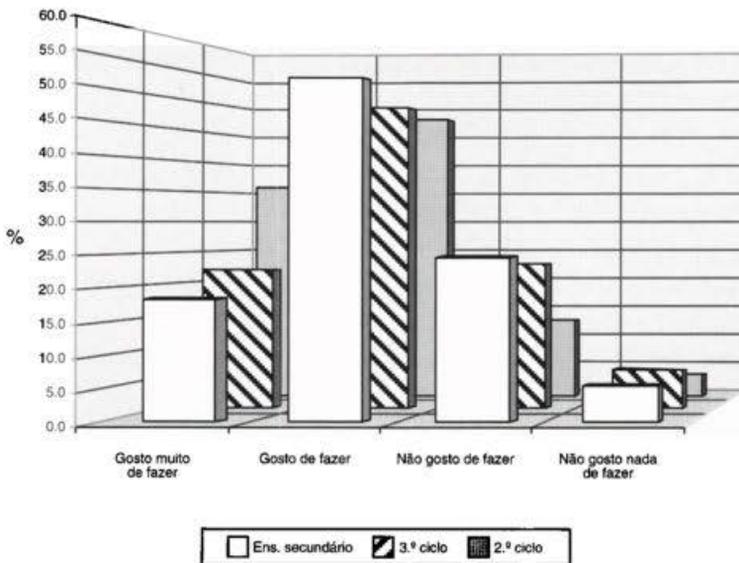
Embora estes valores correspondam a uma relativa sub-representação do 2.º ciclo da escolaridade, é de notar o equilíbrio na distribuição pelos níveis de escolaridade, raras vezes encontrada em estudos anteriores. Se tomarmos a idade como variável, o grupo “de 10 a 12 anos” representa 29% da amostra, os estudantes com idades “de 13 a 15 anos” constituem 41,9%, enquanto os inquiridos com “mais de 16 anos” representam 29,1% do total. Esta distribuição constitui uma base que julgamos sólida para a obtenção de novas informações capazes de possibilitar uma caracterização mais ajustada das práticas de leitura da população estudantil portuguesa, bem como uma melhor compreensão dos processos de perdas e ganhos de leitores.

4

Aos estudantes inquiridos foi solicitada a indicação da sua atitude genérica para com a leitura, através do seu autoposicionamento numa escala que previa diferentes graus de adesão/rejeição àquele tipo de prática comunicativa. Os resultados obtidos são apresentados no Gráfico 1.

Gráfico 1

Atitudes para com a leitura



Em termos gerais, pode dizer-se que, para os estudantes inquiridos, a leitura é uma prática valorizada positivamente; existe uma atitude claramente favorável para com a leitura que, no entanto, decresce à medida que se progride na escolaridade; de facto, se entre os estudantes do 2.º ciclo do ensino básico são apenas 16,7% os que declaram "não gostar" de ler, essa percentagem é já de 30,2% entre os estudantes do ensino secundário.

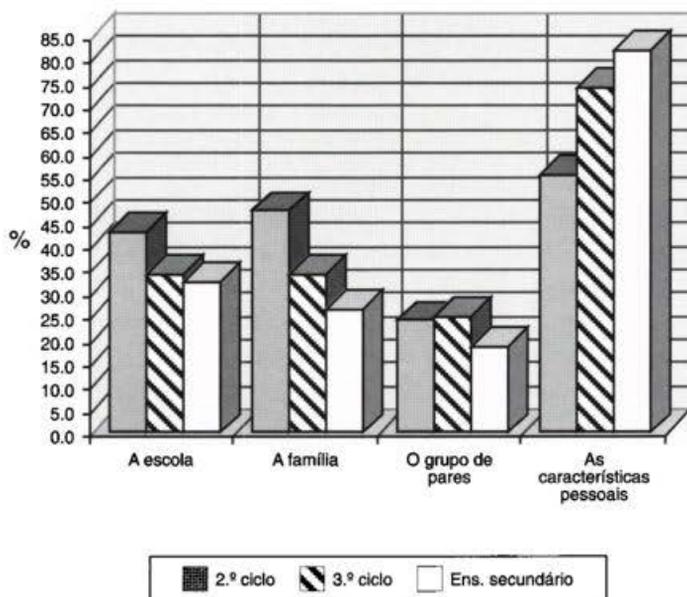
Esta atitude para com a leitura que se pode qualificar como globalmente positiva é coerente com alguns resultados que obtivemos relativos às características dos contextos de socialização:

- no contexto da família, os adultos são descritos como tendo hábitos de leitura, embora mais de jornais e revistas do que de livros; são 67,5% os inquiridos que afirmam que os adultos com quem vivem costumam “todos” ou na “maior parte” ler jornais ou revistas; esta percentagem desce, porém, para 27% quando se trata da leitura de livros.
- um grande número de estudantes relata como frequente o hábito de oferta de livros no interior da sua família: 64,6% declaram que os adultos costumam oferecer-lhes livros “algumas vezes” ou “muitas vezes”;
- 77,4% dos sujeitos afirmam “gostar” ou “gostar muito” que lhes sejam oferecidos livros;
- cerca de 65% dos inquiridos relatam que as situações em que, na sua infância, lhes foram lidas histórias pelos mais velhos tiveram lugar “algumas vezes” ou “muitas vezes”;
- ao nível do grupo de pares, cerca de 60% dos estudantes disseram-nos que costumam falar, “algumas vezes” ou muitas vezes”, com os seus amigos acerca daquilo que lêem;
- cerca de 51% dos inquiridos afirmam que, “algumas vezes” ou “muitas vezes”, trocam materiais de leitura entre os seus pares.

Se tivermos estes últimos dados em consideração, é de certo modo surpreendente que, quando analisamos as respostas acerca dos factores que, do ponto de vista dos próprios inquiridos, podem ter contribuído para a atitude positiva para com a leitura acima mencionada, encontremos uma desvalorização do “grupo de pares”:

Gráfico 2

Factores que influenciaram as atitudes para com a leitura*



*valores obtidos a partir da indicação das duas razões tidas como mais importantes.

Como se pode observar, as características pessoais são percebidas pelos inquiridos como o factor determinante da sua relação com a leitura, com mais de dois terços do total da amostra a referirem-nas nas suas respostas. Este factor é reconhecido como progressivamente mais importante à medida que os inquiridos se situam nos ciclos mais avançados da escolaridade. Em congruência, decresce o reconhecimento da importância dos diversos contextos de socialização considerados; a este propósito, é particularmente notória a quebra no reconhecimento da relevância dos contextos de socialização na passagem do grupo do "2.º ciclo" para os grupos seguintes.

Importa também referir a relativa desvalorização da escola como factor de condicionamento das atitudes para com a leitura, sobretudo entre os jovens dos ciclos iniciais.

Estes resultados devem também ser lidos à luz daqueles que obtivemos quando inquirimos os estudantes acerca:

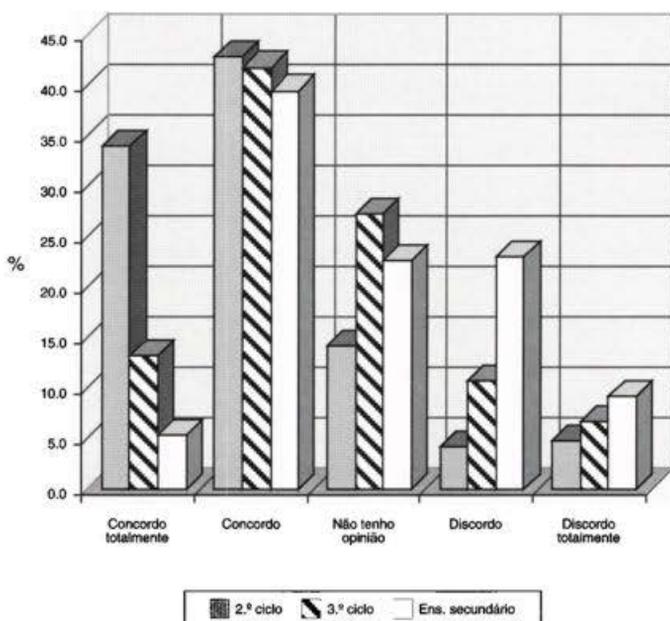
- (i) da frequência das intervenções explícitas dos seus professores orientadas para a promoção da leitura;
- (ii) dos seus comportamentos quando são aconselhados a ler livros; e
- (iii) das suas percepções relativas ao envolvimento das escolas na promoção da leitura.

Se, por um lado, as respostas obtidas a este propósito, testemunharam a preocupação dos professores com o desenvolvimento de hábitos de leitura (cerca de 80% dos estudantes disseram-nos que os seus professores costumavam aconselhá-los a ler “algumas vezes” ou “muitas vezes”), por outro lado, os estudantes, sobretudo aqueles dos níveis mais avançados, relataram que “nunca” ou “poucas vezes” seguiam aqueles conselhos (43,6%). Confrontados com a afirmação “A minha escola procura promover o gosto pela leitura”, os sujeitos revelaram, no contexto de uma concordância genérica com este enunciado, uma avaliação progressivamente negativa acerca do papel da escola, como pode verificar-se no gráfico 3 (ver página seguinte).

Este decréscimo de opiniões positivas acerca do papel da escola pode, do nosso ponto de vista, residir numa hipotética mudança das práticas escolares em que os inquiridos vêm a ser envolvidos e, em consequência, na frustração de expectativas previamente construídas. Deve dizer-se, entretanto, que 21,6% dos inquiridos referiu não ter uma opinião definida acerca do papel da escola na promoção da leitura, facto que não deixa de constituir um indicador interessante acerca do tipo de intervenção que a escola promove, ou melhor, não promove. Estes factos levam-nos, por outro lado, a considerar, nas práticas escolares, uma possível associação entre actividades explicitamente orientadas para a promoção da leitura e níveis mais elementares da escolaridade; este tipo de intervenção tenderia a perder importância à medida que os estudantes progredem na escolaridade, com a escola a não entender os estudantes mais avançados como leitores “em construção”. •

Gráfico 3

Opinião acerca da afirmação “A minha escola procura fazer com que os alunos gostem de ler”



5

A análise do estatuto da leitura entre os jovens passou, neste estudo, pela consideração do lugar desta prática no quadro das actividades de ocupação dos tempos livres que aqueles normalmente desenvolvem. Neste sentido, apresentámos aos nossos inquiridos um conjunto de opções para ocupação dos tempos de lazer, tendo-lhes sido pedido que estabelecessem prioridades; estas escolhas, esperávamos, revelariam a importância que os jovens *de facto* atribuem à leitura.

Quadro 2

Opções para ocupação dos tempos livres*

	10 a 12 anos	13 a 15 anos	16 anos e mais	Total
Ver tv/vídeo	19,6	13,9	11,8	14,9
Jogos de vídeo	21,0	11,4	4,9	12,1
Ler	12,9	5,8	3,8	7,2
Fazer desporto	20,9	20,8	22,0	21,3
Estar c/ amigos	33,1	50,8	60,0	48,7

* considerámos aqui exclusivamente, nas diversas categorias, as referências como primeira opção.

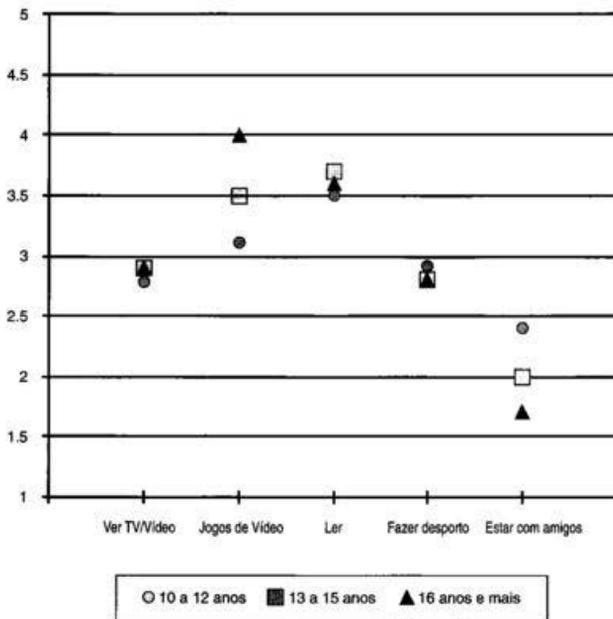
Surpreendentemente, na medida em que confrontarmos a valorização atribuída à leitura, em absoluto (ver Gráfico 1), com a sua valorização relativa no contexto dos diversos modos de ocupação dos tempos livres, a leitura passa a aparecer, de forma clara, como a actividade menos preferida, qualquer que seja o grupo considerado ⁴.

