



Revue

HISTOIRE(S) de l'Amérique latine

Vol. 5 (2010)

***La formation des enseignants au Brésil :
un bilan des politiques éducatives***

Ione Ribeiro VALLE, Leda SCHEIBE, Vera Lucia GASPAR DA SILVA

www.hisal.org | décembre 2010

URI: <http://www.hisal.org/revue/article/Valle-Scheibe-Silva2010-5-4>

La formation des enseignants au Brésil : un bilan des politiques éducatives¹

Ione Ribeiro Valle*, Leda Scheibe** et Vera Lucia Gaspar da Silva***

1. Introduction

La réflexion sur l'éducation au Brésil s'est intensifiée durant les dernières décennies et a donné lieu à de vives discussions sociales et académiques, surtout lors de la mise en place des nouvelles politiques éducatives, ce qui a encore davantage diversifié les débats, fondés sur des perspectives différentes et aux enjeux parfois divergents. Ainsi, il apparaît difficile d'apporter des nouveautés à un thème aussi étudié que la formation des enseignants, car celle-ci se trouve au cœur des nouveaux changements. On peut cependant affirmer que ce domaine de recherche est très peu étudié au Brésil, que ce soit en raison de la complexité du système national d'éducation (divisé en réseaux public, privé, fédéral, d'état et communal) ou parce que des replis pragmatiques semblent s'opposer aux avancées légales de la politique éducative.

Les dispositifs qui se sont succédés lors de la promulgation des lois² générales pour l'éducation nationale ont investi systématiquement une conception technico-professionnelle de formation, définie par le prolongement graduel des niveaux de formation et par l'amélioration des compétences enseignantes. Cependant, le caractère

¹ Une première réflexion sur cette thématique a été présentée, sous forme de résumé, au Congrès « Actualité de la recherche en éducation et en formation », qui a eu lieu à Strasbourg, du 29 août au 1^{er} septembre 2007.

* Professeur des Universités au Centre de Sciences de l'Éducation, Université Fédérale de Santa Catarina Brésil, Chercheur du CNPq.

** Professeur des Universités au Centre de Sciences de l'Éducation, Université Fédérale de Santa Catarina Brésil.

*** Professeur des Universités au Centre de Sciences Humaines et de l'Éducation, Université de l'État de Santa Catarina – UDESC

² En nous inspirant de la réflexion proposée par António Nóvoa, nous mettons en jeu ici l'idée selon laquelle les lois ne traduisent pas la réalité ; il s'agit de textes programmatiques qui se limitent « à condenser, dans un certain moment, les volontés ou les intentions de certains groupes ou personnalités » (2005, p. 25).

techniciste³ adopté par la majorité de ces dispositifs, notamment à partir des années 1950, a amené à poursuivre une standardisation du profil professionnel, au lieu de renforcer la conception scientifico-académique, revendiquée depuis le début du XX^e siècle par des chercheurs et des sphères représentatives des professionnels de l'éducation (des associations professionnelles, scientifiques et des syndicats).

En se référant au scénario des dernières décennies, la majorité des chercheurs a considéré que les mesures dans le domaine éducatif ne touchent pas le cœur des problèmes, notamment en raison de la fragilité des politiques de démocratisation de l'éducation. Ils mentionnent, surtout, le manque d'études, y compris d'études comparatives sur les inégalités éducatives du pays⁴ et la grande distance existant entre le caractère académique de l'enseignement supérieur et la réalité de l'école publique (Valle, 2005). Ils signalent également les avancées et les reculs des politiques de formation des enseignants pour l'ensemble du système national d'éducation.

Un examen plus rigoureux montre que les replis pragmatiques qui ont suivi les changements de la législation n'empêchent cependant pas une amélioration du processus de formation des enseignants. Celle-ci ne s'est pas vraiment détériorée malgré son expansion quantitative, car l'élévation du niveau des exigences dans les procédures de recrutement et la constitution progressive d'une carrière enseignante ont toujours été défendues et poursuivies. En témoigne la prolongation de la formation, pour l'exercice des quatre premières années de l'enseignement obligatoire, qui doit atteindre progressivement le niveau supérieur. Une telle prolongation suppose un plus grand engagement de l'Université dans les questions pédagogiques et administratives, surtout celles qui ont trait aux réseaux publics d'enseignement – de loin les plus fragiles quant à la qualité de l'enseignement – afin de favoriser les transformations sociales et culturelles souhaitées (Valle, 2003).

Il faut souligner, à propos des tensions permanentes dans le champ de l'éducation⁵, les enjeux des universités privées et leur force politique dans l'architecture de la formation enseignante. Non moins importantes sont les stratégies mises en œuvre par le Ministère de l'Éducation, dans et hors des universités publiques, soit par leur engagement soit par imposition des organismes fédéraux, à travers des programmes de qualification et de formation. Il faut rappeler que certains d'entre eux ont été administrés dans le cadre de la *Plataforma Freire*, qui prévoyait « un système développé par le

³ Expression fort employée par les dispositifs légaux pour caractériser l'influence de la théorie du capital humain et de la pensée pédagogique américaine sur la planification des actions politiques, notamment dans le domaine éducatif.

⁴ Si, d'un côté, la recherche éducative s'est amplifiée dans le pays avec l'expansion des programmes de deuxième et troisième cycles dès les années 1970, de l'autre, l'ensemble des données produites reste insuffisant et sans force politique, incapable de faire pression sur les instances administratives et de provoquer les changements nécessaires.

⁵ Nous avons adopté ici le concept de champ développé par Pierre Bourdieu, notamment en ce qui concerne l'idée d'espace de lutte et de disputes de différents intérêts et projets.

