Éducation comparée / nouvelle série, n°28 (1-2), pp 157 - 179

Formation et professionnalisation des enseignants au Brésil : entre inégalités éducatives et égalité des chances

Silvana Mesquita
et **Karina Carrasqueira**
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro,
Brésil

Resumé
L'article vise à comprendre les relations entre la (re)production des inégalités éducatives, la formation et la profession enseignante et l'efficacité du système scolaire au Brésil. L'article fait état des lacunes mais également des avancées dans les niveaux de formation des enseignants et d'attractivité du métier d'enseignant. Malgré ces avancées, il existe des problèmes liés à la qualité de la formation et à l'absence de politiques d'insertion professionnelle de nouveaux enseignants.
Mots clés
formation des enseignants ; profession des enseignants ; inégalités éducatives; Brésil

Abstract
This paper aims to understand the relationship between (re)production of educational inequalities, teacher training, teaching profession and school effectiveness in Brazil. The article reports the gaps, but also the advances in teacher training levels and the attractiveness of the teaching profession. Despite these advances, there are problems related to the quality of training and the absence of policies for the professional integration of new teachers.
Keywords
teacher training ; teaching profession ; educational inequality ; Brazil

INTRODUCTION

Cet article vise à mettre en relation les inégalités d'éducation au Brésil en lien avec trois problématiques : la formation des enseignants, la profession d'enseignante et l'efficacité des écoles. La proposition de réunir ces trois entrées se justifie par le rôle central que jouent les enseignants dans leur contribution à l'efficacité et l'équité scolaire. Comme le souligne Dubet (2019), assurer l'équité, c'est dépasser l'idée d'une justice fondée uniquement sur l'égalité par le mérite. Ainsi, l'école efficace serait celle qui construit la justice par l'équité, en recherchant des stratégies pour assurer l'égalité dans la diversité qui configure l'école aujourd'hui et, pour ce faire, en offrant davantage aux moins favorisés. Dans ce processus, nous cherchons à dépasser la vision d'une école qui reproduit les inégalités, telle que dénoncée par le champ sociologique il y a plusieurs décennies (Bourdieu & Passeron, 1970 ; Brooke & Soares, 2008). On supposait alors que la massification scolaire pourrait réduire les inégalités par l'égalité d'accès aux études, mais la simple entrée à l'école s'est avérée insuffisante. Ainsi, dans la perspective développée notamment par François Dubet, une école juste passe aussi par une garantie d'égalité d'offre de qualité scolaire. Même si le concept de qualité scolaire est polysémique, la non-qualité semble obtenir un large consensus.

Or, l'efficacité de l'école ne repose pas seulement sur la qualité - comprise dans cette théorie, entre autres, par les conditions d'apprentissages - mais aussi sur l'équité[62], permettant de minimiser les effets des inégalités sociales sur les résultats des élèves (Bressoux, 2003; Brooke & Soares, 2008). Dans ce sens, il y a un rapprochement avec le concept de justice apporté par Dubet (2008) dans lequel une école juste (ou un système scolaire juste) doit s'assurer que les élèves défavorisés sur le plan

---

62 Dans cet article, nous utilisons le concept d'équité qui est plus largement reconnu dans le domaine de l'éducation au Brésil. Comme l'expliquent Alves, Soares et Xavier (2016, p. 51), dans la législation éducative brésilienne, " l'équité est associée à l'idée de justice, d'inclusion des minorités et de réduction des inégalités dans toutes les dimensions du droit à l'éducation ". Selon Bresssoux (2003, p. 66), l'équité est la " capacité à réduire les différences initiales entre les élèves ". Dans le domaine de la recherche brésilienne sur l'efficacité des écoles, l'équité est comprise comme la réduction des inégalités entre les élèves de différents groupes socio-économiques.

socio-économique atteignent les mêmes niveaux d'apprentissage et les mêmes niveaux d'éducation que les élèves des classes plus aisées, même s'il faut, pour ce faire, appliquer des mesures compensatoires. La justice scolaire serait alors ancrée sur l'égalité d'accès de traitement et d'apprentissages, assurant une école efficace en termes de qualité et d'équité (Sampaio & Oliveira, 2015).

