
O lugar da sociologia no ensino secundário francês: um objeto privilegiado para análise sociológica

The place of sociology in French secondary education: a privileged object for sociological analysis

Igor Martinache

Universidade de Paris;
Doutor em Ciência política pela
Universidade de Lille (França).
E-mail: igor.martinache@u-paris.fr

Resumo

Este artigo analisa a evolução do currículo da disciplina “ciências econômicas e sociais” (SES) na França ao longo dos últimos cinquenta anos. Ele tem um foco no lugar da sociologia e nas diversas lutas sociais que a cercaram neste período, assim como na “academização” progressiva do currículo da matéria pelos próprios professores que a ensinam. A análise é baseada nos currículos formados ao longo dos anos, na literatura já publicada sobre as SES, na observação participante feita durante 10 anos dentro da associação de professores de SES e em cerca de quarenta entrevistas, com importantes atores desta história e professores, realizadas no início da década de 2010.

Palavras-chave: Sociologia. Ensino Médio. França. Currículos escolares. Conflitos sociais.

Abstract

This article analyses the evolution of the economic and social sciences (SES) curricula in France during the last half century, focusing on the place of sociology and relating it to the various social struggles that surrounded it, as well as the reception of a progressive “academization” of the curricula by the teachers in charge of teaching them themselves... The analysis is based on the curricula, the literature already published, a 10-year participant observation within the SES teachers' association and about forty interviews with important protagonists of this history and teachers carried out at the beginning of the decade 2010.

Keywords: Sociology. High school education. France. School curricula. Social conflicts.

Introdução

No país de Auguste Comte, Emile Durkheim e Pierre Bourdieu, poderíamos imaginar que a sociologia ocuparia um lugar privilegiado e indiscutível na sociedade¹. No entanto, não é o caso: a sociologia está constantemente ameaçada por críticas públicas recorrentes vindas dos mais altos níveis do Estado, mas também de sociólogos. O ex-Primeiro Ministro Manuel Valls, quando esteve no cargo, afirmou que a sociologia contribuía para manter uma “cultura da desculpa” depois dos ataques terroristas no território francês em novembro 2015 (LAHIRE, 2016). Já o atual Ministro da Educação Nacional², Jean-Michel Blanquer, declarou recentemente que “alguns sociólogos acabam reforçando as desigualdades que denunciam, gerando uma espécie de pessimismo de princípio” (BLANQUER, MORIN, 2020). Críticas similares podem ser encontradas nos escritos de sociólogos como Gérald Bronner e Etienne Géhin, representantes de uma corrente minoritária denominada “individualismo metodológico”. Estes afirmam que a disciplina está “sequestrada por aqueles que querem torná-la uma luta” e “que pode desviar o discurso para narrativas ideológicas e ultrajantes” (BRONNER, GEHIN, 2017). Mesmo que as críticas digam mais sobre os interesses e as ideologias daqueles que as proferem do que uma verdade sobre a sociologia francesa, elas não são menos preocupantes para a sustentabilidade da investigação e do ensino da sociologia na França como noutros países. Na França, a sociologia se ensina na Universidade, e também no Ensino Médio, mais precisamente no Ensino Médio generalista (não técnico), no âmbito de uma disciplina chamada “ciências econômicas e sociais” (SES pelo acrônimo francês). Desde sua introdução em 1966, este curso é objeto de controvérsias ininterruptas em relação a seu conteúdo e a sua existência. Nestas controvérsias, a sociologia recebe sempre um foco particular.

1 Desejo agradecer muito calorosamente à Tânia Pietrobon e aos revisores anônimos, cujas observações sobre versões anteriores deste texto ajudaram a melhorá-lo.

2 Na França, o sistema educacional é centralizado: currículos e horários para cada disciplina, assim como muitas outras regras são definidas ao nível nacional até o final do Ensino Médio, e os professores são funcionários do Estado. Isto é conhecido como educação nacional, que deve garantir igualdade de tratamento para todos os alunos, mesmo que as desigualdades sociais permaneçam significativas.

Este artigo propõe um retorno quanto a esses debates sobre os SES, relacionando as posições neles expressas com as posições sociais de seus principais atores. O objetivo é mostrar que estas disputas são inseparáveis dos objetivos atribuídos a tal ensino, e ao ensino escolar em geral, bem como da identidade profissional daqueles que ensinam a matéria e da legitimidade desta disciplina relativamente original no Ensino Médio francês.

O artigo se baseia em: a) uma literatura acadêmica já existente sobre o ensino de SES; b) uma análise dos sucessivos programas de SES e das instruções oficiais que acompanham sua implementação; c) em uma base de texto em torno da adoção do programa; d) cerca de quarenta entrevistas semi-diretivas realizadas com protagonistas dessa história e de variados professores de SES; e) uma participação observadora realizada nos últimos dez anos nos principais órgãos da Associação de Professores de Ciências Econômicas e Sociais (APSES).

Após uma revisão da criação do ensino do SES no final dos anos 60 e das disputas que o rodearam desde o início, as sucessivas reformas curriculares serão analisadas em uma segunda fase, concentrando-se mais especificamente na forma como a concepção da sociologia está a mudar. Finalmente, porque a leitura dos currículos não é suficiente para saber como o ensino é implementado na prática, a seção final examinará a relação ambivalente que os professores de SES têm com a sociologia.

1 O Projeto fundador do ensino e o aparecimento das primeiras tensões

Antes de apresentarmos os primeiros programas de SES, é importante lembrar que por conta da herança jacobina o sistema educacional francês é centralizado³. A estrutura e os currículos são definidos nacionalmente do fundamental 1 até o final do Ensino Médio. Embora os professores gozem formalmente de uma certa liberdade pedagógica na implementação dos currículos, eles respondem por essas escolhas a uma Inspeção Geral específica para cada disciplina. Por meio de inspetores pedagógicos regionais, presentes em cada

3 O Clube Jacobin, liderado por Robespierre, impôs, durante a Revolução Francesa, uma concepção segundo a qual a República tinha de ser indivisível e organizada centralmente para garantir a soberania do povo, a igualdade de todos os cidadãos e impedir a formação de "baronias" locais.

academia⁴, há uma visita às aulas e o resultado tem impacto direto na progressão da carreira dos professores. Outra especificidade francesa frequentemente notada pelos observadores estrangeiros é o lugar central do conhecimento disciplinar nos exames para se tornar professor e, portanto, na formação de professores, em detrimento de outras dimensões da pedagogia. Dada a importância das disciplinas acadêmicas na seleção dos futuros professores, é surpreendente que uma matéria como as SES tenha sido criada, dado que ela não corresponde a nenhuma formação pré-existente, nem do Ensino Médio nem do Ensino Superior.

A criação da disciplina durante a segunda metade da década 1960 se deve, em grande parte, à figura do então Ministro da Educação Nacional, Christian Fouchet, motivado por um “desejo de modernizar as escolas e abri-las ao mundo contemporâneo” (CHATEL, 1990, p. 7). O ensino secundário francês estava passando por um período importante de “democratização” com o aumento da idade de obrigação escolar de 14 para 16 anos, em 1959, e a criação dos *collèges d'enseignement secondaire*, pondo um fim efetivo a um sistema duplo que separava as crianças da classe trabalhadora e as da burguesia. O objetivo também era ampliar o acesso ao exame de fim de curso do Ensino Médio (“*baccalauréat*”), e, para isso, foram criados cinco percursos no Ensino Médio dito “geral” e um setor de formações tecnológicas. Convencido da importância das “humanas”, o ministro da Educação Christian Fouchet dedica a um destes percursos, centrado no ensino das ciências sociais, vistas como uma “terceira cultura” entre as duas mais clássicas que são as ciências exatas e as letras.