Ministère de l'Éducation où l'enseignant s'inscrit dans des cursus offerts par le Plan National de Formation des Enseignants de l'Éducation Basique⁶, dans le but de s'ajuster à leur formation »⁷. Parmi ces mesures, beaucoup viennent du résultat des relevés effectués par l'INEP⁸ depuis les années 1990, notamment par le projet de consolidation du Système National d'Évaluation de l'Éducation Basique (SAEB). Le site de cet institut (<http://www.inep.gov.br>) offre une assez importante production d'indicateurs concernant l'éducation du pays. Lorsque la formation de niveau moyen cesse d'être un marché attractif, du fait de l'accroissement considérable du réseau public, les intérêts du secteur privé se tournent vers la formation des enseignants au niveau supérieur. Ceux-ci, en répondant aux demandes sociales mais surtout professionnelles, transforment la formation supérieure pour l'enseignement en un marché assez rentable, et offrent une formation plus courte et moins onéreuse, facilitée par le peu d'investissements qui y sont consacrés, auxquels s'ajoutent de faibles exigences en termes de qualité. Ces nouveaux dispositifs de formation tendent à produire une redéfinition du corps enseignant, ainsi qu'une transformation des références de la profession.

On le voit, la question de la formation renvoie à des enjeux variés, qui privilégient tantôt la dimension pédagogique de la compétence enseignante, tantôt les stratégies de consolidation relatives à la carrière professionnelle du corps enseignant. Cette question doit sa complexité au fait qu'elle ne peut être comprise qu'à la lumière de l'histoire du système d'enseignement. En outre, ses évolutions ne sauraient être indépendantes des transformations de l'environnement dans lequel s'inscrit chaque école.

Comme le processus de formation du corps enseignant au Brésil ne peut être cerné qu'à la lumière d'un passé daté et défini, nous formulons une première hypothèse : la

⁶ D'après la législation brésilienne en vigueur, l'Éducation Basique englobe l'Éducation Infantile (de zéro à cinq ans), l'Enseignement Fondamental – niveau obligatoire d'une durée de neuf ans – (à partir de six ans) et l'Enseignement Moyen, qui correspond d'une manière générale au Lycée français.

⁷ D'après ce qui a été diffusé par le site du Ministère de l'Éducation, « le but était de rendre possible une série de choix de cursus à la formation des enseignants. Pour ce faire, il y avait des cursus dans la modalité en direct et à distance, dans différentes filières, comme l'éducation aux droits de l'homme, à la diversité, aux rapports ethniques et sociaux, à la médiation de la lecture, à l'emploi de l'ordinateur à l'école, parmi d'autres cursus de disciplines basiques comme les mathématiques et la langue portugaise. Les détails de l'offre peuvent être consultés sur la *Plataforma Freire* » (<http://portal.mec.gov.br/> accès le 27/02/2010).

⁸ L'Institut National d'Études Pédagogiques – INEP, lié au Ministère de l'Éducation, en 1937 et appelé alors Institut National de Pédagogie, a été mis en place l'année suivante, après la publication du Décret-Loi n° 580, qui définissait son organisation et sa structure. Cet Institut a eu comme Directeur Général le professeur Lourenço Filho. En 1952, la Direction Générale de l'Institut passe aux mains du professeur Anísio Teixeira, qui a donné une assez grande importance aux travaux de recherche. Son objectif était d'établir des centres de recherche comme moyen de « fonder, selon des bases scientifiques, la reconstruction éducative du Brésil » (informations disponibles sur <http://www.inep.gov.br/institucional/historia.htm>). C'est sous la direction d'Anísio Teixeira que, dans la politique de formation des enseignants, les discussions avec les sciences sociales prennent de l'importance. Il faut souligner que Lourenço Filho et Anísio Teixeira sont deux importantes figures de la pensée *escolanovista* au Brésil.

professionnalisation et la formation des enseignants ont toujours été au cœur des projets et des investissements de l'État brésilien qui vise, en même temps, à organiser les masses, à élargir le contrôle idéologique de la scolarisation de la population et à rendre plus démocratique l'accès aux systèmes publics d'enseignement⁹. Sur les bases de l'analyse des principaux dispositifs légaux qui ont établi les politiques d'éducation pour le pays et surtout celles qui ont mis à jour un ensemble d'enjeux sociaux, nous examinerons les différentes étapes de la formation enseignante, en supposant qu'elles correspondent aux changements de priorités et de directives de l'État à chaque moment historique.

Avant de commencer cette réflexion, il faut considérer que, si d'un côté, les politiques éducatives correspondent à des changements et à des priorités de l'État, elles suivent également des tendances et des modèles venus de l'étranger. La référence à l'étranger, qui prend plus au moins d'importance selon les conjonctures, se met en place en tant qu'élément légitimant une proposition, car les modèles sont « importés » des pays présentant les meilleurs indicateurs sociaux et économiques. De la même façon, en faisant appel aux modèles venus d'ailleurs, la visibilité des questions internes diminue ; l'idée selon laquelle il est possible d'arriver aux indicateurs du pays de référence à travers ses modèles de formation et de gestion tend à s'affirmer.

En reprenant l'analyse des principaux dispositifs légaux à l'origine des politiques d'éducation au Brésil, trois phases, qui ne sont pas constituées de ruptures ou de discontinuités mais de changements plus ou moins profonds dans l'organisation des systèmes d'enseignement (dans la sphère fédérale, étatique et communale), semblent se détacher dans l'évolution de la formation des enseignants. La première commence sous l'Empire¹⁰, mais prend forme avec l'avènement de la République (1889) : elle est articulée au projet de scolarisation massive de la population brésilienne et se prolonge jusqu'en fin 1950, recommandant une « formation professionnelle » considérée comme fondamentale pour l'organisation – mais aussi le contrôle – des masses. L'avènement de la République brésilienne, malgré ses limites, coïncide avec la consolidation de l'éducation comme un service public placé sous la responsabilité de l'État et devant

⁹ Il faut signaler qu'il ne s'agit pas d'un mouvement totalement brésilien. La scolarisation de la population est une caractéristique du monde occidental qui prend forme dès le début du XX^e siècle, traverse les différents régimes politiques et prend force dans la mesure où elle est comprise comme un important indicateur statistique de mesure du progrès d'une nation. Le « phénomène » de diffusion mondiale de l'école est devenu l'objet de nombreuses études. Voir, en l'occurrence, NÓVOA, António & SCHRIEWER, Jürgen (Eds.) (2000). *A Difusão Mundial da Escola*. Lisboa : Educa.