O convívio no interior dos grupos de pares surge como modo privilegiado de ocupação do tempo livre, e como modo cuja relevância aumenta com a idade; por sua parte, a prática desportiva, tendo um lugar importante como forma de lazer, mantém essa posição independentemente dos grupos que se considere; as restantes modalidades apresentam uma característica comum – o seu interesse decresce com a idade dos sujeitos. Neste contexto, a leitura emerge como uma prática minoritária, constituindo em qualquer dos grupos e de forma diferenciada a actividade menos usual na ocupação dos tempos livres. Para além disso, e congruentemente com outros dados antes apresentados (ver Gráfico 1), verifica-se entre os estudantes dos grupos etários mais avançados um decréscimo muito acentuado da leitura como forma de ocupar o tempo.

Um outro modo de olhar para estes dados consiste em considerar os valores médios correspondentes às diferentes categorias.

Gráfico 4

Opções para ocupação dos tempos livres* (médias)



* valores médios obtidos para uma escala de 1 (adesão mais elevada) a 5 (adesão mais baixa).

Estes valores mostram que “estar com os amigos” é, em termos comparativos, a preferência primeira para a ocupação dos tempos livres entre os jovens, independentemente do grupo etário. Um segundo grupo de preferências inclui, com valores médios similares, “praticar desporto” e “ver televisão/vídeo”. A leitura aparece entre os diferentes grupos com os valores médios que traduzem a rejeição mais elevada, sendo o caso do grupo “16 anos e

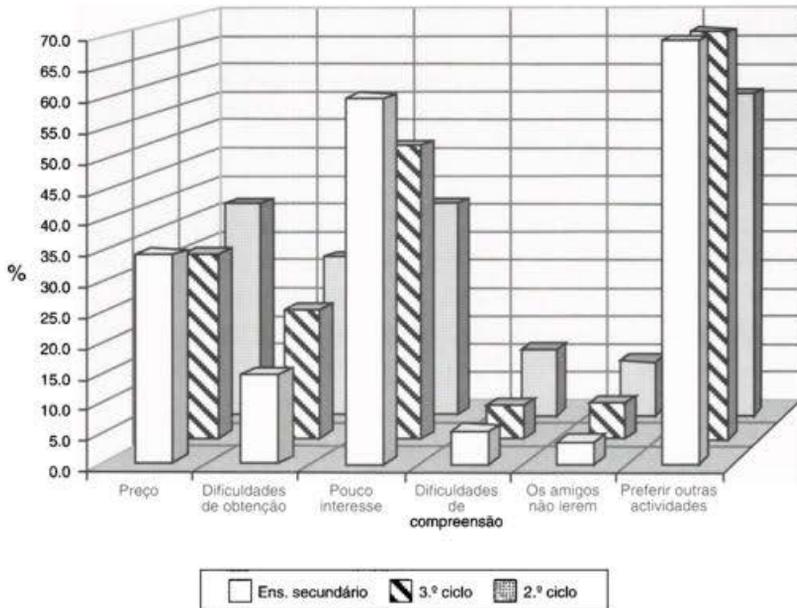
mais” a única excepção, com os jogos de computador a substituírem a leitura naquela posição.

De forma a consolidar a informação obtida acerca das atitudes para com os livros e a leitura e, de um outro ângulo, estabelecer a posição da leitura relativamente a outras actividades, tentámos circunscrever alguns hábitos relativos à presença de livros durante o tempo de férias. Os estudantes foram com esse objectivo interrogados acerca do costume de levarem para as férias materiais de leitura. Os dados obtidos permitem classificar os objectos de leitura como materiais “relevantes” para todos os grupos (85% das respostas obtidas diziam “sim, costume levar livros comigo durante as férias”). Mas quando inquirimos os estudantes sobre o tipo de objectos de leitura que levavam consigo recebemos, em todas as categorias, um grande número de respostas negativas (revistas – 58,2%; livros – 59,7%; banda desenhada – 61,1%). Contudo, os estudantes dos ciclos mais avançados fornecem sempre respostas mais afirmativas, embora as suas preferências se centrem em revistas e não mais em livros como acontecia com os mais jovens.

6

Inquiridos acerca das razões que explicariam por que não lêem livros, os estudantes forneceram as respostas descritas no gráfico seguinte:

Gráfico 5
Razões para não ler livros



Como se pode verificar, há uma desvalorização objectiva da leitura, dado que 65,3% dos estudantes inquiridos seleccionaram como razão principal para não lerem a preferência por outras actividades; este facto é congruente com outros já anteriormente referidos. O pouco interesse dos livros é referido por cerca de metade da amostra como razão para não se ler. As práticas dos pares não são consideradas como factor importante (numa pelo menos aparente contradição com outras práticas relatadas como “conversar com os amigos acerca de livros”, ou “trocar livros e revistas”, como antes vimos); ao mesmo tempo, não parece que as dificuldades de compreensão dos textos seja um factor importante no afastamento dos livros. A partir destes dados, o que pode ser enfatizado é que o conteúdo dos livros, mais do que a forma da expressão, é uma causa principal da barreira que parece existir entre os estudantes e a leitura.

Entretanto, devemos anotar a importância atribuída ao preço dos livros como factor limitativo do acesso. Tendo em conta a avaliação realizada sobre as bibliotecas escolares (79,3% dos sujeitos têm uma opinião “positiva” ou “muito positiva” acerca destas bibliotecas), a dificuldade na obtenção de livros agora relatada é, pelo menos, contraditória e, provavelmente, só pode ser explicada através de uma menor familiaridade com as bibliotecas e a sua utilização (cerca de 37% dos inquiridos desconheciam se as bibliotecas emprestavam livros ou não).

O escasso uso de fontes alternativas para a obtenção de livros torna-se mais evidente quando se consideram os dados relativos aos lugares onde se costuma ler, a frequência de bibliotecas (escolares ou outras), os hábitos e os objectivos da requisição de livros em bibliotecas e a frequência de livrarias. Consideremos de forma resumida alguns dos principais resultados que obtivemos a este respeito:

- a casa é o lugar privilegiado para se ler, surgindo a leitura como prática predominantemente privada, não parecendo a escola dispor das condições adequadas – 92,6% dos estudantes declaram que costumam ler principalmente em casa e se, a este respeito, compararmos os diferentes grupos não encontramos diferenças significativas;
- os resultados referentes à frequência de bibliotecas apontam no mesmo sentido; mais de metade da amostra declarou que “nunca” ou “raramente” costuma frequentar a biblioteca da escola; o quadro torna-se mais crítico quando se consideram outras bibliotecas que não as escolares, com mais de 60% dos inquiridos a afirmar que “nunca” ou “quase nunca” as frequentam; uma vez mais, as bibliotecas aparecem como lugares progressivamente menos relevantes para os estudantes à medida que se consideram os níveis de escolaridade mais avançados;
- a requisição de livros é um dos indicadores mais significativos das atitudes para com os livros e a leitura; num contexto em que a requisição de livros pode ser descrita como rara, foi possível observar uma diminuição progressiva desta prática entre os estudantes mais velhos; nos casos em que ela é referida, tende a ser associada ao trabalho na sala de aula mais do que à leitura de lazer; esta última

tendência é particularmente forte no caso dos estudantes mais avançados (68,8% dos estudantes do ensino secundário estão nesta situação);

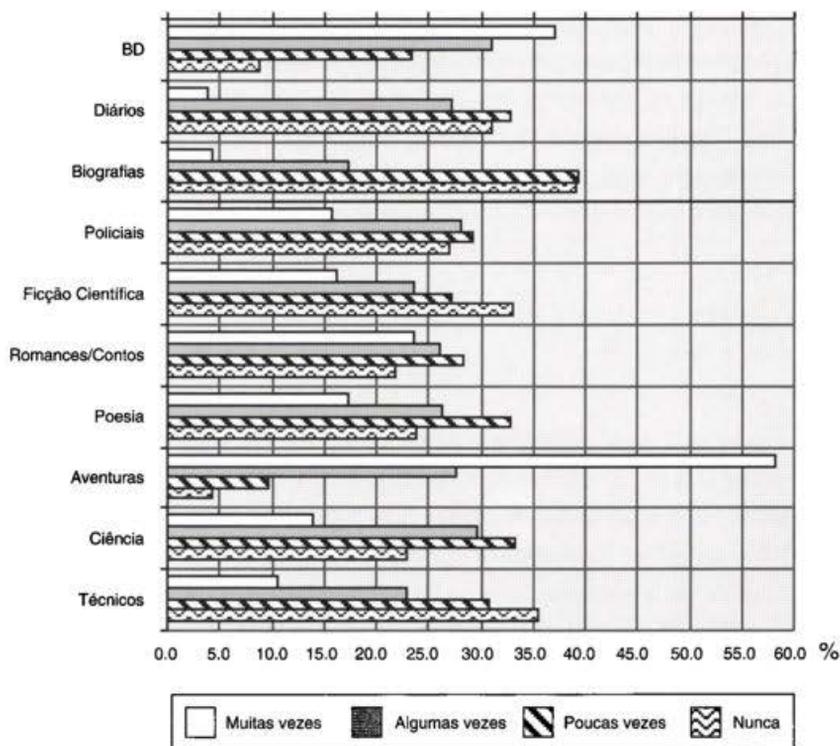
- mais de um terço dos estudantes diz que não costuma ir a livrarias; esta prática tem maior expressão junto dos estudantes mais velhos (35,9%) do que dos mais novos (29,1%); mais de 70% dos estudantes do 3.º ciclo afirmam “nunca” ou “apenas algumas vezes” costumarem ir a livrarias a fim de se manter a par das novidades publicadas.

7

A presunção de que diferentes atitudes e objectivos, diferentes modalidades e mesmo lugares podem ser associados a diferentes tipos de texto justificou as perguntas aos estudantes acerca dos livros que preferem ler. A construção da tipologia necessária à realização desta tarefa não foi fácil, dada a necessidade de assegurar que as categorias utilizadas tornassem possível a identificação das diferenças previamente mencionadas e, ao mesmo tempo, que elas fossem reconhecidas pelos inquiridos, o que implicou algum tipo de aproximação aos modos mais comuns de referir os diferentes tipos de livros.

Gráfico 6

Frequência da leitura de livros



Mais de metade e mais de um terço dos inquiridos dizem que, respectivamente, os “livros de aventuras” e a “banda desenhada” são os tipos de livros que lêem “muitas vezes”; ao mesmo tempo, estes são também os livros com o grau de rejeição mais baixo.

Contudo, quando se consideram os diferentes grupos, a “banda desenhada” e os “livros de aventuras” são os tipos que claramente perdem terreno à medida que os estudantes progredem na escolaridade, enquanto que “romances e novelas” se tornam os livros preferidos pelos alunos mais adiantados. Este facto deve ser entendido à luz de uma influência “directa” da escola; é no

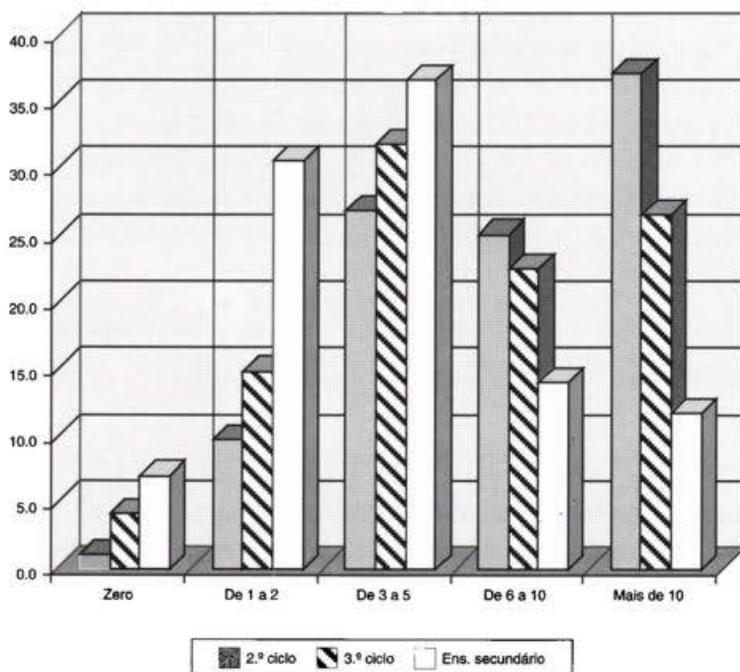
ensino secundário que, de forma mais sistemática, os estudantes são confrontados com a leitura de romances e novelas.

As “biografias” são o tipo menos apreciado, apresentando o valor de rejeição mais elevado; neste caso, porém, o nível de escolaridade não constitui uma variável produtiva. O mesmo tipo de comentário pode ser realizado acerca dos “livros técnicos” e de “ficção científica”, embora possa ser observada uma ligeira variação positiva de acordo com o nível de escolaridade, principalmente quando se considera a primeira daquelas categorias.