Dans la littérature scientifique concernant l'école efficace (Bressoux, 2003), les enseignants apparaissent comme jouant un rôle central. Ce constat pose une question essentielle relative à leur formation : faire face à la massification, aux inégalités scolaires et à la diversité croissante des élèves. Dans le cas du Brésil, l'une des problématiques centrales est d'une celle de l'attractivité du métier d'enseignement. Ce groupe professionnel se singularise par des origines massivement populaires ayant étudié dans les écoles publiques[63] où le niveau d'instruction est moins élevé que dans le réseau d'écoles privées. D'autre part la formation reçue est relativement sommaire, ce qui expose les enseignants à de grandes difficultés notamment lorsqu'ils enseignent devant des publics défavorisés. On constate également une hétérogénéité et un manque de politiques de formation continue et d'insertion professionnelle pour les enseignants débutants de primaire et secondaire. Ainsi, cet article cherche à éclairer deux questions jointes, l'une relative à la formation et aux trajectoires professionnelles des enseignants et aux liens relatifs à la (re)production des inégalités d'éducation dans le système éducatif brésilien.

I. FORMATION ET PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS AU BRÉSIL : ENTRE TENTATIVE D'HOMOGÉNÉISATION ET LOGIQUES DE MARCHÉ

La professionnalisation du métier d'enseignant apparait au Brésil comme l'un des enjeux forts de l'attractivité de cette profession tout autant que la recherche d'une meilleure qualité d'instruction. Parmi les

63 Soulignons qu'au Brésil les différences significatives entre les écoles publiques et privées en ce qui concerne le débat sur la qualité de l'enseignement, où les écoles privées jouissent d'un plus grand prestige et de meilleurs résultats dans les évaluations externes nationales (IDEB). Il s'établit ainsi une différence sociale entre ceux qui les fréquentent : les classes populaires ont accès à l'école publique et les classes les plus favorisées aux établissements privés.

éléments identifiés comme essentiels pour le développement de la professionnalisation des enseignants, il y a l'enseignement supérieur basé sur les connaissances scientifiques et pédagogiques, avec l'incorporation des résultats de la recherche et des connaissances propres des enseignants, reconnus comme une épistémologie de la pratique (Tardif, 2013). L'élévation de ce niveau de formation initiale serait de nature à favoriser de meilleures conditions de travail et offrir de meilleures conditions d'apprentissages en faveur des élèves. Cet article décrit les trajectoires professionnelles de ceux qui se destinent au métier d'enseignant au Brésil, dans une dimension dynamique, c'est-à-dire en pointant des évolutions récentes.

Universitarisation et formation des enseignants au Brésil

Dans divers pays, le processus d'universitarisation de la formation des enseignants, autrement dit la garantie d'un enseignement supérieur par le biais des universités, est en cours depuis plusieurs années avec toujours en arrière-plan la question de l'espace institutionnel le plus propice à la formation des enseignants : à l'université, dans des instituts de formation spécifiques et/ou en immersion progressive au sein des établissements scolaires. Se dégage cependant un consensus international sur la nécessité d'élever le niveau de formation des enseignants. En Angleterre, par exemple, ces dernières années, la formation initiale des enseignants a subi une reformulation impliquant plusieurs stratégies, dont une plus grande participation de la formation professionnelle dans les écoles (Ludcke, 2018). En France, le processus de masterisation (élévation de la formation des enseignants au niveau du master) et de réforme des Instituts nationaux de formation de professeurs met également en évidence le souci d'ajustements de ce type d'institution de formation pour cette catégorie professionnelle afin d'articuler une formation théorique et pratique en situation (Mamede, 2020). Au Brésil, depuis 1996, la loi sur les directives et les bases de l'éducation (LDB) exige une formation au niveau l'enseignement supérieur[64] pour devenir en-

64 Au Brésil, l'enseignement supérieur peut être dispensé dans des universités, des centres universitaires, des établissements d'enseignement supérieur non universitaires ou des instituts de formation technique.

seignant. Des formations ont ainsi été créées et plusieurs écoles normales[65] de formation au niveau du lycée ont été supprimées, ce qui a entraîné une augmentation progressive de la formation de niveau supérieur, en particulier dans les cours de *licenciatura*[66], parmi les professeurs travaillant dans les différents segments de l'éducation de base (tableau 1).