¹⁰ « Les écoles normales, instituées dans le pays comme étant les premières écoles de formation des enseignants, sont apparues en 1835 avec l'installation de l'École Normale de la Province de Rio de Janeiro. Par la suite, des écoles normales ont été créées dans plusieurs provinces brésiliennes [...]. Celles-ci répondaient à la Réforme Constitutionnelle de 1834, qui donnait aux Assemblées Législatives Provinciales, alors instituées, parmi d'autres attributions, celle de légiférer sur les instructions primaire et secondaire dans ces territoires. Ainsi, durant cette période, les écoles normales brésiliennes ont fait partie des systèmes provinciaux et n'ont pas toujours fonctionné régulièrement : elles étaient parfois fermées et étaient parfois substituées par d'autres. » (DAROS, 2005, p. 12).

former des citoyens civilisés, afin de fortifier une société moderne et plus ou moins hégémonique. La deuxième phase se poursuit jusqu'aux années 1980. L'année 1946 est caractérisée par la mise en œuvre de la Loi organique de l'enseignement normal (Décret-Loi n° 8.530) qui palliait l'absence d'une réglementation fédérale pour la formation. Cette loi, mise en place par l'INEP, entend servir les politiques publiques des états, au nom du « besoin de plus en plus grand d'une articulation entre les sciences sociales et la pratique éducative, fondée sur la rationalité scientifique » (Scheibe ; Daros & Daniel, 2005, p. 15). Dès le milieu des années 1960, on voit prendre forme un dessein centré principalement sur une conception techniciste de la formation professionnelle. Cette phase s'affirme surtout avec l'arrivée au pouvoir des militaires, en 1964, et l'institution d'un régime autoritaire et bureaucratique, période pendant laquelle se produit une importante expansion de l'offre scolaire dans le but d'élargir le contrôle idéologique sur les masses et de les préparer à répondre aux besoins d'un marché du travail émergent. La troisième phase apparaît clairement après l'installation de la Nouvelle République (1985), lorsque la formation supérieure est proposée pour l'enseignement des années primaires. On attribue alors à l'éducation scolaire la mission de compenser le déficit éducatif et social dû à la mauvaise qualité des systèmes publics d'enseignement, mais aussi de contribuer d'une manière effective à la démocratisation de la société dans son ensemble.

2. Une formation moyenne pour l'organisation des masses

Les écoles normales ont été les premières institutions de formation des enseignants créées au Brésil à l'initiative des provinces et dépendant encore de l'Empire après l'indépendance du pays en 1822¹¹. Elles sont restées pratiquement les seules institutions en charge de la formation enseignante jusqu'à la fin des années 1950. Élément central dans le projet d'organisation des masses, la formation des enseignants a acquis une grande importance avec l'avènement de la République, quand le besoin de créer des écoles normales sur tout le territoire national s'est fait pressant. Toutefois ce processus a été lent et graduel, en fonction du rythme de développement social, politique et économique des différents états de la fédération.

L'école normale est devenue un élément essentiel de l'expansion du projet républicain¹² en s'opposant à l'ordre institutionnel du régime impérial. Les enseignants, considérés comme les diffuseurs d'une nouvelle vision de monde, devaient être sélectionnés et préparés pour cette tâche ou « mission ». Ils devenaient en même temps

¹¹ Sur ce thème, il vient de paraître au Brésil un important ouvrage qui réunit des études réalisées dans différents états de la fédération : « *As Escolas Normais no Brasil : do Império à República* », coordonné par José Carlos Souza Araújo, Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas & Antônio de Pádua Carvalho Lopes (Campinas/SP : Alínea Editora, 2008).

¹² Soulignons que des projets similaires ont été mis en œuvre dans des pays non républicains. On ne peut pas lier d'une façon mécanique les différents modèles éducatifs au régime politique en vigueur.

les responsables de l'alphabétisation de toute la population et les bastions du nouveau régime, appuyé par les oligarchies régionales (Nóbrega, 2002). Même si une grande valeur politique et sociale était accordée au projet, un ensemble d'éléments semble montrer la faiblesse des états dans l'édification et la mise en place d'un nombre suffisant d'écoles de formation des enseignants par rapport à la population indiquée par les statistiques, notamment les enfants en âge scolaire. Un ensemble d'événements a fait naître plusieurs versions simplifiées de l'école normale (école normale complémentaire, école normale dite « vocationnelle »). Celles-ci avaient des matrices curriculaires, des installations physiques et une durée différentes, ce qui simplifiait la formation enseignante¹³. Pendant presque une moitié de siècle, c'est cette école, ou une version assez rudimentaire du projet républicain, qui scolarise la population brésilienne.

La conjoncture sociale, politique et économique de la Première République (qui a duré jusqu'en 1930) ne favorisait pas l'expansion d'une l'éducation scolaire uniforme. Dans le fédéralisme décentralisé, l'État est oligarchique et subordonné aux intérêts des groupes dominants des régions productrices et exportatrices de café. Il s'ensuit de nombreuses différences dans le développement des états, qui finissent par organiser, en fonction de leurs spécificités, leurs propres systèmes d'enseignement (Scheibe et Daniel, 2002).

Nous l'avons vu, la première tentative officielle¹⁴ d'assurer une base commune nationale à la formation des enseignants est intervenue pendant l'État Nouveau, institué par la dictature de Getúlio Vargas (1937-1945), à travers les « Lois Organiques d'Enseignement », promulguées de 1942 à 1946 et pour la préparation desquelles La I^{ère} Conférence Nationale d'Éducation a été organisée en 1941. Ces lois ont eu comme finalité de pallier l'absence de règlements centraux et de définir une procédure à suivre, surtout s'agissant de l'éducation publique aux niveaux de la fédération, de l'état et de la commune (Tanuri, 2000).

