

Pierre Mercklé*

AS CIÊNCIAS SOCIAIS FRANCESAS DIANTE DAS REFORMAS DO ENSINO

RESUMO

O artigo concentra a sua atenção em um ponto frequentemente esquecido nas análises da história do desenvolvimento das Ciências Sociais na França: a do seu ensino. Toma como referência a ambição que têm fundamentado o exercício da pesquisa e do ensino das Ciências Sociais seja na universidade, seja no secundário: a de uma cidadania política e social iluminada por um profissional crítico. A análise das mudanças propostas para o secundário revela que essa concepção de ensino tem sido ameaçada pela elaboração de propostas calcadas no utilitarismo em detrimento de sua dimensão crítica. Palavras-chave: Ensino secundário francês; Ensino de Ciências Sociais; Sociologia.

ABSTRACT

The article focuses its attention on a point often overlooked in the analysis of the historical development of the social sciences in France: the teaching. Has referred to the ambition that have reasoned exercise of the research and teaching of the social sciences is at the university, is secondary: the political and social citizenship illuminated by a professional critic. The analysis of proposed changes to the secondary shows that this teaching concept has been threatened by development proposals sidewalks on utilitarianism rather than its critical dimension. Keywords: French secondary education; Teaching of Social Sciences; sociology.

*É professor e pesquisador na ENS Lettres & Sciences Humaines em Lyon (France). É membro do grupo "Dispositions, Pouvoirs, Cultures, Socialisations» (DPCS) do Centre Max Weber. Seus trabalhos têm por temas as práticas culturais dos adolescentes, as redes sociais, os métodos quantitativos e a história da Sociologia.



RÉSUMÉ

L'article concentre son attention sur un point souvent négligé dans les analyses de l'histoire du développement historique des sciences sociales en France: l'enseignement. Prenant comme référence l'ambition qui a motivé l'exercice de la recherche et de l'enseignement des sciences sociales soit à l'université, soit dans le secondaire: celle de la citoyenneté politique et sociale éclairée par un professionnel critique. L'analyse des changements proposés pour le secondaire révèle que cette conception d'enseignement a été menacée par l'élaboration de propositions calculées sur l'utilitarisme au détriment de sa dimension critique.

Mots-clés: enseignement secondaire français; Enseignement des sciences sociales; sociologie.

Pierre Mercklé

AS CIÊNCIAS SOCIAIS FRANCESAS DIANTE DAS REFORMAS DO ENSINO¹

No âmbito desta intervenção, optei por analisar a capacidade atual da sociologia francesa de enfrentar os desafios temáticos e metodológicos, e também sociais e políticos, que hoje lhe são lançados. Este era o objetivo de uma importante jornada de estudos, organizada em 9 de março passado, em Paris, pela Rede Temática Pluridisciplinar do CNRS, “Sociedade em evolução, Ciências Sociais em movimento”, com o título de “Qual é o futuro das Ciências Sociais?”², na qual coordenei, juntamente com meu colega, Pierre François, uma sessão, que denominamos de “Algumas ameaças sobre o ensino da Sociologia e das Ciências Sociais?”.

O que eu, bem modestamente, desejaria fazer aqui seria me basear, fundamentalmente, em uma síntese de uma parte das reflexões reunidas nesta sessão, para, de um lado, constituir

1 Texto apresentado no Colóquio Internacional “Les sciences sociales françaises à l’international et la coopération scientifique avec le Brésil”, em 1º de setembro de 2009, Campinas. (N.E.). Tradução: Ana Cristina Arantes Nasser.

2 Tanto para documentar essa Jornada, como para acompanhar o movimento ora em curso nas universidades francesas, eu e meu colega, Igor Martinache, decidimos criar um fórum eletrônico de debates, voltado para essas questões. Este site, intitulado “AGORA”, está aberto desde o inverno passado, e pode ser consultado no seguinte endereço: <http://agora.hypotheses.org>.



uma rápida ideia do lugar social e político da sociologia francesa; e, de outro lado, ampliar a reflexão e tentar esboçar o que viria a ser o ensino das ciências sociais na França, nos próximos meses e anos, em virtude das reformas ora em curso no ensino superior e no secundário. Assim, na medida em que, primeiramente, esta mesa redonda se destina especificamente às reformas do sistema de ensino, e, em segundo lugar, pelo fato de a intervenção de Marie-Claude Muñoz ter abordado as reformas universitárias e o modo como elas foram recebidas na França, eu me focarei nas propostas e consequências dessas reformas para a sociologia e as ciências sociais, e ainda mais especificamente, na reforma do ensino das ciências sociais no ensino secundário, cujas questões referentes ao futuro da sociologia na França me parecem pelo menos tão importantes quanto aquelas levantadas pela lei LRU (Liberdade e Responsabilidade das Universidades), e em torno da qual a luta foi e continua sendo igualmente importante.