Tableau 1 : Progression du pourcentage de professeurs du primaire et du secondaire ayant une formation dans niveau l'enseignement supérieur - Brésil - 2009-2019

	2009	**2019**
Total	67,7	85,3
Maternelle	48,7	76,3
Enseignement primaire	61,6	84,2
Collège	78,4	91,3
Lycée	91,3	96,9

Source: INEP (2009; 2019a)

Deux mouvements ont contribué directement à cette élévation du niveau de formation des enseignants. Le premier correspond à l'augmen-

65 Les écoles normales forment des enseignants au niveau de l'école secondaire pour travailler dans l'enseignement primaire. Au Brésil, les écoles normales secondaires existent toujours, avec environ 100 000 inscrits, car un assouplissement de la loi 9394 (Brésil, 1996) leur permet de fonctionner.

66 La *licenciatura* est une modalité de cours de l'enseignement supérieur responsable de la formation de professeurs du secondaire et des cours professionnalisants dans leur champ de connaissances spécifiques, d'une durée de 4 ans ou 3 200 heures.

tation des places disponibles dans les cours de *licenciatura*, parallèlement à l'expansion de l'enseignement supérieur dans le pays[67]. De 2009 à 2019, les inscriptions dans l'enseignement supérieur ont augmenté de 43,7 %, et dans les cours de *licenciatura*, d'environ 41 %. En 2019, le Brésil comptait déjà environ 1,7 million d'étudiants inscrits dans les cours de *licenciatura* pour la formation de professeurs, ce qui correspond à 19,7 % des inscriptions dans l'enseignement supérieur (Brésil, 2019). Le second mouvement a consisté à encourager les enseignants déjà en poste à rejoindre une formation dans niveau l'enseignement supérieur.

Le second mouvement s'est produit par le biais de deux politiques visant à encourager la formation supérieure des enseignants déjà en poste, le Plan national de formation des enseignants de primaire et de secondaire (PARFOR) et le *Pro-licenciatura*, tous deux créés en 2009. Le PARFOR offre annuellement des classes spéciales dans les cours de *licenciatura* et dans les programmes de seconde *licenciatura*, en présentiel, exclusivement pour les enseignants des établissements publics n'ayant pas fait d'études supérieures dans le domaine dans lequel ils exercent leur activité. Le programme *Pro-Licenciatura* propose une formation initiale à distance pour les professeurs de collège ou de lycée dans les systèmes d'enseignement public, en partenariat avec des institutions publiques d'enseignement supérieur. Pour comprendre ce processus d'expansion de la formation des enseignants au Brésil, il convient de souligner que l'enseignement supérieur au Brésil, y compris les *licenciaturas*, a longtemps été presque exclusivement réservé aux classes les plus privilégiées. L'accès à l'enseignement supérieur reproduisait les inégalités sociales en raison d'une offre éducative inégale reflétant les inégalités sociales de la société brésilienne. Dans le cas de l'enseignement supérieur, les inégalités se reflètent également dans les carrières professionnelles choisies et dans les types d'établissements d'enseignement supérieur auxquels les étudiants peuvent accéder.

---

67 Loi des Quotas (Brésil, 2012), Reuni : Programme de soutien aux plans de restructuration et d'expansion des Universités fédérales (Brésil, 2007) ; Prouni : Programme Université pour Tous (Brésil, 2005); Fies : Fonds de financement pour étudiants (Brésil, 2001).