La Loi Organique de l'Enseignement Normal (approuvée en 1946) a été signée dès la fin de la dictature Vargas, établissant, sans grandes innovations, une certaine uniformité dans la formation des enseignants. Cette loi consacrait des procédures qui avaient déjà été adoptées dans plusieurs états de la fédération. L'enseignement normal a été divisé en deux cycles : a) le cours de formation de « régents » de l'enseignement primaire (quatre ans), qui devait fonctionner dans les écoles normales régionales et ; b) le cours de second cycle (deux ans), qui devait former l'enseignant du primaire et être offert par les écoles normales et les instituts d'éducation. Cette loi, qui avait l'intention

¹³ Nous nous sommes inspirées ici des travaux de Norbert Elias.

¹⁴ On ne peut cependant sous-estimer l'influence des modèles de référence dans le pays. La plupart des écoles normales brésiennes ont été créées selon le modèle de l'École Normale de la Place de la République, de Sao Paulo, et de l'École Normale du District Fédéral, à Rio de Janeiro. Ces modèles de référence ont défini les contours du cursus de la formation, ainsi que les ouvrages didactiques et les règlements normalisant les conduites et les conditions d'accès.

de rendre plus uniforme la formation des enseignants dans tous les états, a attribué aux écoles normales le statut d'écoles professionnelles. Chacune d'entre-elles devait comporter un groupe scolaire, une crèche et un collège, tous officiellement reconnus, afin d'établir un rapport entre la théorie et la pratique pédagogiques. Les écoles régionales, destinées à des élèves âgés de 13 ans minimum et titulaires d'un certificat primaire (cinq ans), devaient comporter au moins deux écoles primaires isolées, mesure qui concernait ainsi les écoles des zones rurales (Tanuri, 2000). Le projet ne s'est pas réalisé de façon homogène dans l'ensemble du pays ; néanmoins, de nombreux indices indiquent que c'est cette structure qui a dominé, à l'époque, dans la majorité des états de la fédération.

Aussitôt la Constitution de 1946 promulguée, quelques mois après l'approbation de la Loi Organique de l'Enseignement Normal, une nouvelle orientation décentralisatrice et libérale a été reprise dans le pays. La grande majorité des états, bien qu'autorisée à réglementer ses enseignements primaire et normal, a adopté cette loi comme modèle pour l'organisation de son système de formation des enseignants.

3. De la tradition normalienne à la formation technico-professionnelle

La première Loi de Directives et de Bases de l'Éducation Nationale (LDB), approuvée par la Chambre Fédérale en 1961, après une longue série de discussions et de concessions, a été le résultat d'une stratégie de conciliation entre les enjeux des secteurs privés et les défenseurs de l'enseignement public. Les accords¹⁵ conclus entre ces groupes bénéficiaient à l'élite en place, en dépit de la volonté d'associer la défense de l'intérêt général à la question de la scolarisation. La nouvelle loi n'a pas apporté de modifications significatives à la formation enseignante, car l'enseignement normal restait le seul niveau de préparation des enseignants de l'enseignement obligatoire (de la 1^{ère} à la 4^e année). En ce qui concerne la structure des écoles normales, on remarque que la plupart des états ont conservé le système double, avec des écoles normales constituées de deux niveaux de formation : le « *ginasial* » (qui correspond au collège), centré sur des contenus généraux auxquels s'ajoutait une préparation pédagogique qui conférait un diplôme de « Régent de l'enseignement primaire » ; et le « *colegial* » (qui correspond au lycée), consacré aux approfondissements, au terme duquel l'élève obtenait le diplôme de « Professeur du primaire ».

Étant donnée la réorganisation du domaine politico-administratif et pédagogique qui s'est produite après l'implantation du régime militaire en 1964, le modèle de formation des enseignants du primaire a, en grande partie, perdu ses caractéristiques,

¹⁵ Comme l'a rappelé Amado (1973), les procédures conciliatrices ont prédominé pendant tout le processus d'élaboration de cette loi. Elles ont défini alors les différents niveaux de la structure du système d'enseignement (fédéral, étatique et communal), ainsi que leurs secteurs respectifs de compétences politiques et administratives.

bien qu'il soit resté circonscrit au niveau moyen, subsistant ainsi jusqu'aux années 1990. La Loi 5.692/1971 a réformé l'enseignement fondamental (primaire et collège), dont l'obligation est passée de quatre à huit ans, ainsi que l'enseignement moyen (lycée). Elle a également transformé l'école normale en une formation professionnelle comme les autres, nommée « habilitation *magistério* ». Celle-ci vient alors intégrer la professionnalisation obligatoire adoptée pour l'enseignement moyen.

En fait, l'école normale traditionnelle a cessé d'exister : le projet de formation des enseignants comme vecteur de l'expansion de la scolarisation, qui s'est imposé au niveau national dès le début du XX^e siècle, a avorté. L'« habilitation *magistério* », réglementée en 1972, qui l'a remplacée, a été organisée de manière à présenter un tronc commun en formation générale (constitué de matières telles que la communication et l'expression, les études sociales et les sciences) et un complément en formation spécifique (orienté vers les fondements de l'éducation, comme la structure et le fonctionnement de l'enseignement primaire ou encore la didactique, au cœur de la pratique enseignante). Rappelons à ce titre que c'est sur l'offre des cursus formant au *magistério* (tel est le nom des filières de formation des enseignants aux premières années scolaires) que repose le projet d'expansion de l'enseignement moyen dans les années 1970 et 1980¹⁶.

Dans ces dispositifs légaux, s'affirme la forte influence de la conception techniciste, caractéristique de la pensée éducative officielle au cours de cette période. On peut y noter la fragmentation et la désarticulation des disciplines scolaires, qui porte préjudice à la formation générale : elles appauvrissent les savoirs pédagogiques indispensables à la formation enseignante. Apparaît alors un profond sentiment de destitution (ou de perte) d'un lieu de distinction sociale, distinction accordée jusque-là aux enseignants du primaire en raison d'une formation qui leur assurait un statut et un rôle politique, supports d'une identité professionnelle valorisante.