O que, provavelmente, está aí em jogo é, a curto prazo, a manutenção de um ensino secundário generalista em ciências sociais. A breve retomada dessas questões poderá alimentar – assim espero – a reflexão de todas as pessoas atualmente preocupadas com o papel e a função atribuídos a um ensino das ciências sociais no secundário em seus países. E, por meio desse questionamento, o conjunto da proposta será retomado, como se verá, para defrontar um sonho – o termo talvez seja um pouco forte –; digamos, então, de modo mais neutro, uma ambição, que poderíamos denominar como o surgimento do *Homo Sociologicus*, e também uma realidade bem mais prosaica, a da situação do ensino e da pesquisa em Ciências Sociais, na França, hoje.

O sonho do surgimento do *Homo Sociologicus*

Cabe iniciar descrevendo o sonho, ou, então, a ambição, que, em meu entender, encontra-se no fundamento de uma grande parte da história do desenvolvimento das Ciências Sociais na França (e, provavelmente, não só nesse país), como, necessariamente, de uma parte da história de seu ensino: essa ambição historicamente fundadora é

a de uma cidadania política e social iluminada por um profissional crítico, um “sociólogo que incomoda”, cuja “profissão” seria definida pelo famoso “manual” de 1968, publicado por Bourdieu, Chamboredon e Passeron³, e cuja atividade levaria progressivamente à redução das desigualdades: desigualdades de status e de condições, discriminações entre as classes, os gêneros, os pertencimentos étnicos, tanto no acesso à saúde, proteção social, educação e cultura, como, evidentemente, ao exercício de uma profissão e ao salário correspondente à sua justa remuneração.

Essa ambição é a do surgimento do que, com base na ambição que fundou a economia neoclássica, poderíamos chamar de o *Homo Sociologicus*: um modelo de ser social, cuja ação seria iluminada e guiada pelo conhecimento científico dos mecanismos sociais. Trata-se, evidentemente, da ambição mestra do século XIX, que prevalece, portanto, na articulação entre socialismo e ciência, promovida – certamente, segundo formas muito diferentes – por Saint-Simon, Fourier ou Marx; como é também a ambição do positivismo comtiano. Naturalmente, a esse sonho corresponde, em seguida, o de uma definição particular por muito tempo historicamente dominante – senão hegemônica – da “profissão de sociólogo”, a qual extrai suas raízes das mesmas origens e se formula nos famosos termos de Durkheim – segundo os quais “a sociologia não valeria uma hora de penitência, se ela só tivesse um interesse especulativo” –, e que ainda certamente encontrou uma espécie de idade de ouro na sociologia crítica desenvolvida a partir dos anos 1960, em torno de Pierre Bourdieu, e em cujo prolongamento relativamente direto algumas importantes figuras da sociologia francesa contemporânea, como Bernard Lahire ou Luc Boltanski, seguem simbolizando.

3 BOURDIEU, Pierre, CHAMBOREDON, Jean-Claude & PASSERON, Jean-Claude. *Le métier de sociologue*. Paris: La Haye, Mouton-Bordas, 1968.

Uma breve história do ensino da sociologia na França

A esse sonho corresponde uma concepção do ensino da referida “ciência social”, que se encontra no cerne de sua história: a de um ensino “crítico”, pensado até em sua organização pedagógica como uma “maiêutica do desvendamento”. A dimensão que aqui nos interessa – a da realização dessa ambição no sistema de ensino – é frequentemente esquecida nas histórias gerais das ciências sociais. Conforme dizia, de modo absolutamente sintomático, Serge Paugam, em uma nota crítica sobre *Histoire de la sociologie*, publicada na RFS – Revue Française de Sociologie, em 1993, “Há três tipos de abordagem da história da sociologia, que os autores buscam relativamente combinar: a história dos homens que fizeram a disciplina, a história das doutrinas e escolas nacionais, e, por fim, a história das instituições” (PAUGAM, 1993). Menciona-se, assim, usualmente, o papel dos grandes nomes da sociologia francesa, após 1945 – Gurvitch, Friedman, Aron, e depois, Boudon, Crozier, Touraine, Mendras, Bourdieu... –, a divisão progressiva da disciplina em campos temáticos, sua institucionalização em unidades de pesquisa, periódicos, grandes centros de pesquisa, o desenvolvimento dos órgãos produtores de estatísticas (INSEE, INED, IFOP⁴...) ou, ainda, a elaboração progressiva dos instrumentos e dos corpus...

