

## AS DISCIPLINAS ESCOLARES COMO CAMPOS EM (TRANS)FORMAÇÃO:

o caso da introdução das Ciências Econômicas e Sociais  
no ensino médio francês (1965-1985)

School subjects as fields in (trans)formation: the case of the introduction of Economic and  
Social Sciences in French secondary education (1965-1985)

Las materias escolares como campos en (trans)formación: el caso de la introducción de  
las Ciencias Económicas y Sociales en la educación secundaria francesa (1965-1985)

IGOR MARTINACHE

Universidade de Paris-Nanterre, Paris, França. E-mail: [imartina@parisnanterre.fr](mailto:imartina@parisnanterre.fr).

---

**Resumo:** Este artigo analisa as duas primeiras décadas de existência da disciplina Ciências Econômicas e Sociais (SES) no ensino médio francês (1965-1985). Com base em uma análise de arquivos do Ministério da Educação Nacional da França, complementada por entrevistas com agentes sociais que tiveram notável atuação nesse percurso, busca-se evidenciar a formação de um “campo social”, cujos participantes estavam envolvidos em um “trabalho conflituoso” de definição da legitimidade do ensino de Ciências Econômicas e Sociais. Três fases são destacadas durante o período estudado: a primeira consistiu em fazer com que as disciplinas vizinhas aceitassem a existência desse novo ensino, a segunda envolveu a homogeneização de um corpo docente em um contexto de escassez de especialistas na área e a terceira viu a autonomia do projeto inicial ser questionada pelos defensores da padronização desse ensino.

**Palavras-chave:** ensino médio; França; ciências sociais; conflitos.

**Abstract:** This article analyses the first two decades of existence of the subject Economic and Social Sciences (SES) in French secondary education (1965-1985). Based on an analysis of the archives of the French Ministry of National Education, complemented by interviews with social agents who played a notable role during this period, the aim is to highlight the formation of a “social field”, whose participants were involved in a “conflictual process” of defining the legitimacy of the teaching of Economic and Social Sciences. Three phases are highlighted during the period studied: the first consisted of getting neighbouring disciplines to accept the existence of this new teaching, the second involved the homogenisation of a teaching staff in a context of a shortage of specialists in the area and the third saw the autonomy of the initial project questioned by those in favour of standardising this teaching.

**Keywords:** secondary education; France; social sciences; conflicts.

**Resumen:** Este artículo analiza las dos primeras décadas de existencia de la asignatura Ciencias Económicas y Sociales en la enseñanza secundaria francesa (1965-1985). A partir de un análisis de los archivos del Ministerio de Educación Nacional francés, complementado con entrevistas a agentes sociales que desempeñaron un papel destacado durante este periodo, se pretende poner de relieve la formación de un “campo social”, cuyos participantes se vieron implicados en un “conflictivo proceso” de definición de la legitimidad de la enseñanza de las Ciencias Económicas y Sociales. Se destacan tres fases durante el periodo estudiado: la primera consistió en conseguir que las disciplinas vecinas aceptaran la existencia de esta nueva enseñanza, la segunda supuso la homogeneización de un profesorado en un contexto de escasez de especialistas en el área y la tercera vio cuestionada la autonomía del proyecto inicial por los partidarios de normalizar esta enseñanza.

**Palabras clave:** enseñanza secundaria; Francia; ciencias sociales; conflictos.

---

## INTRODUÇÃO

Foi somente quase meio século após a morte do autor do *Suicídio* que as Ciências Sociais entraram para o sistema de ensino médio francês. No início do ano letivo de 1966, um novo curso conhecido como “Introdução aos Fatos Econômicos e Sociais” foi testado em quase 200 turmas. No ano seguinte, foi implementado em todos os *lycées* (escolas do ensino médio) do país e deu origem a uma das cinco seções específicas do *baccalauréat*<sup>1,2</sup>.

Renomeada como “Ciências Econômicas e Sociais” (SES, para usar o acrônimo em francês), essa disciplina é ofertada até hoje sem interrupção. Enquanto, de acordo com os números do Ministério da Educação (MEN) da França, menos de 74.000 alunos cursavam essa disciplina em 1969 (17% dos alunos do ensino médio), em 1989 havia quase 624.000 (40%). Esse indicador sugere que, em apenas duas décadas, a disciplina se estabeleceu firmemente no ensino médio francês. No entanto, uma análise mais detalhada dos programas de estudo e do lugar do SES na arquitetura do ensino médio revela um quadro mais intrincado de disputas. Desde o início, a matéria tem sido objeto de debates e tensões recorrentes, resultando em mudanças tanto em seu conteúdo quanto em sua estrutura e revelando profundas e duradouras ambiguidades. Essas ambiguidades estão basicamente ligadas a uma série de questões que nunca foram totalmente resolvidas e que são comuns a todas as disciplinas escolares, mas que as características específicas das Ciências Sociais colocam em destaque: quais alunos devem aprender Ciências Sociais? Por quais professores? Quais conteúdos e métodos devem ser usados? E, acima de tudo, com quais objetivos?

Desde o início, deve-se observar que seu próprio título mostra uma associação original entre a Economia e as Ciências Sociais, que geralmente são separadas, em comparação com outros países que ofertam a disciplina no ensino médio. Mas a conjunção “e” também revela uma ambiguidade fundamental e duradoura sobre o *status* da Economia em relação às outras Ciências Sociais: trata-se simplesmente de insistir no fato de que os fatos sociais também têm uma dimensão econômica ou de apontar que a Economia não é de fato uma Ciência Social como as outras?

Seja como for, o ensino dessa disciplina foi originalmente diferenciado no sistema de ensino médio francês por sua abordagem epistemológica e metodológica: para seus criadores, a ideia não era ensinar teoria, mas usar as experiências dos alunos e os contextos em que estavam inseridos como ponto de partida para a análise, usando

---

1 Criado por Napoleão em 1808, o *baccalauréat* é um diploma francês concedido por exame nacional. Ele marca a conclusão da educação básica e também é considerado o primeiro diploma do ensino superior. Isso permite que o titular se matricule na universidade sem passar por outro processo de seleção, ao contrário das *Grandes Ecoles* mais elitistas (Arquivos Nacionais da França, 1971d).

2 A partir de 1968, as duas primeiras foram subdivididas em cinco seções: A (literária), B (econômica e social), C (matemática), D (ciências físicas e biologia) e T (ciências e técnicas industriais), para as quais os alunos são encaminhados nos dois últimos anos do ensino médio.

ferramentas rigorosas extraídas das várias Ciências Humanas e Sociais. Para isso, a ênfase estava nos métodos ativos que envolviam colocar os alunos para trabalhar, analisando vários documentos e construindo o curso com eles. O objetivo desse curso multidisciplinar, que não tem equivalente na universidade, era desenvolver uma mente crítica rigorosa em vez de ensinar conhecimentos “prontos”.

Entretanto, apesar de esse método de ensino ter despertado certo entusiasmo entre alguns alunos e seus professores, logo foi questionado dentro e fora do sistema educacional. Embora o espectro de seu desaparecimento tenha eventualmente recuado, as SES foram, no entanto, gradualmente normalizadas em termos de forma e conteúdo, com um alinhamento com a forma escolar, entendida como uma “[...] forma de transmissão de conhecimento e *know-how* [que] favorece a palavra escrita, separando o ‘aluno’ da vida adulta, e o conhecimento da prática” (Vincent, 2008, p. 49, tradução nossa)<sup>3</sup>.

Sem ceder a uma visão mecanicista desse processo como linear e inescapável, este artigo propõe uma retrospectiva da gênese desse ensino e de sua evolução, relacionando-as às mobilizações dos vários agentes sociais envolvidos. Da mesma forma que a institucionalização da Sociologia nas universidades francesas não foi o resultado dos esforços de um único indivíduo, mas de rivalidades entre as redes de Durkheim e as de Gabriel Tarde e René Worms (Muchielli, 2001), defenderemos a tese de que o desenvolvimento do ensino do SES nos liceus franceses é o resultado de um *trabalho coletivo conflituoso* e contínuo realizado por uma série de agentes sociais, a maioria dos quais tinha um objetivo comum consubstanciado na promoção desse ensino, mas com estratégias e interesses diferentes.

Desse jeito, este artigo tem como objetivo contribuir para a história das disciplinas escolares (Chervel, 1990) e, mais especificamente, para a história comparativa do ensino das Ciências Sociais, tanto empírica quanto teoricamente, convidando-nos, na perspectiva aberta por Pierre Bourdieu, a considerar as disciplinas escolares como *campos sociais* entendidos como universos distintos de prática e significado, “[...] no interior do[s] qua[is] os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura” (Bourdieu, 2007, p. 50). Mas, em sua maior parte, esses são campos em formação, devido ao seu alto grau de heteronomia, o que os torna particularmente instáveis<sup>4</sup>. Essas áreas disciplinares fazem parte de um campo educacional nacional mais amplo, que, por sua vez, está cada vez mais aberto a influências estrangeiras em um contexto de globalização (Dale, 2010; Lange & Henaff, 2015). Um dos méritos dessa abordagem é que ela rompe com uma visão de cima para baixo das políticas escolares, o que é particularmente tentador

---

3 “[...] la forme scolaire de transmission de savoirs et de savoir faire, privilégie l’écrit, entraîne la séparation de l’« écolier » par rapport à la vie adulte, ainsi que du savoir par rapport au faire”.