Le « démembrement » de l'école normale a provoqué un mouvement appelé « revitalisation de l'enseignement normal ». Celui-ci a stimulé des études et des propositions qui sont mises en place dans les années suivantes, tantôt par le Ministère de l'Éducation, tantôt par les secrétariats des états, pour faire taire les critiques. Parmi les propositions du Ministère de l'Éducation, se détache le projet des Centres de Formation et de Perfectionnement de l'Enseignement (CEFAM), élaboré en 1982 et adopté par certains états de la fédération. Ce projet a rendu possible l'amélioration de la qualité de l'enseignement, grâce à l'enrichissement curriculaire, à la meilleure articulation entre les disciplines, à l'instauration d'un examen sélectif à l'admission, à l'allongement du temps de formation qui commence désormais dès la première année de l'enseignement moyen, au travail collectif dans la planification et dans l'exécution du curriculum et, enfin, grâce

¹⁶ Sur ce sujet, voir VALLE, Ione Ribeiro & DALLABRIDA, Norberto (Orgs.), *Ensino médio em Santa Catarina. Histórias, políticas, tendências*. Florianópolis : Cidade Futura, 2006.

au fonctionnement en temps intégral, c'est-à-dire comprenant aussi bien les activités régulières du curriculum que celles d'approfondissement et un stage.

Le nouveau modèle curriculaire et structurel de la formation renvoyait à un scénario plus valorisant, en raison de la qualité de la formation et du travail enseignant. Toutefois, des éléments nouveaux apparaissent, comme l'illustre l'importance de la formation technique, que l'on a instaurée pour répondre aux critiques exercées à l'encontre de la formation théorique. Cette dualité entre formation technique et formation théorique est devenue une équation difficile à administrer. En outre, l'engagement politique du corps enseignant pour défendre son statut devient un enjeu. En effet, d'un côté, la contrainte légale formulée dans la Constitution Fédérale de 1988 (Charte constitutionnelle de l'ouverture du régime politique), à l'origine de la Loi de Directives et de Bases de l'Éducation Nationale (Loi n° 9.394/1996), a priorisé l'élévation vers le supérieur du niveau de formation des enseignants de l'éducation infantile et de l'enseignement fondamental. Mais, de l'autre, la paupérisation de ces enseignants chargés des premières années de scolarisation n'a pas été contenue¹⁷.

À partir des années 1980, un remodelage progressif du Cours de Pédagogie (offert par les institutions de formation supérieure¹⁸) est également intervenu dans le but de l'adapter à la préparation des enseignants de l'éducation infantile et à la première étape de l'enseignement fondamental (1^{ère} à 4^{ème} année). Cette filière formait des spécialistes de l'éducation (surveillants, administrateurs, orientateurs et inspecteurs scolaires), des enseignants de l'école normale et, à partir de 1970, des enseignants de l'« habilitation *magistério* ». Ce remodelage annonçait les changements légaux à venir et redéfinissait l'identité enseignante.

La participation du mouvement enseignant, organisée autour de l'Association Nationale pour la Formation des Professionnels de l'Éducation (ANFOPE)¹⁹, a été décisive dans la défense de la formation des enseignants du primaire²⁰. À l'évidence, il

¹⁷ À ce propos, on peut consulter l'ouvrage de Paula Perin Vicentini et Rosário Genta Lugli, qui vient de paraître : « História da profissão docente no Brasil: representações em disputa » (São Paulo: Cortez, 2009).

¹⁸ Sur la formation pédagogique des enseignants titulaires d'une licence, voir SCHEIBE, Leda. (1983). A formação pedagógica do professor licenciado – Contexto histórico. In *Perspectiva*. Florianópolis, ano 1, n. 1 (pp. 31-45).

¹⁹ La création d'un mouvement pour la reformulation des filières de formation des enseignants au Brésil, à la fin des années 1970, a donné lieu à des discussions à propos du Cours de Pédagogie, lesquelles se sont élargies à un débat plus général concernant la formation de l'ensemble du personnel éducatif. À partir de 1980, l'instauration du Comité National Pro-Formation d'Enseignants lors de la I^{ère} Conférence Brésilienne d'Éducation, organisée à São Paulo, a contribué à renforcer l'articulation et la mobilisation de ce mouvement, que la création de l'Association Nationale pour la Formation des Professionnels de l'Éducation (ANFOPE) en 1990 allait à son tour relayer. Cette entité a poursuivi la construction collective d'une base commune nationale pour la formation des professionnels de l'éducation.

²⁰ Il faut souligner que la scolarisation brésilienne, à partir de la moitié du siècle dernier, était partagée entre l'initiative publique et l'initiative privée. L'éducation des élites a été de plus en plus réalisée dans le privé. Ce sont évidemment les classes les plus pauvres qui scolarisent leurs enfants dans les écoles

manquait les bases conceptuelles et méthodologiques à la constitution de l'identité des professionnels de l'éducation, surtout pour ceux des premières années scolaires. Il fallait alors défier l'avenir et engager les instances de l'État, afin de réellement démocratiser le système national d'éducation.

4. Une formation supérieure pour les enseignants du primaire

Dès les années 1970, le Brésil a connu de nombreux mouvements et manifestations réclamant la chute du régime autoritaire. Une transition politique s'est esquissée. Toujours sensibles aux pressions sociales, les classes dominantes ont soigneusement préparé cette transition, réactivant la vieille pratique des alliances. Après les échecs des mobilisations de 1984, qui réclamaient des élections directes à tous les niveaux, les candidats civils Tancredo Neves (leader démocratique) et José Sarney (lié au pouvoir militaire) ont été élus lors d'un suffrage indirect à la Présidence et à la Vice-présidence de la République. Tancredo Neves tombe gravement malade à la veille de sa prise de pouvoir ; Sarney assume le poste de Président de la République en 1985. Neves meurt quelques mois plus tard, et Sarney occupe ce poste jusqu'à la fin du mandat (1990).