Um outro indicador significativo das práticas de leitura é o número de livros que os inquiridos dizem ter lido num período de tempo determinado, prévio à realização do inquérito.

Gráfico 7

Número de livros lidos no ano interior



Se considerarmos o facto de a fiabilidade das respostas a este tipo de perguntas ser sempre difícil de estabelecer, o interesse destes dados reside principalmente no facto de eles permitirem estabelecer uma comparação entre os diferentes grupos. A este propósito, deve acentuar-se o decréscimo no número de livros que se diz ter lido à medida que se progride na escolaridade. É especialmente interessante notar a evolução da percentagem de leitores de 1-2 livros que corresponde à décima parte dos estudantes do 2.º ciclo e aumenta até um terço dos estudantes do ensino secundário.

Entretanto, e apesar de a pergunta do questionário mencionar explicitamente tratar-se de referências a livros não escolares, deve ter-se em conta a possibilidade de os livros aqui referidos serem livros lidos para a escola, uma vez que a leitura de obras integrais tem uma importância considerável, designadamente nos níveis mais avançados da escolaridade; o facto de serem textos que requerem maior disponibilidade de tempo, de serem objecto de avaliação e de serem obras literárias, pode eventualmente torná-los mais presentes na memória dos estudantes. E este é um facto que torna ainda mais significativo o decréscimo do número de livros que se diz ler.

Para lá da identificação da percentagem de não leitores, leitores fracos ou bons leitores que o Gráfico permite, estes resultados são interessantes também porque mobilizam mais um indicador do momento em que se deixa de ler; fica clara a existência de um ponto crítico no percurso dos estudantes, um momento em que a sua relação com os livros e com a leitura se altera significativamente passando de uma atitude mais positiva para uma atitude menos positiva.

8

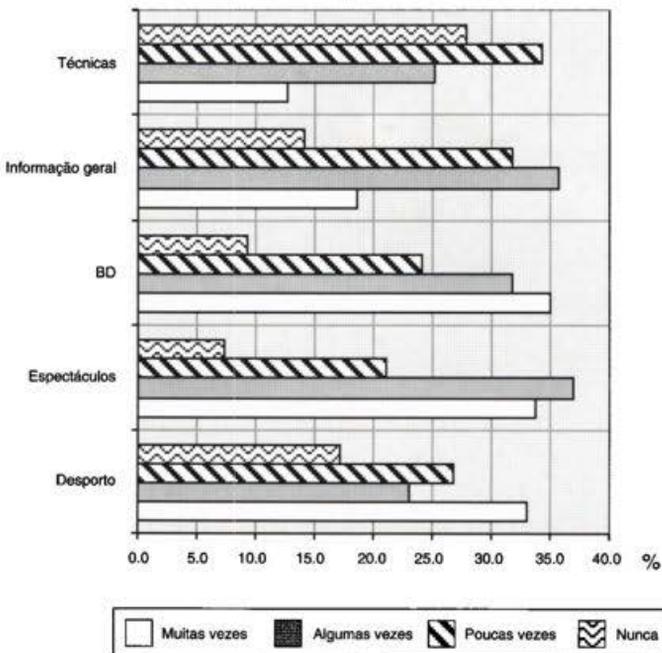
Consideremos agora outros tipos de materiais de leitura como as revistas e os jornais. A relevância da sua distinção relativamente aos livros pode ser estabelecida a partir de diferenças que dizem respeito, por exemplo, às diferentes formas de acesso que supõem, às diferenças na sua lisibilidade, aos diferentes objectivos de leitura a que podem ser associados ou mesmo às

diferenças de preços, originam diferentes práticas e diferentes modos de relação com a leitura. A adopção desta distinção não significa nenhum juízo de valor acerca da qualidade destes objectos de leitura. Pensamos mesmo que não é legítima qualquer associação entre leitura de livros e “leitura de qualidade” e a identificação entre a leitura de jornais e revistas e um nível “inferior” de leitura, embora devamos reconhecer diferenças no seu estatuto e uma maior valorização cultural do livro.

As respostas acerca da frequência de leitura de jornais e revistas permitiu-nos identificar uma preferência por meios de informação especializada – desporto, espectáculos –, seguida de banda desenhada; os valores mais baixos que obtivemos dizem respeito a jornais e revistas de informação técnica e geral.

Gráfico 8

Frequência de leitura de jornais e revistas



Foi possível identificar uma relação estatisticamente significativa entre os grupos de sujeitos (definidos na base da idade) e a leitura de revistas de espectáculos, revistas e jornais de informação geral e de informação técnica.

A leitura de jornais e revistas de espectáculos é cada vez mais frequente à medida que aumenta a idade dos respondentes, o mesmo acontecendo com a leitura de jornais e revistas técnicas e de informação geral, embora com índices de leitura mais baixos. Ao contrário, ser mais velho implica uma menor valorização da banda desenhada.

Para assegurar algum controlo sobre as respostas anteriores, e também para construir uma representação dos objectos de leitura preferidos, foi pedida uma indicação de um máximo de três títulos das revistas e jornais mais frequentemente lidos. Pareceu interessante considerar a própria capacidade de evocar aqueles títulos porque, de alguma maneira, aquela resposta dar-nos-ia conta da relação afectiva, se assim se pode dizer, que os sujeitos mantêm com os objectos que lêem.

Pudemos verificar que a capacidade de evocar aqueles títulos é uma característica do grupo “de 13 a 15 anos” e “mais de 16 anos”. De facto, 69% dos sujeitos deste último grupo indicaram três títulos de revistas enquanto 71,3% o fizeram relativamente aos títulos de jornais; neste último caso, e no grupo “de 10 a 12 anos”, estes valores descem para 41%.

A mesma solicitação foi feita relativamente aos títulos de livros e se compararmos livros e revistas, este último é o tipo de material mais frequentemente identificado, sobretudo entre os estudantes mais velhos.

9

Como síntese, poder-se-á dizer que embora a leitura seja reconhecida pelos estudantes como uma prática significativa, esta atitude positiva é de alguma forma contrariada pelas respectivas práticas; a este respeito, pode dizer-se

que os princípios afirmados ao nível do discurso não encontram necessariamente correspondência com as práticas culturais em que os estudantes preferem envolver-se.

A desvalorização efectiva da leitura entre os estudantes mais velhos e a apetência pela leitura entre os mais novos impõe a investigação das razões de tal atitude. Parece que o material posto à disposição dos jovens do grupo "16 anos e mais" não corresponde aos seus interesses; por outro lado, podemos inferir algum tipo de decréscimo na promoção da leitura entre estes estudantes ou, pelo menos, uma desconexão entre tais acções e as expectativas dos estudantes.

Pais e professores parecem entender que os leitores são feitos de uma vez para sempre nos primeiros anos de escolaridade e que a partir daí a questão é tão só a de usar esse ganho. No entanto, dada a perda de leitores observada após o 3.º ciclo, parece importante que as escolas assumam que os estudantes mais velhos devem estar em contacto constante com actividades de promoção da leitura, principalmente através da disponibilização de materiais de leitura apelativos. Nestes níveis etários, a preferência por actividades de grupo, mais que individuais, é natural; no entanto, se os sujeitos crescem numa comunidade onde a leitura é algo de tão natural como a prática de desportos, por exemplo, ou onde necessidades de leitura são criadas, quando chegarem à idade adulta é mais provável que tais hábitos de leitura venham a emergir.

A escassa frequência de bibliotecas escolares ou públicas é um dado importante, designadamente se tivermos em conta que a rede de leitura pública dispõe de importantes infraestruturas que, mais tarde ou mais cedo, serão inúteis se ninguém as utilizar. Tendo estes resultados em mente, parece necessário que as bibliotecas vão à procura dos seus leitores em vez de ficarem à sua espera.

Devemos concordar que se as actividades de promoção de leitura forem mais agressivas, a transição entre a infância e a idade adulta, no que aos hábitos de leitura diz respeito, poderá ser feita sem tantas perdas.

Notas

¹ Este texto corresponde à tradução de uma comunicação apresentada pelos autores no 16th World Congress on Reading, Praga, 1996.

² São muito diversificadas as definições propostas para literacia; de entre as diversas conceptualizações considere-se a seguinte: "Literacia é, então, um conjunto de práticas socialmente organizadas que fazem uso de um sistema de símbolos e de uma tecnologia para o produzir e disseminar. A literacia não é simplesmente saber como ler e escrever um sistema de escrita particular, mas aplicar este conhecimento para fins específicos em contextos específicos de uso. A natureza destas práticas, incluindo claro, os seus aspectos tecnológicos determinarão os tipos de *skills* [...] associados à literacia." Scribner & Cole (1981).

³ Vejam-se, entre outros estudos, Freitas & Santos (1992), Sim-Sim & Ramalho (1993), Alçada & Magalhães (1994). Outros trabalhos, não exclusivamente centrados em questões relativas aos hábitos e atitudes de leitura, têm-lhe no entanto dedicado um espaço significativo: Pais, Nunes, Duarte & Mendes (1994), Silva & Santos (1995).

⁴ Os dados apresentados neste quadro estão organizados em função da variável "idade" por se considerar ser esta uma variável mais pertinente na determinação da forma de ocupação dos tempos livres; de facto, é de esperar que estas formas estejam mais associadas à idade do que ao "ciclo de escolaridade", embora, como já foi referido, haja entre estas variáveis um grau de intersecção elevado.

Referências

- Freitas, Eduardo & Santos, M.^a de Lurdes L. dos (1992). *Hábitos de leitura em Portugal. Inquérito sociológico*. Lisboa: D. Quixote.
- Magalhães, Ana M.^a & Alçada, Isabel (1994). *Os jovens e a leitura nas vésperas do século XXI*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Pais, José M., Nunes, João das S., Duarte, M.^a Paula & Mendes, F. Luís (1994). *Práticas culturais dos lisboetas*. Lisboa: ICS.
- Scribner, Sylvia & Cole, Michael (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Silva, Augusto S. & Santos, Helena (1995). *Práticas e representação das culturas: um inquérito na área metropolitana do Porto*. Porto: Centro Regional de Artes Tradicionais.
- Sim-Sim, Inês & Ramalho, Glória (1993). *Como lêem as nossas crianças*. Lisboa: ME.

FORUM

DOCUMENTAÇÃO & VÁRIA



Sessão de Entrega do Prémio de História Contemporânea – 1996 Hélio Osvaldo Alves

Completou-se no dia 13 de Dezembro de 1996 o processo referente à quinta edição do Prémio de História Contemporânea. Este Prémio, como é sabido, foi instituído, em 1991, pela Universidade do Minho, através do seu Conselho Cultural, com base numa doação do Prof. Doutor Victor de Sá. Embora nas duas primeiras edições (1992 e 1993), os respectivos Júris tivessem resolvido não atribuir o Prémio aos candidatos que então se apresentaram, foi a partir de 1994 que se começaram a realizar as Sessões Solenes para a sua entrega, o que tem vindo a acontecer ininterruptamente.

O Júri encarregado da apreciação das obras que, para esta quinta edição, se apresentaram a concurso foi constituído pelos Professores Doutores Fernando Rosas, da Universidade Nova de Lisboa, João Francisco Marques, da Universidade do Porto, e Viriato Eiras Capela, da Universidade do Minho. Na reunião que efectuou em 15 de Novembro de 1996, este Júri decidiu, por unanimidade, conceder o galardão deste ano à obra da Dr.^a Helena Pinto Janeiro,

“Salazar e Pétain. Contributo para o estudo das relações Luso-francesas durante a II Guerra Mundial (1940-1944)”. Da mesma forma, e seguindo os poderes que lhe são atribuídos pelo Regulamento do Prémio, resolveu também o Júri nomear o candidato Dr. Luis Manuel Crespo de Andrade para uma Menção Honrosa, pelo seu trabalho **“Planetário utópico e cultural integral. Aspectos do discurso utópico português contemporâneo”**.

Conforme está estatutariamente estipulado e, como já foi referido, pela terceira vez consecutiva, o Conselho Cultural da Universidade do Minho organizou uma Sessão Solene, aberta ao público em geral, especialmente destinada a envolver o acto da entrega do Prémio da dignidade que lhe é natural. Esta Sessão, que decorreu na Sala dos Actos Solenes da Universidade, ao Largo do Paço, efectuou-se no dia 13 de Dezembro, e foi presidida, em representação do Senhor Reitor, pelo Senhor Vice-Reitor, Prof. Doutor Vítor Aguiar e Silva, que se encontrava acompanhado pelo Prof. Doutor Lúcio Craveiro da Silva, Presidente do Conselho Cultural, pelo Prof. Doutor Fernando Rosas, em representação do Júri, e pelo Prof. Doutor Hélio Osvaldo Alves, em representação da Comissão Executiva do Prémio.