4 Alguns autores preferem falar de “espaços sociais” em vez de campos, como faz Lilian Mathieu em relação aos movimentos sociais na França (Mathieu, 2007).

em um sistema educacional tão centralizado como o da França, e que tende a se concentrar apenas nos atores governamentais. Ela permite também comparações com outras disciplinas e outros países, em particular o Brasil, onde abre um diálogo frutífero com outros pesquisadores que usam a teoria de campo de Bourdieu para analisar o ensino de sociologia no país (Oliveira, 2023)<sup>5</sup>.

Embora não tenham tido seus projetos aprovados e encaminhados, iniciam a discussão sobre a presença da Sociologia nesse nível de ensino. A implementação do ensino ocorreu somente em 1925, com a reforma João Luis Alves e Rocha Vaz (Bodart & Cigales, 2015).

O objetivo deste artigo é demonstrar o valor dessa abordagem durante os primeiros vinte anos da introdução do ensino do SES na França. As análises que se seguem baseiam-se no exame de vários arquivos relacionados ao ensino do SES depositados pelo Ministério da Educação Nacional nos Arquivos Nacionais da França em Pierrefitte-sur-Seine<sup>6</sup>, nos textos oficiais da época, nos discursos feitos pelo Ministro da Educação Nacional na Assembleia Nacional na época da criação desse ensino, relatados no Diário Oficial da República Francesa, e em entrevistas realizadas com diversas testemunhas importantes dessa história, como professores de SES, e na Inspeção-Geral.

O texto destaca três fases principais nesse “trabalho conflituoso de legitimação”, durante as quais as alianças e oposições dos atores envolvidos foram reconfiguradas. Na primeira fase, o objetivo era impor essa nova forma de ensino diante das disciplinas estabelecidas que se sentiam invadidas, o que envolveu não apenas a determinação do então Ministro da Educação contra seu próprio governo, mas também o envolvimento de vários acadêmicos interessados no projeto e em sua originalidade. Em segundo lugar, o objetivo da Inspeção-Geral era incentivar o desenvolvimento de sua disciplina e a padronização do corpo docente em um contexto de escassez de professores com formação específica e a competição persistente com disciplinas vizinhas. Por fim, uma vez que a disciplina estava mais bem estabelecida, foi a questão dos programas de estudo e dos métodos de ensino que se tornou o principal problema da luta, com alguns agentes, por um lado, considerando que o ensino de SES deveria estar alinhado com as disciplinas acadêmicas em vigor na universidade e, portanto, romper com o projeto fundador da disciplina, enquanto outros buscavam, ao contrário, defender essa última e, com ela, a autonomia desse ensino. Mas eles não conseguem interromper um processo de normalização.

---

5 Deve-se observar que essa convergência teórica é tão fortuita quanto significativa, na medida em que esse livro foi publicado depois que a primeira versão deste artigo foi escrita.

6 Principalmente da Inspeção-Geral das SES com os números de referência 20040315/1 (Arquivos Nacionais da França. (n.d.). e 2, 20060189/1 e 2,20110141/1 a 10) e do “Bureau des Enseignements Généraux et Technologiques à la Direction des Lycées” (Escritório de Educação Geral e Tecnológica do Direção do Ensino Médio) (19810107/3 e 4). No restante deste texto, esses números de referência serão precedidos pelas letras ANF para “Arquivos Nacionais da França”.

## CRIAÇÃO SOB ALTA TENSÃO: INVADINDO O TERRITÓRIO DE OUTRAS DISCIPLINAS

Como Stéphane Beaud e Thomas Piketty (2015, p. 6) corretamente apontam, “[...] ao contrário de um preconceito tenaz, o ensino do SES não se originou em maio de 68”. Esse preconceito significativo, que alguns detratores do SES certamente abrigam, não deve obscurecer o fato de que foi de fato sob um governo conservador no auge do gaullismo que a ideia dessa nova disciplina nasceu. Em um cenário de “democratização” da educação, em que a idade da escolaridade obrigatória havia sido aumentada de 14 para 16 anos, em 1959, e o *collège*<sup>7</sup> estava sendo gradualmente unificado, o Ministro da Educação Nacional, Christian Fouchet, foi encarregado, no outono de 1964, de uma grande reforma do ensino médio, visando, em suas palavras, “[...] adaptar o ensino às mudanças impostas pela evolução da sociedade e pelo desenvolvimento do conhecimento” (apud Chatel, 2015, p. 35). Em contraste com o General de Gaulle, então Presidente da República, e seu Primeiro Ministro Georges Pompidou, ele próprio graduado pela “École Normale Supérieure” (ENS) com *agrégation*<sup>8</sup> em francês-latim-grego, e seus respectivos conselheiros, que estavam ansiosos para preservar a seletividade do *baccalauréat*, e assim também do ensino superior, Fouchet defendeu um certo grau de abertura combinado com a especialização precoce, ao mesmo tempo que restringia severamente a liberdade dos estudantes nas universidades (Viaud, 2015). Em particular, ele rompeu com a unidade do ensino médio, que deveria ser subdividido em cinco seções, uma das quais deveria ser baseada em um novo curso de “Ciências Sociais e econômicas”, o que exige um sólido conhecimento de Matemática e estatística. Ele justificou essa inovação na Assembleia Nacional pelo

[...] papel cada vez mais importante em nossa cultura que as ciências humanas estão desempenhando. Está ficando cada vez mais claro que entre as humanidades clássicas e modernas, baseadas no estudo de línguas e literatura, por um lado, e as ciências exatas, por outro, há um campo original que está destinado a se desenvolver consideravelmente e que consiste no estudo do homem e das sociedades humanas. A iniciativa de criar essa nova seção deve colocar a França entre os países mais avançados em termos de adaptação de seu sistema escolar à evolução da civilização moderna (Debates, 1965, p. 1366).

---

7 O *collège* na França corresponde no Brasil ao Ensino Fundamental II.

8 Concurso público que habilita ao ensino no nível médio e superior.

Argumentando que os alunos do ensino médio “não têm maturidade” para estudar Ciências Sociais, os inspetores e professores<sup>9</sup> de Filosofia se opuseram veementemente ao projeto e lançaram uma petição para “salvaguardar” seu ensino, mas, apesar do apoio de prestígio nas fileiras acadêmicas, inclusive de alguns sociólogos, não conseguiram influenciar a decisão do ministro (Chatel, 2015)<sup>10</sup>. O Departamento de Currículo do Ministério consultou vários pesquisadores e organizações, como a Sociedade de Professores de História e Geografia e a União Autônoma de Professores da Faculdade de Direito e Economia. Eles elaboraram propostas curriculares que se baseavam fortemente em suas respectivas disciplinas – como se implicitamente fizessem desse novo ensino uma extensão de suas próprias disciplinas – mas também emitiram recomendações para a seleção de professores (Arquivos Nacionais da França, n.d.a). Na ausência de um corpo de professores com formação em Ciências Econômicas e Sociais, era necessário recrutar professores de outras disciplinas existentes ou atrair pessoas com as qualificações adequadas.

Embora as várias propostas já fornecessem um programa de estudos para os três anos do liceu, inicialmente era uma questão de elaborar rapidamente o programa de estudos para o primeiro ano, que seria testado no início do ano acadêmico de 1966. O grupo de trabalho no gabinete de Fouchet finalmente adotou a proposta apresentada por Charles Morazé (1913-2003), um historiador econômico que desempenhou um papel decisivo na criação da “École des Hautes Études en Sciences Sociales” (Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais, EHESS) em 1948 e foi ex-conselheiro do General de Gaulle quando ele era presidente do Conselho em 1958. Amigo de Fouchet, ele também era próximo de Fernand Braudel e, assim como Braudel, era um defensor na Escola dos Annales de uma visão integrada das várias ciências humanas e sociais (Braudel, 1965). O próprio Morazé mencionou o nome de outro amigo próximo dos Annales, o geógrafo Marcel Roncayolo (1926-2018), que foi aceito com mais facilidade por ser colega de graduação na “École Normale Supérieure” (ENS) do conselheiro do ministro responsável pela reforma, Jean Knapp. Tendo acabado de ser eleito para a EHESS, Roncayolo descreve seus anos na ENS da seguinte forma:

Eu estava imerso em um banho multidisciplinar por necessidade, porque na *École normale [supérieure]*, representantes de todas as disciplinas se misturam em uma sala de aula e trocam ideias de bom grado. Formamos um pequeno grupo e costumávamos dizer: “Se

---

9 Na França, cada disciplina escolar é organizada por uma Inspeção-Geral (IG) composta por alguns membros que têm autoridade sobre os inspetores pedagógicos regionais (IPR) responsáveis por uma *académie* (região educacional) ou mais. Eles são encarregados de supervisionar e comandar os professores do ponto de vista pedagógico. Os inspetores podem ser auxiliados por assessores temporários (*chargés de mission*) nomeados por um período limitado. Todos esses cargos estão abertos a concurso público ou nomeação.

10 Élisabeth Chatel também relata que o Secretário Geral do “Syndicat National des Enseignements Techniques” (Sindicato nacional dos ensinos técnicos, SNET) defendeu o projeto das SES contra o de uma seção “psicossocial” apoiada pela inspeção de filosofia.



houvesse uma *agrégation* em Ciências Sociais em nível de ensino superior<sup>11</sup>, seria ótimo!” (Roncayolo, 2013).