O último exemplo, no meu entender, dessa forma de fazer a história da sociologia francesa – além disso, excelente, de sua parte – é representado, quase perfeitamente, na recente obra de Philippe Masson, intitulada *Faire de la sociologie*, que percorre a história através de uma série de monografias destinadas às investigações exemplares sobre a disciplina, há meio século (MASSON, 2008), desde os trabalhos de Chombart de Lauwe e de Touraine, nos anos 1950, até os bem recentes, de Stéphane Beaud e Michel Pialoux: “A história da sociologia francesa contemporânea é [...], antes de mais nada, a de

4 As siglas significam, respectivamente, *Institut national de la statistique*; *Institut national d'études démographiques*; *Institut français d'opinions publiques*. (N.E.)

suas investigações e fórmulas de pesquisa, e não a de suas teorias, noções, e supostas escolas” (MASSON, 2008, p. 6). Mas, então, é preciso constatar que ela nem sempre é a de seu ensino. No entanto, historicamente, não se tratou apenas de “fazer” sociologia, mas também de fazer fazê-la, de ensinar a fazê-la... Aqui, não se trata de fazer essa história faltante, mas sim, de dar algumas referências sobre ela. A primeira que merece ser mencionada, por ser provavelmente inaugural, é a do início do ensino da sociologia na universidade, com a criação, por Emile Durkheim, de uma cátedra de “pedagogia”, na Universidade de Paris, em 1902. Ele aí ensina, de fato, sociologia, assim como pedagogia, de modo que, em 1913, sua cátedra se transforma na de “ciência da educação e sociologia”.

A partir de então, os primórdios da história do ensino da sociologia se constituem lentamente: é preciso esperar meio século para medir um progresso significativo, com a criação da VI Seção da *Ecole pratique des hautes études* (EPHE), denominada de “ciências econômicas e sociais”, em 1947, sob o incentivo do historiador Lucien Febvre, que a dirigiu até 1956, antes de ser sucedido por Fernand Braudel. Aos quatro postos de professores de sociologia da universidade (Sorbonne, Bordeaux, Strasbourg), existentes à época, somam-se, assim, aproximadamente cinquenta diretores de ensino, na EPHE. Ela é, todavia, muito mais um órgão de pesquisa do que de ensino, a despeito de ter sido, em razão da limitação do meio acadêmico, um espaço fundamental de transmissão e estruturação de um saber disciplinar em sociologia.

Em 1955, dois postos suplementares foram criados na Sorbonne, e atribuídos a Raymond Aron e a Jean Stoetzel: meio século após a criação da cátedra de Emile Durkheim, não há ainda senão seis professores de sociologia, na universidade francesa... Em contrapartida, os anos 1960 e 1970 são os da verdadeira institucionalização do ensino da sociologia na França: no início desse período, a criação da licenciatura de sociologia, em 1958, sob o incentivo de Raymond Aron, eleito professor na Sorbonne, eleva essa nova disciplina ao status universitário. O doutorado em Sociologia é criado quatro anos mais tarde, em 1962.

A metade dos anos 1960 constitui um momento fundamental, desta vez para o ensino das ciências sociais no nível secundário, e é marcado pela criação do ensino de “ciências econômicas e sociais”, as famosas “CES” (em francês: “SES”), como também da área econômica e social (área B), em 1967, cujas orientações oficiais estipulavam que:

A originalidade de um ensino como este é a de levar ao conhecimento e à compreensão das economias e das sociedades atuais, bem como integrar essa aquisição à formação geral dos alunos e à sua cultura. [...] Trata-se de garantir a aplicação correta de um espírito experimental no estudo das realidades em questão, fornecer os primeiros elementos de uma percepção dessas realidades, e desenvolver práticas intelectuais próprias à sua análise. O empreendimento não acontece sem riscos; ele não oferece o conforto de um ensino fechado em si mesmo.

É, portanto, em 1968, que os primeiros ensinamentos de ciências econômicas e sociais são ofertados no secundário, originalmente com quatro horas semanais, tanto no segundo ano, como no primeiro e no conclusivo. Desse modo, a França pretendia se inserir em um movimento mais amplo de institucionalização do ensino secundário das ciências sociais na Europa, incentivado, à época, pela UNESCO (RICHET, 2008). No entanto, por muito tempo, a decisão da França permaneceu praticamente isolada: durante os anos 1970, as CES só constituíram muito raramente uma disciplina autônoma na Europa. E, ainda hoje, são poucos os países onde o ensino de CES constitui uma disciplina autônoma, ministrada por um corpo de professores especialmente formados, e inserida em uma área específica de formação. Podem-se mencionar, na Europa, os casos, portanto, relativamente isolados, da Espanha, Bélgica e Suécia.

