

A PROPÓSITO DO CINQUENTENÁRIO DO "CURSO DE METODOLOGIA DO ENSINO" NA USP. UMA NOTA HISTÓRICA.

Elisabete MOKREJS *

Em 1935, a atuação dos professores estrangeiros na Faculdade de Filosofia da USP já era notória e entre eles, encontrava-se o jovem professor Paul Arbousse-Bastide.

Integrante da primeira missão francesa para a fundação da Faculdade de Filosofia da USP, Bastide foi indicado para lecionar inicialmente Sociologia e depois Política, tornando-se o fundador das duas "cadeiras".

A sólida formação humanista levou-o a se interessar por amplos domínios no mundo da cultura. Como professor de Filosofia em Paris, seu espírito já tinha sido despertado para as questões do universo educacional. No Brasil, em 1935 foi nomeado membro da Comissão Paulista para o estudo do Ante-Projeto do Plano Nacional de Educação, elaborado diretamente com o Ministro Capanema. Esses fatos, associados a fatores de personalidade do mestre francês animaram o professor Fernando de Azevedo a convidá-lo para lecionar no primeiro curso de formação de professores secundários na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP.

Bastide aceitou o desafio enfrentando a hostilidade e o desapontamento de alguns colegas que consideravam essa tarefa de importância ínfima para um professor de filosofia.

A ação de Arbousse-Bastide como primeiro professor do Curso de "Metodologia do Ensino Secundário" está documentada em dois momentos distintos: num curso e num livro. O programa do curso de "Metodologia do Ensino Secundário" ministrado em cinco tópicos, foi previsto para dois semestres. No decorrer do ano letivo, o professor Bastide escreveu alguns artigos sobre temas pertinentes ao curso e que foram publicados no jornal "O Estado de São Paulo".

* Professora Assistente do Departamento de Filosofia da Educação e Ciência da Educação. Faculdade de Educação. USP.

O conjunto desses temas, acrescido de outros textos inéditos resultou na publicação do livro: "Formando o Homem — Contribuição para o Plano de Um Ginásio Ideal".

O programa ficou sendo o seguinte:

METHODOLOGIA DO ENSINO SECUNDARIO

Professor contractado — Paul Arbousse-Bastide

INTRODUÇÃO — A preparação profissional do professor do ensino secundário. O que ella é em alguns paizes contemporâneos. Preconceitos anti e pro-pedagógicos. Procura de um ponto de vista sobre a pedagogia geral.

1º SEMESTRE:

I. *Natureza e significado do ensino secundário*

1. Situação em relação às diferentes ordens de ensino.
2. Como o ensino secundário se articula com os diferentes graus de ensino.
3. Ensino secundário ou ensino de segundo grau?
4. A diversidade e a unidade do ensino secundário. Deve haver um ensino secundário especialmente feminino?
5. O ensino secundário e a preparação profissional.
6. A especialização e o ensino secundário. (Do professor e do alumno).
7. O ensino secundário e a cultura geral.

II. *O principio do ensino secundário: — a cultura geral e o despertar do espírito crítico, a preparação para a vida.*

1. O que é cultura geral?
2. O despertar do espírito crítico no adolescente.
3. A cultura geral e o espírito crítico podem ser matéria de ensino?
4. As humanidades como método de cultura geral.
5. As variedades do humanismo educativo: — científico, profissional, filológico, etc.
6. Importância das cadeiras fundamentaes, seja no curso de estudos secundários, seja como conclusão desses estudos. As classes de filosofia e de mathemática elementares, na França.
7. O principio dos annos propedêuticos ao ensino superior. Devem ser integrados no ensino secundário, distinctos delle, ou assimilados ao ensino superior?