Devido a esse treinamento, ele diz que “[...] sempre sentiu a necessidade de não dividir as diferentes Ciências Sociais. É certo que elas têm métodos diferentes, mas o interessante é a convergência e a articulação entre todos esses pontos de vista sobre os mesmos dados” (Roncayolo, 2013.). Pediu-se a Roncayolo que criasse um comitê para elaborar os programas de estudos para os três anos da futura Seção B<sub>12</sub>, enquanto o programa de estudos modificado de Charles Morazé, composto por quatro temas principais (a família, a empresa, os principais setores de atividade e as principais atividades humanas), foi testado em quase 200 turmas do primeiro ano do ensino médio. O lançamento do programa foi um tanto apressado, com o Ministério escrevendo diretamente para os diretores das escolas, em vez da prática usual de passar pelas reitorias<sup>15</sup>: em primeiro lugar, o diretor do corpo docente dos liceus pediu-lhes que recrutassem professores para se encarregarem dessas classes experimentais, recomendando-lhes que recorressem aos professores de Ciências e Técnicas Econômicas (STE, no acrônimo francês), ou, “se for o caso”, a outras disciplinas, como história-geografia, ou, “na falta disso” e “excepcionalmente” ainda, a auxiliares externos qualificados ou a trabalhadores contratados recrutados expressamente (Arquivos Nacionais da França, 1966a). Então, um mês antes do início do novo ano letivo, o próprio secretário particular de Fouchet lhes enviou documentos para permitir que os professores preparassem suas aulas (Arquivos Nacionais da França, 1966b)<sup>14</sup>.

No entanto, o experimento foi considerado conclusivo o suficiente para que o curso fosse implementado em todo o país. Ao mesmo tempo, o trabalho da comissão de Roncayolo, que incluía representantes de diferentes disciplinas (Economia, Direito, Sociologia), mas também de ministérios (notadamente o futuro primeiro-ministro Michel Rocard para o Ministério da Economia), também se mostrou tenso: “Testemunhei discussões entre duas pessoas que eram muito amigas [...] sobre a importância relativa da Sociologia e da Economia” (Roncayolo, 2013). Para o geógrafo, essas tensões também podem ser explicadas pelo fato de que os economistas tinham

---

11 Na França, há dois exames competitivos diferentes conhecidos como “agrégation”: um para o ensino médio, que é mais valorizado, tanto financeira quanto simbolicamente, do que o outro, conhecido como *Certificat d’Aptitude au Professorat de l’Enseignement du Second degré* (Certificado de aptidão para lecionar no ensino médio, CAPES), e o outro para o ensino superior, que leva diretamente a uma cátedra, mas não existe para todas as disciplinas (como as Ciências Sociais).

12 Uma das cinco novas séries introduzidas como parte da reforma do liceu, com o SES em seu centro (consulte a nota de rodapé 4).

13 Direção administrativa de uma *académie*.

14 Na França, o ano letivo tradicionalmente vai do início de setembro até o final de junho/início de julho.

acabado de conquistar sua independência das faculdades de direito na Universidade<sup>15</sup> e temiam ser subordinados mais uma vez. Ele conseguiu, no entanto, fazer nomeações, adicionando pessoas próximas aos Annales, incluindo o historiador e *normalien*<sup>16</sup> Guy Palmade (1927-1993), mas também tentando trazer apoiadores externos com certa autoridade, como Raymond Aron e Raymond Barre.

Como Roncayolo ainda conta, ele era a favor do experimento e o futuro primeiro-ministro, então considerado o melhor economista da França, “[...] certificou-se de que os economistas da Faculdade de Direito de Paris, que poderiam constituir um grupo de pressão extremamente poderoso, não jogassem contra a disciplina, não saíssem às ruas para nos proibir de fazer isso! No final, o grupo de trabalho concordou com o objetivo principal, que é fornecer aos alunos ferramentas rigorosas de reflexão que lhes permitirão desempenhar o papel de cidadãos esclarecidos”. Como Roncayolo explica: “A fórmula que surgiu muitas vezes no comitê foi: temos que torná-los capazes de ler o *Le Monde*<sup>17</sup> [...]. Mas não como profissional. Em outras palavras, não queríamos treinar as pessoas para fazer Economia, mas para entender o mundo em que viviam”.

Por meio de um jogo de equilíbrio relacional, Roncayolo conseguiu manter a linha de ensino “por meio” das Ciências Sociais, e não “das” Ciências Sociais, que passou a ser chamada de “Introdução aos Fatos Econômicos e Sociais”. O preâmbulo dos currículos de 1967 afirmava que o objetivo desse ensino era “levar ao conhecimento de nossas sociedades atuais e de seus mecanismos”, utilizando ferramentas correspondentes a “vários níveis de pesquisa e de ensino superior, com suas próprias questões, conceitos e métodos”, mas que devem se basear em observações feitas pelos alunos sob a orientação dos professores, que selecionam os documentos e supervisionam sua análise. Alertando contra um uso excessivo da teoria, o texto contém uma advertência que lembra a dos filósofos: “[...] ensinar modelos ou esquemas de explicação muito cedo pode endurecer as mentes dos jovens e torná-los incapazes de realizar estudos sérios em Ciências Econômicas e Sociais em um estágio posterior” (Circulaire n° IV 67-416, 1967).

Em resumo, a criação de uma nova disciplina de ensino é sempre um empreendimento sensível, na medida em que questiona os terrenos disciplinares existentes. Entretanto, do ponto de vista das disciplinas existentes, essas inovações representam tanto uma ameaça de invasão quanto uma oportunidade de ampliar a esfera de intervenção de seus professores. No caso das SES, essas dificuldades são agravadas pela originalidade da abordagem baseada em objetos e pela indução que pretende romper com as divisões existentes no mundo acadêmico. No entanto, apesar de se recusarem a ser controlados por eles, foi necessário que os criadores das SES

---

15 Nas universidades francesas, a economia era inicialmente ensinada nas faculdades de direito antes de ganhar autonomia gradualmente.

16 Ex-aluno da ENS.

17 O principal diário nacional da França, tanto naquela época como agora.



confiassem em determinados acadêmicos para se legitimarem e se defenderem dos ataques do mundo acadêmico. Para entender as razões da “vitória” de seu projeto inicial, no entanto, é importante não nos limitarmos ao nível das disciplinas, vendo-as como blocos homogêneos, mas descermos ao nível dos agentes sociais, portadores de diversas disposições. Por exemplo, nem todos os economistas, nem todos os filósofos se opõem à criação das SES, como ilustrado pelo caso dos membros da comissão Roncayolo ou do conselheiro do ministro Jean Knapp, filósofo por formação. Essas divisões dentro dos órgãos constituídos também são encontradas entre os professores das SES, que têm sido uma equipe heterogênea desde o início.

## CONSTRUINDO UM CORPO DOCENTE HETEROGÊNEO NA ESCASSEZ DE RECURSOS

Juntamente com esse trabalho curricular, que resultou em programas tão amplos quanto pouco detalhados, propondo o estudo dos principais sistemas econômicos e sociais e suas transformações, ao mesmo tempo que deixava aos professores uma considerável liberdade pedagógica para fazê-lo com quatro horas por semana em cada nível de classe, outra tarefa crucial era o recrutamento e o treinamento de professores. Para isso, Roncayolo e Palmade organizaram cursos de treinamento com duração de vários dias no “Centre international d'études pédagogiques” (Centro Internacional de Estudos Educacionais) em Sèvres, nos arredores de Paris, principalmente para professores de Ciências e Técnicas Econômicas e de História-Geografia, voluntários ou não, por sugestão de suas respectivas inspetorias. Por um lado, os organizadores convidavam vários palestrantes, um pouco mais jovens e menos avançados em suas carreiras do que os “notáveis” do comitê, nas palavras de Roncayolo, e muitos deles da ENS, como Pierre Bourdieu ou Jean-Claude Chamboredon, que vieram ensinar “[...] pessoas que, em princípio, não sabiam nada sobre Sociologia” (Roncayolo, 2013). Além disso, uma proporção cada vez maior desses cursos era dedicada a workshops nos quais os professores trabalhavam em pequenos grupos em diferentes salas sobre abordagens de ensino para diferentes temas. Nas palavras de Henri Lanta (2012) “[e]ra a organização da sala de aula ao nível dos professores!” – ou seja, a reprodução do modelo de curso de SES imaginado pelos fundadores.

Essas reuniões plurianuais em Sèvres, às quais comparecem sistematicamente todos os novos recrus, mas das quais os voluntários também poderiam participar, continuaram ao longo da década de 1970 e, segundo um futuro decano (chefe) da Inspeção-Geral,

[...] eram muito apreciados pelos jovens colegas porque permitiam que eles reunissem suas experiências e disseminassem inovações.

Os diretores da disciplina esperavam desses cursos nacionais de treinamento uma certa homogeneização do corpo de professores recrutados por concurso, esperando assim, por meio da disseminação informal na vida cotidiana dos liceus, influenciar na mesma direção outras categorias de professores (Arquivos Nacionais da França, n.d.b).