Malgré les nombreuses réflexions existantes sur les « années de plomb », comme est souvent nommée la période la plus dure du régime militaire au Brésil, nous considérons qu'il faudrait approfondir les études sur le rôle de la répression et de la censure dans les mouvements enseignants, sur l'engagement de la critique intellectuelle et ses effets sur la formation des enseignants du primaire ou l'organisation de l'institution scolaire.

Le cadre institutionnel de la « Nouvelle République » visait à restituer les droits politiques caractéristiques d'une démocratie libérale, supprimés par le régime autoritaire. Il était évident que la démocratisation de l'État brésilien ne pouvait se faire sans une transformation profonde des conceptions et des structures du pouvoir, fortement cristallisées et bureaucratisées. La consolidation du système national d'éducation, qui restait centralisé aux niveaux fédéral et des états, ainsi que la définition d'une politique de formation des enseignants, se trouvaient au cœur de ces transformations.

L'idéal de ce qui devait être un projet efficace pour l'éducation nationale, construit au cours des dernières décennies, a été pensé en plusieurs points par la Constitution Fédérale, promulguée en 1988. Celle-ci a fourni des éléments juridiques qui rendaient possibles les transformations éducatives réclamées. Néanmoins, le texte final de la nouvelle Loi de Directives et de Bases de l'Éducation Nationale (approuvée en 1996) a

publiques de l'enseignement primaire. Les conséquences de cette ségrégation ont été l'objet de nombreuses études sociologiques et sont suffisamment connues. Ceux qui auraient le plus besoin de l'école et des savoirs scolaires pour envisager une mobilité sociale demeurent très éloignés des institutions éducatives de qualité.

rencontré plusieurs obstacles dans la mise en œuvre des propositions élaborées par la société civile, qui s'était montrée fort mobilisée en vue d'un projet d'éducation pour le pays. Ainsi, si cette loi n'a pas renoncé à tous les consensus du riche débat des années 1980, elle les a parfois traduits par une autre logique de développement, comme l'illustre par exemple celle de la décentralisation, qui signifie principalement un désengagement de la responsabilité de l'État. L'autonomie des écoles et du travail pédagogique, revendiquée par les enseignants, a été comprise à son tour comme la liberté de capter des moyens financiers. L'égalité a été traduite par l'équité, et la citoyenneté critique s'est confondue avec l'idée de citoyenneté productive, supposant une adéquation aux exigences et aux besoins du marché (Shiroma et al., 2000).

Pour Mello (1999), il fallait établir une politique nationale de formation, ancrée dans un consensus construit par l'ensemble des secteurs éducatifs intéressés. Le premier pas, affirme-t-elle, consiste à établir un accord sur le caractère national de la formation des enseignants, car de cette formation dépend la production et la reproduction du processus éducatif. La formation apparaît dans les différents documents de la réforme comme une stratégie vers l'unité nationale, le plein exercice de la citoyenneté, l'intégration, l'inclusion sociale et la survie dans une économie mondiale compétitive. Seule une forte cohésion autour de la nature de la formation politico-pédagogique des enseignants, posée comme d'intérêt national, pourrait donner une pleine efficacité aux directives, au cursus et à l'organisation pédagogique-institutionnelle des filières de formation.

La formation en pédagogie devient donc un emblème de la professionnalisation des enseignants du primaire, parce qu'elle ne se réduit pas aux techniques de travail en salle de classe : elle devient la consolidation d'une carrière professionnelle qui suppose un engagement existentiel, à la fois intellectuel, moral et civique. Tel est le contenu du modèle de formation des enseignants qui est actuellement en cours d'implantation au Brésil et qui se présente comme un grand défi pour la recherche en éducation.

La nouvelle Loi de Directives et de Bases (1996) a donc dû affronter, depuis son implantation, une diversité de conceptions, une pluralité d'institutions et la variété des filières formatrices des professionnels scolaires, pour tenter de répondre aux différents enjeux sociaux. L'établissement d'un accord sur le caractère national de la formation des enseignants, dans un pays aux profondes inégalités sociales, éducatives et culturelles, agit en faveur des forces économiques, contradictoires par nature. Parmi un ensemble de mesures développées par le Ministère de l'Éducation, se distinguent toutefois le Programme *Bolsa-Escola* et le prolongement de la scolarisation obligatoire de huit à neuf ans.

Le nombre d'enseignants ne recevant aucune formation demeure pourtant très élevé²¹. Les réglementations auxquelles cette loi a donné lieu ont prouvé l'intention d'imposer

²¹ A ce propos, des données statistiques peuvent être consultées sur le site de l'INEP, déjà cité.

un modèle de formation enseignante. Or, bien qu'apparaissant lié au supérieur, ce modèle se présente comme séparé de l'enseignement universitaire, comme une simple préparation technico-professionnelle qui n'ajoute pas grand-chose à la formation de niveau moyen, jusqu'alors en vigueur (Scheibe, 2002).

On observe ainsi que ces réglementations ont produit une nouvelle institutionnalisation de la formation des enseignants au Brésil, comprenant des instituts supérieurs d'éducation et des cours normaux supérieurs. En raison de leurs pauvres caractéristiques pédagogiques, ceux-ci contribuent à une dévalorisation de l'enseignement et mettent à l'épreuve l'amélioration de la qualité de l'enseignement et la démocratisation de l'éducation. Les programmes de formation mis en œuvre par ces nouvelles instances éducatives réduisent les temps de durée des cours, simplifient le travail pédagogique et rendent difficile la construction d'une identité pour les professionnels de l'enseignement, même si ce mouvement n'est pas suivi par les universités publiques qui, lors de leurs changements curriculaires, tendent au maintien de la durée des cursus ou même à leur allongement.