A segunda data importante na história do ensino das ciências sociais no nível secundário é a da criação da agregação das ciências sociais, em 1976. Até então, os ensinamentos de CES eram ministrados por professores de história e geografia. A partir desse momento, em con-

trpartida, surge um corpo de professores especificamente recrutados e formados para essa nova disciplina do ensino secundário⁵. Em 1981, o ensino das CES torna-se obrigatório na segunda série, permanecendo assim até 1992, quando volta a ser opcional, como o é ainda hoje, ainda que, na realidade, esta opção seja, de longe, a “preferida” dos alunos, já que, atualmente, ela é escolhida por mais de 40% dos alunos da segunda série.

Alguém deseja a morte do ensino das ciências sociais no secundário?

De modo bem breve, esse rápido exame sobre a história do ensino das ciências sociais dá a impressão de um desenvolvimento harmônico, de uma progressiva institucionalização da disciplina como “matéria” escolar. Entretanto, o que Christian Baudelot mostrou em sua intervenção, na Jornada de Estudos de 9 de março de 2009, é que, na realidade, essa institucionalização é frágil, visto que, na França, ela se baseou em uma espécie de paradoxo: durante muito tempo, desde sua origem até as últimas décadas, a sociologia, enquanto saber crítico sobre a sociedade, foi construída em estreitíssima relação com o Estado, o qual garantiu os meios de desenvolvimento e de transmissão desse saber, bem como o poder simbólico e a reprodução dos trabalhadores da ciência social crítica. Ora, é esta aliança que parece ser, hoje, novamente questionada, no exato momento em que, no entanto, os meios objetivos para o surgimento do *Homo Sociologicus* pareciam prestes a ser reunidos: sistemas eficientes de produção de dados cada vez mais livremente acessíveis, formações de bom desempenho nas ciências sociais, tanto no nível secundário como na universida-

5 Não se pode ignorar, contudo, a atenuante apontada por Claude Dubar a propósito da agregação das ciências econômicas e sociais: “No entanto, constataremos, depois, que ela se referirá bem pouco aos “sociólogos” (são os economistas que formam a base dos agregados, e o termo sociologia não consta nos títulos das matérias do programa) e só garantirá muito parcialmente a difusão da sociologia no ensino secundário. Nesse sentido, a institucionalização não é completa e jamais o será, até o momento”. (DUBAR, 2004, p. 9).

de, meios de difusão do saber que poderiam ser, enfim, considerados como “democráticos”. Sylvia Faure, professora de sociologia na Universidade de Lyon 2, fez uma exposição detalhada acerca das ameaças que pesam sobre o ensino universitário da sociologia – a qual, por meio da reforma LMD, foi confrontada a outras disciplinas –, e que representam mais amplamente, portanto, a refração ao nível disciplinar das consequências das reformas gerais do ensino superior, também descritas, antes de mim, por Marie-Claude Muñoz.

Em um contexto econômico e social cada vez mais complicado, a demanda crescente de profissionalização, tanto pelos estudantes como pela instituição universitária, torna cada vez mais dificilmente praticável o ensino pela pesquisa. Reafirmando sua convicção sobre a necessidade de as ciências sociais não cederem ao utilitarismo dominante, Sylvia Faure se mostrou bem pessimista quanto ao futuro do ensino de massa das ciências sociais na França (FAURE, 2009). Por sua vez, Rémi Jeannin, professor de ciências econômicas e sociais no secundário, e um dos dirigentes da associação dos professores de CES, apontou, em sua exposição, que o ensino das ciências sociais também foi combatido no secundário (JEANNIN, 2009). Mas, em que consistem tais ataques? Em um texto intitulado “As CES em tempos de crise”, e nominalmente assinado, pela sociologia, por Stéphane Beaud e Luc Boltanski, os ataques viriam, segundo os autores, da “facção mais reacionária do patronato” (BEAUD, BOLTANSKI, COMBEMALE, LALLEMENT, MOUHOUD, PETIT e PLIHON, 2009).