Enquanto alguns, atraídos pela novidade e diversificação de seu trabalho, vêm por vontade própria, outros são convocados pela inspetoria e demonstram certa relutância, como relata este professor *agrégé* de Economia e Técnicas de Gestão<sup>18</sup> convocado pelos primeiros cursos de treinamento:

Estávamos em um canto do salão principal em Sèvres e Roncayolo estava se preparando para falar: para nós, ele era o inimigo! Em outras palavras, o cara que vai roubar a Economia de nós (Lanta, 2012).

Afirmando ter paixão por Economia, mas pouco interesse em administração, ele rapidamente se converteu à SES, a ponto de ser recrutado em 1970 como assessor temporário para a Inspetoria-Geral por Guy Palmade, que havia sido nomeado como o primeiro Inspetor Geral para o assunto em abril de 1968<sup>19</sup>. Henri Lanta, que, assim como Pierre Bourdieu, cresceu no Béarn e frequentou o mesmo liceu em Pau, mas era de uma origem muito mais burguesa, descreve a leitura dos *Herdeiros* que ele fez “por acaso” como uma verdadeira revelação – um “segundo nascimento” –, que o fez perceber o peso das desigualdades sociais e culturais. Sua descoberta do SES foi seu “terceiro nascimento”, pois ele percebeu a inépcia do curso teórico. Ele então começou a colocar isso em prática durante suas inspeções em sala de aula:

Lembro-me de que o curso que dei a eles [em STE, no liceu], sobre dinheiro, o modelo era o livro de Raymond Barre. Começava assim: “definição: então o dinheiro é um poder de compra indeterminado em termos de bens e tempo”. Meus alunos anotaram tudo. [...] Depois, na prova escrita, eles tinham de repetir. É claro que eles não entendiam uma palavra [...]. E eu dizia aos professores da SES: “Isso é o oposto do que vocês deveriam estar fazendo!” Então, depois de um tempo, diziam: “Lanta está chegando, então vamos começar com os tutoriais!”. Os tutoriais não são a aplicação do curso, é o curso que é o resultado e o produto dos tutoriais (Lanta, 2012).

---

18 *Agrégation* corresponde ao ensino das Ciências e Técnicas Econômicas.

19 Marcel Roncayolo recusou o cargo para permanecer na EHESS e seguir sua carreira de pesquisador. Palmade foi decano da Inspetoria-Geral de SES até sua aposentadoria em 1992.

Esse trecho nos lembra que o papel dos inspetores não se limita a verificar a conformidade do trabalho dos professores, mas também a aconselhá-los e, nesse caso, a socializá-los em um determinado papel profissional, mesmo que, nesse caso, o testemunho sugira que a pedagogia ativa e indutiva do SES não era necessariamente evidente para todos. Isso é confirmado por um relatório sobre as inspeções escrito por Guy Palmade, que, embora enfatize que “a relação professor-aluno [lhe pareceu] ter sido seriamente modificada em todos os casos”, reconhece que:

Apesar dessa nova atitude geral, não acho que o trabalho prático seja usado suficientemente. Entre os professores com o treinamento econômico mais avançado, o trabalho prático é, com muita frequência, uma “aplicação ou ilustração” do ensino, em vez de ser o exercício *inicial* com o qual os alunos aprendem os conceitos e métodos. O método ainda é, com muita frequência, dedutivo (Arquivos nacionais da França, 1967, p. 2, grifo do autor)<sup>20</sup>.

Essa inversão da ordem do curso é promovida em nome da luta contra as desigualdades educacionais<sup>21</sup>. Henri Lanta conta como costumava comentar sobre as aulas dos professores que inspecionava:

Senhor/Senhora, eu estava ouvindo vocês: na hora de aula que acabei de assistir, vocês falaram por 57 minutos. Isso não é nada bom! E se puder observar os alunos que eu estava assistindo do fundo da sala, fica claro que depois de sete ou oito minutos de seu discurso, alguns dos alunos – não os melhores – param de ouvir! Eles não aguentam mais!

No contexto pós-maio de 1968, era também uma questão de conter os professores que estavam confundindo suas aulas com uma plataforma política, ao mesmo tempo que os protegia de seus diretores:

[Após a inspeção], alguns diretores me diziam: “Este professor, Sr. Inspetor Geral, está dando um curso de marxismo-leninismo!” Eu respondia: “Diretor, nesse aspecto, cabe a mim julgar. E acho que o que ele está fazendo é perfeitamente apropriado”. Mas depois, eu diria ao meu colega: “Escute, as aulas de marxismo-leninismo acabaram” (Lanta, 2012).

20 “Relatório sobre a inspeção do ensino de fatos econômicos e sociais (primavera de 1967).”

21 Deve-se observar, no entanto, que o papel do ensino ativo na redução das desigualdades na escola ainda é objeto de muito debate, principalmente na SES (Deauvieau, 2009).

Marcel Roncayolo também conta como, após a demissão de Fouchet em abril de 1967, alguns economistas universitários voltaram a acusar a SES, mas que ele conseguiu encontrar novo apoio, especialmente do substituto de Fouchet, Alain Peyrefitte, que também era *normalien*: “Para eles, eu representava uma espécie de segurança entre os marxistas e os outros. Em outras palavras, isso garantiu que a operação não fosse assumida por marxistas da linha dura”.

Esse trabalho de socialização por meio dos cursos de Sèvres e das inspeções se tornou ainda mais eficaz devido ao tamanho relativamente pequeno do grupo de professores de SES. Após a criação de uma Inspeção em 1968 – da qual Palmade foi por muito tempo o único Inspetor Geral, tendo simplesmente obtido dois cargos de assessores temporários confiados a Henri Lanta e Pierre Callet, um *agrégé* em história –, o assunto continuou a ser institucionalizado com a criação de um CAPES<sup>22</sup> de SES no final de 1969 – novamente obtida após muito lobby de Palmade –, ao mesmo tempo que os primeiros exames de SES estavam sendo organizados para o *baccalauréat*.

Apenas algumas dezenas de professores eram inicialmente recrutados dessa forma a cada ano (34 em 1969, 53 em 1970), um número insuficiente, mesmo quando reforçado por professores de outros órgãos e funcionários não efetivos, para implantar o ensino em todos os liceus. Além disso, os diretores, muitas vezes, relutavam em criar uma seção B (econômica e social) em seus estabelecimentos, forçando a inspeção a intervir junto ao Ministério e aos reitores<sup>23</sup> relevantes. Na ausência de um número suficiente de professores permanentes, o Ministério da Educação recrutou professores auxiliares, cujo *status* era precário, mas cujos perfis eram variados, já que o único requisito era uma graduação em Economia ou outra ciência social, pois havia um “[...] desejo expresso de recrutar pessoal com uma variedade de formações universitárias [...]”, segundo a nota mencionada anteriormente (Arquivos Nacionais da França, n.d.b, p. 5). Dos cerca de 1.500 professores registrados ministrando aulas de SES na época, o mesmo inspetor estimou que cerca de 60% seriam professores de história-geografia e um terço de STE (Arquivos Nacionais da França, n.d.b). No entanto, a Inspeção-Geral não apenas lutou sem sucesso para aumentar o número de professores que estavam cursando a CAPES, mas também para obter mais cargos de inspetor, como mostra a correspondência de Guy Palmade (Arquivos Nacionais da França (n.d.c), mas também viu potenciais recrutadas desviadas pelo STE ou pela história-geografia:

---

22 Acrônimo francês para “Certificado de aptidão para lecionar no ensino médio”. Esse é o nome do principal concurso público para a contratação de professores servidores públicos no ensino fundamental II e no ensino médio, organizado para cada disciplina (consulte a nota de rodapé 13). Ter sua própria CAPES é, portanto, um indicador de institucionalização para uma disciplina escolar.

23 Na França, os reitores são os diretores administrativos de uma *académie* (região escolar), e não os diretores de uma universidade como no Brasil.

Ainda estou na reitoria e era isso que pensávamos: assim que um candidato a um cargo de professor auxiliar se apresentava e falava sobre Economia ou iniciação econômica, ele era encaminhado ao Inspetor Principal de Educação Técnica, e uma minoria, era encaminhada para história e geografia. Essa situação não pode continuar (Arquivos Nacionais da França, 1970a).

O objetivo não é apenas aumentar o número de recrutados, mas também melhorar sua qualidade. Além dos cursos de Sèvres, que serviam ao duplo propósito de treinamento científico e pedagógico e socialização do corpo, a Inspetoria-Geral criou um sistema de apoio documental, que inicialmente assumiu a forma de um “Centre de recherche pédagogique pour l’initiation économique et sociale” (Centro de Pesquisa Pedagógica para a Iniciação Econômica e Social) criado em 1968 por Marcel Roncayolo – mas que inicialmente não tinha orçamento nem instalações adequadas (Arquivos Nacionais da França, 1969)<sup>24</sup>. Também foi lançada uma revista para professores chamada *Documents pour l’enseignement économique et social* (Documentos para o ensino econômico e social), que, como o próprio nome sugere, oferecia uma série de recursos para ajudar os professores a construir suas aulas, mas também para incentivá-los a adotar as práticas de ensino desejadas, como conta um dos professores da época:

Foi lá que recebemos os primeiros pacotes educativos que haviam sido testados em aulas por amigos. Nós os fotocopiávamos e os distribuíamos. E muitas vezes os usávamos mais do que os livros didáticos da escola. Especialmente porque os primeiros livros didáticos eram principalmente clássicos manuais do professor. [...] Queríamos incentivar os alunos a usar diferentes registros de discurso, desde um trecho de um livro de Raymond Barre até uma história em quadrinhos e uma tabela do INED [*Institut national des études démographiques*]. [...] Tentamos fazer com que os alunos analisassem o status dos documentos, para fazê-los pensar, e colocamos em prática toda uma abordagem pedagógica (Jammes, 2011).