No início do ano letivo de 1966, uma disciplina chamada “introdução aos fatos econômicos e sociais” foi ensinada experimentalmente a cerca de 200 salas de segundo ano do Ensino Médio e foi generalizada, no ano seguinte, como disciplina opcional. Esse ensino foi colocado no centro de um novo percurso do Ensino Médio nos dois anos seguintes. Duas características notáveis estruturam essa nova disciplina: a pedagogia ativa, que visa colocar os estudantes na posição de construtores da sua aprendizagem, e não de receptores passivos, e a interdisciplinaridade, que consiste em partir do estudo de um determinado tema,

4 Como são chamadas as 30 regiões administrativas do sistema de Educação Nacional, que tem sua própria divisão territorial.

mobilizando simultaneamente várias disciplinas acadêmicas. Essa maneira de abordar o que se chamam de “objetos-problemas” proposta nessa matéria é um legado direto da Escola das *Annales*, fundada por Marc Bloch e Lucien Febvre. Esta corrente de pesquisa foi criada em oposição à história tradicional que tem como foco os grandes eventos e protagonistas da “elite”. Vários membros das *Annales* foram encarregados de desenvolver a nova matéria. O historiador Charles Morazé, braço direito de Fernand Braudel⁵, conduziu assim a implementação da SES nos primeiros anos, delegando a sua organização concreta, prática, a Marcel Roncayolo e Guy Palmade, respectivamente geógrafo e historiador econômico. A partir de 1965, Morazé liderou vários encontros de pesquisadores de diferentes disciplinas a fim de reunir suas sugestões sobre programas futuros, com uma preocupação pelo pluralismo.

No que diz respeito à sociologia, os presentes eram Pierre Bourdieu, Raymond Boudon ou Alain Touraine. O pedido de Charles Morazé era que se evitassem “idéias grandes e ocas” para que esse ensino permitisse “abrir caminhos de reflexão para os estudantes, fazê-los ler e comentar textos e realizar exercícios práticos: pesquisas, diagramas” (CHATEL, GROSSE, 2015, p. 27-28). Nesse ponto, encontramos a segunda característica específica enfatizada na criação dessa disciplina: o uso de métodos de ensino ativos baseados na confrontação direta dos alunos com diferentes tipos de materiais: textos, tabelas ou gráficos, em particular. Essa nova forma de ensino pretende ser o “oposto do ensino profissional”, como explica, a posteriori, Marcel Roncayolo, que liderou a elaboração dos primeiros currículos. Roncayolo definiu o objetivo desse novo ensinamento como “inserir os alunos em seu próprio tempo, não apenas em períodos históricos passados, ou em línguas antigas”. Ele acrescenta: “A fórmula que muitas vezes se repetia na comissão era: eles devem ser capazes de ler *Le Monde*⁶. Matérias como o direito, consideradas demasiado técnicas e profissionais para este fim, foram assim excluídas” (Entrevista do autor com Marcel Roncayolo, 22 de janeiro de 2013). As

5 Ao longo do seu trabalho, Charles Morazé (1913-2003) defendeu uma visão integrada das ciências sociais, e também desempenhou um papel político ao juntar-se ao gabinete do Presidente do Conselho, o chefe do governo francês, em 1958, onde defendeu a independência da Argélia. Fez também parte de uma missão ao Brasil, em 1949, da qual escreveu um artigo intitulado “*Les trois âges du Brésil: essai de politique*” (“*As Três Idades do Brasil: Um Ensaio de Política*”) em 1954 (LIMA, BARROSO, 2019).

6 O principal jornal diário nacional da França na época e ainda hoje.

instruções oficiais dadas aos professores na implementação dos primeiros currículos especificavam que “não é tanto uma questão de acumular conhecimentos, mas sim de levar o aluno a criar uma certa postura intelectual” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL, 1967).

A introdução das SES desperta uma grande oposição, tanto interna quanto externamente, mas também e talvez, sobretudo, porque subverte a ordem do Ensino Médio francês devido as diferentes especificidades. Na comissão encarregada de elaborar os primeiros currículos, por exemplo, há oposição de alguns economistas, que consideram que somente sua disciplina deve ser ensinada, e de outros participantes que são a favor de uma visão integrada das ciências sociais. Em 1965, a Associação de Professores de Filosofia lançou uma petição contra a criação das SES, por considerar que o discurso sobre o mundo social pertencia à matéria deles. No final, ignorada pelo Ministério, a petição foi baseada no argumento de que as ciências sociais são “ensinamentos docentes que pressupõem uma maturidade de espírito que os estudantes do segundo ciclo não possuem”. Milhares de assinaturas foram recolhidas, inclusive de intelectuais de várias orientações, como Françoise Dolto, Louis Althusser ou Raymond Aron. Outra resistência veio dos sindicatos de professores (principalmente os professores de história, geografia, ciências e técnicas econômicas - STE na sigla francesa) Estes questionavam os contornos concretos dessa nova disciplina e, em particular, se ela não invadiria o território disciplinar deles. É justamente dentre os professores dessas duas disciplinas que são selecionados aqueles que ensinarão as SES. Os candidatos selecionados receberam um treinamento específico dado diretamente pelo geógrafo Marcel Roncayolo na cidade de Sèvres, na zona urbana de Paris. Embora sejam voluntários, os primeiros participantes desse treinamento chegam um tanto desconfiados, como explica um deles, um professor de economia:

A Inspeção Geral e os professores de STE [ciência e técnica econômicas] sentem que a economia lhes pertence, que a nova educação está invadindo o espaço deles, levando a parte menos técnica, portanto mais nobre, de seu ensino. É por isso que, durante o primeiro curso de Sèvres que participei, os professores de STE reunidos em um canto da sala consideravam Marcel Roncayolo como o adversário, mais que isso, o inimigo! (Entrevista com Henri Lanta, 20 de dezembro de 2012).

Este mesmo participante, que mais tarde se tornou um fervoroso defensor das SES, ao entrar para a Inspetoria Geral no final de sua carreira, admite, no entanto, ter sido literalmente “convertido” durante estes cursos de treinamento. Para ele, este o sensibilizou à transmissão de conhecimentos como uma instância de socialização crucial para a construção de uma verdadeira vocação e um *esprit de corps* entre os participantes. Ele os comparou aos:

Soldados de Bonaparte durante a primeira campanha italiana: [eles] mostraram tanto entusiasmo pelo conteúdo dos programas, tanto desejo de ensinar as SES, como foram encorajados a fazer durante os cursos de Sèvres, que foram irresistíveis (Henri Lanta, entrevista citada).