Falou, em primeiro lugar, o Prof. Doutor Lúcio Craveiro da Silva que fez especial referência ao significado cultural do Prémio, bem como ao apoio mecenático que tem recebido de várias entidades, às quais agradeceu penhoradamente. A terminar a sua intervenção, leu uma sentida mensagem do Prof. Doutor Victor de Sá, que não pôde estar presente nesta cerimónia por razões de saúde.

Seguidamente, foi a vez do Prof. Doutor Fernando Rosas se debruçar brevemente sobre o valor científico da obra premiada, aturado esforço de investigação da sua autora que concluiu um estudo original sobre tão candente temática, abrindo novos horizontes para a prossecução de futuros trabalhos neste campo.

Chegou, então, o momento de ser entregue um cheque à Dr.^a Helena Pinto Janeiro, no valor global do Prémio (Esc. 300.000\$00), o que foi feito pelo Senhor Vice-Reitor, tendo sido também oferecido à premiada um ramo de flores.

Ao iniciar a sua participação nesta Sessão, a Dr.^a Helena Pinto Janeiro agradeceu à Universidade do Minho o seu papel de impulsionadora deste Prémio, e teve palavras de muito e especial apreço para o seu patrono, Prof. Doutor Victor de Sá, tanto pela sua coragem cívica como pela sua visão de humanista. De seguida, fez a traços largos um resumo da obra vencedora do Prémio, a qual será publicada em breve, proporcionando à assistência um atraente panorama duma problemática até aqui pouco ou nada conhecida.



Finda esta intervenção, passou-se a um aspecto inovador destas Sessões Solenes proporcionado por uma intervenção de fundo do Prof. Doutor Fernando Rosas. Para fazer a apresentação do conferencista, proferiu algumas palavras o Prof. Doutor Hélio Osvaldo Alves que focou aspectos mais pessoais do palestrante e da sua atitude perante a História e o mundo que o rodeia, sem deixar de mencionar, evidentemente, a sua vasta obra científica já publicada, uma grande parte da qual estava patente ao público à entrada da Sala dos Actos Solenes, numa oportuna exposição preparada especialmente para o efeito pela Biblioteca Pública de Braga.

O Prof. Doutor Fernando Rosas agradeceu as palavras do apresentador e, depois de se referir ao gosto que tinha tido em participar no Júri deste Prémio na Universidade do Minho, iniciou a sua palestra subordinada ao tema “**O Salazarismo e o Estado Novo: a arte de saber durar**”. Tão aliciante tema do nosso passado recente foi tratado magistralmente pelo conferencista, que convidou a assistência a acompanhá-lo através duma análise finamente concebida das mais fundamentais causas e consequências da permanência do Salazarismo no nosso País.

Para encerrar a Sessão, usou da palavra o Senhor Vice-Reitor, Prof. Doutor Vítor Aguiar e Silva. Para além de mostrar a satisfação do Senhor Reitor, e a sua satisfação pessoal, quanto ao modo como mais esta edição do Prémio tinha decorrido, com especial relevância para a palestra que tinha acabado de ouvir, e de fazer saber também o seu apreço por todos os intervenientes – organizadores, Júri e concorrentes – dedicou uma saudação especial ao Prof. Doutor Victor de Sá. A clarividência deste humanista proporcionou a existência deste Prémio, cujo fim essencial é o de promover e apoiar o estudo e a investigação da História Contemporânea de Portugal por jovens investigadores, criando assim um estímulo para este género de trabalho que é único no País. Considerando que se torna urgente que este exemplo deva frutificar de forma a que a nossa Cultura possa ter um desenvolvimento mais consentâneo com o que seria de desejar, o Senhor Vice-Reitor encerrou mais esta Sessão de entrega do Prémio de História Contemporânea.

Sessão Solene de Entrega do Prémio de História Contemporânea – 1996 Apresentação do Prof. Doutor Fernando Rosas Hélio Osvaldo Alves

Convirá começar esta apresentação do Professor Fernando Rosas por uma pequena opinião sobre si próprio e sobre o seu trabalho:

Eu tenho uma visão do mundo da qual não abduco. Olho para o meu objecto, que são os factos históricos, através dos pressupostos, dos paradigmas que constituem a minha forma de ver o mundo, mas faço essa aplicação através da mediação de uma metodologia que procuro que seja o mais séria, o mais rigorosa possível.

Entrevista a *Grande Reportagem*, Novembro de 1996.

Mesmo sendo este um retrato parcial, sem dúvida, que o Professor Fernando Rosas fez de si mesmo, ainda recentemente, já nos vai dando indicações, todavia, de que uma visão do mundo assim construída não se pode coadunar com posições cinzentas de mediana responsabilidade própria, nem, à mesma escala, de atenuante responsabilização alheia.

Estudioso do nosso tempo, com uma vivência dele que raros têm tido, o Professor Fernando Rosas preocupa-se profundamente, entre outros

fenómenos sociais, com o surto de individualismo feroz que, presentemente, atravessa todos os sectores da nossa sociedade, desarticuladamente, delapidando valores sociais à direita e à esquerda, deixando endeusado, no seu pedestal de novo bezerro de ouro, aquilo a que Oliveira Martins já chamou, há pouco mais de cem anos, a *dinheirização*:

O valor da vida, os direitos humanos, tudo o que há de mais sagrado em termos de cultura ocidental actual, tudo o que são as grandes aquisições humanistas da nossa contemporaneidade, pode ser calmamente posto em causa para ganhar dinheiro.

Idem, *ibid.*

Poderá ser esta afirmação mais um texto característico de um certo sentido de apocalipse de fim-de-século, que se vem repetindo ciclicamente? Penso que não. Este “processo diabólico que nos está a conduzir para não sei o quê”, olha-nos, cara a cara, cinicamente, todos os dias e, embora não o queira, exige uma intervenção empenhada dos cidadãos que salve “esta pastosa normalidade democrática em que vivemos”, e que a faça ter um sentido mais profundo, não só político, como económico e social.



Falar do Prof. Fernando Rosas é falar de tudo isto e de muito mais, mas sem limite de tempo. Mas também é falar de uma vasta obra já editada, tendo como tema o Estado Novo, e que, ainda recentemente, foi enriquecida com a publicação do primeiro volume do Dicionário de História do Estado Novo, cuja edição coordena.

Que me perdoem todos, e principalmente o Prof. Fernando Rosas, o que fica por dizer, que é muito, e o tempo que lhes roubei. Mas não quero, nem posso, acabar, sem deixar dita uma palavra de ténue esperança, vazia de todo e qualquer egoísmo, baseada também na análise que o Prof. Fernando Rosas já fez de si mesmo – que o seu confessado pessimismo conjuntural tenha uma vida muito mais efémera do que o seu optimismo histórico.

Salazar e Pétain, um casamento de conveniência

Helena Pinto Janeiro

I Agradecimentos

Queria antes de mais agradecer ao Conselho Cultural da Universidade do Minho, na pessoa do seu presidente, Sr. Prof. Doutor Lúcio Craveiro da Silva, e aos membros do júri do Prémio de História Contemporânea do presente ano – Profs. Doutores Fernando Rosas, João Francisco Marques e José Viriato Eiras Capela – cuja decisão em atribuir o referido galardão ao meu trabalho SALAZAR E PÉTAIN, CONTRIBUTO PARA O ESTUDO DAS RELAÇÕES LUSO-FRANCESAS DURANTE A II GUERRA MUNDIAL (1940-1944) muito me honra. Trata-se, com ligeiras alterações, da dissertação por mim defendida em Julho de 1995 na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa para obtenção do grau de Mestre em História do Séc. XX e que será editada em livro pela Editorial Cosmos durante o próximo ano.

Deixei propositadamente para o fim da lista de agradecimentos o Doutor Victor de Sá, que instituiu este prémio como reconhecimento e incentivo aos jovens investigadores da História Contemporânea, porque, sendo um académico, é sobretudo um homem ligado à história do séc. XX pelo lado da vida. Tendo travado um combate cultural e humano contra o Estado Novo e sofrido na pele as consequências da sua coerência – numa época em que tal requeria grande coragem moral e física – conseguiu distanciar-se dessa experiência pessoal marcante instituindo um legado para apoiar a investigação histórica do regime que combateu. A atitude é-me particularmente grata porque, como representante da primeira geração de investigadores do Estado Novo sem memórias pessoais do regime, vi-me em mais de uma ocasião



interpelada por antigos combatentes de Salazar e do seu regime que, do alto dos seus galões de ex-prisioneiros ou ex-exilados políticos, me censuravam por, passo a citar, «não dizer mal de Salazar». Curiosamente, não faltaram as reacções negativas de sinal contrário, o que não deixou de me tranquilizar. Os

factos a que me refiro ocorreram há quase dez anos atrás, quando, com a Isabel Alarcão e Silva, me iniciei na investigação do Estado Novo, com o estudo da propaganda política salazarista (Se na altura, estudante de uma Faculdade então ainda muito marcada pela escola da «Nova História», tinha a ambição – ou a pretensão, se calhar – de aceder à «boa» categoria da história das mentalidades, acabei por ser conquistada para as virtudes da história política).

Não quero deixar de acrescentar, algo paradoxalmente, um segundo motivo pelo qual fico feliz por receber um prémio instituído pelo Doutor Victor de Sá. Trata-se de um representante dos historiadores da velha cepa que ao estudarem o particular, não esquecem as grandes interpretações globais; e ao fazerem investigação, não se demitem da sua roupagem de homens e mulheres de cultura *latu sensu* e de pessoas com uma palavra a dizer na sociedade em que vivem. Fazem história com paixão, sem pretenderem fingir a total, asséptica e impossível objectividade. Vivem com paixão a sua história pessoal e comunitária, cujos horizontes ultrapassam em muito a realidade da sua vida profissional.

II

Objecto de Estudo

De seguida, darei uma panorâmica geral do objecto de estudo, estado da questão, objectivos e fontes da investigação que desenvolvi para este trabalho, para depois passar a explicar os motivos pelos quais defendo a tese que Salazar foi padrinho de Vichy.

O meu objecto de estudo era a reconstituição e análise das relações políticas entre o Portugal de Salazar e a França de Vichy durante o período em que ambos os regimes coexistiram – do Verão de 1940 ao Verão de 1944, quatro anos cruciais da II Guerra Mundial. Este tema pareceu-me particularmente interessante devido ao facto de historiadores e politólogos que estudaram o

fenómeno dos regimes autoritários da família do fascismo surgidos na Europa entre as duas guerras, tenderem a juntar o Estado Novo e Vichy numa mesma categoria – a saber, os regimes autoritários não fascistas –, encontrando-lhes um inequívoco ar de família. Em segundo lugar, à parte algumas referências esparsas em obras gerais sobre o fascismo e regimes afins e alguns artigos que abordam sumariamente o tema, numa perspectiva comparada, as relações políticas entre Salazar e Pétain e respectivos regimes estavam ainda por estudar.

III Objectivos

Partindo deste parco panorama historiográfico, parti à procura de uma resposta para a questão que orientou toda a investigação, a saber: Salazar terá sido padrinho do regime de Vichy? E em que medida Pétain se reconheceu nesse apadrinhamento? O meu principal objectivo foi, pois, testar a tese de que existiria não apenas uma semelhança superficial entre o Portugal de Salazar e a França de Vichy mas uma identidade de princípios ideológicos mais profunda. Em segundo lugar, tentei perceber se, a par de uma aposta ideológica comum, Salazar e Pétain terão partilhado alguns interesses estratégicos. Estas duas questões – a aposta ideológica e a aposta estratégica comuns aos governos dos dois países – constituem o núcleo duro à volta do qual giram as outras perguntas que inevitavelmente as relações políticas luso-francesas levantam durante este período e, nomeadamente, a questão do reconhecimento da legitimidade do regime de Vichy por parte de Salazar.

Um segundo grupo de questões gira à volta das relações paradiplomáticas que o Estado Novo não desdenhou manter com os dissidentes do regime de Pétain. De facto, a par da análise dos dois grandes grupos de implicações – ideológicas e estratégicas – do casamento de conveniência entre Salazar e Pétain, o trabalho aborda também as relações entre Salazar e as representações paradiplomáticas da França que actuam semiclandestinamente na

capital portuguesa, sob a protecção dos Aliados. Em primeiro lugar, temos a delegação do general De Gaulle, com intensa actividade entre 1940 e 1943, com o apoio activo da Embaixada Britânica. Concorrente aos gaullistas, instala-se também em Lisboa, desta feita com o apoio dos norte-americanos, uma representação da delegação francesa no Norte de África – liderada inicialmente pelo general Darlan e, depois, pelo general Giraud. Assim, entre finais de 1942 a 1943 coexistem em Portugal três delegações da França, em paralelo e em concorrência – a pétainista, a gaullista e a giraudista –, cada qual reclamando-se como a única legítima. A partir de meados de 1943 e até à Libertação da França, reduzem-se a duas, com a representação unificada do Comité Francês de Libertação Nacional. Procurei saber em que termos é que se desenrolaram as relações paradiplomáticas destas França alternativas à França de Vichy com o regime português que apadrinhou Pétain e, nomeadamente, como é que Salazar conciliou as intensas actividades de gaullistas e giraudistas em Portugal com a manutenção do reconhecimento oficial da França de Vichy.