A escassez de recursos humanos e materiais fez com que a pequena Inspetoria-Geral tivesse que multiplicar suas tarefas – inspecionar professores, treiná-los, recrutar assessores pedagógicos (CPRs) entre os professores responsáveis pelo apoio aos novos colegas, organizar júris de concursos, multiplicar as solicitações ao MEN, mas também tarefas mais prosaicas, como responder a solicitações de informações sobre a CAPES de SES de alunos e professores auxiliares (Arquivos nacionais da França, 1968) ou transportar documentos em seus próprios carros (M. Roncayolo, 2013). Essa escassez foi temporariamente preenchida quando Guy Palmade foi nomeado conselheiro no gabinete de Olivier Guichard, quando este se tornou Ministro da Educação no verão de 1969: “Tínhamos tudo o que queríamos! Mas isso durou

---

24 “Nota preliminar à audiência do Ministro Guichard”.

apenas dois anos[...] ”, lembra Henri Lanta, acrescentando: “Daquele momento em diante, você não saberia a mudança de atitude em relação às SES de um dia para o outro! Principalmente por parte de nossos eminentes colegas da Inspeção Geral de História”. Mas, além do fato de que Palmade teve que concordar em cooperar com um dos “barões do gaullismo”, embora ele próprio fosse de centro-esquerda, essa legitimação das SES também veio ao preço de uma intensificação de seu trabalho, já que ele continuou a liderar a inspeção geral da disciplina. De acordo com o seu assessor Lanta, não era incomum que ele prolongasse sua jornada diária de trabalho para criar as condições de qualificação dos professores.

Por fim, a Inspeção usou dois outros canais para legitimar a disciplina e fortalecer o espírito de corpo internamente. Já em 1970, ela criou a “Association des professeurs de sciences économiques et sociales” (Associação de Professores de Ciências Econômicas e Sociais, APSES), uma associação dita de especialistas, como as que existem em outras disciplinas escolares, que poderia atuar como intermediária com os professores no campo. Em janeiro de 1971, quando Huguette Bergeron foi eleita presidente da associação, Callet escreveu a Palmade dizendo que se tratava de uma:

[...] uma coisa boa [que] sem dúvida tornará mais fácil para ela se tornar uma IPR [Inspeção pedagógica regional] em uma data posterior. Depois, haverá o problema de substituí-la, pois precisamos ter certeza de que não veremos jovens malucos assumindo o controle da Associação. Mantereí uma vigilância “discreta” e constante! (Arquivos Nacionais da França, 1971a, grifo do autor).

De fato, no ano seguinte, quando essa *agrégée* de história se tornou a primeira mulher IPR<sup>25</sup> de SES e, portanto, teve que deixar o cargo de presidente da associação, Callet expressou sua preocupação com seu substituto, mas também com os possíveis problemas financeiros que colocassem em risco a existência da associação:

Não é nossa responsabilidade, mas não podemos ignorá-la. A saída da Sra. Bergeron representou um problema, e quatro presidentes regionais já me falaram sobre isso. Eles me disseram que Lanta estava planejando reuni-los durante o curso de Sèvres em abril [...]. As dificuldades financeiras da Associação de Paris não são as mesmas das regionais, e será que teremos de aceitar uma regionalização em que cada uma terá sua própria autonomia? [...] Mais uma vez, essas questões não nos dizem respeito diretamente, mas somos obrigados a acompanhá-las (Arquivos Nacionais da França, 1972).

---

25 Ela foi nomeada auxiliar temporária na Inspeção-Geral em 1978, tornou-se chefe de gabinete de Michèle André, Secretária de Estado dos Direitos da Mulher em 1988-1989, e encerrou sua carreira na Inspeção-Geral de SES em 1990 (Bergeron et al., 2002).



A outra alavanca de legitimação estava na internacionalização. Já em julho de 1968, Guy Palmade estava se correspondendo com um *lecturer* (professor adjunto) da Universidade de Manchester, que lhe deu informações sobre a organização do ensino de Economia no ensino secundário britânico e lhe enviou, em 1973, um relatório da “Royal Economic Society” sobre o assunto (Arquivos Nacionais da França, 1973). Este foi traduzido para o “Institut National de Recherche Pédagogique” (Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica) presidido por Palmade, que acumulava também a função como decano da IG de SES, depois de deixar o gabinete de Guichard. Ainda na perspectiva da internacionalização, em 1970, o embaixador francês em Madagascar escreveu a Pierre Callet para informá-lo sobre o andamento de um projeto para introduzir estudos econômicos e sociais naquele país, e o encarregado da missão informou Palmade, acrescentando este comentário à mão:

O Sr. Foccart<sup>26</sup> parecia estar interessado em nossa disciplina na África francófona e nossos amigos nas repúblicas amigas parecem levar o assunto muito a sério. Tanto melhor! (Arquivos Nacionais da França, 1970b).

Finalmente, Callet conseguiu ser nomeado representante da França em um grupo de trabalho sobre Economia criado pelo Conselho da Europa em 1970 em vez de um professor de ciências e técnicas econômicas, mesmo que elas sejam numericamente mais importantes. Nesse grupo, defendeu uma concepção integrada da SES, embora enfrentasse oposição:

O delegado francês defendeu que o objetivo da disciplina era dar aos alunos do ensino médio uma compreensão geral baseada na Economia política e não na Economia empresarial. Em sua opinião, “que não era compartilhada por todos os membros do grupo”, não lhe parecia apropriado ensinar nesse nível assuntos como organização, marketing e contabilidade gerencial (Arquivos Nacionais da França, 1970c, grifo nosso).

Os primeiros anos de implementação das SES se baseavam essencialmente em alguns indivíduos movidos pelo desejo de promover uma abordagem específica das SES, mas eles enfrentaram diferentes tipos de resistência: dentro da administração do Ministério da Educação da França, a fim de obter um reconhecimento indissociavelmente simbólico e material, caracterizado por incessantes solicitações de cargos e que exigia uma certa quantidade de ajustes organizacionais, mas também dos

---

26 O empresário Jacques Foccart (1913-1997) foi responsável pela célula africana do Eliseu durante toda a presidência de De Gaulle e desempenhou um papel crucial na manutenção da forte “influência” política e econômica da França no continente após a independência (Bat, 2010).

próprios professores. A esse respeito, há duas contradições no trabalho dos inspetores: a primeira é que eles estão simultaneamente buscando cultivar a diversidade desse corpo em termos de formação inicial, enquanto trabalham intensamente para homogeneizá-lo. A segunda é a promoção da liberdade pedagógica dos professores, que se reflete no fato de que os currículos não são muito detalhados, ao mesmo tempo que tomam medidas resolutas para impor um determinado tipo de abordagem. Essas contradições podem explicar, em parte, a proliferação de conflitos a partir de meados da década de 1970, o que levou a uma “normalização” inicial da disciplina.

## AUMENTO DOS CONFLITOS INTERNOS E EXTERNOS E NORMALIZAÇÃO DA DISCIPLINA

No início da década de 1970, o ensino do SES parecia estar bem estabelecido na educação secundária francesa, a ponto de o Ministério da Educação estar até mesmo considerando iniciar estudos econômicos e sociais nos dois últimos anos do ensino fundamental (Arquivos Nacionais da França, 1971b). Entretanto, foi também nesse ponto que as tensões externas ressurgiram. Em primeiro lugar, os responsáveis por Economia e administração estavam tentando absorver a nova matéria.

O diretor da “École normale supérieure d'enseignement technique”<sup>27</sup> (ENSET) escreveu a Palmade pedindo a criação de um corpo único de professores de Economia, argumentando que isso traria “flexibilidade” à gestão dos professores, e, acima de tudo, que isso “[...] melhoraria o ensino da Economia aplicada e da administração, tirando-o do isolamento em que é mantido pela relutância usual dos franceses em relação ao ‘técnico’ [...]”, e também “[...] impediria que a iniciação econômica e social fosse separada das realidades e necessidades da vida profissional” (Arquivos Nacionais da França, 1970d). Essa crítica sintomática ilustra um desejo mais geral de redirecionar os objetivos das SES para o treinamento vocacional em vez da cidadania, um tema recorrente nos anos seguintes. Foi também nesse sentido que duas agências privadas próximas ao “Conseil national du patronat français” (Conselho Nacional dos Empregadores Franceses, CNPF)<sup>28</sup> aproveitaram a falta de recursos da Inspeção para propor a organização de cursos de treinamento em serviço para professores nas regiões. Callet comenta esse fato nos seguintes termos:

Non il y a de doute de que as duas organizações que nos oferecem seus serviços estão intimamente ligadas ao CNPF. Isso não é grave, mas essas organizações não devem ter a pretensão de desempenhar um papel exclusivo e decisivo na formação de nossos jovens

---

27 A ENS do ensino técnico.

28 A principal associação de empregadores da França, hoje renomeada MEDEF.

professores: estou ciente de que nossos modestos meios nem sempre nos permitem organizar tantos cursos quanto gostaríamos, mas essa iniciativa privada também acarreta certos perigos (Arquivos Nacionais da França, 1971c).