8. A cultura geral, o espírito crítico e a preparação para a vida. Há opposição entre esses termos?

III. *O professor do ensino secundário. Preparação, função, a disciplina intellectual e moral a que elle deve se impôr.*

1. Professor e educador. O que implica esses dois termos.
2. O estatuto jurídico e social do professor. A questão do tempo integral.
3. A competência theórica, técnica e profissional.
4. Os perigos intellectuaes e moraes que ameaçam qualquer educador.
5. A hygiene intellectual necessária ao professor.
6. A acção do professor está ligada à sua vitalidade intellectual.
7. O aperfeiçoamento profissional do professor: — papel pedagógico e moral da inspecção. Theoria da inspecção especial e geral. De onde devem vir as suggestões para a orientação do ensino secundário?
8. O ensino e a vida. Necessidade de manter os contactos entre o theórico e o prático. O professor à margem da vida ou na vida.
9. Os meios práticos de que dispõe o professor do ensino secundário para conservar sua vitalidade intellectual (as associações profissionaes, os clubes de livre entretenimento, as bibliotecas circulantes, os centros internacionaes de documentação pedagógica, as associações internacionaes de professores do ensino secundário).
10. O professor do ensino secundário e a pesquisa científica pura. O professor deve se preparar para a pesquisa científica. Diferentes graus na pesquisa pura. Meios de que dispõe o professor para tornar-se e permanecer um pesquizador.

2º SEMESTRE:

IV. *O contacto moral e mental com os alumnos.*

1. Dificuldade deste contacto segundo as idades e o desenvolvimento mental.
2. Preconceitos dos alumnos para com o professor e deste para com os alumnos.
3. As barreiras das classes sociaes e do nível de educação.
4. O professor deve e pode seguir o desenvolvimento mental dos alumnos? ou deve limitar-se a seguir esse desenvolvimento durante um anno escolar?

5. A neutralidade do professor e sua influência moral. Há incompatibilidade entre esses dois termos? Diferença entre pressão moral, influência moral e educação moral.
6. O contacto entre o professor e os alumnos por ocasião do trabalho escolar (interrogação, deveres, trabalhos práticos, provas semestraes, exames).
7. O que deve ser o trabalho do alumno. Função dos exercicios e dos exames ou concursos.
8. Utilidade da vida em *commum* do professor e dos alumnos: — o *jogo commum* (esporte), o estudo em *commum* (trabalho dirigido), a observação em *commum* (excursão educativa). O trabalho em grupo. Valor do internato. Vigilância directa, indirecta ou "self-control".
9. As associações de alumnos. Perigos e vantagens.
10. As associações de antigos alumnos. Fim, significação social e moral.
11. O professor, o nascimento das vocações e a orientação profissional.
12. A amizade educativa, ideal da função do professor.

V. O professor secundário no meio social.

1. O professor secundário deve situar sua função no conjunto das funções sociaes.
2. Necessidade para o professor de estar informado sobre o meio social, os problemas sociaes e politicos, nacionaes e internaciones.
3. O conflito do espírito crítico e do espírito nacional no ensino contemporâneo.
4. A atenção do professor deve se dirigir muito especialmente sobre a formação das classes médias e sobre a selecção das elites. Há contradicção entre esses dois termos? Papel das bolsas. Theoria da gratuidade e da escola única como meio de selecção.
5. A função do professor secundário segundo os regimes sociaes. O professor secundário e a democracia.
6. Ligação necessária do professor do ensino secundário com os grupos sociaes fundamentaes? a família dos alumnos, os grupos profissionaes de antigos alumnos, os grupos de estudantes, os grupos religiosos e politicos.
7. O problema da liberdade de cátedra. A função do professor lhe impõe uma certa reserva na acção social ou política? Como conciliar a sinceridade e a imparcialidade no ensino? A função educativa implica uma atitude de cooperação social.
8. Contribuição do professor para a formação de um espírito de dignidade nacional, de solidariedade e de justiça social e de compreensão internacional.

Da exposição do programa acima, pode-se depreender que o objetivo fundamental era refletir sobre o sentido do curso secundário.

É o que se pode inferir principalmente da leitura dos dois primeiros tópicos: o primeiro, centralizado na busca do significado do curso secundário frente a outros graus de ensino, e o segundo, na relação entre "a cultura geral, o espírito crítico e a preparação para a vida".

O segundo tópico sugere uma preocupação maior com a questão formativa. Conquanto os alunos das primeiras turmas na sua maior parte, fossem adultos, havia a expectativa do curso secundário ser constituído, precipuamente por adolescentes. Daí, decorre a questão assinalada no item 2 do segundo tópico: "O despertar do espírito crítico no adolescente".

Entendendo-se a adolescência como o período propício para a formação daquilo que se colimou como "espírito crítico", restava saber se este último poderia ser "matéria de ensino" ao lado da cultura geral.