IV Fontes

O corpo de fontes em que me baseei inclui a documentação diplomática recebida e expedida pela Legação de Portugal em Paris e em Vichy e pelos consulados de Portugal em França e na África Francesa. Analisei também a documentação diplomática francesa de e para a Legação da França em Portugal e para os vários consulados franceses no nosso País, depositada nos Arquivos do *Quai d'Orsay*. Por outro lado, encontrei dados importantes na documentação oficial do governo de Vichy e do marechal Pétain, depositada nos Arquivos Nacionais de França, bem como do governo português, no Arquivo de Oliveira Salazar, que então acumulava a pasta dos Negócios Estrangeiros com a Presidência do Conselho. Em terceiro lugar, vi dados de muito interesse na documentação reunida pela BDIC, a importante Biblioteca e Documentação Internacional Contemporânea, da Universidade de Nanterre.

Quanto às fontes publicadas na época, em Portugal como em França, incluem legislação e discursos oficiais, correspondência, imprensa e uma quantidade apreciável de memórias, relatos de viagens, entrevistas, ensaios, teses de doutoramento e outros trabalhos académicos, relatórios científicos, romances, panfletos e brochuras de propaganda, com informações preciosas para as relações luso-francesas no período de vigência do regime de Vichy.

V

O casamento de conveniência de Salazar e Pétain

Tendo por base este corpo documental, defendo que, se Salazar apadrinhou Vichy, a Pétain foi-lhe conveniente tal apadrinhamento, antes de mais por motivos ideológicos. De facto, em certo sentido, Salazar apadrinhou Vichy e Pétain reviu-se nesse apadrinhamento. Digamos que foi um casamento de mútua conveniência ou, para usar uma expressão hoje em voga, uma associação *politicamente correcta*. Interessava a ambos os regimes realçar as afinidades ideológicas que os ligavam. O modelo português surgia particularmente operacional pela aura de eficácia revolucionária que o envolvia e, simultaneamente, pela sua relativa inocuidade no seio dos regimes da família do fascismo europeus. Com uma imagem de autoritarismo firme mas temperado de boas intenções cristãs, distanciado dos apetites expansionistas e beligerantes do nazismo e do fascismo, tradicional aliado da Grã-Bretanha e fiel amigo da França, o Portugal de Salazar é um exemplo tão oportuno quão inofensivo. Na verdade, Salazar e o salazarismo servem de modelos privilegiados no processo de estruturação política e ideológica do regime de Vichy, ao ponto de ser tomado como modelo para a definição do sistema político que, com Pétain, liquida a III República francesa liberal, democrática e parlamentar. A França de Vichy inspira-se no autoritarismo de Salazar, antidemocrático mas não excessivamente radical, com um verniz de moderação e de corporativismo alegadamente apropriado a temperamentos cristãos e latinos.

Porém, por força das fraquezas de que enferma Vichy – condicionado pela ocupação alemã do Norte da França e, em finais de 1942, da própria França sob a sua jurisdição –, o estreitamento das relações bilaterais acaba por não estar à altura do entendimento político-ideológico. Na realidade, acaba, em alguns aspectos, por se revelar mais virtual do que efectivo. É o caso da influência do modelo constitucional salazarista no inconsequente projecto de Constituição vichysta. Algo de semelhante acontece com o corporativismo, nas relações com a Igreja ou nas políticas da família e juventude: se perscrutarmos para além do véu da propaganda, encontramos realidades como o estudo das realidades portuguesas, visitas de estudo ou de cortesia, troca de opiniões, manifestações de simpatia e de interesse por aprender com o modelo salazarista... Ou seja, a realidade das relações bilaterais acaba quase sempre por ficar aquém das afinidades proclamadas ao nível do discurso. É, de facto, na definição programática e no figurino político-ideológico que as relações Lisboa-Vichy são mais substanciais, mesmo se por via das circunstâncias anómalas que condicionam o nascimento e o desenrolar do regime de Pétain elas acabem por não ir tão longe quanto a sintonia política deixava adivinhar.

Uma segunda conclusão a tirar é que, além da ideologia e do modelo de regime, Salazar e Pétain partilham algumas concepções estratégicas, a saber: a neutralidade e a crença de que a guerra se saldaria por uma paz de compromisso. Num primeiro momento, a neutralização da França meridional mantém as tropas alemãs para além dos Pirinéus, longe das fronteiras portuguesas. Mas cedo Salazar verá na neutralidade da França de Vichy também vantagens para o pós-guerra. A neutralidade vichysta significa um trunfo para a paz, que Salazar acredita poder vir a ser negociada por personalidades como Pétain, por si oportunamente apadrinhado. Pétain corresponde a tais expectativas, colando-se às potencialidades da neutralidade e da colaboração com os alemães. A paz futura, tal como a desejam Salazar e Pétain, deveria assegurar um compromisso entre vencedores e vencidos, negociado por personalidades neutras de prestígio moral incontestável. E se Pétain anseia protagonizar tal arbítrio, Salazar não deixa de defender um cenário que lhe traria óbvios dividendos políticos. A Alemanha não seria aniquilada, ficando com força anímica suficiente para se constituir,

juntamente com uma França fortalecida, numa barreira ao avanço soviético pela Europa dentro. A paz de compromisso não só salvaguardaria um certo equilíbrio de forças europeu, como permitiria aos países neutrais desempenhar um papel ímpar no desenho da Europa após uma guerra que outros combateram por eles. Permitiria, igualmente, um acréscimo de prestígio para os regimes protagonizados por tais árbitros, autoritários mas não em demasia. No limite, possibilitaria a sua própria sobrevivência numa guerra que se desenha crescentemente como a luta das democracias contra as ditaduras.

A partir de certa altura, a aposta na paz negociada e na capacidade de expansão de um sistema político de compromisso, supostamente a meio caminho entre o parlamentarismo democrático e os totalitarismos nazi e fascista, deixará de fazer qualquer sentido, não passando de um exercício retórico. Porém, se a paz de compromisso se vem a revelar um equívoco, a bem arquitetada imagem de moderação e de equilíbrio de Salazar virá a dar os seus frutos e o salazarismo, à falta de arbitrar externamente seja o que for, sobreviverá à vitória das democracias como uma ditadura *aceitável*. Na verdade, chegada a paz, Salazar conservará a sua liberdade, o seu cargo e o seu regime. Outro tanto não acontece com o seu afilhado francês. A tolerância dos Aliados por regimes «à Salazar» desvanece-se em fumo no que respeita à França de Vichy, onde a neutralidade acaba demasiado comprometida com o beligerante perdedor. As estreitas afinidades que durante quatro anos juntaram Salazar e Pétain numa dupla aposta comum, ideológica e estratégica, esboroam-se com a queda de Vichy, à qual o seu padrinho português logrará sobreviver por muitos anos ainda.

À libertação da França seguir-se-á um período de esfriamento das relações luso-francesas. O «ídolo» português de Vichy não é bem visto pelas novas autoridades democráticas da França, até porque Salazar não renega o apoio dado a Pétain e não esconde o seu desgosto por a França regressar ao velho demoparlamentarismo. Não obstante, ao contrário do que acontece com o regime de Franco, com quem a França vencedora se recusa a estabelecer relações diplomáticas normais, alegando tratar-se do último regime fascista da Europa, o Portugal de Salazar colhe os frutos da imagem mitificada de autoritarismo contido e pacato que os seus serviços de propaganda conseguiram.

ram fazer passar em França e de que tantos franceses se fizeram eco em escritos no seu país. O autoritarismo «à Salazar» não só sobrevive ao fracasso do seu afilhado francês como continuará, bem para além do estertor de Vichy, a servir de referência para uma franja da direita francesa nas décadas que se vão seguir.

Protocolo de Cooperação entre a Universidade do Minho/ /Arquivo Distrital de Braga e as Câmaras Municipais do Distrito

ADENDA

Em 23 de Abril de 1992 foi assinado o Protocolo em epígrafe, após renegociação de Protocolo anterior, assinado, entre as mesmas Partes, em 11/11/1988. De acordo com o disposto, naquele acordo, sobre as obrigações das CÂMARAS MUNICIPAIS ficou estabelecido, que estas se comprometiam a

(...)

- Participar em projectos e realizações de interesse e vantagem mútua;
- Suportar as despesas com a publicação de roteiros e inventários, ou de outras iniciativas culturais que, no âmbito deste Protocolo, individual ou colectivamente, decidam realizar.

Ao abrigo destas disposições e na sequência da validade e do incremento da Cooperação Técnica mantida em vigor, à luz do Protocolo renegociado em

1992, acordam as Partes subscritoras da presente Adenda ao mencionado Protocolo, o seguinte:

AS CÂMARAS MUNICIPAIS DO DISTRITO (Amares, Barcelos, Braga, Cabeceiras de Basto, Celorico de Basto, Esposende, Fafe, Póvoa de Lanhoso, Terras de Bouro, Vieira do Minho, Vila Nova de Famalicão e Vila Verde) apoiam a iniciativa levada a cabo, em conjunto com a UNIVERSIDADE DO MINHO/ARQUIVO DISTRITAL DE BRAGA, da edição de uma Publicação Periódica, intitulada CADERNOS DE ESTUDOS MUNICIPAIS, de âmbito nacional quanto aos temas tratados e divulgação pretendida, e de que já saíram a público dois números (n.º 1, Maio 1994, n.º duplo 2/3 Maio-Nov. 1995 e a ser lançado em Dezembro o n.º triplo 4/5/6, Dezembro 1996), comprometendo-se a contribuir com uma prestação anual de 50.000\$00 (cinquenta mil escudos), válida por dois anos a contar da data da assinatura da presente Adenda ao Protocolo, e renegociada terminado o prazo fixado.

A UNIVERSIDADE DO MINHO/ARQUIVO DISTRITAL DE BRAGA compromete-se a entregar a cada uma das CÂMARAS MUNICIPAIS subscritoras 10 (dez) exemplares de cada número publicado, a partir da data de assinatura da presente Adenda ao Protocolo.

Braga, 18 de Dezembro de 1996.

Reunião Plenária do Conselho Cultural

Aproveitando a deslocação do Ministro da Cultura à Universidade do Minho, o Conselho Cultural reuniu em plenário no dia 5 de Dezembro de 1996.

Na sessão realizada no Salão Nobre foi assinada a adenda ao contrato-programa para a construção do novo pólo da Biblioteca Pública de Braga (projecto Bibliopolis), do qual são outorgantes o Ministério da Cultura, através do Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, a Universidade do Minho e a Câmara Municipal de Braga.

Na cerimónia usaram da palavra o Reitor da Universidade do Minho, que reafirmou o grande esforço financeiro que a Universidade do Minho tem feito,



sem contrapartida a nível do orçamento do Estado, para assegurar o funcionamento das Unidades Culturais, e o Presidente do Conselho Cultural que, depois de caracterizar este órgão, chamou a atenção para a necessidade de o Governo apoiar efectivamente algumas daquelas unidades, que desempenham um papel relevante na vida cultural do país.



O Ministro da Cultura, Prof. Doutor Manuel Maria Carrilho, encerrou a sessão definindo em traços gerais a política do seu Ministério, com uma incidência nos casos do livro e da leitura e do património artístico e arqueológico do país.

O Doutor Manuel Maria Carrilho efectuou uma breve visita à Biblioteca Pública e ao Arquivo Distrital, bem como ao Campus de Gualtar.

Nas páginas seguintes transcreve-se a referida Adenda ao Contrato Programa, bem como a intervenção do Prof. Doutor Lúcio Craveiro da Silva.



Ex.mo Senhor Ministro da Cultura

A razão da minha intervenção, nesta primeira visita do Senhor Ministro à Universidade do Minho, é a de lhe apresentar, embora brevemente, a iniciativa original desta Universidade que é o Conselho Cultural. Sendo V.^a Ex.^a o Ministro da Cultura, temos um ponto de contacto evidente para estarmos aqui presentes para escutarmos atenta e agradecidamente a exposição das linhas frisantes do seu Programa Cultural, o que para nós é de particular utilidade e de evidente necessidade.

Ao princípio, houve quem estranhasse que se tenha criado nesta Universidade um Conselho Cultural pois toda a Universidade é, de si, cultural. Isto é verdade. Mas toda a Universidade é científica e, apesar disso, há um conselho científico.