En ce qui concerne spécifiquement la formation des enseignants au Brésil, il convient de signaler trois problèmes. Le premier ressort du constat que, même avec le plus large accès aux cours de *licenciatura*, 15 % des professeurs en activité dans le pays n'ont pas encore suivi d'études supérieures. Les pourcentages les plus élevés se trouvant parmi les enseignants polyvalents[68] travaillant dans les premières années de l'enseignement primaire et de l'éducation de la petite enfance (environ 25 %). La seconde se caractérise par le fait qu'environ la moitié des enseignants spécialisés qui travaillent dans l'enseignement secondaire ont un diplôme dans un domaine autre que la matière dans laquelle ils enseignent dans les écoles. Le tableau 2 montre le pourcentage du niveau d'adéquation de l'enseignant, c'est-à-dire ceux qui sont formés dans la matière qu'ils travaillent.

Cette réalité est principalement due à la pénurie d'enseignants dans certaines disciplines du pays. Le troisième problème concerne les différents types d'institutions et la qualité des cours dans lesquels les futurs enseignants obtiennent leur diplôme, une réalité qui s'est intensifiée avec l'expansion d'initiatives privées et de la modalité d'enseignement à distance.

Tableau 2: Progression du pourcentage du niveau d'adéquation[69] de la formation des enseignants du secondaire - Brésil - 2012- 2019

	2012	**2019**
Collège	50,1	56,8
Lycée	56,4	63,3
Moyenne totale	53,2	55,3

Source: INEP (2012; 2019a)

68 Professeurs dits *polyvalents ou généralistes,* enseignant en maternelle et dans les premières années du primaire, diplômés des cours de *licenciatura* en Pédagogie ou ayant suivi une formation dans une école normale niveau lycée.

69 L'enseignant a une formation adéquate pour la matière qu'il enseigne. Par exemple, les cas d'enseignants de l'enseignement supérieur qui enseignent la physique, mais qui n'ont pas de formation spécifique en physique (Licenciatura en physique), mais dans un autre domaine de connaissances.

Il faut donc considérer qu'une part importante des cours de *licenciatura* est proposée par des établissements non universitaires, par les établissements privés et à distance. Les établissements d'enseignement supérieur qui forment les enseignants au Brésil diffèrent en termes d'administration, de catégorie académique et de modalités, distancielle ou présentielle. Le tableau 3 montre la répartition des inscriptions des 1,68 million d'étudiants des cours de *licenciatura* au Brésil dans ces trois catégories.

Tableau 3: Participation en pourcentage du nombre d'inscriptions aux cours universitaires de *licenciatura*, par organisation académique, catégorie administrative et mode d'enseignement – 2019

Organisation administrative	Public 36,0%	Privé 64,0%		
Modalité	Présentielle 46,7%	Distancielle 53,3%		
Catégorie académique	Université 62,3%	Centre universitaire 22,8%	Faculté 10,9%	Instituts technologiques fédéraux 4%

Source: INEP (2019b)

Certains travaux de recherche mettent en évidence des inégalités d'éducation associées à la qualité des enseignements proposés et à ces différentes modalités de formation (Gatti et *al*, 2019). L'analyse des programmes des cours de *licenciatura* dans les différents établissements, des résultats des diplômés aux évaluations nationales et du degré d'employabilité associé au prestige social de chacun, fait apparaître des différences significatives dans la formation des nouveaux enseignants. Il convient de conclure provisoirement sur la problématique de formation, en soulignant ce que Souza et Sarti (2014) identifient comme la croissance d'un véritable « marché de la formation des enseignants », fondé sur l'expansion des cours de formation initiale offerts par le réseau privé en modalité présentielle et surtout à distance. En outre, la

qualité effective de ces formations est mise en doute en raison de l'allègement et de la fragmentation de leurs programmes, de l'insuffisance de régulation par les agences gouvernementales et de la prédominance des logiques de marché dans le processus de sélection des étudiants et même des formateurs d'enseignants. Ce cadre de marchandisation de la formation des enseignants semble éloigner encore plus cette formation du projet d'universitarisation afin de garantir une professionnalisation de l'enseignement jouissant d'un plus haut statut social fondé sur l'intégration de la formation intellectuelle, pédagogique et scientifique.