Tudo sugere que o impasse foi solucionado no cerne do "humanismo" enquanto espírito presente na ação educativa e que poderia manifestar-se no conteúdo de qualquer disciplina, seja no "ensino de humanidades, seja no ensino das ciências".

A aparente dicotomia entre o professor e o educador é tratada no terceiro tópico. O mestre francês denota, para o professor alguns itens referentes à sua formação e competência, no sentido de que lhe sejam asseguradas condições intelectuais, morais e sociais para o desempenho do seu papel. Um destaque especial é conferido às oportunidades de atualização do professor secundário a par dos meios que lhe devem ser facilitados para as atividades de pesquisa.

No segundo semestre, a exposição dos temas inclui a presença concreta do aluno nas discussões, que abarcam os âmbitos filosófico, psicológico e sociológico, conforme atestam os cinco primeiros itens.

Se até esse ponto, a discussão estava centrada em questões de natureza filosófica, os itens seis, sete e oito denotam preocupação de ordem didática, incluindo técnicas de ensino e avaliação. A ênfase no intercâmbio dos alunos e destes com o professor, foi assunto dos três últimos itens.

Reflexões de ordem sociológica e política predominaram no quinto tópico do programa. O confronto do professor secundário com temas de relevância sócio-política não podia ser ignorado na década de trinta, período de ascensão dos regimes totalitários. As questões que se impunham com maior urgência eram referentes ao

"conflito do espírito crítico com o do espírito nacional" e à própria concepção de democracia que, na época oscilava entre vários pólos.

Essas indagações eram pertinentes em face da diversificação dos alunos no que diz respeito aos "grupos sociais fundamentais": "família, grupos profissionais, grupos religiosos e grupos políticos". Surge então a reflexão sobre o "problema da liberdade de cátedra", já que somente esta última é capaz de assegurar a coerência na atividade educativa.

De modo geral, os temas discutidos no programa de Arbousse-Bastide são indicativos da singularidade implícita na sua concepção sobre a "formação do homem", assunto que discutiu, amplamente no seu livro publicado em 1944, portanto oito anos após o início do curso.

Formando o Homem — Contribuição para o Plano de Um Ginásio Ideal — é uma obra forjada num momento auspicioso da Universidade de São Paulo, pois foi elaborada durante o primeiro decênio das suas atividades.

Segundo depoimento do autor, dos quatorze capítulos os dez primeiros surgiram inicialmente como artigos publicados no jornal "O Estado de São Paulo", que, na época, desempenhou papel importante nos destinos da jovem Universidade. O professor Antonio Cândido de Mello e Souza, "brilhante ex-aluno", reviu os textos inéditos dos demais capítulos⁽¹⁾.

A força das reminiscências históricas desse compêndio adquire expressão já no prefácio, escrito pelo mestre do Instituto de Educação, professor Fernando de Azevedo sob o título: "Diálogo a Propósito de Um Prefácio".

A originalidade dessa apresentação encerra a história de uma hesitação por parte do mestre brasileiro em prefaciara obra, não obstante o amplo reconhecimento do valor do texto de Arbousse-Bastide. A leitura dos originais de "Formando o Homem" suscitara no espírito de Fernando de Azevedo algumas interrogações sobre "o caráter, a finalidade e a estrutura do ensino secundário". Furtando-se à praxe dos encômios à obra prefaciada, Fernando de Azevedo propôs-se à apresentação sob a forma de um diálogo com o autor.

Este acedeu, e considerou que algumas dúvidas também eram suas e que "um livro não vale apenas pelo que diz, mas pelo que sugere, obrigando e ensinando a refletir". Observa-se que esse

(1) Em que pese o tom especulativo da obra, sua concepção do "Ginásio Ideal" está fundamentada numa sólida e atualizada referência bibliográfica.

diálogo foi muito elucidativo para a compreensão do pensamento de Bastide, bem como da filosofia educativa do professor brasileiro.

Ressalte-se o fato de que a realidade educacional de ambos os mestres diferia, radicalmente, no que se refere à teoria e estruturação dos graus de ensino em seus países: França e Brasil.

No Brasil, há mais de uma década, a influência de teorias educacionais norte-americanas se fazia notar, imprimindo, particularmente, um tom mais pragmático aos conceitos de formação e ajustamento humano. Na prática, começava a emergir a preocupação com a elaboração do currículo e técnicas de ensino. Esses aspectos do universo educacional eram refletidos, na época, a partir da instabilidade política, em que um governo autoritário representava uma séria ameaça à formação das consciências livres.