Marcel Roncayolo, de fato, teve o cuidado de recrutar jovens sociólogos promissores e entusiastas, diferentemente da comissão encarregada do programa:

Nesta (comissão), eles foram, na maioria, notáveis, mas para os seminários eu trouxe pessoas de um nível ligeiramente inferior na hierarquia, mas que tiveram tempo de dedicar-se a ele: Bourdieu, com quem tive um bom relacionamento, e que era mais capaz do que Touraine de ensinar uma atitude metodológica. Além disso, eu tinha boas relações com pessoas mais jovens que eu, como Yves Grafmeyer, Jean-Claude Chamboredon, etc. Foram essas pessoas que participaram e ensinaram às pessoas, que no começo não conheciam a sociologia, o que poderia ser útil para elas (Marcel Roncayolo, entrevista citada).

Os currículos iniciais contêm um número limitado de temas principais com relativamente poucos detalhes, dando aos professores uma grande liberdade pedagógica. Assim, na classe de *Seconde* (o primeiro ano do Ensino Médio), são estudados os temas seguintes: “seres humanos” (demografia e família), “necessidades”, “atividades” e, finalmente, o “estudo comparativo do trabalho e do progresso técnico de acordo com o tempo e a região”, com uma nota especificando que “à medida que o programa avança, os alunos serão introduzidos no desenvolvimento das estatísticas e de sua expressão: gráficos, mapas, pirâmides, etc.". Na classe de *Première* (segundo ano do Ensino Médio), o ensino é centrado na “vida econômica e social da nação”, sendo os temas principais “a empresa” (considerada em suas diversas formas e com seus “problemas humanos”), “as comunidades, a nação, o Estado” (onde os grupos sociais, a cultura e as funções políticas e econômicas do Estado são tratados) e “a economia nacional”. Deve-se notar também que neste período a matéria “educação cívica” está explicitamente integrada no ensino das SES. Finalmente, intitulado “Crescimento e

Desenvolvimento”, o currículo do *Terminale* (último ano do Ensino Médio) aborda os temas “níveis de desenvolvimento e sistemas econômicos e sociais” (com uma comparação entre economias liberais, a URSS e países em desenvolvimento), “crescimento econômico”, “mudança social” e “relações internacionais” (econômicas, mas também socioculturais). Não se pode dizer que faltou ambição ao programa. Sua escrita sintética dá aos professores liberdade para colocá-los em prática, em particular, na escolha dos documentos a serem usados como mediação, o que, na ausência inicial de livros didáticos, os leva a coletar vários documentos (textos, gráficos, tabelas, etc.) para uso em sala. Esta prática é mantida até hoje, apesar da abundante oferta de livros didáticos.

Como resultado da determinação de um movimento de historiadores e geógrafos motivados pela “pluridisciplinaridade”, as SES deram origem a uma genuína “cultura escolar” (CHERVEL, 1998), que é distinta das disciplinas acadêmicas existentes. No que diz respeito à sociologia, uma metodologia intelectual foi importada, mas não suas próprias ferramentas conceituais e tradição explícita. Finalmente, apesar da preocupação declarada de fazer desse ensino um vetor de abertura social, é importante notar que ele tenha certa dimensão elitista no início, reservado para uma franja de alunos, e adotando uma abordagem pedagógica que não é necessariamente acessível a todos, principalmente aquele que tem menos consciência dos eventos atuais e de questões internacionais.

2 Uma arena em constante evolução e expansão

Durante os anos 70, a disciplina SES se institucionalizou. Para além da formação de um pessoal docente específico, foram criados uma Inspeção Geral própria e um Certificado de Aptidão para o Ensino Secundário (CAPES) em 1969, e a Agregação, uma competição mais difícil e prestigiosa, em 1977; ocorreu a criação da Associação de Professores de Ciências Econômicas e Sociais (APSES) em 1971, sob o impulso direto da Inspeção Geral⁷; publicação de diversos livros e revistas

⁷ Entrevista com Robert Jammes, ex-presidente da APSES, em 9 de dezembro de 2011.

dedicados à disciplina e criação de “aulas preparatórias para as grandes escolas”⁸ centradas nas SES em 1982-1983. Todos esses elementos não impediram que os ataques continuassem. Os primeiros, de fato, vieram do sistema educacional, com professores de disciplinas vizinhas preocupados com a invasão de seu território disciplinar. Essas tensões foram reavivadas com professores de história e geografia na época da unificação da segunda metade do ensino fundamental⁹ (a criação do “*Collège unique*”) em meados dos anos 70 com planos de introduzir as SES, e com professores de economia e administração, já que regularmente se falava da fusão dessa disciplina com as SES (CHATEL, GROSSE, 2015, p.30-31). No final dos anos 70, o primeiro-ministro Raymond Barre, professor de economia na universidade, confiou uma missão de auditoria a um de seus colegas em Dakar, Joël Bourdin. Seu relatório condenou radicalmente as SES e a série de *baccalauréat* organizada em torno dele. A sua divulgação provocou uma forte mobilização da profissão organizada pela APSES, com uma greve de dois dias por professores da disciplina e uma manifestação em Paris, envolvendo muitos intelectuais de prestígio, incluindo vários sociólogos, como Pierre Bourdieu. O slogan levado pela APSES é que então se trata de uma “luta por um adjetivo” – o “social” das “ciências econômicas e sociais”.

O diretor do Instituto Nacional de Estatística e Estudos Econômicos (INSEE) – equivalente francês do IBGE – foi então solicitado para coordenar um novo relatório, que se provou ser muito mais favorável às SES. Esse ensino é mantido e até mesmo integrado no núcleo geral do Ensino Médio, com carga horária de duas horas por semana para todos os alunos. Entretanto, o novo currículo, elaborado na época pela Inspeção Geral, que entrou em vigor em 1981-82 e novamente em 1988, marcou para alguns observadores uma “academização” das SES através de uma focalização na economia e na sociologia, cada vez mais

8 São dois anos de estudos superiores muito intensivos organizados em escolas de Ensino Médio para se preparar para exames de ingresso em escolas de engenharia e de administração e para as prestigiadíssimas “*Ecoles normales supérieures*” (faculdades superiores de treinamento de professores).

9 Na França, a educação fundamental é dividida entre a “*école primaire*” (“escola primária”), para crianças de 6 a 11 anos de idade, que têm apenas um professor, e o “*collège*”, entre 12 e 15 anos de idade, que mudam de professor para cada disciplina. Antes de 1975, havia várias correntes paralelas para o colégio.

compartimentadas umas das outras, em detrimento de outras dimensões, particularmente históricas (CHATEL, 2018, p.123).