II. L'ENTRÉE DANS LE MÉTIER : LACUNES ET POSSIBILITÉS

Le Brésil compte environ 2,2 millions d'enseignants travaillant dans l'éducation primaire et secondaire (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2019a). Ces enseignants sont répartis sur le vaste territoire national, divisé en 26 états, un district fédéral[70] et 5 570 municipalités et regroupé en 5 régions. Ces unités, qu'elles appartiennent à la sphère publique, fédérale, étatique ou municipale[71], ont l'autonomie de réglementer la profession d'enseignant en instituant des plans de carrière, en organisant des examens de sélection des enseignants qui travailleront dans ces réseaux publics et en proposant des programmes de formation continue. Le statut professionnel des enseignants qui travaillent dans le réseau privé est réglementé par les lois fédérales du travail et supervisé par les réseaux étatiques. Au Brésil, 51 % des enseignants travaillent dans des établissements municipaux, 29 % dans des établissements dépendant des États, 2 % dans le réseau fédéral et 25 % dans le réseau privé[72]. Ceci signifie que la profession d'enseignant au Brésil est structurée sur la base d'une hétérogénéité

70 Le district fédéral est une unité fédérée typique des républiques fédérales, comme le Brésil et les États-Unis, où se trouve le siège politico-administratif du gouvernement central. C'est une ville dont la structure politique est similaire à celle d'un État, mais sans subdivisions municipales.

71 Cette organisation du réseau éducatif brésilien peut être comprise à travers l'étude du Fédéralisme au Brésil. Pour plus de détails sur cette question, voir l'article de Alicia Bonamino dans ce même numéro.

72 Les professeurs peuvent exercer dans plus d'un réseau à la fois.

de carrière, avec des conditions de travail, des types de formation continue, des salaires et des modèles de progression de carrière différents, ce qui est loin de renforcer un statut professionnel uniforme et solide. Il existe même des municipalités où les systèmes éducatifs ne sont pas réglementés et où il n'existe pas de plan de carrière pour les enseignants, ainsi que la plupart des établissements privés (Jacomini & Penna, 2016).

Quant aux politiques nationales visant à inverser cette hétérogénéité et à élargir l'attractivité de la carrière enseignante, le Fonds pour le maintien et le développement de l'éducation de base et la valorisation des professionnels de l'éducation (FUNDEB) a été créé en 2008, qui distribue des aides financières à l'ensemble des municipalités et des États du pays afin qu'ils investissent en éducation. Associé à ce fonds, le plancher salarial professionnel national (PSPN) a été créé pour les professionnels de l'enseignement public dans l'éducation primaire et secondaire. Cependant, le respect de la législation dépend des autorités locales, ce qui a entraîné des variations entre les entités fédérées, outre les critiques, de la part des enseignants, quant aux faibles valeurs du plancher national stipulé au fil des années. Comme le souligne Pinto (2009), le salaire est l'un des meilleurs indicateurs du prestige d'une profession, ainsi que l'amélioration de sa formation initiale ou continue. Cependant, plus de 20 ans après la création du plancher national de rémunération, le salaire des enseignants de l'éducation de base au Brésil se situe toujours à des niveaux très bas, surtout si l'on compare avec d'autres pays, d'autres catégories professionnelles ayant le même niveau d'exigences de formation, et en raison des différences régionales qui marquent les inégalités sociales du pays (Hirata et al, 2019).

Actuellement, deux programmes nationaux : l'immersion professionnelle visant à encourager formation de nouveaux enseignants se détache dans le pays et le Programme institutionnel de bourses d'initiation à l'enseignement (PIBID), créé en 2007, et la Résidence pédagogique établie en 2018 (Brésil, 2007a; 2018). Il s'agit de programmes conçus dans le cadre de certains cours de *licentuatura*, principalement dans les universités publiques, qui visent à encourager les étudiants à devenir enseignants, mais sans garantie effective d'emploi dans les écoles par la suite. Ils se fondent sur le principe de rapprochement de l'enseignement universitaire des pratiques des écoles d'enseignement de base, en vue

d'insérer les étudiants de *licenciatura* dans la réalité du terrain professionnel pendant le processus de formation, contribuant ainsi à la qualité de leur formation et au choix de leur insertion future.