Nesse sentido, a primeira grande reação de Fernando de Azevedo ao livro de Paul Arbousse-Bastide diz respeito à "originalidade fundamental" do ensino secundário que o professor francês assenta — embora num plano ideal — sobre a "cultura geral e desinteressada", o que, a seu ver garantiria o "caráter formativo" da educação, especialmente na adolescência ⁽²⁾.

No decorrer do diálogo, alguns pontos inicialmente antagônicos parecem chegar ao consenso, notoriamente com a anuência de Fernando de Azevedo sobre o valor da cultura geral "numa época de especialização a todo transe".

A grande inquietação do mestre brasileiro está fundamentada no conhecimento da realidade brasileira cujas transformações sociais, impunham uma revisão da estrutura do ensino secundário, que num processo de "democratização" deveria ser "acessível aos mais bem dotados, recrutados na massa da população escolar, segundo os seus méritos e aptidões e não conforme o seu grau de fortuna". Inquietava-o sobremaneira o resultado da educação elitizante em alguns países, em que ficou patente a vulnerabilidade dos jovens diante de movimentos dogmáticos e autoritários.

Nesse sentido, Fernando de Azevedo questionava se, em lugar de um ensino "enciclopédico, aparatoso e superficial, não seria oportuno imprimir ao ensino secundário uma reforma radical de

(2) A questão da originalidade da escola secundária no que diz respeito ao seu caráter formativo é contestada de início por Fernando de Azevedo quando argumenta que o curso secundário é tradicional e historicamente condicionado já que varia segundo os povos e os graus de cultura e civilização, estando, de modo geral, à disposição de poucos indivíduos. Menciona, no exemplo brasileiro, a duração do ensino primário de quatro anos apenas, que além de ler — escrever e contar — também oferece "um mínimo de cultura geral". Esta, na concepção de Bastide deve ser reservada ao curso secundário, estando prevista para a escola primária a aprendizagem da aritmética, leitura e escrita.

planos e métodos que permitam iluminar a cultura de uma nova luz e reduzir conhecimentos à unidade em fecundas sínteses pessoais?"

Imerso nessas preocupações tentava compreender o pensamento de Arrousse-Bastide ao qual atribuía uma posição aristocrática e idealista... que sob a influência da idéia tão cara ao positivismo⁽³⁾, da formação de um poder espiritual, quer por fidelidade à grande tradição francesa.

Bastide argumentou que, em verdade sua posição aristocrática era uma resistência ao processo de "democratização" sob o aspecto qualitativo já que um fenômeno de americanização ameaçava imprimir ao ensino secundário um caráter utilitário e pragmático. Reconhecendo a legitimidade dos argumentos de Fernando de Azevedo, reitera sua posição sobre a "necessidade de se resguardar, ao ensino secundário, o caráter de cultura geral e de ministrar em suas escolas o ensino de humanidades, ainda por outros veículos, que não o latim, e por outros métodos"⁽⁴⁾. Sua maior ressalva, porém, é sobre o "rebaixamento do nível de ensino e de cultura geral" que sobreviria a uma expansão quantitativa dos ginásios.

Fernando de Azevedo, muito a contragosto concordou, porém com grande veemência, terminou expondo seu ideal educativo em que pontificou sobre um processo de ensino democrático que teria a vantagem de fazer as massas participarem mais intensamente da vida espiritual e entrarem em comunhão com a cultura.

Do entrelaço dessas tendências tornava-se visível o empenho dos dois mestres na procura de soluções embora divergentes, mas capazes de atender as demandas da formação do jovem num momento histórico controvertido.

Em "Formando o Homem", Bastide afirma, logo de início, que era seu propósito falar do "Ginásio Ideal" excluindo qualquer proposta de reforma da realidade brasileira. Reconhecia que a curta

(3) É difícil avaliar a influência das idéias de Comte no espírito do autor, na época da redação dessa obra. Sabe-se que nesse período já havia iniciado suas pesquisas sobre o positivismo. Ao longo do texto, apresenta cinco referências "Comteanas", das quais contesta duas. Percebe-se que a influência não foi decisiva, levando-se em conta que o aprofundamento posterior ao estudo dos temas "positivistas" não significou adesão espiritual do autor a essa filosofia.