Outra crítica recorrente às SES é que elas não ofereceriam preparação suficiente para o ensino superior. Isso é ilustrado pela correspondência entre o reitor da academia de Besançon, iniciada no começo de 1970, a respeito dos resultados, considerados “decepcionantes”, dos primeiros bacharéis em Economia, uma opinião apoiada no ano seguinte por um relatório elaborado por professores do departamento de Economia da universidade local (Arquivos Nacionais da França, 1971d).

Em 1975, foi criada uma comissão presidida pelo economista Jean Fourastié (1907-1990), mais conhecido por seus escritos que relacionavam crescimento econômico e transformações sociais (Boulat, 2006), e formada por acadêmicos e membros do “Conseil Économique et Social” (Conselho Econômico e Social)<sup>29</sup>. Esta comissão realizou um grande número de audiências e apresentou seu relatório no ano seguinte. As conclusões foram bastante favoráveis às SES e até recomendaram a ampliação da multidisciplinaridade (Chatel & Grosse, 2015). Ao mesmo tempo, porém, os autores do relatório lamentaram a falta de cultura econômica entre os alunos e argumentaram que isso deveria ser remediado pela história-geografia (David, 2017).

Os professores do SES foram particularmente afetados por essa última crítica, que alguns deles interpretaram como uma ameaça vital: “era uma questão de liquidar o SES”, disse um deles, Robert Jammes (2011). Foi durante os cursos de Sèvres que um pequeno grupo de professores se reuniu para convencer os colegas a se mobilizarem contra o perigo percebido e para elaborar uma estratégia para mudar a postura dos sindicatos de professores, que “[...] achavam que éramos algo que havia sido introduzido para destruir a história-geografia” (Jammes, 2011). Inicialmente vendo a APSES como uma “[...] associação interna, como os sindicatos internos, que não fazia barulho, que não pedia nada, que era decorativa [...]”, eles acabaram decidindo assumir o controle dela:

Começamos a desafiá-los como parte dos cursos de Sèvres, e já dissemos que não foi fácil conseguir o apoio dos sindicatos, que não iriam ajudar um grupo pequeno. Não éramos o grupo dos professores de história-geografia ou de STE, que estavam muito presentes na estrutura sindical. [...] Felizmente, conhecíamos alguns deles e tentamos convencê-los de que a luta que estávamos travando era interessante e que os sindicatos deveriam se interessar [...]. E então pensamos: essa associação finalmente existe, por que

29 Instituição criada em 1925 para representar a “sociedade civil”, mas cujos relatórios e opiniões são apenas de natureza consultiva (Zarka, 2018).

ela poderia trabalhar contra nós? [...]. Então dissemos: é melhor assumi-la, vamos transformá-la em um instrumento... e então poderemos falar sobre ela com as associações [das outras disciplinas] (Jammes, 2011).

Essa forma de entrismo, o *modus operandi* preferido dos trotskistas, que floresceram nos anos pós-68 (Johsua, 2015), funcionou muito bem, e os insurgentes foram eleitos para o bureau nacional da APSES em sua assembleia geral seguinte com a presidência cabendo a Robert Jammes. A partir de então, a APSES se tornou uma estrutura central de mobilização para a profissão, apesar de ter sido marcada por dissensões internas, especialmente dissensões táticas:

Não estávamos longe de 68, quando os esquerdistas de todos os matizes floresceram: trotskistas, maoistas etc. E dependendo da cor do dirigente regional<sup>30</sup>, ele achava que não estávamos fazendo o suficiente, que éramos muito bonzinhos, muito burocráticos, ou o contrário. Não era um apoio incondicional como em qualquer organização. Mas no final toda vez que tomamos uma atitude, todos se uniram conosco. Dependeu das pessoas. Havia pessoas à margem dizendo “não concordamos”. E isso teve um certo impacto, mesmo que não fôssemos muitos (Jammes, 2011).

Simultaneamente, a disciplina continuou a ser institucionalizada com a criação em 1977 de uma *agrégation*, denominada significativamente de “Ciências Sociais”, embora a Economia tenha desempenhado um papel importante no exame competitivo. No entanto, os professores ficaram divididos com esse novo exame competitivo, pois enquanto alguns o viam como um meio de reconhecimento coletivo e individual<sup>31</sup>, outros consideraram que isso estabelecia uma hierarquia entre os membros do novo corpo docente, e assim prejudicou os esforços para unificar o grupo<sup>32</sup>. Do ponto de vista da Inspeção, essa certificação também foi uma oportunidade de atrair alunos das prestigiosas *Écoles Normale Supérieures*<sup>33</sup> para a disciplina, pois eles eram obrigados a fazer uma certificação durante o curso.

---

30 A associação nacional é organizada como uma federação de organizações regionais, cada uma com seu próprio órgão de direção.

31 Há um concurso interno específico para a *agrégation*, que está aberto a professores titulares já em exercício (como outros funcionários públicos) após três anos de exercício.

32 Os *agrégés* são mais bem pagos e têm uma carga horária de ensino menor (15 horas por semana, em comparação com 18 horas para os titulares do CAPES), além de oportunidades de carreiras mais interessantes.

33 Além da ENS mais conhecida na rue d'Ulm em Paris, há duas outras, uma das quais era historicamente reservada para mulheres e a outra para disciplinas técnicas. Isso indica que o objetivo da Inspeção era

O então primeiro-ministro Raymond Barre, que, vale lembrar, havia apoiado a criação das SES, confiou a missão de avaliar esse ensino a um amigo professor de Economia da Universidade de Dakar, Joël Bourdin. Ele lançou um ataque total, concluindo que “a série B [econômica e social] é um beco sem saída educacional” que é tanto o resultado do “programa de estudos e da pedagogia das Ciências Sociais” quanto de uma escolha padrão de alunos que não gostam nem de Literatura nem de Matemática. Apontando sua “inaptidão para o raciocínio econômico” e o fato de que eles teriam “mais dificuldade do que os outros para ingressar nos cursos de Economia e administração na universidade”, ele recomenda que o programa de estudos, que “inclui mais História, Geografia e Sociologia do que Economia”, seja reorientado para esta última e que a administração seja introduzida. Com relação aos métodos de ensino, ele ressalta que “a base do ensino deve continuar sendo o livro didático”, embora conceda que a tecnologia audiovisual e de informática possa ser usada e, por fim, que os exames de concurso e o treinamento de professores devam ser reorientados para a administração (Arquivos Nacionais da França, 1980a)<sup>54</sup>.

A APSES se mobilizou contra o que descreveu como um “novo obscurantismo”, entrando em contato com jornalistas, sindicatos e acadêmicos de várias disciplinas para apoiá-los, circulando uma petição entre eles “em defesa do ensino das SES” e obtendo vários artigos favoráveis na imprensa questionando o “desaparecimento da sociologia”. A mobilização ocorreu no início de junho de 1980, quando a APSES organizou uma greve de dois dias dos professores de SES, culminando em uma manifestação de apoio na *Bourse du Travail*<sup>55</sup>, em Paris, com a presença de vários pesquisadores famosos de diversas Ciências Sociais.

Essa campanha atraiu forte apoio dos sindicatos, incluindo o conservador “Syndicat National des Lycées et Collèges” (Sindicato Nacional das Escolas de Ensino Médio e Fundamental II, SNALC) (Arquivos Nacionais da França, 1980b). O governo confiou a Henri Mercillon, um professor de Economia na Universidade de Dijon, uma nova comissão sobre o ensino das SES, cujo relatório contradisse o de Bourdin e defendeu a manutenção da série B, o vínculo necessário entre Economia e estudos sociais e o uso de métodos indutivos, afirmando sua natureza científica. Enfatizando a necessidade de fazer uma distinção clara entre SES e história-geografia, o texto afirma, porém, que a Economia deve ocupar “um lugar privilegiado” (Arquivos Nacionais da França, 1980c)<sup>56</sup>.

---

trazer para o ensino de SES professores formados nas melhores escolas do país, elevando assim a qualidade e o prestígio desse ensino.

34 “Ensino de economia no ensino médio”.

35 Literalmente, “Bolsa do trabalho”. Historicamente, era um local onde os sindicatos organizavam o recrutamento de desempregados e, atualmente, abriga instalações sindicais e salas de reunião que os sindicatos podem disponibilizar para outras organizações.

36 “Relatório do Grupo de Estudos sobre Ensino Econômico e Social”.

As SES pareciam ter sido fortalecidas na reforma do liceu iniciada na época, pois passaram a fazer parte do currículo básico no primeiro ano, mas ao custo de uma redução de quatro para duas horas por semana, o que levou a debates acalorados dentro da APSES e entre os professores (Jammes, 2011). Da mesma forma, foi criada uma opção de duas horas por semana para as turmas do segundo e último ano do ensino médio em outras séries do ensino médio, ampliando consideravelmente o público da disciplina. Por outro lado, os programas de estudo, que foram reescritos para a ocasião, começavam reconhecendo que “a experiência dos últimos quinze anos, aproximadamente, confirmou amplamente o valor das ideias que inspiraram a fundação da educação econômica e social”, e afirmando que as SES deveriam ter como objetivo “assegurar a aplicação de um espírito experimental ao estudo das realidades econômicas e sociais”, em especial desenvolvendo o “senso de observação” dos alunos (Ministère de l'Éducation nationale [MEN], 1981), eles reforçam fortemente o lugar da Economia em relação a outras disciplinas.