L'étude de Gatti et Barreto (2009), analysant ceux qui choisissent la carrière d'enseignant au Brésil, a identifié les marques des inégalités sociales et éducatives. Ces auteurs identifient que le choix d'une carrière professionnelle diffère significativement entre les élèves des écoles publiques et privées, étant conditionné par les ressources économiques et les attentes familiales, qui ne sont pas toujours compatibles avec les souhaits des élèves. Le choix de l'enseignement par les étudiants, notamment ceux issus des classes populaires, apparaît comme un « choix du possible » (Bourdieu, 1989).

> Il existe une forte tendance à considérer que le choix (de l'enseignement) se fait par élimination, parce que ces cours sont bon marché, allégés, facilement accessibles et, par conséquent, viables non seulement du point de vue économique, mais aussi des exigences de nature académique. D'autre part, il convient de considérer que pour de nombreux jeunes issus des classes populaires, l'enseignement est un choix possible et intéressant et qu'il ne s'agit donc pas simplement d'une échappatoire, d'une option par élimination (Gatti et al, 2009, p.79).

L'autre fait qui marque la carrière enseignante au Brésil tient aux modalités d'entrée dans la carrière des nouveaux enseignants. Le pays ne dispose pas de politiques nationales visant à encourager l'insertion professionnelle des diplômés des cours de *licenciatura*, laissant cette tâche aux actions locales des réseaux dans lesquels les enseignants passent le concours pour enseigner (public), sont sélectionnés (privé) ou ont des contrats temporaires[73] (public ou privé). Sitôt après le concours ou la sélection, les enseignants assument une ou plusieurs classes pour enseigner en tant que titulaires, sans quasiment aucun soutien institutionnel. Dans la plupart des cas, ils sont exposés aux situations les plus indési-

73 Dans les établissements publics, 30% des professeurs ont des contrats temporaires ou de sous-traitance (INEP, 2019a)

rables dans leur choix d'écoles et de classes. Beaucoup acceptent de donner des cours dans les zones les plus défavorables, devant des classes surchargées, où les élèves sont les plus en difficulté et dans des écoles aux infrastructures précaires. Il est important de souligner ces aspects pour appréhender les inégalités scolaires au Brésil dans les 180 610[74] écoles du pays, que ce soit en termes de logique d'organisation ou de gestion, par l'infrastructure et l'équipement dont elles disposent, par le nombre d'élèves par classe et le type d'élèves accueillis. Les équipements essentiels tels que les aires de jeux, les terrains de sport et les bibliothèques ne sont pas toujours présents dans la plupart des écoles brésiliennes, notamment les écoles municipales (Brésil, 2019). En outre, les réseaux municipaux, qui comptent le plus grand nombre d'écoles élémentaires (60 %), sont ceux qui disposent du moins de ressources technologiques, telles que projecteurs multimédias, ordinateurs et Internet à disposition des élèves. Les écoles privées se distinguent par les meilleures conditions d'infrastructure et les meilleurs niveaux d'apprentissage des élèves (INEP, 2020), où sont inscrits les élèves des classes les plus privilégiées dont très peu se destineront à la profession enseignante.

III. L'INFLUENCE DE LA FORMATION ET DE LA PROFESSION D'ENSEIGNANT DANS LES INÉGALITÉS D'ÉDUCATION AU BRÉSIL

Comme nous l'avons vu jusqu'à présent, les inégalités d'éducation relèvent d'une construction complexe et peuvent donc être observées sous différents aspects dont la formation et la professionnalisation des enseignants. On observe ainsi au Brésil, comme dans d'autres pays des inégalités d'éducation très marquées entre les élèves issus de groupes sociaux privilégiés et ceux issus de groupes sociaux précarisés et vulnérables. Sampaio et Oliveira (2015) proposent trois dimensions des inégalités d'éducation qui peuvent nous guider dans notre analyse : l'accès (qui comprend le flux et la permanence), le traitement (qui comprend les conditions de l'offre d'éducation, par exemple, les infrastructures

74 60% sont des écoles publiques municipales (aux ressources limitées), 23% sont privées (aux conditions structurelles variées) et 17% dépendent des États ou de la fédération.

scolaires, la qualification des professionnels de l'éducation et les conditions de travail des enseignants) et les apprentissages. Au Brésil, nous sommes toujours confrontés à de grandes inégalités dans l'accès à l'éducation de base, avec des taux élevés de redoublement et d'abandon et de faibles taux d'inscription dans les écoles maternelles et le lycée, scénario qui a des répercussions sur les nouveaux enseignants recrutés. Cependant, dans le but d'analyser les inégalités éducatives associées à la formation et à la pratique professionnelle des enseignants sur les apprentissages des élèves, l'accent est mis sur l'inégalité de traitement.