Apesar dos anos que se passaram desde sua criação, as críticas a esse ensino não pararam e vieram na realidade se multiplicando. No final dos anos 90, um novo ator entrou em cena: o lobby dos empresários. Em 1997, o *Institut de l'Entreprise* (“Instituto da Empresa” - IDE), um grupo de reflexão próximo à principal organização patronal francesa, o *Centre National du Patronat Français* (Centro Nacional dos Patrões Franceses – CNPF), predecessor do *Mouvement des Entreprises de France* (Movimento das Empresas em França – MEDEF), e que foi, “na sequência da chegada da esquerda ao poder em 1981, uma das ferramenta da reação liberal” (ROZIER, 2018, p. 137), encomendou um estudo baseado em alguns livros didáticos das SES. O relatório do grupo de trabalho criticava uma apresentação muito “negativa” da economia de mercado e do empreendimento que era e a ênfase na macroeconomia e nas políticas públicas nesses livros. Foi somente oito anos depois, em 2005, quando Michel Pébereau, CEO do grupo bancário BNP-Paribas, se tornou presidente do IDE que se investiu realmente no campo educacional e, especialmente, no ensino das SES. Formado nas prestigiosas Escola Polytechnique e Escola Nacional de Administração (ENA), Pébereau trabalhou para várias empresas de direita em Bercy, leciona em Sciences-po Paris, e é também chefe da Fundação Nacional de Ciência Política, que supervisiona a escola elitista. É assim um ótimo exemplo de um “agente multipositivo” (BOLTANSKI, 1973) que joga em sua rede social ampliada. Convencido de que “a escola pode fazer muito para mudar nossa mentalidade nacional” e “conciliar os Franceses não só com as empresas, mas também com o lucro” (PEBEREAU, 1995 apud ROZIER, 2018, p. 146), este liberal, persuadido das virtudes dos mercados desregulamentados, desenvolveu um programa, agora chamado “*Enseignants-Entreprises*” (Professores-Empresas). O programa oferece aos professores voluntários estágios de várias semanas em empresas e um encontro anual, organizado primeiro em um liceu parisiense prestigioso e agora no campus da Escola Polytechnique, ao mesmo tempo que a Universidade de verão do MEDEF. Durante os dois dias de “formação”, as despesas dos participantes são totalmente cobertas pelo Instituto e eles são convidados a ouvirem várias palestras de economistas e, acima de tudo, gerentes de

empresas, especialmente dos principais grupos pertencentes ao IDE. Por último, o programa oferece um conjunto de recursos de ensino on-line, para professores e alunos, intitulado "Melchior". Em paralelo, a IDE retomou a luta contra os programas e livros didáticos das SES, lançando uma nova auditoria destes, junto com outros escritórios de empregadores, como o Positive Enterprise, fundado em 2007, ou o Instituto de Pesquisa Econômica e Fiscal, cujo *website* exhibe orgulhosamente o lema "Pela liberdade econômica e pela concorrência fiscal". Com base em uma onda de pesquisas, o *Conseil pour la diffusion de la culture économique* (Conselho para a difusão da cultura econômica - CODICE), criado pelo ex-empresário Thierry Breton¹⁰ quando era Ministro da Economia e Finanças, contribuiu também nestes anos para a construção de um problema chamado de "incultura econômica dos franceses" (ROZIER, 2009).

As críticas também ocorrem na esfera acadêmica, com alguns economistas denunciando a falta de cientificidade dos programas SES, bem como à prestigiosa Academia de Ciências Morais e Políticas. Sua seção "Economia Política, Estatística e Finanças" encomendou um relatório sobre os livros didáticos das SES a alguns economistas selecionados, todos pertencentes à chamada corrente "neoclássica". Apresentado em abril de 2008, o relatório condena o ensino que é "inadequado em seus princípios e tendencioso em sua apresentação", o que não traria nenhum benefício aos estudantes e até mesmo se revelaria "prejudicial".

No mesmo momento, o Ministério da Educação Nacional encomendou um relatório sobre o ensino das SES a uma missão liderada por Roger Guesnerie, então titular da cadeira de economia do *Collège de France*, uma instituição de prestígio fundada em 1530 por François I para reunir os supostos melhores pesquisadores em sua disciplina. Reconhecendo "o sucesso da série ES¹¹ tanto em termos de atratividade quanto de oportunidades", o documento recomendava, no entanto, a revisão dos programas para alinhá-los com a divisão disciplinar em vigor na Universidade (CHATEL, 2018). O grupo de especialistas criado em dezembro de 2009 para reescrever os currículos levará em conta este conselho, ratificando uma clara separação entre os

10 E que ocupa atualmente o cargo de Comissário Europeu para Política Industrial, Mercado Interno, Digital, Defesa e Espaço.

11 Para "econômico e social", o nome da série no centro da qual foi colocado o ensino das SES.

capítulos de economia e “ciências sociais e políticas”, com uma pequena seção intitulada “visões cruzadas” (“*regards croisés*”) relegada ao final dos programas. Vários membros deste grupo, incluindo o sociólogo François Dubet e o presidente da APSES, renunciaram em protesto contra a pressão e interferência do ministério no trabalho deste grupo e a primazia dada à economia neoclássica (DAVID, 2012).

Visando rememorar o projeto original das SES, alterado pelos novos programas, a APSES desenvolveu um programa alternativo para a primeira turma do ano que visa “contornar”, nas suas palavras, estes programas, redesenhando seus elementos para permitir a transdisciplinaridade e o ensino ativo. Isto é acompanhado por um manual *on-line* e gratuito denominado “SESâme”¹², cujo conteúdo escrito pelos membros da associação é validado por acadêmicos especializados no assunto. A APSES também lançou uma greve acompanhada de uma manifestação nacional na qual o trajeto convergia para a *Place de la Bourse* em Paris – em frente da sede histórica da bolsa de valores na capital francesa –, no fim de novembro de 2012, para protestar contra o que a associação denunciou como o “enciclopedismo” dos programas. Os participantes organizaram um gigantesco jogo de ganso¹³ para criticar a “alimentação forçada” dos estudantes induzida por um programa que é demasiado denso e uma liberação de balões: cada um carregava uma das noções dos novos programas para mostrar seu número excessivo. Esta mobilização permitiu à associação obter várias reduções nos programas, que foram fortemente criticados pelos círculos patronais e por alguns dos professores liderados por um instrutor de professores do sul da França, Alain Beitone, que também foi membro da comissão Guesnerie e do grupo de especialistas que elaborou os programas de 2010. Um opositor histórico da APSES, este último defendeu o “fortalecimento de sua legitimidade científica” (ROZIER, 2018, p. 148), mas, tanto durante a sua vida como após a sua morte em novembro de 2019, seus apoiadores continuam sendo uma pequena minoria na disciplina.

12 Um jogo de palavras que se refere ao nome da semente de sésamo, em francês, mas que também significa “a alma das SES”.

13 Um jogo de tabuleiro muito popular na França, cujo protagonista é um ganso, símbolo da alimentação forçada na cultura francesa, onde se come muito *foie gras* desta ave.

Em abril de 2016, agora presidida por Michel Pébereau, a seção “Economia Política, Estatística e Finanças” da Academia de Ciências Morais e Políticas reiterou sua iniciativa de auditoria de livros didáticos, confiando a seis economistas sediados no exterior a tarefa de estudar os livros didáticos de uma determinada editora. Os relatórios produzidos pela auditoria são bastante contrastados, mas durante os dois dias de colóquio sobre os trabalhos, em 30 de janeiro e 27 de fevereiro de 2017, somente os autores dos dois relatórios mais críticos foram convidados. Um dos autores, um economista do banco Citigroup em Nova York e presidente de um grupo de reflexão ultraliberal de executivos expatriados nos Estados Unidos, dedicado à importação de políticas liberais deste país para a França, o Club Praxis, declarou no pódio que é importante “afirmar mais a economia como uma ciência” frente a sociologia, “um pouco invasiva” no programa. Com o argumento de que “ninguém mais fala de classes sociais”, ele pediu a inclusão de tópicos como “criação e crescimento de negócios, questões de governança moderna, otimização de portfólio, propriedade intelectual e patentes, financiamento, etc.” no programa de pesquisa e inovação¹⁴.