É inegável reconhecer que Michel Pébereau, uma figura extremamente importante do patronato francês, e presidente de BNP Paribas⁶, habituado a ser, por inúmeras vezes, o porta-voz dessas acusações contra o ensino das CES e os conteúdos de seus manuais – após uma longa série de ataques semelhantes, em publicações afins aos interes-

6 BNP Paribas é um dos maiores bancos da Europa. Foi criado por meio da fusão do Banque Nationale de Paris (BNP) com o Paribas. Em 2010 teve um faturamento de 43.800 bilhões de euros. (N.E.)

ses patronais (como *Capital, Challenges, Valeurs actuelles, Le Point...*) –, é também, por outro lado, membro do conselho de direção de Ciência Política, diretor do Instituto da empresa, uma espécie de *Think Tank* do patronato francês.

Os referidos ataques, já antigos, receberam depois um apoio inesperado do alto escalão do poder político: em um discurso feito em 27 de janeiro último, em Chateauroux – por outro lado, discurso no fundo quase incompreensível –, o Presidente da República francesa, Nicolas Sarkozy, responsabilizou a área econômica e social. Em um passado recente, as CES já haviam sido chamadas de “blefe” por um Ministro da Educação, e de “erro genético”, por um diretor do ensino secundário; doravante, elas são uma “blague”: “existe uma área econômica para seus filhos: isto é uma piada! ... Porque a área econômica, ES, coloque seus filhos dentro, eles não podem se apresentar nas melhores escolas, então, o quê isso significa? Diz-se para o seu filho: faça a área econômica, e você poderá cursar economia, e, no final, eles não podem se apresentar... Isso não é admissível!”⁷.

Se o objetivo era rir disso, seria possível contentar-se em lamentar que nem todos tenham a sorte de ter, ou ter tido um presidente sociólogo⁸... Mas, na realidade, contra esses ataques, é mais conveniente lembrar um determinado número de fatos que contradizem diretamente as afirmações presidenciais. Primeiramente, não há nenhuma dúvida de que a área econômica e social não deixou, na realidade, de aumentar sua atração junto aos alunos: entre 1996 e 2007, os alunos de ES passaram de 27,5% a 31,5% dos alunos gerais que se diplomaram (L, ES e S), tornando o primeiro grau universitário em ES o segundo em números e em porcentagem, depois do grau em ciências.

7 <http://www.apses.org/IMG/avi/09-01-27-chateauroux-discours.avi>.

8 Além disso, pode-se assinalar que Nicolas Sarkozy tem, ele próprio, um diploma econômico e social, e que ele é oriundo da área que ele critica nessa declaração. Porém, não tendo obtido o precioso diploma senão ao final das provas orais de recuperação, às quais devem se submeter os alunos que obtiveram notas insuficientes nas provas escritas, parece que ele guardou uma má recordação dessa desventura, e um determinado número de comentaristas pôde ver em suas recentes tomadas de posição sobre o sistema escolar francês uma expressão direta de suas experiências pessoais no assunto.

Hoje, são quase 100.000 alunos por ano, que seguem uma conclusão do ensino secundário na área econômica e social. Em seguida, cabe apontar que essa progressão é cada vez mais feita segundo modalidades socialmente mais igualitárias de recrutamento e de acesso ao sucesso escolar, em comparação com a área científica, e com boas perspectivas de sucesso no ensino superior. Enfim, essa progressão se dá em continuidade ao espírito dos dados oficiais de 1967, os de uma formação científica para a compreensão “crítica” do mundo econômico e social contemporâneo.

Porém, este último ponto, pelo qual, aparentemente, poderíamos nos felicitar, é, sem dúvida, na realidade, aquele que hoje coloca uma questão: R. Jeannin, de fato, retomou, em sua exposição, uma crítica usualmente dirigida às CES, a saber, o seu pessimismo. Por trás dessa acusação, estão, na realidade, as partes “sociológicas” dos programas de ensino almejadas. Jeannin enfatizou, com base no exemplo do tratamento da mobilidade social, que, efetivamente, a sociologia possibilitava o distanciamento em relação aos discursos do senso comum “otimista” – aqui, referentes ao “elevador social” –, além de mostrar, em sua complexidade, uma realidade que não é “nem um inferno, nem um paraíso”. Dito isso, é pouco provável, de fato, que esses tipos de ataques e, principalmente, as intenções e finalidades que os motivam sejam imputáveis a uma causa única, ou a um ator único, mesmo se aquele assim designado é o mais visível, e, talvez, o menos hábil. “A ala mais reacionária do patronato” é, neste caso, provavelmente, a árvore que esconde a floresta.