De plus, ces instances éducatives se superposent à la structure déjà existante dans les universités brésiliennes. Force est alors de constater que la solide formation universitaire, largement revendiquée, est, de façon tacite, ajournée. Il n'existe pas encore de réelle formation pour l'enseignement primaire *stricto sensu*, car la formation théorique y reste faible, se limitant la plupart du temps à une transmission de savoirs fragmentés, sans véritable articulation entre les pratiques pédagogiques et la réalité de l'école.

L'étude des conceptions et des politiques de formation nous a permis de percevoir que, malgré l'élévation des niveaux de scolarisation (Valle, 2003), de nombreuses difficultés persistent, dont témoigne la dévalorisation sociale des enseignants. Ces difficultés renvoient aussi aux replis pragmatiques de la législation elle-même, au moment où elle est confrontée aux préceptes d'une démocratie plus formelle que réelle, à la précarité des conditions de travail, aux salaires avilissants, au manque de stabilité professionnelle, ainsi qu'aux objections à la constitution d'une carrière enseignante. Il demeure malgré tout une conception idéaliste de l'exercice de l'enseignement, qui oscille entre une « identité vocationnelle » et une « identité professionnelle » (Valle, 2002).

Une avancée qualitative effectivement démocratique, liée à la nécessité d'élévation de la formation initiale au niveau supérieur, ne pourra pas faire de concessions à des programmes de formation élaborés à la hâte. Il eût été nécessaire d'envisager une formation universitaire académique élevée, une formation universitaire délibérément

professionnelle, capable de promouvoir le changement d'une pratique fort intuitive vers une pratique réfléchie. Ceci ne signifie pas qu'il faille nier l'existence de situations d'urgence renvoyant au manque d'enseignants dans certaines régions et pour certaines filières de l'enseignement, défi que doit relever une solide collaboration entre les universités, le Ministère de l'Éducation, les secrétariats d'état et les secrétariats communaux d'éducation. Mais, il ne semble pas rationnel, même du point de vue économique, de vider les structures existantes pour les remplacer par de nouvelles structures. L'offre de formation à bas coût concernant les ressources physiques, matérielles, humaines et financières, peut revenir cher au pays, car elle ne met pas en place de nouvelles formes de socialisation professionnelle ni ne propose de projet pour l'école primaire.

Les chercheurs représentés à l'ANFOPE²² considèrent qu'il faut intensifier l'accompagnement et l'évaluation des expériences de formation en cours dans les divers états brésiliens, surtout celles mises en œuvre dans les nouvelles institutions d'enseignement supérieur. Les principes d'une base commune nationale pour la formation des enseignants, suffisamment discutée et socialisée par la communauté éducative, sont des paramètres dont il faut tenir compte. Il faut créer des espaces favorables à un approfondissement conceptuel et critique, et considérer qu'il s'agit d'un champ extrêmement complexe qui implique d'autres conceptions d'apprentissage, mais surtout des intérêts divers voire antagonistes.

Il faut également avoir à l'esprit le besoin de re-signifier les approches pédagogiques concernant le phénomène éducatif, en pensant aux aspects suivants : 1. expliciter la dimension du tutorat dans les programmes de formation à distance ; 2. établir un quota approprié de contenus transmis en direct afin de garantir la socialisation professionnelle et le travail collectif des enseignants ; 3. définir plus clairement le caractère d'urgence de certains programmes, en les restreignant aux régions qui ont le plus besoin de soutien ; 4. expliciter le rôle des facultés et des centres d'éducation dans la conception, l'élaboration et le développement de ces programmes (ANFOPE, 2000).

Les enseignants, réunis par l'ANFOPE, considèrent que les programmes de formation initiale et continue doivent employer, en les articulant, les nouvelles technologies éducatives. Celles-ci ne doivent pas remplacer la modalité d'enseignement en direct, mais être utilisées comme complément, pour garantir l'autonomie du travail des enseignants et mettre en rapport les savoirs scolaires et les matériaux didactiques. Travailler avec les nouveaux langages et comprendre les capacités potentielles des ressources technologiques est un enjeu qui s'impose à l'ensemble des enseignants, car, aujourd'hui, la technologie est une réalité qui imprègne la vie de tous, supposant un changement des conceptions d'apprentissage non sans conséquences sur l'identité des

²² Si nous évoquons l'ANFOPE, nous prenons également en considération un ensemble d'autres initiatives mises en pratique lors des changements de politique éducative au Brésil. Nous mentionnons cette association, car elle a dirigé plusieurs mouvements, tantôt convergents, tantôt divergents.

enseignants. L'invention de l'ardoise, considérée comme la première technologie à entrer dans la salle de classe, a provoqué de profonds changements dans la façon d'enseigner. Il en est allé de même avec l'arrivée du tableau noir, du cahier industrialisé, du stylo à bille, des laboratoires pour l'enseignement des sciences, puis des ordinateurs et de l'internet. Nous sommes face à un défi supplémentaire, celui des nouvelles technologies, que la formation enseignante doit désormais affronter.

Bibliographie

AMADO Gildásio. (1973). *Educação média e fundamental*. Rio de Janeiro : José Olímpio.

ARAÚJO, José Carlos Souza; BUENO DE FREITAS, Anamaria Gonçalves ; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (Orgs.) (2008). *As Escolas Normais no Brasil : do Império à República*. Campinas/SP : Alínea Editora.

CATANI, Denice Barbara (2000). Estudos de História da Profissão Docente. In LOPES, Eliane Marta Teixeira ; FARIA Filho, Luciano Mendes de & VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 Anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte/MG : Autêntica (pp. 585-599).

DAROS, Maria das Dores (2005). Formação de Professores em Santa Catarina : breves considerações sobre sua história. DAROS, Maria das Dores ; DANIEL, Leziany Silveira & SILVA & Ana Cláudia da (Orgs.) (2005). *Fontes Históricas : Contribuições para o estudo da formação de professores catarinense (1883-1946)*. Florianópolis : UFSC-NUP (pp. 11-22).