Com esses diferentes elementos em vista, é evidente que o ensino das ciências sociais se tornou uma verdadeira arena de conflito com dois campos principais: de um lado temos uma franja de lobbies patronais veiculados por certos economistas e líderes políticos que compartilham suas convicções liberais e pretendem reduzir, ou mesmo eliminar, o lugar das ciências sociais em favor de uma abordagem centrada no conhecimento técnico da economia para preparar os estudantes para trabalharem em empresas. Seu principal modo de ação reside na multiplicação de dispositivos para ressocializar os professores (estágios, material didático.), bem como na realização de auditorias de livros didáticos em vez de críticas diretas aos currículos, fingindo assim esquecer que os currículos são o resultado de iniciativas privadas das editoras, embora na maioria das vezes sejam escritos por equipes docentes e validados pelo Ministério da Educação Nacional. Do outro lado, a APSES, que tem uma representação inigualável entre as disciplinas do ensino secundário (mais de 2200 membros entre 5500 professores)

14 Notas de campo, no colóquio da Academia de Ciências Morais e Políticas, de 30 de janeiro de 2017.

também foi capaz de construir e enriquecer seu próprio repertório de ação coletiva (TILLY, 1978) ao mobilizar o conhecimento ensinado para captar a atenção da mídia durante suas mobilizações, associar alunos e pais com eles (especialmente ao assinar petições), além de atrair “membros por consciência” (*conscience constituents*) (MAC CARTHY, ZALD, 1977), ou seja, apoio do ensino superior e da pesquisa : sociólogos, políticos, antropólogos e economistas que se opõem à corrente neoclássica dominante, o que traz uma legitimidade necessária a suas reivindicações em termos de interdisciplinaridade e pluralismo.

No entanto, é difícil avaliar os resultados desta luta coletiva, pois embora a disciplinar SES não tenha desaparecido, nem as ciências sociais dentro dela, é claro que seu lugar no Ensino Médio foi posto em questão. Houve uma transição para o status de “ensino de exploração” opcional e a mudança da carga horária semanal de 2,5 para 1,5 horas em classe de *Seconde*, e, sobretudo, a supressão das séries gerais do ensino médio – incluindo a série “Económica e social” da qual as SES foram o pilar principal – em favor da implementação de um liceu modular no qual os alunos deveriam escolher, além de um núcleo comum, três especialidades em classe de *Première*, de 4 horas por semana cada uma, e depois manter apenas duas em *Terminale*, por 6 horas por semana. Excluídas do currículo principal, as SES têm agora este status de especialidade que as coloca em competição com outras disciplinas, em particular com um novo curso intitulado “História-geografia-ciências-políticas-geopolítica” aberto por professores das SES, mas, na prática, quase monopolizado pelos professores de história-geografia. Além disso, na evolução dos currículos, deve-se reconhecer também que ocorreu uma mudança em relação ao projeto original da disciplina, em particular a saída progressiva da antropologia ou da história em favor de uma reorientação para a economia e a sociologia, que estão cada vez mais separadas. Paradoxalmente, a sociologia acadêmica, no entanto, viu seu lugar reforçado desta forma.

3 Uma academização progressiva da sociologia nos currículos de SES¹⁵

Em 1981, os programas foram reescritos pela primeira vez. O novo currículo para o primeiro ano do ensino secundário (o segundo ano) começou com uma “recapitulação e ordenação dos conhecimentos adquiridos a fim de colocar a economia e a sociedade francesas em seu estado atual em relação às principais formas de organização econômica e social, passada e presente”. Em seguida, deve ser abordadas a população trabalhadora e as categorias socioprofissionais, as empresas (sua diversidade, seu funcionamento e organização do trabalho e os “problemas sociais” dentro delas) e a família definida “como um grupo social básico”. Por fim, as unidades residenciais (*ménages*), o consumo e a poupança são considerados, acima de tudo, a partir de um ângulo econômico. Os programas são ainda apenas marginalmente desenvolvidos e até mesmo encurtados em comparação com os do final da década de 1960. Os programas foram modificados novamente em 1987-1988 com pouca mudança nos temas estudados. Porém, a forma como foram abordados tornou-se mais precisa, particularmente, em termos dos objetivos atribuídos. O programa para o segundo ano consiste em uma introdução para apresentar a finalidade e os métodos das SES e mostrar a especificidade da realidade econômica e social e sua diversidade no tempo e no espaço, além de valorizar observações concretas excluindo a apresentação de esquemas teóricos que seriam prematuros. A população ativa e as categorias socioprofissionais, empresas e famílias são estudadas do ponto de vista de renda, consumo e poupança, e embora seja feita referência explícita à sociologia (do trabalho, por exemplo), há uma re-focalização em objetos econômicos, em um único ano de ensino no qual quase todos os estudantes de Ensino Médio cursam SES. A sociologia, por outro lado, está mais presente no novo currículo que entrou em vigor em 1988, com uma primeira parte intitulada “estruturas, organizações, instituições sociais e políticas” e que trata sucessivamente de “grupos sociais e relacionamentos”, socialização, cultura e a

15 Os vários programas de SES sucessivos em que se baseiam as seguintes análises podem ser consultados, em francês, nesta página: http://formation.apses.org/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=26&Itemid=122

nação e o sistema político. A segunda parte trata dos mecanismos econômicos, enquanto a terceira parte trata do “papel econômico e social do Estado”.

Já podemos notar o início de uma mudança em favor da combinação economia-sociologia imposta em detrimento de outras dimensões, particularmente históricas, de modo a “instala[r] de forma duradoura a disciplina escolar em um campo específico, protegendo-a da concorrência das disciplinas próximas, história e geografia, por um lado, e do outro a economia-direito em ciências e tecnologias terciárias, via técnica das escolas do Ensino Médio” (CHATEL, GROSSE, 2014, p. 111). Além disso, o preâmbulo do currículo de 1987-1988 faz referência explícita às disciplinas universitárias, incluindo a sociologia, atribui uma nova missão ao ensino das SES: além da formação intelectual e cívica, preparar os estudantes para o ensino superior. Finalmente, currículos que até então tinham sido bastante evasivos se tornaram mais prescritivos, com o aparecimento de instruções detalhando como ensinar os vários temas.

Nos anos 90, os currículos foram novamente reescritos no contexto do fim da Guerra Fria. Outra mudança foi que os “especialistas” acadêmicos estavam mais uma vez envolvidos na redação do currículo, enquanto um currículo opcional foi criado nas classes de segundo e terceiro ano que os alunos da série ES podiam escolher além do currículo principal, alternando com o reforço da matemática ou o ensino de idiomas. Enquanto a opção do segundo ano é dedicada à ciência política, a especialidade no terceiro ano consiste em abordar os temas do núcleo comum a partir de textos de autores, que pela primeira vez são explicitamente mencionados no currículo. O sociólogo Henri Mendras, especialista no mundo camponês e fundador do influente *Observatoire sociologique du changement* (OSC), laboratório sediado em Sciences-po Paris, estaria na origem dessa inovação, como se vangloria em suas memórias (MENDRAS, 1995).