Portanto, seria indubitavelmente fecundo analisar em que medida ela não é senão um ator entre outros, de uma rediscussão bastante sistemática. Assim, a hipótese que se pode formular consiste em indagar em que medida o papel das ciências sociais, no âmbito dos instrumentos legitimamente disponíveis para “levar ao conhecimento e à inteligência sobre as economias e as sociedades contemporâneas”, não seria cada vez mais reduzido ao dízimo, por uma forma político-administrativa de produção do conhecimento, que caminha sobre as mesmas platibandas, e propõe um saber competitivo mais aplicado,

menos crítico, talvez, mais “otimista” (e a priori epistemologicamente menos bem fundamentado), e do qual o ENA, os institutos de estudos políticos e de administração econômica (os IAE, sucessores das escolas superiores de comércio, dos anos 1980) constituiriam os locais privilegiados de difusão.

De resto, parece que o referido movimento não é especificamente francês: segundo apontam Ana Maria Kirschner e Eduardo Gomes, em artigo publicado em 2008, em *Sociologies pratiques*, o recente desenvolvimento, no Brasil, da “sociologia da empresa” poderia parcialmente se inserir em um movimento similar (KIRSCHNER & GOMES, 2008). Pode-se, de modo mais geral, distinguir vários tensionamentos no ensino das ciências sociais. A primeira tensão concerne ao papel reservado à dimensão crítica do saber produzido pelas ciências sociais: elas têm a vocação (exclusiva) de formar cidadãos, ou, contrariamente, devem se limitar à transmissão de conhecimentos objetivos sobre o mundo social?

A essa primeira tensão crítica/acrítica se soma a tensão saber sábio/sábio técnico: o ensino das ciências sociais não tem outros fins senão possibilitar a recapitulação e o crescimento do conhecimento sobre o mundo histórico, ou ele visa propor diagnósticos e remédios aproximando o ensino das ciências sociais à transmissão de um saber técnico construído e mobilizado para fins de engenharia social? Essas duas linhas de tensão definem um espaço de opções para o ensino das ciências sociais. Pode-se, assim, indagar como é possível saber se as mobilizações hoje assistidas contra o ensino das ciências sociais não consistem em deduzir uma dentre essas diferentes opções – a de um saber técnico acrítico: posicionamento que, além disso, coloca as ciências sociais diante da concorrência direta e frontal da expertise dos consultores, dos altos funcionários e também dos jornalistas. Levantar, portanto, o ensino das ciências sociais a essa única opção corre o risco de fazer perder de vista aquilo que distingue suas propostas do conjunto dos discursos feitos sobre o mundo social: como o lembra Passeron, é porque elas articulam propostas analiticamente controladas sobre fatos históricos, que elas estabelecem com o auxílio

de métodos obrigatórios e fecundos, que as ciências sociais estão em condições de articular um saber que se distingue de outras propostas sobre o desenvolvimento do mundo histórico. (PASSERON, 1991).

A reforma do secundário: o que é preciso temer para as ciências sociais?

Essa “redução”, esse rebaixamento do ensino das ciências sociais a um saber técnico, um “know-how” administrativo, em detrimento de sua dimensão crítica historicamente constituído, contudo, é bem o que está em vias de ocorrer no secundário. Um primeiro indício dessa redução foi apresentado no relatório encaminhado em junho de 2008, por Roger Guesnerie, professor de economia no Collège de France, à testa de uma “missão de auditor dos programas e dos manuais de SES”, nomeada pelo governo. Certamente, o relatório constata legalmente o sucesso da disciplina e de sua solidez institucional, como também a qualidade dos manuais e sua fidelidade aos programas oficiais.

Porém, após ter emitido um determinado número de críticas sobre a “atenção variável” à exigência de “laicidade intelectual” do ensino, o relatório Guesnerie parecia conter uma profunda rediscussão sobre a “unidade” das ciências sociais, sob o pretexto da deploração de uma “assimilação insuficiente dos constitutivos das culturas disciplinares”. Ou seja, segundo os próprios termos do relatório, “ao romper com a atual concepção dos programas, a Comissão propõe centralizar no ensino a aquisição das bases culturais e dos raciocínios disciplinares”, em vez da análise temática dos problemas econômicos e sociais contemporâneos, a qual só é concebida como um “ponto de apoio” desse ensino disciplinar.