Os temas a serem abordados no primeiro ano são: a população trabalhadora, a empresa, a família e o lar, e a Economia nacional. As três partes principais do programa de estudos do segundo ano são intituladas “Estruturas, organizações e instituições sociais e políticas; Estruturas e mecanismos econômicos; O papel econômico e social do Estado”. Por fim, o programa de estudos do último ano, organizado em torno do tema “desenvolvimento econômico e mudança social”, abrange essas questões em países capitalistas, socialistas e em desenvolvimento. Acima de tudo, o novo curso opcional nas outras séries, significativamente intitulado “Economia e Ciências Sociais”, separa as disciplinas de forma ainda mais clara, tratando sucessivamente das estruturas sociais, políticas e econômicas no segundo ano do ensino médio, e do crescimento e desenvolvimento, da internacionalização da atividade econômica, da cultura e da sociedade e, finalmente, dos diferentes sistemas políticos no último ano.

Ao mesmo tempo, a disciplina fortaleceu seu lugar no sistema educacional com a criação de uma seção de “Humanidades e Ciências Sociais” (conhecido como “B/L”) em cursos preparatórios em 1982 e, no ano seguinte, de uma opção de Economia para aqueles que se preparam para exames de admissão competitivos em escolas de negócios, onde as SES ocupam um lugar central, abrindo assim oportunidades de carreira elitista para alunos da seção B como professores de SES<sup>37</sup>. Naqueles mesmos anos, no entanto, as SES passam a ser cada vez mais atacadas pela mídia. Primeiramente, em janeiro de 1983, surgiu um “escândalo” no *lycée*<sup>38</sup> Corneille, em Rouen, onde um professor da SES e seus alunos do primeiro ano estavam realizando

---

37 Historicamente, o ensino superior na França é dividido entre a Universidade e as *Grandes Écoles*, onde se concentra a elite social e acadêmica dos alunos. O ingresso nas *Grandes Écoles* é feito por meio de exames competitivos, que são preparados por cursos preparatórios dedicados aos exames seletivos, alojados nos liceus.

38 Na França, os *lycées* são escolas que atendem apenas a alunos do ensino médio, além de certos cursos de ensino superior (como cursos preparatórios às *Grandes Ecoles*).



uma pesquisa de questionário com seus colegas, explorando uma ampla gama de temas relacionados à vida dos adolescentes, incluindo sexualidade, drogas e opiniões políticas. Embora a abordagem e o questionário tenham sido aprovados pelo Conselho Escolar, alguns dos pais e professores da escola ficaram indignados e entraram em contato com a imprensa. Vários jornais e sindicatos conservadores denunciaram uma abordagem “inquisitorial” intolerável. O professor foi defendido por vários colegas e sindicatos e entrou em uma batalha legal de cinco anos por difamação, que acabou vencendo. Durante esse período, outros casos semelhantes ocorreram em *lycées* de Lyon e Paris, questionando a capacidade dos professores de SES de conduzir determinadas investigações com seus alunos<sup>39</sup>.

Outros ataques começaram a se concentrar nos conteúdos da disciplina, em particular um longo artigo publicado em dezembro de 1986 no *Le Monde de l'Éducation*, suplemento especializado do *Le Monde*, com base no relatório Bourdin para denunciar o ensino “de qualidade incerta”, que não garantiria o futuro dos alunos, em que se dizia que a sociologia e a demografia tinham precedência sobre a Economia, e que os alunos brincavam de “cão instruído ao desenrolar conceitos econômicos que não dominavam”. Muitos professores e até mesmo vários inspetores escreveram longas cartas pessoais ao jornal para refutar essas inverdades (Arquivos Nacionais da França. (n.d.e), mas esse tipo de artigo de ataque continuou a se multiplicar nos anos seguintes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da SES foi fundado em uma abordagem original fortemente inspirada na escola dos Annales, baseada em métodos ativos e indutivos e em uma abordagem multidisciplinar que envolve o estudo simultâneo de diferentes dimensões de um fenômeno social. Contestada desde o início, tanto pelo mundo acadêmico quanto por outras disciplinas escolares que temiam por seu próprio território, ela foi, no entanto, imposta pelo trabalho multifacetado de seus fundadores e por uma Inspetoria-Geral muito pequena em torno de Guy Palmade. As críticas e o desejo de recuperar o controle nunca cessaram nessas duas décadas, assim como os esforços dos professores e inspetores para obter mais recursos humanos e materiais, para criar e unificar um corpo diversificado de professores e para salvaguardar, se não a disciplina, pelo menos seu projeto fundador. Durante todo o período estudado, a disciplina continuou a evoluir de acordo com o equilíbrio de poder não apenas ao seu redor, mas também, e talvez acima de tudo, dentro dela mesma. Em vez de considerá-la em termos binários, como a luta de uma aldeia de defensores da Galícia *à la Astérix*, a evolução dessa

---

39 O professor acusado compilou um arquivo de quase 300 páginas intitulado (Arquivos Nacionais da França. (n.d.d).

disciplina é melhor analisada como um campo social heterônimo – ou espaço – atravessado por várias tensões internas.

O grupo de professores das SES era inicialmente particularmente heterogêneo em termos de *status* e treinamento, e deve-se observar que eles também eram os mais bem-dotados em termos de capital cultural, especialmente os ex-alunos da “École Normale Supérieure”, que defenderam com mais veemência o projeto de fundação. Isso levanta a questão de saber se, por mais generoso que possa parecer, ele não foi exigente demais, tanto em termos de conhecimento em vários campos acadêmicos quanto de *know-how* pedagógico, para muitos professores. A padronização, ou seja, o alinhamento com os cânones acadêmicos e escolares tradicionais, que começou no início dos anos 1980, continuou nas décadas seguintes, eliminando gradualmente as Ciências Sociais que não fossem Economia, Sociologia e Ciência Política, até que os novos currículos do início dos anos 2010 resultaram em uma separação de fato dessas disciplinas, assim como em uma maior ênfase na recitação de conhecimentos em detrimento da experimentação e da reflexão pessoal (Martinache, 2021). No entanto, embora a crescente importância da Economia também possa ser explicada pelo fato de que quase 70% dos professores das SES foram treinados nessa disciplina, de acordo com uma pesquisa realizada no início da década de 1990 (Jean & Rallet, 1993), essa última também mostra que sua principal motivação para ensinar é “[...] despertar o pensamento crítico e a curiosidade dos alunos, ensinar-lhes rigor e conhecimento para que se tornem cidadãos responsáveis e ativos”. Portanto, seria interessante continuar a explorar as condições da conversão sociológica desses professores para uma abordagem disciplinar e pedagógica diferente daquela que receberam durante seu treinamento, seguindo o exemplo de Henri Lanta mencionado aqui.

A reforma mais recente do ensino médio aboliu as séries existentes em favor de um núcleo comum com uma escolha livre de especialidades durante os dois últimos anos do ensino médio. As SES continuam sendo obrigatórias no primeiro ano, mas com um horário reduzido a uma hora e meia por semana, enquanto se tornou uma “especialidade” opcional nos dois anos seguintes. Essa situação levou a uma maior concorrência entre os professores das disciplinas para atrair alunos e manter seus cargos, reacendendo as tensões entre os professores das SES e seus colegas de história e geografia (Martinache, 2020). Também reforçou a normalização da disciplina, que está sendo mais do que nunca solicitada a provar sua utilidade na preparação dos alunos para o ensino superior.

Por fim, vale a pena destacar as muitas contradições que caracterizam as SES desde sua criação e que essa breve história revela: entre os objetivos da disciplina (formar cidadãos, prepará-los para o ensino superior ou para a vida profissional), entre a busca da diversidade entre os professores e a posterior homogeneização, ou entre a redução das desigualdades educacionais e o cultivo de um certo elitismo para legitimar

a disciplina – entre outras<sup>40</sup>. Em meio a ambiguidades e contradições, inspetores gerais, professores, acadêmicos e militantes da APSES se movimentaram em torno da defesa das SES. Esses agentes constituíram um campo social na sociedade francesa que reivindica a legitimidade das SES na formação para a cidadania.

As perguntas que ele deixa sem resposta definitiva sobre o ensino das Ciências Sociais se aplicam muito além do caso francês, assim como o programa de análise proposto aqui pode ser usado em outras disciplinas escolares e outros países.

## REFERÊNCIAS

Arquivos Nacionais da França. (n.d.a). *Pasta “Réflexion sur les programmes 1979-1982”*. 20060189/3.

Arquivos Nacionais da França. (n.d.b). *Nota de Bernard Simler, “Recrutement et formation initiale des professeurs de SES”*. 20040315/2.

Arquivos Nacionais da França (n.d. c). *Correspondência de Guy Palmade*. 20060189/1.

Arquivos Nacionais da França. (n.d.d). *Doléances 1988-1993 – dysfonctionnements affaire du questionnaire du lycée Corneille de Rouen*. 20060189/3.

Arquivos Nacionais da França. (n.d.e). *Cartas dos professores de SES ao jornal Le Monde de l'éducation*. 20040315/1.

Arquivos Nacionais da França. (1966a, 13 de julho). *Carta de E. Sidet*. 20060189/3.

Arquivos Nacionais da França. (1966b, 28 de julho). *Carta de J. Dours*. 20060189/3.