O Conselho Cultural, nesta Universidade, tem dois objectivos principais que o singularizam: e o primeiro é, além de ser órgão consultivo da Reitoria e do Senado, coordenar e animar várias Unidades que não estão ligadas directamente às Escolas, mas que se propõem objectivos culturais importantes e diversificados como: o Arquivo Distrital, a Biblioteca Pública de Braga, o Centro de Estudos Lusíadas, o Museu Nogueira da Silva, a Unidade de Arqueologia e a Unidade de Educação de Adultos. Os dirigentes destas Unidades reúnem-se com frequência e a sua iniciativa tem dado impulso preponderante a muitas actividades culturais como colóquios, de que publicaram as actas, conferências e apresentações que trazem a Braga escritores e homens de arte consagrados, exposições de arte, pois pertence-lhe o principal espaço de exposições no Museu Nogueira da Silva, publicações e escavações arqueológicas especialmente no Norte e Centro de Portugal, e a Unidade de Educação de Adultos, a única no seu género que resistiu à inclemência dos tempos e mantém vivos contactos internacionais e iniciativas constantes com países de língua oficial portuguesa.

Por isso não foi com surpresa que descobrimos num recente "Estudo Estratégico das Cidades do Eixo Atlântico", recentemente publicado e com incidência em Portugal e Galiza, a seguinte referência: "O próprio modelo da

Universidade do Minho, – autonomizando um conjunto de Unidades Culturais – reforça o seu papel como operador cultural regular na cidade de Braga”.

Mas a acção do Conselho Cultural não se circunscreve a Braga, mas estende-se ao Minho ao acolher, no Conselho Cultural alargado, representantes de instituições de Guimarães, Viana do Castelo, Famalicão e Alto-Minho o que lhe dá uma projecção cultural considerável. Não se substitue às várias organizações e iniciativas particulares, mas procura dar-lhes animação, representatividade e apoio, e mesmo, quando conveniente e solicitada, a coordenação. Para o seu trabalho de qualidade se expandir à sociedade envolvente, integra ainda “personalidades de reconhecido mérito no âmbito da cultura”.

Finalmente o Conselho edita a revista **Forum** que vai no seu décimo oitavo número e cujo excelente acolhimento tanto nas universidades como nos organismos culturais premeia a sua exigência de qualidade. Tem como objectivo principal a divulgação de trabalhos de investigação, estudos e outros documentos (bibliografia, inventários, etc.) realizados no seio das Unidades Culturais e recolhe igualmente conferências ou estudos especializados dentro das suas áreas de actuação.

Além disso organiza anualmente em Portugal o Prémio de História Contemporânea para jovens investigadores.

Tal é a breve imagem do Conselho Cultural.



Para terminar atrevia-me a fazer um pedido cheio de esperança. Temos acompanhado a obra do Senhor Ministro no difícil Ministério da Cultura e devo confessar que nos desperta muita admiração pelo arrojo, pela inovação e por ter apresentado um programa justificado de acção. Estávamos habituados a ouvir entusiasmos, soluções parcelares e, por vezes, meras receitas de cultura atiradas ao sabor de condicionalismos por vezes bem polémicos. O Senhor Ministro estudou o problema, concebeu um plano que se propôs justificar, deu um novo horizonte ao seu ministério. E é aqui que se insere o pedido que lhe vou formular com justificada esperança e que diz respeito a esta Universidade.

Por impossível que pareça trabalhamos na cultura especialmente em Braga e no Minho e temos procurado que esse trabalho se distinga pela profundidade e qualidade.

Possuímos uma biblioteca que ombreia com as melhores, e o Arquivo mais importante a seguir à Torre do Tombo. Cooperámos sempre generosamente nas iniciativas do Ministério da Cultura e ainda, há duas semanas, um alto funcionário deste Ministério elogiou o nosso bibliotecário pela sua acção decisiva na rede de leitura pública e no desenvolvimento das virtualidades das bibliotecas municipais. Então porque não se tem reconhecido esse trabalho e quando a Universidade pede cooperação a resposta era sempre a mesma: essa Biblioteca e esse Arquivo não dependem do Ministério da Cultura? Senhor Ministro ao admirar o seu arrojo nas inovações e na batalha pela cultura permita-me que lhe peça não uma lança em África, mas mais perto, na burocracia corporativa que encontrou no seu Ministério para que se tenha em conta a cultura por ser cultura e não cultura por determinação burocrática.

O seu inovador programa de cultura começou hoje a abranger também este Conselho; doutro modo correria o perigo de ser mutilado, o que estou certo o Senhor Ministro não deseja. A primeira prova de que se voltou finalmente uma nova página no Ministério da Cultura é certamente a assinatura do presente protocolo que V.^a Ex.^a acaba de rubricar. A esperança começa a ser uma certeza.

Termino agradecendo a sua presença valiosa e o ter-se dignado visitar este Conselho que deseja continuar a ser, o melhor possível, com o seu apoio, um servidor eficiente da cultura principalmente nesta Região.

Lúcio Craveiro da Silva

Projecto Bibliopolis/ /Biblioteca Pública de Braga **Adenda ao Contrato Programa Celebrado entre o Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, a Câmara Municipal de Braga e a Universidade do Minho ***

Introdução

A Rede Nacional de Leitura Pública é uma realização conjunta do Ministério da Cultura e dos Municípios Portugueses, que tem por finalidade dotar os Concelhos de equipamentos culturais aptos a prestar um serviço de leitura pública a toda a população independentemente da idade, profissão, nível educativo ou sócio-económico.

Enquanto Bibliotecas Públicas, devem ter em especial atenção a acessibilidade dos seus serviços e o respeito pela diversidade e pluralismo da informação – constantemente actualizada – que têm de prestar, contribuindo assim para elevar o nível cultural e a qualidade de vida dos cidadãos.

* O texto do Contrato-Programa foi publicado na revista "Forum", Braga, 9/10, Jan.-Jul. 1995, p. 183-186.

A Biblioteca Pública tem como principais objectivos:

- Estimular o gosto pela leitura e a compreensão do mundo em que vivemos;
- Fornecer a documentação de base de que todo o cidadão necessita no seu quotidiano, a vários níveis;
- Difundir informação sob diversos suportes e em todos os domínios;
- Criar condições para a fruição da criação literária, científica e artística proporcionando o prazer de ler, ouvir e ver;
- Conservar valorizar e difundir o património documental, concedendo especial atenção ao fundo local.

Tendo em conta estes objectivos, a Biblioteca Pública deve satisfazer os requisitos estabelecidos quanto à diversificação e dimensão das suas áreas, ao equipamento, aos fundos documentais e estes devem organizar-se em sistema de livre acesso às estantes, estando disponíveis para empréstimo domiciliário.

Como outras Bibliotecas da mesma dimensão, deve também poder gerir um orçamento que anualmente lhe será fixado e por outro lado ser dotada de quadro de pessoal dirigente e técnico com formação específica.

Tendo em vista uma maior eficácia, a melhoria dos serviços que presta aos utilizadores e a cooperação com outras instituições, a Biblioteca Pública deve, logo que possível, informatizar os seus serviços e fazer recurso às





novas tecnologias da informação, correspondendo as exigências expressas da comunidade em que se insere e permitindo-lhe potenciar os seus contributos específicos no contexto nacional e internacional, através da integração da rede informatizada de leitura pública (RILP).

Nestes termos, entre:

- a) Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, abreviadamente designado por IBL, instituto público com autonomia administrativa, pessoa colectiva n.º 502777320, organismo dependente do Ministério da Cultura, com sede no Campo Grande, 83-85 – 1751 Lisboa Codex, representado pela Vice-Presidente do Livro, Dr.ª Maria Teresa Gil Calado, com poderes suficientes para o acto, na qualidade de 1.º outorgante;
- b) Câmara Municipal de Braga, autarquia local com personalidade jurídica e autonomia administrativa e financeira, com sede em Braga, representada pelo seu Presidente, Eng.º Francisco Soares Mesquita Machado, eleito e em exercício de funções desde 3 de Janeiro de 1994, com poderes suficientes para o acto, na qualidade de 2.º outorgante;
- c) Universidade do Minho, pessoa colectiva com autonomia administrativa e financeira, com sede em Braga, representada pelo seu reitor Prof. Doutor Sérgio Machado dos Santos em exercício das suas funções, desde 29 de Maio de 1987, com poderes suficientes para o acto, na qualidade de 3.º outorgante.

É celebrada a seguinte Adenda ao Contrato-Programa assinado em 1991, ao abrigo do disposto no Decreto-Lei n.º 111/87, de 11 de Março, o que se faz nos termos e de acordo com as cláusulas seguintes:

1.º

O Ministério da Cultura, através do Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, promove a constituição de uma Rede Nacional de Bibliotecas de Leitura Pública, mediante a celebração de contratos-programa com os Municípios, em execução do Decreto-Lei n.º 111/87, de 11 de Março.

2.º

No âmbito do referido programa, a participação da Administração Central traduz-se numa cooperação técnica e financeira.

3.º

O presente contrato visa estabelecer as condições de aplicação do Projecto Bibliopolis, criado pelo 1.º outorgante, às características do Concelho representado pelo 2.º outorgante, considerando que tal só será viável em articulação com a Biblioteca Pública de Braga, representada pelo 3.º outorgante.

O referido projecto, na sua execução, implica uma clara definição do papel da Biblioteca Pública de Braga, conciliando as características actuais de biblioteca erudita e de conservação com o seu redimensionamento como biblioteca de leitura pública, ampliando a sua capacidade de resposta, através da criação de um novo polo, com áreas de livre acesso aos fundos impressos e de áudio/vídeo, viabilizando-se a prática do empréstimo domiciliário, o aumento da capacidade dos depósitos, a informatização e a criação de novos serviços.

O projecto implica ainda a constituição faseada da futura rede concelhia de bibliotecas, cuja responsabilidade principal é, também neste contexto, da competência do município.

4.º

Na sequência do contrato-programa estabelecido com o mesmo objectivo, entre os três outorgantes, em 12 de Julho de 1991, e das reuniões de trabalho entretanto realizadas pelos respectivos serviços técnicos, os mesmos outorgantes acordam em proceder à instalação do novo polo da Biblioteca Pública de Braga, com características semelhantes às de uma BM3, nos edifícios do antigo Albergue Distrital, propriedade do Estado, inscritos na respectiva matriz da freguesia de Braga (Cividade) sob os artigos n.º 107 e 160 da 2.ª Repartição de Finanças de Braga, registados na Conservatória do Registo Predial de Braga com as descrições n.ºs 29477 e 29478 do livro B-83, fls. 108, e inscrições n.ºs 96189 do livro G-32, fls.20, e 27181 do livro G33, fls. 74, e cedidos para essa finalidade à Universidade do Minho, pela Direcção Geral do Património do Estado, conforme auto de cessão de 31 de Julho de 1996, celebrado a título precário e gratuito, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 24485, de 13 de Setembro de 1934.

5.º

A instalação do novo polo da Biblioteca Pública de Braga será feita de acordo com os requisitos previamente enunciados e nos termos das peças documentais que se anexam e que fazem parte integrante da presente adenda.

6.º

Nos termos da proposta apresentada pelo 3.º outorgante, este compromete-se, com o apoio do 1.º e 2.º outorgantes, a adaptar e ampliar o já referido imóvel para instalação do novo polo da Biblioteca Pública de Braga.

7.º

O 3.º outorgante obriga-se a executar as obras de acordo com os projectos respectivos aprovados.

8.º

As obras a executar em regime de empreitada subordinar-se-ão em todas as fases de tramitação do processo às disposições legais vigentes em matéria de empreitadas de obras públicas.

9.º

O dono da obra será o 3.º outorgante, sem prejuízo do direito à fiscalização conjunta da obra reconhecido ao 1.º outorgante, nos termos da presente adenda e demais direitos àquele reconhecidos e aqui previstos.

10.º

Para os efeitos do disposto na presente adenda, os 2.º e 3.º outorgantes reconhecem ao 1.º outorgante o direito de acompanhar a obra, de modo directo ou através de outras entidades públicas ou privadas, designadamente as Comissões de Coordenação Regional (C.C.R.), da Secretaria de Estado da Administração Local e Ordenamento do Território, sem prejuízo da coordenação da obra caber ao 3.º outorgante.

11.º

O direito de acompanhamento da obra entende-se como permissão da prática dos seguintes actos:

- a) Pronunciar- se sobre o caderno de encargos e o programa do concurso;
- b) Acompanhar os actos do concurso, bem como de consignação e de recepção provisória e definitiva das obras, designando um elemento que integrará formalmente as respectivas Comissões;
- c) Acompanhar a fiscalização da obra.

12.º

Qualquer alteração ao projecto inicial deverá ser obrigatoriamente submetida à aprovação do 1.º outorgante.