GASPAR da SILVA, Vera Lucia (2004). *Sentidos da Profissão Docente : estudo acerca de sentidos da profissão docente do ensino primário, envolvendo Santa Catarina, São Paulo e Portugal na virada do século XIX para o século XX*. Tese (Doutorado em Educação), São Paulo : FEUSP.

GVIRTZ, Silvina & LARRONDA, Marina (2007). Notas sobre la escolarización de la cultura material : celulares y computadoras en la escuela de hoy. In *Revista TEIAS*. Rio de Janeiro, ano 8, nº 15-16, jan/dez, disponible en <http://www.periodicos.proped.pro.br>, le 27 de fevereiro de 2010.

MELLO, Guiomar Namó de. (1999). *Escola nova, tecnicismo e educação compensatória*. São Paulo : Edições Loyola.

NÓBREGA, P. (2002). Escola Normal, Ciência e Nacionalidade na Primeira República. In SCHEIBE, Leda e DAROS, Maria das Dores (2002). *Formação de professores em Santa Catarina*. Florianópolis : NUP/CED (pp. 113-133).

NÓVOA, António (2005). *Evidentemente : Histórias da Educação*. Porto/Lisboa : Asa Editores.

NÓVOA, António & SCHRIEWER, Jürgen (Eds.) (2000). *A Difusão Mundial da Escola*. Lisboa : Educa.

NÓVOA, António (1991). O Passado e o Presente dos Professores. In NÓVOA, António (Org.). *Profissão Professor*. Porto : Porto Editora (pp. 9-32).

SCHEIBE, Leda. (1983). A formação pedagógica do professor licenciado – Contexto histórico. In *Perspectiva*. Florianópolis, ano 1, n. 1 (pp. 31-45).

SCHEIBE, Leda. (1994). Para repropor a prática de formação de professores na UFSC. In *Perspectiva*, Florianópolis, ano 12, n. 21 (pp. 43-71).

SCHEIBE, Leda ; DAROS, Maria das Dores & DANIEL, Leziany Silveira (2005). A contribuição de intelectuais catarinense para a pesquisa educacional e a formação de professores na década de 1950. In LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernande ; RAUPP, Marilene Dandolini & DURLI, Zenilde (Orgs.). *Professores para a escola catarinense : contribuições teóricas e processos de formação*. Florianópolis : Editora da UFSC (pp. 13-37).

SCHEIBE, Leda. & AGUIAR, Márcia Ângela (1999). Formação de profissionais da educação no Brasil : O curso de pedagogia em questão. In *Educação & Sociedade*, São Paulo, ano XX, n. 68 (pp. 220-239).

SCHEIBE, Leda & DANIEL, Leziany Silveira (2002). Formação docente para a educação básica: um desafio para o ensino superior no século XXI. In SCHEIBE, Leda e DAROS, Maria das Dores. *Formação de professores em Santa Catarina*. Florianópolis : NUP/CED, p. 11-34.

SHIROMA, Eneida Oto ; MORAES, Maria Célia Marcondes de et EVANGELISTA, Olinda (2000). *Política educacional*. Rio de Janeiro : DP&S.

SHIROMA, Eneida Oto ; MORAES, Maria Célia Marcondes de et EVANGELISTA, Olinda. (2002). Formação dos profissionais da educação pós-LDB : vicissitudes e perspectivas. In VEIGA, Ilma Passos Alencastro e AMARAL, Ana Lúcia. *Formação de professores. Políticas e debates*. Campinas : Papyrus (pp. 47-63).

TANURI, Leonor Maria (1970). Contribuição para o estudo da escola normal no Brasil. São Paulo : CRPE.

TANURI, Leonor Maria (2000). História da formação de professores. In *Revista Brasileira da Educação*. São Paulo : Editora Autores Associados, n. 14 (pp. 61-88).

VALLE, Ione Ribeiro (1996). *Burocratização da educação : um estudo sobre o Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina*. Florianópolis : Ed. da UFSC.

VALLE, Ione Ribeiro (2003). *A era da profissionalização. Formação e socialização profissional do corpo docente de 1ª a 4ª série*. Florianópolis : Cidade Futura.

VALLE, Ione Ribeiro (2002). Da “identidade vocacional” à “identidade profissional” : a constituição de um corpo docente unificado. In *Perspectiva : Sociologia e Educação*. Revista do Centro de Ciências da Educação, v. 20, n. especial (pp. 209-230).

VALLE, Ione Ribeiro (2005). Formação de professores : um esforço de síntese. In *Educar em Revista*. Curitiba : Editora UFPR, n. 25 (pp. 215-235).

VALLE, Ione Ribeiro & DALLABRIDA, Norberto (Orgs.) (2006), *Ensino médio em Santa Catarina. Histórias, políticas, tendências*. Florianópolis : Cidade Futura.

VICENTINI, Paula Perin e LUGLI, Rosário Genta (2009). *História da profissão docente no Brasil* : representações em disputa. São Paulo : Cortez.

Sources consultées :

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (1996). *Documento Final. VI Encontro Nacional*. Brasília : ANFOPE.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (2000). *Documento Final. X Encontro Nacional*. Belo Horizonte : ANFOPE.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (2002). *Documento Final. XI Encontro Nacional*. Belo Horizonte : ANFOPE.

BRASIL. (1946). *Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946*. Lei Orgânica do Ensino Normal. Rio de Janeiro : Diário Oficial da União.

BRASIL. (1961). *Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Brasília : Diário Oficial da União.

BRASIL. (1968). *Lei n. 5.540 de 28 de novembro de 1968*. Dispõe sobre a reforma no ensino universitário. Brasília : Diário Oficial da União.

BRASIL. (1971). *Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Estabelece as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília : Diário Oficial da União.

BRASIL. (1996). *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Brasília : Diário Oficial da União.

BRASIL (2010). Portal do Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/> accès le 27 de fevereiro de 2010.

BRASIL (2010). Portal do INEP. <http://www.inep.gov.br> accès le 27 de fevereiro de 2010.