Comme annoncé depuis l'introduction de cet article, les recherches sur l'efficacité des écoles ont mis en évidence que l'enseignant est le facteur intrascolaire ayant le plus d'impact sur l'apprentissage des élèves, notamment pour les élèves en situation de vulnérabilité éducative et/ou sociale (Akiba et al, 2007). Ainsi, la répartition équitable des enseignants qualifiés entre les écoles peut atténuer les inégalités en matière d'éducation.

Comme indiqué au tableau 2 au-dessus, en moyenne, 55,3% des enseignants de collège et de lycée avaient une formation adéquate par rapport à la matière qu'ils enseignaient et avaient suivi un cours de *licenciatura*. Cependant, si l'on regarde par région, on constate que dans le Sud-Est, près de 70 % des enseignants ont eu une formation adéquate, tandis que dans le Nord-Est, cette proportion tombe à 36 % et 54 % pour les enseignants du collège et du lycée, respectivement (INEP, 2019a). Lorsque des différences entre les zones de résidence et entre les dépendances administratives sont observées, nous trouvons des inégalités encore plus grandes. Un cas extrême est celui des écoles municipales dans les régions rurales du Nord et du Nord-est, où moins de 20 % des enseignants avaient une formation adéquate (INEP, 2019a). Cela signifie que les enfants et les adolescents des deux régions les plus pauvres du pays ont moins accès à des enseignants qualifiés.

Un autre facteur qui peut être analysé dans la répartition du corps professoral entre les écoles se trouve dans les parcours de mobilité, d'abandon et de *turn over*. Les taux élevés de *turn over* des enseignants dus au départ du réseau - municipal, de l'état ou fédéral - (ou de la profession) ou par le changement d'école compromettent la consolidation du travail pédagogique. Pereira et Oliveira (2016) ont calculé les taux de *turn over* pour l'ensemble du Brésil en utilisant les données du recensement scolaire de 2012 et 2013. Ils ont constaté que les écoles rurales,

par rapport aux écoles urbaines, présentaient des taux de *turn over* plus élevés. De même, ils ont observé que les écoles placées sous la responsabilité des municipalités présentaient des taux de *turn over* des enseignants plus élevés que les écoles du ressort des États, de la fédération, et privées. Les auteurs n'ont pas vérifié les autres caractéristiques des écoles, mais certaines études locales (Carrasqueira & Koslinski, 2019 ; Torres et al, 2008) nous montrent comment se perpétue l'inégalité en fonction de la dynamique de la mobilité des enseignants. Associées aux données de la partie précédente de cet article sur l'entrée dans la profession et les conditions de travail des enseignants, les éléments trouvés jusqu'à présent indiquent des niveaux inégaux de *turn over* sont surreprésentés dans les écoles accueillant des élèves plus vulnérables sur le plan socio-économique. C'est dans ces écoles que les enseignants débutants sont initialement affectés aux écoles des périphéries des grandes villes et migrent tout au long de leur carrière vers les écoles des régions plus centrales (Torres et al, 2008). En analysant les facteurs associés à la mobilité et au décrochage des enseignants embauchés dans le réseau municipal de Rio de Janeiro, Carrasqueira et Koslinski (2019 ; sous presse) ont observé que les enseignants qui se trouvaient dans des écoles où les élèves avaient un statut socio-économique inférieur étaient plus susceptibles de changer d'école et de quitter ce réseau.