13.º

A concepção, organização e gestão do novo polo da biblioteca objecto da presente adenda devem obedecer aos requisitos da Rede Nacional de Bibliotecas de Leitura Pública, observados os condicionalismos inerentes aos estatutos do 3.º outorgante.

14.º

Os 2.º e 3.º outorgantes acordarão entre si os mecanismos de gestão e a repartição de encargos do polo da Biblioteca, por forma a dotá-la com as condições financeiras e operacionais adequadas ao cumprimento das obrigações previstas no presente contrato.

15.º

Os fundos documentais já existentes nas actuais instalações da Biblioteca Pública de Braga, mesmo os provenientes do Depósito Legal, poderão ser

dados à consulta no novo polo da Biblioteca, mas deverão ser acrescentados e actualizados, tendo em atenção as exigências do empréstimo domiciliário e da aquisição de publicações periódicas estrangeiras e de documentos audio e vídeo, aconselháveis para uma biblioteca de leitura pública com estas características.

16.º

O 3.º outorgante integrar-se-á na Rede Informática de Leitura Pública (RILP), coordenada pelo 1.º outorgante, sendo os custos previstos, a sua repartição e o seu modo de liquidação e pagamento estabelecidos em adicional à presente adenda, a celebrar oportunamente entre os outorgantes.

17.º

1. O 1.º outorgante contribuirá com uma comparticipação financeira de 180.000 contos, dos quais já foram atribuídos 15.000 em 1990, 24.000 em 1991 e 2.000 em 1992, do total de 400.000 contos previstos para a construção e equipamento das instalações, discriminados do seguinte modo:

a) Projecto e obra de construção 310.000.000\$00

b) Mobiliário e equipamento 60.000.000\$00

c) Fundos documentais 30.000.000\$00

2. O remanescente do valor do contrato, deduzida a comparticipação do 1.º outorgante, será assegurado, solidariamente, pelos 2.º e 3.º outorgantes, sendo a repartição dos encargos acordada entre si por estes.

3. A comparticipação do 1.º outorgante respeitará apenas a parte da verba global que não seja objecto de comparticipações asseguradas por outras fontes de financiamento, designadamente, a proveniente dos programas aprovados no âmbito dos fundos comunitários.

18.º

Os 2.º e 3.º outorgantes obrigam-se a afectar à biblioteca, para assegurar a sua normal actividade, o pessoal técnico especializado, em Biblioteca e Documentação, em número adequado, aquando da entrada em funcionamento daquela.

19.º

Os outorgantes manterão contacto e informação mútua relativamente a todas as fases execução do disposto no presente contrato e poderão, para o efeito, constituir os grupos de trabalho que se vierem a julgar necessários.

20.º

Os outorgantes acordam em fixar por escrito e como adenda complementar todos os aspectos e situações de facto que, emergentes do acordo, não tenham sido objecto de regulamentação e se venham a revelar necessários no decurso do cumprimento da presente adenda, assumindo a natureza de omissões ou dúvidas, e desde que, para o efeito, se verifique o consenso das partes.

21.º

Qualquer dos outorgantes poderá denunciar unilateralmente a presente adenda, sem prejuízo dos efeitos contratuais produzidos e do disposto no art. 10.º, se os restantes outorgantes não cumprirem as obrigações emergentes do contrato, mediante falta grave por acção ou omissão, devendo a denúncia ser adequadamente fundamentada, com indicação dos motivos.

22.º

1. Os outorgantes acordam em submeter os eventuais litígios emergentes da presente adenda a um tribunal arbitral, constituído por 4 árbitros, indicados um por cada um dos outorgantes e sendo presidente o quarto árbitro, escolhido pelos três árbitros nomeados, decidindo mediante a equidade e nos termos da legislação aplicável à arbitragem;

2. Os árbitros serão escolhidos de entre indivíduos licenciados em direito, não vinculados à função pública, e os seus honorários constarão de despacho dos membros do Governo que tutelarem, respectivamente, o 1.º outorgante e os organismos de fiscalização da actividade dos 2.º e 3.º outorgantes.

23.º

A presente adenda vigorará pelo prazo de quatro anos, renováveis nos termos do Decreto-Lei n.º 111187, de 11 de Março.

Feita em triplicado aos 5 de Dezembro de 1996, sendo os triplicados válidos e fazendo fé.

O 1.º Outorgante

(Maria Teresa Gil Calado)

O 2.º Outorgante

(Francisco Mesquita Machado)

O 3.º Outorgante

(Sérgio Machado dos Santos)

FORUM

N O T Í C I A S





Notícias do Conselho Cultural Conselho Cultural

Apresentação da “Forum” n.º 18

Dando continuidade a uma prática iniciada no ano anterior no Mosteiro de Tibães, o Conselho Cultural da Universidade do Minho decidiu promover a apresentação pública do n.º 18 da revista “Forum” na Casa de Camilo, em S. Miguel de Seide (Vila Nova de Famalicão), no dia 9 de Novembro de 1996.

A escolha do local ficou a dever-se ao facto de aquele número de “Forum” incluir dois artigos sobre Ana Plácido, resultantes da comemoração do 1.º centenário da morte da mulher de Camilo Castelo Branco, que a Biblioteca Pública de Braga promoveu em Setembro de 1995.

Contando com a colaboração do Centro de Estudos Camilianos, a sessão registou intervenções do Presidente do Conselho Cultural, do coordenador da revista, do Doutor A. da Costa Lopes e da Dr.ª M. Nadalete Faria (autores dos artigos referidos) e do Dr. Artur Sá da Costa em representação da Câmara



Municipal de V. N. Famalicão, que antecederam as palavras com que o Dr. José Manuel Oliveira introduziu a visita à Casa de Camilo, recentemente remodelada.

A meia centena de participantes na cerimónia teve depois a oportunidade de percorrer a casa de Seide, guiados pelo Dr. J. M. Oliveira, técnico superior do Centro de Estudos Camilianos, que também apresentou exhaustivamente a exposição "Mulheres de Camilo".

Notícias do Arquivo Distrital de Braga Arquivo Distrital de Braga

Exposição Documental

Correspondendo à solicitação da Real Associação de Braga, o Arquivo Distrital, Unidade Cultural da Universidade do Minho, organizou uma exposição documental, integrada nas Festividades realizadas a propósito do Baptizado de S.A.R. Dom Afonso de Santa Maria, Príncipe da Beira, em Braga, em 1 de Junho de 1996.

A documentação exposta foi agrupada em cinco núcleos:

- *Mito da Fundação*
- *Braga e o Senhorio*
- *Jurisdição de Braga*
- *Festividades Régias*
- *Braganças no Arcebispado de Braga*

Através destes núcleos pretendeu-se salientar alguns aspectos da cidade de Braga, do seu senhorio e jurisdição, da importância do arcebispado, do papel da Igreja bracarense na formação de Portugal e do mito da fundação. Por outro lado, tendo em consideração o evento, procedeu-se à abertura de duas secções sobre as Festividades Régias e os Braganças no Arcebispado de Braga.

É certo que a sucessão de documentos expostos não esgotaram as temáticas referenciadas. No entanto, quiz o A.D.B., através desta mostra, dar a noção da importância e da tipicidade da documentação do Arquivo Distrital de Braga, contribuindo para a divulgação das fontes e do conhecimento e estudo dos repositórios arquivísticos.

Cerimónia de Assinatura de Protocolo com as Câmaras Municipais do Distrito

Numa iniciativa do Arquivo Distrital de Braga, realizou-se no dia 18 de Dezembro, no Salão Nobre da Universidade do Minho, a cerimónia de assinatura da Adenda ao Protocolo de Cooperação entre o Arquivo Distrital de Braga e as Câmaras Municipais do Distrito.

A assinatura desta Adenda ao Protocolo revestiu-se de especial importância, dado assegurar a iniciativa levada a cabo, em conjunto, da edição dos “Cadernos de Estudos Municipais”, publicação periódica de âmbito nacional relativamente aos temas tratados e à sua divulgação.

Nesse mesmo dia, e após a assinatura do referido protocolo procedeu-se ao lançamento do volume n.º 4/6 (Novembro 1995/Dezembro 1996) dos “Cadernos de Estudos Municipais”, contendo diversos trabalhos sobre arquivística municipal, história do municipalismo, administração local, sociologia autárquica, economia local, bem como outras rubricas de carácter bibliográfico. A apresentação da obra foi realizada pelo Prof. Doutor José V. Capela.

Os Cadernos de Estudos Municipais Prossegue a tentativa de debate qualificado sobre a multifacetada problemática municipal

1. Apesar das dificuldades financeiras e de divulgação do projecto a nível nacional, é com satisfação que anunciamos a saída a público de mais um número – triplo para recuperação dos atrasos verificados... – dos CADERNOS DE ESTUDOS MUNICIPAIS e com ele prossegue a aposta num projecto singular e indispensável de reflexão, pesquisa e difusão pluridisciplinares dos problemas, características e potencialidades da realidade autárquica e regional numa conjuntura internacional que, pela sua enorme complexidade e diversidade, exige estudo e cooperação, em vez do crónico improvisado e dispersão individualista de esforços.

O projecto mantém-se e dentro das possibilidades existentes cresce num movimento determinado de articulação, no seio das áreas culturais e científicas da Universidade do Minho e fora desta, de todas as especialidades que, cada uma a seu modo, elegem o Poder e as Comunidades Locais como objecto de análise. E é por isso que gradualmente os CADERNOS registam um alargamento das secções temáticas debaixo das quais se integra um artigo por número. Às três iniciais – Arquivística, Administração Local e História do Municipalismo – somaram-se, entretanto, mais duas: a Sociologia Autárquica (n.º 2/3) e a Economia Local (n.º 4/6). Fica, assim, mais apertada a malha das perspectivas possíveis de abordagem científica do Municipalismo, não sendo, porém, de excluir mais algumas aberturas pertinentes no momento em que isso seja oportuno.

A singularidade originária desta iniciativa continua, também, intacta: surgida a partir da rica experiência de cooperação técnica (iniciada em 1988) do Arquivo Distrital de Braga, Unidade Cultural da Universidade do Minho, através do Núcleo de Apoio aos Arquivos Municipais (N.A.M.), com as Câmaras Municipais do distrito, tendo em vista a (re)organização, recuperação e valorização do seu património arquivístico, projecta e prolonga este olhar específico para o campo de outros olhares que nada têm de distantes, porque são essencialmente complementares.

2. Esta ideia basilar de complementaridade vai transparecendo, cada vez com maior clareza, nos números publicados. O triplo que agora se apresenta reforça-a na medida em que da Arquivística à Economia Local deparamos com uma linha de diferentes polaridades que reflectem, afinal, o dinamismo municipalista em termos diacrónicos e sincrónicos e na sua unidade essencial.

Na secção Arquivística pode ler-se o artigo de Manuel Luís Real, arquivista de reconhecido mérito, *O Sistema de Arquivos da Câmara Municipal do Porto* – texto de cariz monográfico que supera a mera descrição dos traços organizativos de um Serviço de Arquivo da segunda maior Câmara Municipal do país, para se tornar, também, motivo de reflexão e análise da realidade municipal geral.

Na secção Administração Local, um tema de extrema acuidade e pertinência político-administrativa analisado com rigor e competência – *A Lei da Tutela: a perda do mandato* por António Cândido de Oliveira.

Na secção História do Municipalismo, o estudo de José Subtil, especialista em História Institucional dos séc. XVIII-XIX, é um levantamento precioso das fontes indispensáveis para a análise da génese e evolução do Poder Local no Antigo Regime, acumuladas muitas delas nas instâncias superiores do Poder régio. E daí o respectivo título: *O Poder Local visto do Poder Central. Fontes para o estudo dos municípios nos finais do Antigo Regime.*

Na secção Sociologia Autárquica mais um trabalho de equipe, coordenado pelo sociólogo Manuel da Silva e Costa e moldado nos parâmetros teóricos e nos primeiros resultados de um “inquérito” ao(s) modo(s) como o Poder Local português encara e se mobiliza para a Utopia europeia em acentuada, irreversível, mas, sem dúvida, controversa, construção. O título é a este propósito muito sugestivo: *A Utopia Europeia (Re)vista do Lado do Poder Local Português. Algumas reflexões teórico-metodológicas.*

Na última secção temática – Economia Local –, que se estreia neste número, surge, sob a forma de resultados de uma pesquisa em curso, a análise da situação empresarial no Vale do Ave e do papel que os Municípios

podem ter na criação e proliferação consistente das pequenas unidades empresariais. De José Cadima Ribeiro e J. Freitas Santos, *Dinâmica Empresarial Local e Desenvolvimento Endógeno. Referência ao vale do Ave*.