Os temas sociológicos abordados mostram com clareza uma mudança do modelo de “análise social” para uma sociologia mais “acadêmica” (CHATEL, GROSSE, 2014). Temas como, em *Première*, socialização, indivíduos e grupos sociais, fenômenos culturais, institucionalização do mercado, opinião pública e pesquisas, controle social e, em *Terminale*, o tema geral da mudança social, onde podemos ler a marca de Henri Mendras: a divisão social do trabalho e da integração

(com referência implícita a Durkheim), conflitos sociais (com classes sociais e uma referência a Marx), valores (com os conceitos de Max Weber, como racionalidade, ideologia, burocratização), democracia e desigualdades, com o tema também da mobilidade social (se referendo ao trabalho de Tocqueville). A questão do desenvolvimento, em suas dimensões econômica e social, também ocupa um lugar importante neste programa, em consonância com novas exigências do momento (o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) acabara de ser adotado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)). O ensino ainda presente no núcleo comum deixa espaço para a antropologia com o tema da família, e convida a cruzar disciplinas em torno dos temas do emprego e do desemprego ou do consumo. Deve-se observar que os currículos estão se tornando cada vez mais longos – e, portanto, prescritivos – e apresentados em três colunas: a primeira, que recapitula o tema; a segunda, que indica as noções que os alunos devem conhecer; e a terceira, com indicações adicionais que orientam a implementação didática. Os temas sociológicos não foram alterados nos seus fundamentos por ocasião da reescrita dos programas no início dos anos 2000, apenas houve uma redução do lugar do tema do desenvolvimento em favor do tema da globalização, e ocorreu um fortalecimento da ciência política, com o estudo das instituições da União Europeia agora organizado.

Os novos programas do início de 2010, contestados como vimos, ratificam a separação entre temas econômicos e sociológicos, deixando certos capítulos transdisciplinares intitulados “visões cruzadas”. Os programas para os três anos do Ensino Médio são agora organizados em torno da questão da coordenação das atividades econômicas e sociais. No primeiro ano do Ensino Médio, o ensino tornou-se opcional e foi reduzido para apenas uma hora e meia por semana e o programa é organizado em torno de quatro temas principais – famílias e consumo, empresas e produção, mercados e preços, escolhas individuais e escolhas sociais. Questões ainda podem deixar espaço para um cruzamento entre disciplinas, mas, na prática, favorecem uma maior justaposição, por exemplo, os determinantes econômicos do consumo são abordados, seguidos pelos determinantes sociais. Os cortes propostos em resposta às críticas e ao volume excessivo de programas levaram a tornar opcionais apenas os capítulos com predomínio sociológico. No segundo ano, a separação entre economia e sociologia é explícita e deixa o consumo e o trabalho com

a primeira, enquanto na sociologia são estudados “grupos e redes sociais” – uma novidade que revela o crescente lugar da análise estrutural na disciplina –, socialização e construção das identidades sociais e controle e desvio social. A ciência política adquire um lugar maior com dois grandes temas dedicados à ordem política – com estudo das formas de Estado e democracia – e à cultura política e cívica. Por fim, dois capítulos de “visões cruzadas” são dedicados às empresas e à ação pública. No terceiro ano, a sociologia estuda dois temas principais: um sobre estratificação social e mobilidade, e o outro sobre integração, conflito e mudança social (com uma formulação de perguntas que confunde os observadores). As “visões cruzadas” tratam de justiça social e desigualdade, por um lado, e “trabalho, emprego e desemprego”, por outro. Deve-se notar também que os ensinamentos facultativos anteriores foram abolidos e substituídos no último ano do Ensino Médio por dois cursos de especialização que os alunos podem escolher além do núcleo comum que alterna com a matemática, um chamado “economia avançada” e o outro “ciências sociais e políticas”.

Os currículos atuais, que entraram de forma gradual em vigor desde 2018, confirmam a tendência observada de uma academicização do conteúdo, que também deve muito à inclusão, desde meados dos anos 90, de acadêmicos nos grupos de redação de currículos, antes deixados à inspeção. A introdução do programa no primeiro ano – onde as SES foram reintegradas ao currículo principal, com o horário ainda reduzido a uma hora e meia por semana – substituiu o estudo de um objeto de escolha dos professores para mostrar suas dimensões econômica, social e política, por um capítulo mais epistemológico intitulado “Como os economistas, sociólogos e políticos raciocinam e trabalham?”. As únicas questões estudadas em sociologia e ciência política são a socialização e a organização da vida política, à qual se acrescenta um capítulo de “visões cruzadas” dedicado à ligação entre diploma, emprego e salário. No segundo e terceiro ano do ensino médio (*Première* e *Terminale*), onde as SES agora tem o status de especialidade opcional, os assuntos cobertos são socialização, vínculos sociais, desvalorização, opinião pública e votação, com uma visão cruzada das empresas e de gestão de riscos, através de seguros e proteção social no segundo ano. No último ano, estratificação social, mobilidade social, mudanças no trabalho e no emprego, compromisso político e a ação da escola

sobre destinos individuais e mudanças sociais, aos quais se acrescentam “visões cruzadas” sobre justiça social e desigualdades e ação pública para o meio ambiente.

Além desta enumeração das questões ensinadas, pode-se ver um alinhamento com os temas salientes da pesquisa em sociologia e ciência política na França. Os professores em geral não criticam tais escolhas feitas, embora possam ter criticado a ausência de um ou outro tema (como classes sociais, ambiente) nos primeiros currículos apresentados. O que os professores contestam, antes de tudo, é o volume excessivo de conhecimentos a serem ensinados, além da dimensão demasiado prescritiva das instruções e os planos para novos exames de *baccalauréat*, dando, segundo eles, mais espaço para a restituição dos conhecimentos em detrimento da reflexão. Criticam este desenvolvimento por limitar a sua liberdade pedagógica, ao mesmo tempo em que impedem os estudantes de desenvolverem as suas faculdades críticas. Em qualquer caso, embora pareça difícil afirmar que a sociologia perdeu terreno, é o estado de espírito e o propósito para o qual é ensinada que foi transformado pelas mudanças no currículo. A sociologia deixou de ser uma ferramenta de reflexão e análise de vários fenômenos, inclusive aqueles geralmente descritos como econômicos, adquirindo pouco a pouco o status de corpo de conhecimento acadêmico a ser adquirido por si só, com o objetivo agora de dar prioridade à preparação da educação superior e da vida profissional em detrimento da educação à cidadania (LAWRUZENSKO, MARTINACHE, MAS, 2015). Na medida em que a sociologia dos currículos nos convida a distinguir os currículos formais dos reais, nos resta saber como os professores se apropriam desses currículos e como eles se posicionam em particular nos temas nos quais eles tem menos formação teórica.