Essa ruptura da abordagem temática baseada na interdisciplinaridade é, de qualquer modo, o que permaneceu na reforma do secundário, elaborada no ano letivo subsequente, e destinada, em princípio, a ser executada no ano de 2009. Em outubro de 2008, os primeiros pronunciamentos do Ministro da Educação, Xavier Darcos, a respeito da reforma do secundário, pressagiam o fim do ensino das CES, em curto

prazo: elas são reduzidas, no segundo ano, a uma opção facultativa a ser feita dentre cerca de vinte cursos, e limitadas a uma iniciação à economia.

Explicitamente, no espírito e nas falas do Ministro, antigo professor de letras, tratava-se, em parte, aliás, de “salvar” a área literária, que é claramente a que mais intensamente sofreu, ao longo das duas últimas décadas, com a atração crescente da área econômica e social. Entretanto, em dezembro, em decorrência de uma grande mobilização dos professores de CES, como também de uma crise econômica mundial, “providencial” para a justificativa da necessidade das formações para a compreensão dos fenômenos econômicos e sociais, o Ministro declarava que “os ensinamentos secundários precisam de CES”, e anunciava, em entrevista ao *Journal du Dimanche*, sua intenção de torná-las finalmente obrigatórias no segundo ano... Contudo, menos de 24 horas depois, o conjunto da reforma era enfim adiado pelo Presidente da República, exasperado pelos protestos levantados por ela, como também inquieto, segundo alguns comentaristas, de que os secundaristas franceses fossem levados a seguir o violento exemplo dado pela juventude grega, no ano anterior.

A situação das ciências sociais no ensino secundário conheceu, portanto, mudanças extremamente brutais: no sábado, elas haviam praticamente desaparecido; no domingo, em contrapartida, elas faziam parte do famoso “tronco comum”, que constituía a reivindicação histórica dos professores de ciências sociais; enquanto, na segunda-feira, a questão era adiada *sine die*. Na sequência desse adiamento, o Presidente da República confiou ao diretor do Instituto de Estudos Políticos, Richard Descoings, a responsabilidade de refletir sobre a reforma do secundário. Este último lhe enviou um relatório, em junho passado, cujo conteúdo parece reafirmar o papel das CES no secundário, na medida em que ali ele próprio também recomenda torná-las obrigatórias para as turmas de segundo ano. Dito isto, o relatório é bem lacônico quanto à série ES, contentando-se em apontar que “a série ES parece ter encontrado um ponto de equilíbrio entre as diversas disciplinas”. (DESCOINGS, 2009, p. 45). Apreende-se um pouco mais

sobre isso em uma entrevista com Richard Descoings, publicada pelo *Le Monde*, em 2 de junho passado, ou seja, no dia da publicação do relatório. À pergunta: “E a área de ciências econômicas?”, ele respondeu: “A área ES, ninguém me disse que seria necessário mudá-la. Ela caminha bem, e deve ser preservada”. Essas declarações certamente nos permitem, após alguns meses de grandes turbulências, estar um pouco mais confiantes do que antes, na possibilidade da continuidade do ensino das ciências econômicas e sociais em uma posição significativa, nas aulas do segundo ano.

Conclusão

Assim sendo, deve-se parar de temer tempos difíceis para o ensino secundário das ciências sociais? Nada é menos seguro, a despeito das declarações tranquilizadoras de Richard Descoings. Sobretudo, o futuro da sociologia não está absolutamente garantido no secundário, na medida em que as pressões continuam fortes em favor de uma focalização em um ensino de economia mais “prático” e organizado em torno do conhecimento do mundo empresarial. De forma mais geral, os sinais recentemente emitidos pelo governo francês permanecem inquietantes: em uma entrevista publicada pelo *Le Monde*, de 26 de agosto de 2009, o novo Ministro da Educação, Luc Chatel, anunciou que “a arquitetura do novo secundário entrará em vigor, conforme previsto, no início do ano letivo de 2019”. A reforma não foi abandonada, portanto, e sua palavra de ordem será, segundo o Ministro: “tornar o secundário mais justo”. Ele declarou, então: “Nas 6^{as} séries, são 16% de alunos filhos de executivos e 55% de operários e de empregados. Nas turmas preparatórias, as proporções são exatamente inversas. Meu desafio está aí. É preciso que cada um tenha a sua oportunidade. A educação nacional deve ser um redutor de desigualdades”.

Não há como não endossar esses objetivos, sem, porém, deixar-se cegar por eles: na realidade, isso não é senão a metade do programa. A outra metade consiste na seguinte questão: o que se pretende ensinar de forma menos desigual? O que se quer, portanto, promover? Seria

o acesso da maioria, de maneira certamente igualitária, a um saber acrítico, estritamente técnico, visando preparar os alunos para gerir o mundo, prepará-los para a eficiência e a obediência, mais do que para “transformar o mundo” – retomando uma fórmula que não se ousa mais empregar, hoje em dia? Evidentemente, cabe a cada um seguir seu próprio credo nessa questão.