(4) A questão do humanismo já fora alvo de reflexão de Bastide em 1930, no livro "Pour un humanisme nouveau". Acredita que as "humanidades, como a língua de que falava Esopo pode ser a melhor e a pior das coisas". O mesmo pode ser dito da filosofia. "Não basta manobrar uma lanterna mágica para que se projetem sobre as telas do espírito as maravilhosas imagens do homem e do mundo. É necessário, além disso alumiar a lanterna". Essa tarefa cabe ao professor no que se refere à sua formação e recursos que utiliza. Percebe a possibilidade do "espírito humanista" ser veiculado por qualquer conteúdo.

permanência no Brasil não o credenciava para a elaboração de um plano de atividades concretas. Pretendia apresentar algumas idéias para reflexões sobre a escola secundária que na época polarizava a atenção dos teóricos em educação.

Para o mestre francês, o ensino secundário é o único responsável pela formação do espírito, o que significa "dar-lhe um arcabouço, um esqueleto, hábitos mentais gerais, certa aptidão para dominar os problemas cujo estudo poderá ser obrigado a abordar". Ao ensino primário compete dar elementos para a vida prática. No ensino superior terá lugar a especialização.

Qual o fundamento da exclusividade de formação do ensino secundário?

Bastide assenta sua explicação naquilo que entrevê na faixa de 12 aos 18 anos: a adolescência, na qual, "a formação do espírito coincide com a formação do corpo". E, na plasticidade dessa fase do desenvolvimento tem destaque a inteligência que pede "ordem, métodos e clareza". Nesse momento, assume vital importância a "cultura geral", sem nenhuma destinação prática: "não é pré-profissional mas, se assim se pode dizer, pré-humano".

Propondo-se a escola secundária à formação do espírito e aquisição de hábitos de cultura geral as matérias deverão ser selecionadas dos grupos que tratam da natureza física e dos que tratam do homem, quer encarrado individualmente, quer em sociedade. Estas incluem a física, a psicologia e a história. A química e a biologia, a geografia humana, a sociologia, o estudo das línguas e das literaturas nacionais e estrangeiras. A matemática, a lógica e a metafísica desenvolverão o raciocínio. Educação física e artes — desenho, dança e música — já que a "arte não é mais que uma forma de adaptação do corpo e dos corpos aos ritmos da vida universal".

A seu ver, as "matérias" fundamentais são relativamente pouco numerosas e devem ser ministradas durante sete ou oito anos. Dos 12 aos 14 anos, deve-se objetivar o desenvolvimento da memória. Nos anos restantes, deve prevalecer o apelo à criação, imaginação e à ação.

Papel relevante é conferido ao professor de quem se espera, nas peculiaridades da sua formação, que tenha vivido, satisfatoriamente, seus anos de assimilação durante o curso secundário. Que apresente competência, sem erudição, o que poderia ser até prejudicial. Na competência, no saber real, se fundamenta a autoridade. Na arte de ensinar reside "o coeficiente pessoal que cada professor traz à sua maneira de transmitir os conhecimentos".

Convém ressaltar, que Bastide, opondo-se de modo geral à praxe francesa da época, dá grande ênfase ao preparo metodológico e didático do professor.

Ao lado da qualidade do professor secundário não deixa de mencionar a valorização social que lhe é devido, especialmente por parte do poder público, que deve propiciar-lhe condições dignas de subsistência equiparadas aos profissionais liberais bem recebidos.

Nas digressões sobre os métodos, Arbousse-Bastide evidenciou atualização considerável, acompanhando as polêmicas sobre a questão da didática e da formação do professor nos congressos e encontros internacionais (5). Conheceu "os processos audaciosos da Escola Nova, o impulso dos Sistemas de Montessori, Decroly, Dewey". Compreendeu plenamente o sentido dos "métodos ativos" e a individualização do ensino, reconhecendo a necessidade de se encontrar processos intermediários entre o "ensino de tipo autoritário e o de pura espontaneidade" (6).

Nos procedimentos de avaliação teceu considerações sobre a "correção" e o processo de "cotação" (classificação do aluno) percebendo nas deformações desse último, o grande causador da famigerada "cola". Caso não houvesse notas como medida de desempenho, o aluno não se sentiria tentado a fraudar as provas.