4 Professores que mantêm uma distância da sociologia acadêmica

Pudemos ver um corpo docente específico da disciplina SES e mesmo caracterizado por um forte *esprit de corps* se formando gradualmente. É importante notar que ele não é homogêneo, nem caracterizado por uma grande familiaridade com as ciências sociais. De acordo com as estatísticas disponíveis, que levam pouco em conta a crescente proporção de professores temporários, ou seja, aqueles que não

desfrutam de um status de titular após passar em um dos concursos de recrutamento, a grande maioria dos professores – entre dois terços e três quartos – cursou economia na universidade, em comparação com cerca de 10% que estudou sociologia e outros 10%, a ciência política (CHATEL, GROSSE, 2015, p. 49). A maioria dos entrevistados expressou relativo desencanto com seus estudos de economia, que foram considerados muito “técnicos” e “abstratos” devido à predominância da corrente neoclássica. Esta relativa decepção pareceu assim ser um elemento socializador que pode ter desempenhado um papel decisivo em sua aderência ao projeto transdisciplinar e sua conexão com o mundo social das SES. A mobilização de outras ciências sociais é uma oportunidade de desnaturalizar certos objetos do repertório econômico dominante, como o mercado, o dinheiro ou o capitalismo, em vez de ensinar os conceitos e objetos privilegiados de uma sociologia muitas vezes pouco conhecida.

No entanto, vários professores afirmam ter recebido a “vocação” para esta profissão através de seu próprio professor das SES na escola secundária:

No primeiro ano, era um professor que era tipicamente sociólogo, mas ele também tinha a abordagem do sociólogo: casaco de bombazina, cavanhaque, óculos? Pelo menos se bem me lembro, talvez ele não tivesse esse aspecto! Ele realmente tinha uma postura muito sociológica, e ele, é verdade, lembro-me de suas aulas, era bastante marcante de fato (Homem, 44 anos, professor há 14 anos, entrevista de 16 de maio de 2011).

O entrevistado contou que ele, como outros, foi de início atraído pela pesquisa, mas que esse projeto se desfez durante seu DEA (*diplôme d'études approfondies*) – antigo equivalente do Mestrado na França – ao descobrir um mundo que era muito “estrito” e muito “especializado”: “era uma bolha. Além disso, é sempre a visão que tenho da tese, algo muito estrito, prefiro aprender várias coisas em vários pontos, vários campos, do que aprofundar apenas um campo”. A declaração deste professor é semelhante a outras encontradas em vários entrevistados, que às vezes iniciaram uma tese sem terminá-la, como esta outra iniciação tardia:

É o meu lado ecumênico, o que me deixa desconfortável na busca, porque não consigo encontrar uma capela, gosto de todos. E por isso não posso me posicionar. Quando eu estava fazendo meus cursos de sociologia introdutória [na Universidade], eu estava realmente tentando defender todos os autores. Acho que essa é realmente a beleza da coisa. Eu não estou aqui para impor algo aos estudantes (Mulher, 33 anos, primeiro ano no Ensino Médio, entrevista de 29 de abril de 2011).

Outro elemento que caracteriza a postura de todos os professores que encontramos é precisamente a ênfase na “neutralidade axiológica” (WEBER, 1999). Um de seus maiores orgulhos profissionais parece residir na incapacidade de seus alunos de adivinharem suas preferências políticas, o que pode explicar em parte este apego coletivo ao pluralismo de abordagens e uma grande atenção aos preconceitos ideológicos no currículo. No entanto, isso não os impede de adotar uma postura ativista em seu ensino, por exemplo, quando se trata de questões de gênero ou discriminação. Um professor explica a eficácia de sua conscientização sobre estas questões da seguinte forma: “Em minha classe, eles não se chamam bichas na minha frente”, e acrescenta que ele realiza atividades de prevenção no Dia Internacional da AIDS, ato pelo qual ele uma vez recebeu uma reclamação da mãe de um estudante. Ela finalmente pediu desculpa após ter sido convidada pelo vice-diretor, que defendeu o professor sem reservas, de acordo com o seu testemunho (Homem, 31 anos, professor por 5 anos, entrevista de 13 de junho de 2011). Entretanto, com relação ao conteúdo real dos currículos de sociologia, vários professores admitem em entrevistas que se sentem menos à vontade com os capítulos em questão. Falando sobre a reforma dos currículos no início de 2010, outra professora explica o seguinte: “Agora, notei que alguns pontos essenciais foram removidos. Ótimo, é um pouco menos sociológico, não estou escondendo o fato de que isso me convém bem! [risos]” (Mulher, 32 anos, professora há 10 anos, entrevista de 16 de junho de 2011).

De modo mais geral, os professores com uma formação econômica com quem nos encontrávamos eram menos entusiastas em ensinar sociologia, mas tendiam a esconder seu desconforto em um excesso de simplicidade na aula, o que o tornaria menos atraente para os alunos e mais entediante. Como explica outro respondente:

Eu tinha tido um pouco de ensino sociologia, mas muito pouco. Depois de [passar no exame], parei de ler economia, li sociologia, porque descobri que não era bom o suficiente para ensiná-la. Então comecei a ler alguns autores, não todos, porque pode haver coisas interessantes na sociologia, mas às vezes é um pouco uma arte de porta aberta, eu acho. Com uma vantagem, é que às vezes é mais sociografia do que sociologia. Ele permite verificar, através de estudos quantitativos ou qualitativos, que o que você estava convencido é realmente verdade (Homem, 55 anos, professor por 34 anos, entrevista de 17 de julho de 2013).

O ensino da sociologia, e em particular os temas relacionados à socialização diferencial, desigualdades sociais e mobilidade social, confronta os professores com dificuldades específicas decorrentes do fato de que o conhecimento afeta diretamente a experiência dos alunos que podem se sentir socialmente “condenados”, por exemplo, aqueles que vêm de uma classe trabalhadora, ou ao contrário, vêm seu “mérito” individual ser posto em questão quando são herdeiros. Superar estas percepções determinísticas está longe de ser impossível, mas requer um trabalho específico que pode colocar os professores em dificuldade (TRUONG, 2019; COLIN, GUIRAUD, 2019). No final, permanece entre os professores a preocupação de transmitir a sociologia de forma “prática” e não demasiadamente teórica, e de recorrer o máximo possível ao diálogo e à realização de pequenas pesquisas com os alunos. O sucesso de iniciativas como as “caminhadas sociológicas”, que consistem em descobrir uma cidade com base em um guia escrito por professores, ou o concurso de vídeo “Três minutos para entender”, organizado anualmente pela APSES, no qual cada turma participante tem que propor um pequeno filme ilustrando um tema do programa entre muitas outras iniciativas, testemunham isso. De certa forma, embora o espírito original dos fundadores das SES tenha se perdido nos currículos, ele ainda está vivo nas práticas dos professores, que se preocupam em treinar os cidadãos, afiando suas faculdades críticas em vez de fazê-los aprender de cor os conhecimentos acadêmicos.

Considerações finais

Este breve olhar sobre a evolução dos programas de SES no Ensino Médio francês, à luz dos debates que os rodeiam há pouco mais de 50 anos, traça um quadro com diferentes matizes. Embora as lutas pela definição do ensino legítimo das ciências sociais, com uma forte, mas não exclusiva, ênfase na dimensão econômica, devido ao envolvimento inicial dos historiadores da escola das *Annales*, que destacavam o estudo da “civilização material”, tenham envolvido atores coletivos tão diversos quanto acadêmicos, líderes políticos, lobbies patronais, sem esquecer os próprios professores, e tenham se beneficiado de uma certa quantidade

de exposição na mídia, os efeitos foram relativamente mistos na evolução dos currículos.