A rematar o n.º 4/6 figuram três rubricas regulares para as quais chamamos a atenção dos leitores.

A primeira intitula-se Publicações, divide-se em Bibliografia Municipal, a cargo de Henrique Barreto Nunes (director da Biblioteca Pública de Braga), e Periódicos, da responsabilidade da bibliotecária Maria Helena R. Laranjeira. Trata-se de um elenco de monografias e publicações periódicas entradas por depósito legal na B.P.B. e relacionadas com a actividade municipal.

A segunda é a das Recensões, que consideramos imprescindível numa revista com o perfil dos CADERNOS, embora não haja ainda a necessária resposta das editoras, enviando as suas publicações para recensão qualificada, além de que não se encontra disponível um número suficiente de colaboradores capazes de recensarem uma quantidade elevada de estudos com pertinência nas diversas temáticas que compõem a realidade municipal. Mesmo assim foi possível recensar cinco obras recentes.

Na Vária cabem as notícias e os exemplos colhidos algures numa óptica acentuadamente arquivística. O A.D.B./N.A.M. aproveita este espaço para se dar a conhecer e para dialogar com os seus habituais interlocutores.

Seguindo o figurino exposto, os "Cadernos de Estudos Municipais" assumem-se como veículo de transmissão de um trabalho pluridisciplinar feito a nível científico e académico, mas que urge tornar acessível a todos quantos por ele se interessarem e dele careçam para um bom desempenho profissional.



**Notícias da
Biblioteca Pública de Braga
Biblioteca Pública de Braga**

**Actividades realizadas
(Julho/Dezembro 1996)**

Julho, 8/Setembro, 20 – Exposição sobre “Ex-Libris” (ASM)

Setembro, 30/Octubro, 18 – Exposição bibliográfica sobre “Linguística Portuguesa” integrada no XII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística (ASM)

Outubro, 22/Novembro, 13 – Exposição bibliográfica “100 Anos de Cinema” (ASM)

Outubro, 28 – Apresentação do livro “O Cinema e a Escola”, de Manuel Pinto e António Santos, pelo prof. doutor Aníbal Alves (MNS)



Novembro, 16 – Apresentação do livro “O bilhete postal ilustrado e a história urbana de Braga”, de J. M. Silva Passos, por H. B. Nunes (MNS)



Novembro, 16/30 – Exposição “Postais de Braga” da colecção de J. M. Silva Passos, acompanhada de bibliografia (MNS)

Novembro, 18/28 – Exposição de postais ilustrados “Os passos em volta do Largo do Paço” (ASM)

Novembro, 30/Dezembro, 6 – Exposição “Motivos da vida coimbrã”, em colaboração com a Associação dos Antigos Estudantes de Coimbra (ASM)



Dezembro, 2 – Apresentação do livro “O Partido Nacionalista no contexto do nacionalismo católico”, de Amaro Carvalho da Silva, pelo Dr. Armando Malheiro da Silva (MNS)

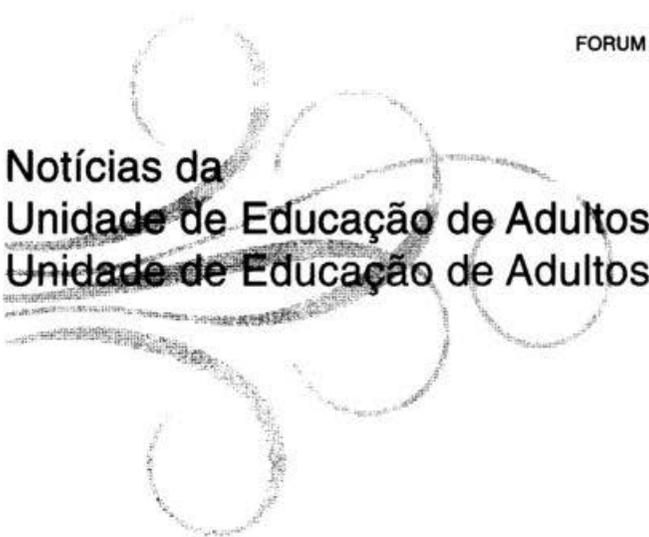


Dezembro, 9/31 – Exposição “Postais de Braga” da colecção de J. M. Silva Passos (ASM)

Mostras bibliográficas

Orlando de Albuquerque (Julho)

Revistas de Estudos Locais (De



Notícias da Unidade de Educação de Adultos Unidade de Educação de Adultos

Desde a sua criação em 1979 que na Unidade de Educação de Adultos têm sido desenvolvidas diversas iniciativas educacionais com profissionais da saúde: acções de formação e círculos de estudo, que envolveram enfermeiros, médicos, técnicos, etc. de hospitais e escolas superiores de enfermagem.

Na sequência destas actividades e após a visita do Professor Peter Jarvis da Universidade de Surrey (Reino Unido), surgiu a ideia de conceber e desenvolver um projecto de investigação sobre a aprendizagem dos enfermeiros que ocorrem nos locais de trabalho, particularmente nos hospitais.

Novo projecto de investigação

O projecto intitulado "Aprendendo no Local de Trabalho. Estudo de caso de um hospital", foi iniciado nos finais de 1996 em colaboração com o Hospital de S. Marcos, através do seu Departamento de Educação Permanente, e com

a Escola Superior de Enfermagem Calouste Gulbenkian ambos na cidade de Braga. Os objectivos da investigação são a análise das aprendizagens que ocorrem durante o quotidiano profissional dos enfermeiros, o estudo do hospital na sua dimensão educativa bem como as oportunidades educativas que proporciona (formais ou não), e ainda algumas reflexões sobre as formas pelas quais as concepções de profissão dos enfermeiros e o contexto organizacional influenciam as aprendizagens.

Neste momento, estão a ser desenvolvidas um conjunto de entrevistas exploratórias, tendo em vista a definição de um quadro conceptual de análise. O processo de recolha de dados será efectuado a partir de Abril de 1997.

Financiamento

O projecto está a ser desenvolvido com o apoio financeiro da Unidade de Educação de Adultos. Esta investigação também foi proposta ao programa de Acções Integradas Luso-Britânicas no âmbito do Tratado de Windsor, uma vez que uma equipa de investigadores da Universidade de Surrey participará na análise dos dados recolhidos.

Coordenação

O projecto é coordenado pelo Prof. Doutor Licínio C. Lima e conta com a participação da Dr.^a Paula Cristina Oliveira e da Dr.^a Amélia Vitória Sancho desta Unidade, da Enfermeira Maria de Fátima Pinheiro do Departamento de Educação Permanente do Hospital de S. Marcos e da Enfermeira Beatriz Araújo da Escola Superior de Enfermagem Calouste Gulbenkian.

A equipa de investigação inglesa é coordenada pelo Professor Peter Jarvis e conta com a participação de duas enfermeiras.

Colaboração entre a Unidade de Educação de Adultos e a Escola Superior de Enfermagem Calouste Gulbenkian (Braga)

No âmbito do Curso de Estudos Superiores Especializados em Enfermagem de Saúde Materna e Obstétrica da Escola Superior de Enfermagem Calouste Gulbenkian, foi solicitada a esta Unidade colaboração na docência da unidade curricular Pedagogia em Saúde, para o ano lectivo de 1996/97.

A turma é constituída por 20 alunos, enfermeiros em especialização, com experiências profissionais diversificadas e tempos de serviço diferentes, variando entre 3 e 15 anos.

Os conteúdos que estão a ser abordados incidem sobre a Pedagogia e os Métodos privilegiados na Educação de Adultos, assim como a reflexão sobre as fases pedagógicas na intervenção educativa. Os objectivos da unidade curricular prendem-se com o estudo de diversas abordagens da Pedagogia da Educação de Adultos promovidas por alguns autores, o conhecimento de Formas e Métodos utilizados na Educação de Adultos, assim como a avaliação crítica das possibilidades de aplicação prática destes métodos na comunidade, em particular na Enfermagem Materna e Obstétrica.

FORUM

NOVOS COLABORADORES



Novos Colaboradores

Clara Costa Oliveira

Nasceu em Angola, 1962. Família da Póvoa de Lanhoso. Licenciada em Filosofia e Mestre em Epistemologia e Filosofia do Conhecimento. Prepara dissertação de doutoramento com o seguinte título: "A educação permanente e comunitária – fundamentos teóricos para uma educação permanente e comunitária".

Tem proferido comunicações e tem publicado vários artigos, no âmbito da epistemologia da biologia e da psicologia. Pertence ao grupo internacional IGEL (Estudo Empírico da Literatura).

Integra vários projectos inter-disciplinares de investigação (institucionais e informais) de que este volume é um exemplo.

Guilherme Rego da Silva

Nasceu em 1965, no concelho de Braga. Completou a Licenciatura em Ensino de História e Ciências Sociais, pela Universidade do Minho em 1990. Foi professor do Ensino Secundário, formador de formadores, e colaborador//co-autor em trabalhos de investigação de carácter histórico-social. É desde 1992, docente do grupo disciplinar de Sociologia da Educação e Administração Educacional, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, onde tem exercido funções de docência e de investigação, em trabalhos enquadráveis nas vertentes social e administrativa da educação. Tendo concluído as Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica, no ano de 1997, irá agora iniciar o trabalho de investigação para Provas de Doutoramento.

José Manuel Cruz

Nasceu em 1961, em Braga, onde se manteve até 1981, altura em que foi viver para Moscovo, ingressando na Universidade Lomonossov. Após um ano de aprendizagem da língua russa, matriculou-se na Faculdade de Psicologia, pela qual se vem a licenciar em 1987, com especialização em Psicologia Patológica e Neuropsicologia. Nestes anos de estudo, tendo como orientador científico a Prof.^a Dr.^a Bluma V. Zeigarnik, desenvolveu trabalhos de investigação relacionados com a capacidade de auto-controlo e auto-regulação em pacientes adultos afectados por epilepsia e esquizofrenia paranóide.

Paralelamente aos estudos psicológicos, avançou no conhecimento da língua – de que resulta um diploma complementar de tradutor-intérprete – e, em parceria com um filólogo russo, trabalhou como tradutor literário para as editoras Raduga e Progress.

Regressado em 1987, só no ano seguinte, após a conclusão do processo de equiparação do diploma, iniciou actividade profissional como psicólogo. Aproveitando este compasso de espera, na Biblioteca Pública de Braga foi

tomando um conhecimento, cada dia mais profundo, da riqueza e vastidão do legado bibliográfico de Rui Carrington, a ponto de em 1990 se ter proposto iniciar a catalogação temática daquele acervo. Foi absorvido, posteriormente, pela equipa de estudo da obra e legado do professor Carrington, entretanto constituída na UM, sob a coordenação do Prof. Doutor Justino Magalhães.

Como psicólogo, passou nos últimos anos por diversas instituições, exercendo actualmente essas funções na Associação para a Educação das Crianças Deficientes Auditivas, em Braga.

Maria da Conceição Antunes

Nasceu em Braga em 1961. Licenciada em Filosofia pela Faculdade de Filosofia de Braga da Universidade Católica, onde adquiriu também o grau de Mestre em Epistemologia e Filosofia do Conhecimento. Prepara no momento dissertação de Doutoramento com o título: "Um novo olhar sobre as virtualidades da educação permanente e comunitária à luz do neo-pragmatismo de Richard Rorty".

Tem publicado alguns artigos no âmbito da epistemologia e da educação.

Integra vários projectos inter-disciplinares de investigação.

Rui Manuel Costa Vieira de Castro

Nasceu em 1958 em Caldas de Vizela.

Em 1981, licenciou-se em Ensino de Português-Inglês pela Universidade do Minho; obteve o grau de Mestre em Linguística Portuguesa Histórica, pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, em 1987; doutorou-se em 1994, na Universidade do Minho, com uma dissertação intitulada *Para a*

análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar.

Actualmente é Professor Auxiliar da Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho onde exerce funções no âmbito das licenciaturas em ensino e de cursos de mestrado, colaborando em cursos de Mestrado da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Tem desenvolvido actividades de investigação no âmbito da língua portuguesa e do seu ensino, constituindo a análise do discurso pedagógico um dos seus principais domínios de investigação.

Publicou *Aspectos da interacção verbal em contexto pedagógico* (1991), *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar* (1995) e, em colaboração, *O ensino-aprendizagem do Português. Teoria e práticas* (1989) e *Conteúdos e contextos da reforma curricular no 11.º ano da escolaridade. Concepções e práticas de professores experimentadores* (1993). Colaborou em *A demanda da ortografia portuguesa. Comentário do Acordo Ortográfico de 1986 e subsídios para a compreensão da Questão que se lhe seguiu* (1987) e *Discourse analysis* (1997).

Tem numerosas textos dispersos em livros de actas e revistas.

É membro do Conselho de Redacção da *Revista Portuguesa de Educação*.