Discorreu ainda sobre diferentes temas adjacentes à ação formativa da escola secundária, abrangendo desde a disposição física do prédio, questões administrativas, colaboração dos pais, etc.

Finalizou a obra tecendo algumas reflexões que considera paradoxais:

1. "A escola secundária prepara para a vida, mas à margem dela". A vida aqui é entendida como "uma prova a ser vencida" exigindo uma hábil dosagem de experiência e reflexão, de ideal e de real, do teórico e do prático, de desinteresse e de senso prático, de vida social e de vida "individual". A escola deve para tanto estar "à margem da vida" para propiciar ao estudante um clima de liberdade que afaste as imposições e exigências do cotidiano.

(5) Suas conferências atestam o conhecimento das comunicações do Congresso do Havre em Genebra no ano de 1937.

(6) Referências: Helen Parkhurst: *Education and Dalton Plan* (Dutton and Co. New York, 1932) e Ant. Guissen: *Le Plan Dalton pour l'individualisation de l'enseignement*. Ed. Lebègue, Bruxelas, 1930.

Sobre os Estudos Dirigidos: M. Houlez: *Le travail dirigé dans les études surveillées et le rôle du professeur adjoint*. Communication 90. Congrès du Havre, 1937.

Portanto, o preparo a que se refere é de ordem moral, contrapondo-se à fórmula: "A educação consiste em socializar o indivíduo — o que equivaleria em amestrá-lo para determinadas funções."

2. "A escola secundária tende a formar caracteres, mas dirigindo-se primeiro à inteligência". Essa meta está na dependência do valor pessoal do professor não apenas em relação ao ensino mas, principalmente como pessoa.

Reconhece finalmente que a "formação humanista das pessoas é tarefa da escola e esta, secundária ou não, só será fundada por utopistas e só fundará suas esperanças sobre a adolescência".

Cinquenta anos são decorridos, porém essas reflexões ainda que tangendo o ideal permanecem auspiciosas. Segundo o próprio autor a força da utopia reside na insatisfação e na intranquilidade geradas pelo sonho, mas que paradoxalmente "nos pode um dia conduzir à ação".

Bastide inicia sua exposição afirmando que "é difícil ser bom espírito sem que se indague de que maneira é possível a formação dos outros". Pode-se reafirmar que há bons espíritos perscrutando o universo educacional brasileiro em busca de melhores alternativas. Aí reside a nossa esperança e a atualidade do livro de Arbousse-Bastide.

BIBLIOGRAFIA

- ARBOUSSE-BASTIDE, Paul. *Pour un humanisme nouveau*. Paris, 1930.
- . Os problemas atuais do ensino em França, 1937. Separata dos *Arquivos do Instituto de Educação*, 30/9/1937.
- . O ensino de sociologia nas escolas secundárias. *Arquivos do Instituto de Educação de São Paulo*, março/1937.
- BASTIDE, Roger. L'Enseignement de la Sociologie em France. *Revue Internationale de Sociologie*, 1935.
- BOIVIU, Henri. Reflexions sur une expérience d'orientation. *Revue Universitaire*, 1938.
- . L'École unique - *Revue Universitaire*, junho/julho, 1927.
- BUISSON, F. L'École unique - *Revue de Meta et de Morale*, out./dez., 1925.
- BOUCHET, H. *L'individualisation de l'enseignement*. Alcan, Paris, 1933.
- CARAI, M. A. et BALL, M. *La science des caracteres dans ses relations avec la méthode scientifique*. Herman, Paris, 1937.
- COMPAYRÉ. *L'adolescence*, Paris, 1909.
- COMTE, Auguste. *Cours de Philosophie Positive*, IV - p. 761.
- . *Discours sur l'ensemble du positivisme* - Edição do cinquentenário, 1907. p. 192-193.
- DEBESSE, Maurice. *Les grands courants de la psychologie des adolescents*.
- R. Fac. Educ.*, 10(2):345-357, 1984