---

40 Por exemplo, esta nota de um IPR para a IG de SES que prevê duas estratégias para remediar a suposta falta de reconhecimento da Seção B: “[...] enobrecer o fluxo e torná-lo mais atraente” ou “segmentar [o] ensino para levar em conta um público mais heterogêneo” (Arquivos Nacionais da França. (1985).

Arquivos Nacionais da França. (1967). *Rapport sur l'inspection des enseignements aux faits économiques et sociaux*. 20060189/3.

Arquivos Nacionais da França, 1968. Pasta “*Ultimes projets enseignement économique – 16 mars*”, subpasta “1968”. 20060189/3

Arquivos Nacionais da França. (1969, 22 de agosto). *Note préliminaire à l'audience par le Ministre Guichard*. ANF 20060189/1.

Arquivos Nacionais da França. (1970a, 11 de setembro). *Carta de P. Callet a G. Palmade*. 20060189/1.

Arquivos Nacionais da França. (1970b, 7 de outubro). *Carta de Alain Hautrey a Callet*. 20060189/1.

Arquivos Nacionais da França. (1970c). *Ata da reunião de 7 a 10 de abril de 1970 do Comitê de Educação Geral e Técnica, Conselho da Europa*. 20060189/1.

Arquivos Nacionais da França. (1970d, 20 de junho). *Carta do diretor da ENSET a Palmade*. 20060189/3.

Arquivos Nacionais da França. (1971a, 28 de janeiro). *Carta de Callet a Palmade*. 20060189/1.

Arquivos Nacionais da França. (1971b, 22 de outubro). *Carta de Callet a Palmade*. 20060189/1.

Arquivos Nacionais da França. (1971c, 26 de março). *Carta de Callet a Palmade*. 20060189/1.

Arquivos Nacionais da França. (1971d, 10 juin). *Relatorio “Baccalauréat ‘B’ et licence ès sciences économiques”, académie de Besançon*. 20060189/3.

Arquivos Nacionais da França. (1972, 29 de janeiro). *Carta manuscrita de Callet a Palmade*. 20060189/1

Arquivos Nacionais da França. (1973). *The Teaching of Economics in Schools*. Report of a joint Committee of the Royal Economic Society (United Kingdom). 20060189/3

Arquivos Nacionais da França. (1980a, janeiro). Relatorio “*L’enseignement de l’économie dans le second degré*”. p. 40-41. 20110141/3.

Arquivos Nacionais da França. (1980b, 10 de junho). *Comunicado à imprensa*. 20110141/3.

Arquivos Nacionais da França. (1980c, dezembro). *Rapport de la commission d’étude sur l’enseignement économique et social*. 20110141/4.

Arquivos Nacionais da França. (1985, 2 de julho). *Nota do B. Simler*. 20110141/4.

Bat, J. (2010). Le rôle de la France après les indépendances: Jacques Foccart et la pax gallica. *Afrique Contemporaine*, 235, 43-52. <https://doi.org/10.3917/afco.235.0043>

Beaud, S., & Piketty, T. (2015). Préface. In P. Combemale, M. Galy, & E. Le Nader (Orgs.), *Les sciences économiques et sociales: histoire, enseignement, concours* (pp. 5-15). La Découverte.

Bergeron, H., Stern, M., & Mignaval, P. (2002). Huguette BERGERON. In H. Bergeron, M. Stern, & P. Mignaval. *Témoins et acteurs des politiques de l’éducation depuis la libération* (Tome 3, pp. 21-22). Institut National de Recherche Pédagogique.

Bodart, C. N., & Cigales, M. P. (2015). Apresentação do dossiê especial História do ensino de sociologia. *Revista Café com sociologia*, 4(3), 2-7.

Bourdieu, P. (2007). *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Papirus.

Boulat, R. (2006). Jean Fourastié ou le prophète repentí. *Vingtième Siècle. Revue d'Histoire*, 91, 111-123. <https://doi.org/10.3917/ving.091.0111>

Braudel, F (1965). História e ciências sociais: a longa duração. *Revista de História*, 30(62), 261-294. doi:10.11606/issn.2316-9141.rh.1965.12

Chatel, É. (2015). Genèse d'un enseignement de l'économie intégré aux sciences sociales dans l'enseignement secondaire français entre 1964 et 1966. *Éducation et Sociétés*, 35, 33-49. <https://doi-org/10.3917/es.035.0033>

Chatel, É., & Grosse, G. (2015). Une brève histoire des sciences économiques et sociales. In P. Combemale, M. Galy, & E. Le Nader (Orgs.), *Les sciences économiques et sociales: histoire, enseignement, concours* (pp. 21-54). La Découverte.

Chervel, A. (1990). História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, 2, 177-229.

Dale, R. (2010). A sociologia da educação e o Estado após a globalização. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1099-1120. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400003>

David, M. (2017). *Les savoirs comme construction collective. Enquête au lycée général et en première année à l'Université* (Tese de doutorado). Universidade de Nantes, França.

Deauvieu, J. (2009). *Enseigner dans le secondaire*. La Dispute.



Jammes, R. (2011, 9 de dezembro). Entrevista com o autor.

Jean, G., & Rallet, D. (1993). À la recherche des professeurs de SES. *DEES*, 94.

Johsua, F. (2015). *Anticapitalistes*. La Découverte.

Debates. (1965, 18 de maio). *Journal Officiel de la République Française*.

Lange, M., & Henaff, N. (2015). Politiques, acteurs et systèmes éducatifs entre internationalisation et mondialisation: Introduction. *Revue Tiers Monde*, 223, 11-28. <https://doi.org/10.3917/rtm.223.0011>

Lanta, H. (2012, 20 de dezembro). Entrevista com o autor.

Machado, C. S. (1987). O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, 13(1), 115-142.

Martinache, I. (2020). Le confinement, un précipité de la réforme du lycée ? In S. Bonnery, & E. Douat (Orgs.), *L'éducation aux temps du coronavirus* (pp. 71-84). La Dispute.

Martinache, I. (2021). O lugar da sociologia no ensino secundário francês: um objeto privilegiado para análise sociológica. *Latitude*, 14(Esp.), 11-35. <https://doi.org/10.28998/lte.2021.n.Esp.1130>

Mathieu, L. (2007). L'espace des mouvements sociaux. *Politix*, 77, 131-151. <https://doi.org/10.3917/pox.077.0131>

Circulaire n° IV 67-416, du 12 octobre 1967. (1967). Instructions relatives à l'enseignement de l'initiation aux faits économiques et sociaux. Ministère de l'Éducation nationale (MEN).

Ministère de l'Éducation nationale [MEN]. (1981). Arrêté du 26 janvier.

Oliveira, A. (2023). *O campo do ensino de sociologia no Brasil*. Café com Sociologia.

Roncayolo, M. (2013, 13 de janeiro). Entrevista com o autor.

Viaud, M.-L. (2015). La réforme Fouchet (1966). In M.-L. Viaud. *Les innovateurs silencieux. Histoire des pratiques d'enseignement à l'université depuis 1950* (Chapitre 5, pp. 79-870). Presses Universitaires de Grenoble.

Vincent, G. (2008). La socialisation démocratique contre la forme scolaire. *Revue Education et Francophonie*, 36(2), 47-62.

Zarka, J.-C. (2018). *Les institutions de la V<sup>e</sup> République*. Ellipses.

**IGOR MARTINACHE:** Professor associado em Ciências Sociais na Universidade de Paris-Nanterre (França); Doutor em Ciências Políticas pela Universidade de Lille. Membro do Comitê Executivo da Associação Francesa de Sociologia e do Comitê editorial do Journal of Social Science Education (JSSE). Sua pesquisa se concentra especialmente no compromisso profissional e político dos professores e no desenvolvimento das ciências econômicas e sociais no ensino médio francês.

**E-mail:** imartina@parisnanterre.fr  
<https://orcid.org/0000-0003-1853-6674>

**Recebido em:** 10.08.2023

**Aprovado em:** 16.02.2024

**Publicado em:** 24.06.2024

**EDITORES-ASSOCIADOS RESPONSÁVEIS:**

Amurabi Oliveira (UFSC)

E-mail: amurabi1986@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7856-1196>

Cristiano Bodart (UFAL)

E-mail: [cristianobodart@gmail.com](mailto:cristianobodart@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-2195-2145>

Raquel Discini de Campos (UFU)

E-mail: [raqueldiscini@uol.com.br](mailto:raqueldiscini@uol.com.br)

<https://orcid.org/0000-0001-8186-2144>

**NOTA:**

Este artigo faz parte do dossiê História da Educação e o ensino das Ciências Sociais, cujo edital foi lançado em 4 de abril de 2023.

**RODADAS DE AVALIAÇÃO:**

R1: dois convites; dois pareceres recebidos.

**COMO CITAR ESTE ARTIGO:**

Martinache, I. (2024). As disciplinas escolares como campos em (trans)formação: o caso da introdução das Ciências Econômicas e Sociais no ensino médio francês (1965-1985). *Revista Brasileira de História da Educação*, 24.

<https://doi.org/10.4025/rbhe.v24.2024.e338>

**FINANCIAMENTO:**

A RBHE conta com apoio da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) e do Programa Editorial (Chamada Nº 12/2022) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

**LICENCIAMENTO:**

Este artigo é publicado na modalidade Acesso Aberto sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 (CC-BY 4).