De minha parte, sem pretender de modo algum encerrar esse debate, que permanecerá aberto, enquanto a vocação histórica do ensino das ciências sociais não estiver reafirmada//garantida, eu me contentaria em citar outro trecho da referida entrevista com o Ministro da Educação, encarregado, portanto, da elaboração e execução dessa reforma. Eis, então, o que ele declarou em resposta a uma pergunta sobre o movimento dos “desobedecedores”, esses milhares de educadores que se recusam a realizar a recente reforma da escola primária: “O próprio conceito de desobediência me parece incompatível com os valores da educação. Tenho dificuldade de compreender que um professor, que se faz obedecer por seus alunos, reivindique a desobediência pública. De modo mais geral, um funcionário executa as diretrizes do governo. Nós estamos na República”. Evidentemente, se o atual Ministro da Educação pode impor sua concepção sobre as missões gerais do ensino, no conteúdo dos programas, manuais e práticas pedagógicas das ciências econômicas e sociais, pode-se, então, temer que o surgimento desse *Homo Sociologicus*, com o qual sonharam os arautos das ciências sociais no século XIX, e com o qual continuam sonhando, hoje, seus herdeiros, não será para amanhã, nem certamente para depois de amanhã, e nem ainda, de qualquer modo, para o próximo ano escolar.

REFERÊNCIAS

BEAUD, S.; BOLTANSKI, L.; COMBEMALE P., LALLEMENT, Michel; MOUHOUD El M., PETIT, P. et PLIHON D. (2008), «Les sciences économiques et sociales par temps de crise», *Mediapart*, 17 octobre 2008 (<http://www.mediapart.fr/club/edition/les-invites-de-mediapart/article/171008/les-sciences-economiques-et-sociales-par-temps->)

BOURDIEU P., CHAMBOREDON Jean-Claude et PASSERON Jean-Claude (1968), *Le métier de sociologue*, Paris, La Haye, Mouton-Bordas.

DESCOINGS, R. (2009), «Préconisations sur la réforme du lycée» (<http://www.sauvonslarecherche.com/IMG/pdf/rapportconsultation-lycee.pdf>).

DUBAR, C. (2004), *La recherche sociologique en Ile de France : Etat des lieux. Projet scientifique. Propositions pour une « Maison Internationale de la Sociologie et des Sciences Sociales »*, Faure Sylvia (2009), «La sociologie dans l'université de masse», *Journée d'études «Quel avenir pour les sciences sociales»*, 9 mars 2009, Paris, ENS Campus Jourdan (<http://agora.hypotheses.org/2009/03/15/la-sociologie-dansluniversite/>).

GUESNERIE, R. (2008), *Rapport au Ministre de l'Éducation nationale de la mission d'audit des manuels et programmes de sciences économiques et sociales du lycée*, Jeannin Rémi (2009), «Les sciences sociales au lycée: faut-il une réforme ?» *Journée d'études «Quel avenir pour les sciences sociales»*, 9 mars 2009, Paris, ENS Campus Jourdan (<http://agora.hypotheses.org/2009/03/16/les-sciences-sociales-au-lycee-faut-il-une-reforme>).

KIRSCHNER, A. M. et GOMES E. R. (2008), «Les sciences sociales au Brésil aujourd'hui : dès questions structurelles aux nouvelles questions sociales», *Sociologies pratiques*, n° 17 (<http://www.cairn.info/revue-sociologies-pratiques-2008-2-p-123.htm>)

MASSON, P. (2008), *Faire de la sociologie*, Paris, La Découverte, coll. "Grands guides Repères".

PASSERON, Jean-Claude (1991), *Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Paris, Nathan, coll. «Essais & Recherches», 408 p., bibl.

PAUGAM, S. (1993), «Histoire de la sociologie», *Revue française de sociologie*, XXXIV, 4 (http://www.persee.fr/articleAsPDF/rfsoc_0035-2969_1993_num_34_4_4289/article_rf-soc_0035-2969_1993_num_34_4_4289.pdf)

RICHET, A. (2008), «L'enseignement des sciences économiques et sociales en Europe», *APSES*, 15 mai 2008 (<http://www.apses.org/debats-enjeux/analyses-reflexions/article/l-enseignement-des-sciences>).

Artigo recebido em agosto de 2013 / Aprovado em dezembro de 2013