- . *Comment étudier les adolescents*. Alcan.
- DEMOLINS, E. *L'École Nouvelle*, 1889.
- DEVOLVÉ. *L'École unique et l'éducation intégrale*. *Revue de Meta et de Morale*, julho/setembro, 1928.
- DUFRENNE, P. *L'École unique — Les cahiers du cercle Fustel de Coulanges*, maio/1929.
- GAUTIER, Paul. *L'adolescence*, *Revue de Paris*, 15 juillet, 1912.
- GUY-GRAND, G. *L'École unique et les devesités nationales*. *Revue de Meta et de Morale*, avril/jun, 1926.
- HALL, Stanley. *Adolescence*, 2 vols., N. York, Appletan, 1940.
- HELVETUIS. *De l'esprit*. Chap III, § 5 e Chap X, § 6.
- LALANDE, A. *L'Enseignement Scientifique*, fev./1932.
- LACROIX, M. *École unique — Étude critique bibliographie et documentaire*. Presses Universitaires, 1927.
- MENDOUSSE. *L'Ame de l'adolescent*. Paris, 1908.
- PENZ, M. *La discipline*. Semaine Pédagogique de Rabat, 23-27, 1937 — *Bulletim de l'enseignement public du Maroc*, jun./1937.
- ROUBAKINE, Mad. *Une experience d'enseignement sans notes, ni classement ni prix*. *Information Pédagogique*, jan./fev./1937.
- WEILLER, M. *Les méthodes actives dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*, Semaine pédagogique de Rabat, Mars, 1937, in *Bull de l'enseignement public du Maroc*, jun./1937, nº 154.
- . *Relatório: d'École des Roches dans l'Association de la Nouvelle Education*. Versailles, 6, jun./1921.
- . *Compte Rendu du second congrès de l'école des Parents*, 1930. Ed. Lanare, Paris.
- . *L'Information pédagogique*, set./dez., 1938. Ed. J. B. Baillère, Paris, (sobre a adolescência).
- . *Documents officiels sur l'enseignement de la Psychologie dans la préparation des maîtres primaires et secondaires — IVème Conférence Internationale d'Instruction Publique*. Genève, 1937. Publication du Bureau International d'éducation (Genève).
- . *La Retribution du personnel enseignant secondaire*. B.I.E. Genève, 1939.
- . *VII Conferência Internacional de Instrução Pública*. Bureau International d'Education, Gen., 1938.
- . *La Correction des épreuves écrites dans les examens*. Enquete expérimentale sur le baccalauréat. Maison du livre, Paris, 1937.
- . *Les Activités dirigées*. *Cahiers de pédagogie moderne pour l'enseignement du premier degré*. Ed. Baurellier et Cie. Paris, 1938.

COMUNICAÇÕES DO CONGRESSO DE HAVRE - 1937

- BLOCH, A. *L'école traditionnelle et l'école active devant les problèmes de l'éducation morale*. *Comum.* nº 41.
- BOUCHET, H. *Coordination horizontale et verticale des enseignements*. *Comum.* nº 112.

- . La discipline chez les grands élèves. (Resultats d'une enquête) Comum. nº 78.
- GINAT. Projeto de organização das salas de aula. Comum. nº 10.
- . Manuels scolaire. Comum. nº 110.
- MERCIER. Alvos e eficácia do ensino secundário. Comum. nº 74.
- GINAT ET WEILER. Fiches d'appréciation pour l'enseignement du second degré. Comum. nº 20.
- HOULIZ, M. Le travail dirigé dans les études surveillés et le rôle du professeur adjoint. Comum. nº 90.
- HOUYET. Vers un nouveau système disciplinaire. Comum. nº 4, 1937.
- LUBIENSKA. L'étude de la géométrie, selon les principes activites. Comum. nº 66.
- MLLE LEARD. Un enseignement de la morale est il souhaitable? Comum. nº 40.
- MASHAR, J. Ecole et morale. Comum. nº 35.
- WEILER, A. Un exemple de coordination d'enseignement entre la chimie et la géographie. Comum. nº 6.
- . L'éducation sexuelle et l'enseignement. Comum. nº 111.
- . Le problème de l'initiation sexuelle. Comum. nº 91.
- . Documents officiels sur l'enseignement de la Psychologie dans la préparation des maîtres primaires et secondaires. *Publicação do Bureau Internacional de Educação*. Gen. 1937, Comum. nº 34.
- . Sur la coordonation des matières d'enseignement secondaire. Comum. nº 67.
- . Um grupo de professores do liceu anexo à escola normal superior de Sèvres — L'éducation morale an Lycée, centre possible d'éducation morale. Comum. nº 44.