Ainda que o status das SES tenha perdido alguma de sua centralidade, seu lugar no sistema educacional foi reforçado, mesmo que alguns lamentem que não cheguem a todos os alunos, em especial àqueles das correntes técnicas e vocacionais mais populares. Entretanto, os currículos se afastaram gradualmente dos objetivos e princípios estabelecidos por seus fundadores, que queriam evitar aprender ciência muito cedo e pretendiam, antes de tudo, transmitir aos alunos reflexos rigorosos de autodefesa intelectual e de atenção ao mundo social. A “academização” progressiva dos currículos parece ser menos o resultado de um grupo de pressão particular do que um compromisso destinado a afastar os conflitos de territórios disciplinares, em particular com a historiografia, e a legitimar as SES através da mobilização de conhecimentos considerados cientificamente válidos. A sociologia acadêmica, é paradoxal, viu seu lugar fortalecido, mas ainda parece ter sido pouco mantida à distância por professores que são formados em economia. Apesar da reduzida margem de liberdade pedagógica, esta última continua a transmitir uma sociologia “selvagem” feita de *bricolage* e pequenas experiências que podem ser julgadas menos rigorosas pelos mais puristas, mas que favorecem a aquisição do ponto de vista sociológico pelos alunos.

As linhas de investigação aqui propostas, sem dúvida, mereceriam ser atualizadas e sistematizadas com base em pesquisas quantitativas em maior escala para os professores, e também estendidas aos alunos, a fim de obter uma melhor compreensão de sua relação com a sociologia e a forma como se apropriam dela e a utilizam para dar sentido a sua própria vida social.

Seja como for, esta breve revisão da história do ensino das SES na França mostra a que ponto é ofertado um observatório privilegiado para múltiplos campos de pesquisa sociológica: a sociologia dos currículos escolares, a sociologia das disciplinas, a sociologia dos conflitos sociais, o estudo do lobbying e a socialização dos professores, entre outros. E ainda há muitas direções a serem exploradas, como, por exemplo, as formas de escrita dos currículos, que evoluíram de forma considerável durante o período considerado, as comparações internacionais, como aqui com o Brasil, e mais do que qualquer outra coisa, esse estudo torna possível

desnaturalizar hábitos nacionais bem enraizados e reabrir a questão do que e como ensinar sociologia aos estudantes do Ensino Médio. E, sobretudo, com quais objetivos: formar cidadãos capazes de exercer o seu espírito crítico em relação aos fenômenos coletivos e superar a ilusão do livre arbítrio, ou futuros trabalhadores-consumidores dóceis que não questionam a ordem social, e o impensado em que esta se baseia para se perpetuar?

Bibliografia

BLANQUER, Jean-Michel, MORIN Edgar. *Quelle école voulons-nous ? La passion du savoir*. Paris: Odile Jacob, 2020.

BOLTANSKI, Luc. L'espace positionnel: multiplicité des positions institutionnelles et habitus de classe. *Revue française de sociologie*, v.14, n. 1, p. 3-26, 1973.

BRONNER Gérald, GEHIN Etienne, *Le Danger sociologique*. Paris: Presses Universitaires de France, 2017.

CHATEL Elisabeth (ed.), *Enseigner les sciences économiques et sociales*. Lyon: INRP, 1990.

CHATEL Elisabeth, GROSSE GERARD. O ensino sociológico nos estabelecimentos de Ensino Médio: entre problemas sociais e sociologia acadêmica. *Educação & Realidade*. UFRGS, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 99-111, 2014.

CHATEL Elisabeth, GROSSE GERARD. Une brève histoire des sciences économiques et sociales. In GALY Marjorie. *Les sciences économiques et sociales*. Histoire, enseignement, concours. Paris: La Découverte, 2015.

CHATEL Elisabeth. Controverses relatives aux programmes de Sciences économiques et sociales. In RICHARDOT Sophie, ROZIER Sabine. *Les savoirs de sciences humaines et sociales en débat*. Villeneuve-d'Ascq: Presses du Septentrion, 2018.

CHERVEL André. *La culture scolaire*. Une approche historique. Paris: Belin, 1998.

DAVID Sylvain. Les programmes et les manuels de SES : retour sur la remise en cause d'un enseignement. *Tracés*, n.12, 2012. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/traces/5518><https://journals.openedition.org/traces/5518>>. Acesso em: out. 2020.

GUIRAUD Clarisse, COLIN Tiphaine. Comment enseigner Bourdieu aux élèves des milieux populaires ? In: Fondation Copernic, *Manuel indocile de sciences sociales*. Paris: La Découverte, 2019.

LAHIRE, Bernard. *Pour la sociologie*. Paris: La Découverte, 2016.

LIMA, Rogério, BARROSO Wilton. Charles Morazé e o caráter fantástico do Brasil. *Abralic. Revista Brasileira de Literatura Comparada*, v. 21, n. 36, p. 90-106, 2019.

MACCARTHY John D., ZALD Mayer N. Resource Mobilization and Social Movements: a Partial Theory. *American Journal of Sociology*, n. 82, p. 1212-1241, 1977.

LAWRUSZENKO Jean, MARTINACHE Igor, MAS Jean-Yves, 1967-2011 : la démarche des SES en question. In: GALY Marjorie. *Les sciences économiques et sociales. Histoire, enseignement, concours*. Paris: La Découverte, 2015, pp. 55-86.

MENDRAS Henri, *Comment devenir sociologue. Souvenirs d'un vieux mandarin*. Arles: Actes Sud, 1995.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Instructions relatives à l'enseignement de l'initiation aux faits économiques et sociaux, circulaire N° IV 67-416, Outubro 1967. Disponível em: <http://formation.apses.org/index.php?option=com_content&view=article&id=145:instructions-officielles-de-1967&catid=26&Itemid=122>. Acesso em: out. 2020.

PEBEREAU Michel, *Le Capitalisme français du XXIe siècle*, Relatório pelo Institut de l'Entreprise, 1995.

ROZIER Sabine, "Une piqûre d'économie". Enquête sur les activités d'un cercle de grandes entreprises. *Savoir/Agir*, n. 10, p. 65-72, 2009.

ROZIER Sabine. Le patron et l'enseignant : controverses autour des savoirs économiques des Français. In RICHARDOT Sophie, ROZIER Sabine. *Les savoirs de sciences humaines et sociales en débat*. Villeneuve-d'Ascq: Presses du Septentrion, 2018, pp. 133-154.

TILLY Charles, *From Mobilization to Revolution*. Boston: Wesley Publishing Co., 1978.

TRUONG Fabien. Ensinar Pierre Bourdieu no 9-3: o que falar quer dizer. *Política & Sociedade*, UFSC, Florianópolis, v. 18, n. 41, p. 280-291, 2019.

WEBER Max. A ciência como vocação. In *Ciência e Política: duas vocações*. São Paulo: Cultrix, 1999 [primeira edição: 1919].

Recebido em: 29 out. 2020

Aceito em: 19 dez. 2020

COMO REFERENCIAR

MARTINACHE, Igor. O lugar da sociologia no ensino secundário francês: um objeto privilegiado para a análise sociológica. *Latitude*, Maceió, v.15, edição especial, p.11-35, 2021.