Ainsi, non seulement ces écoles souffrent de l'instabilité du personnel enseignant, mais elles accueillent également les élèves les plus défavorisés qui sont celles que les enseignements perçoivent généralement comme les moins bien classés aux concours, ce qui indiquerait finalement qu'elles reçoivent les enseignants les moins préparés. C'est également ce qui a été observé par Broccolichi et *al* (2010) en France, où les enseignants débutants sont affectés dans des écoles moins attractives et changent d'école dès que leurs années d'expérience le leur permettent (Mamede, 2020). Un autre aspect lié à la reproduction des inégalités de traitement concerne la perception, ou l'attente, des enseignants de la réussite scolaire de leurs élèves. Depuis la recherche pionnière de Rosenthal et Jacobson (1968), on observe que les attentes des enseignants à l'égard des élèves sont un facteur important dans la relation enseignant-élèves et influencent les pratiques d'enseignement. Ireson et Hallam (2001), dans le cadre d'une enquête qualitative menée aux Etats-Unis, ont constaté qu'un même enseignant peut donner des cours qui diffèrent entre deux classes, en fonction de ce qu'ils attendent des élèves. Les

chercheurs ont observé que dans les classes de redoublants et d'élèves peu performants, le programme est simplifié, les devoirs sont moins stimulants et la participation des élèves est moins encouragée, voire découragée (Ireson & Hallan, 2001). La même constatation a été faite au Brésil par Albuquerque et Koslinski (2015) qui ont identifié des pratiques pédagogiques de stigmatisation et d'embarras des enfants considérés par les enseignants comme « non intéressés » et peu performants. Ce que nous constatons, c'est que, dès le début de la scolarité des enfants, leurs enseignants manifestent déjà des attentes moins élevées à l'égard des garçons, des élèves noirs et des personnes de faible statut socio-économique (Carvalho, 2004). Ce n'est pas une coïncidence si ce sont les groupes dont les performances sont les plus faibles, le retard le plus important et le taux d'abandon le plus élevé (Alves et al, 2016; Soares et al, 2012). En observant les données de la *Prova Brasil*[75] 2017 (INEP, 2017)[76], nous pouvons constater que la plupart des enseignants de CM2 et de 3e dans les établissements publics évalués (au niveau municipal, fédéral et des états) pensent que les difficultés d'apprentissage des élèves sont liées à des facteurs externes à l'école, tels que l'environnement social de l'élève et le manque de participation des parents/tuteurs. En revanche, un nombre beaucoup plus faible d'enseignants attribue l'échec scolaire de leurs élèves à l'inadéquation du programme ou à des pratiques pédagogiques inappropriées. En ce sens, il existe une attente récurrente chez les enseignants selon laquelle l'école ne peut pas faire grand-chose pour les élèves défavorisés sur le plan socio-économique.

75 La *Prova Brasil* est l'évaluation externe du gouvernement fédéral. En 2017, elle était appliquée, de façon censitaire, aux élèves de CM2 et de 3e des écoles publiques.

76 Le questionnaire des professeurs de la *Prova Brasil* de 2019 ne contient aucune question sur les facteurs qui interfèrent avec l'apprentissage des élèves ni sur leurs attentes concernant les progrès scolaire de leurs élèves.

Tableau 4 : Perception des enseignants sur les facteurs ayant un impact sur l'apprentissage de leurs élèves par sphère d'administration. Pourcentage d'enseignants qui sont d'accord avec les affirmations

	Municipal	Étatique	Fédéral
Manque d'infrastructure physique	36	36	14
Manque ou inefficacité de la supervision, coordination et orientation pédagogique	17	14	14
Contenus des programmes inadaptés aux besoins des élèves	15	15	14
Non-respect des contenus du programme au long de la trajectoire de l'élève	27	27	16
Surcharge de travail des professeurs, rendant difficiles le planning et la préparation des cours	25	35	19
Insatisfaction et découragement des enseignants vis-à-vis de leur carrière	24	32	17
Milieu social de l´élève	84	83	55
Niveau culturel des parents des élèves	83	81	52
Manque d'assistance et de suivi des parents dans la vie scolaire de l'élève	93	93	79
Faible estime de soi des élèves	74	75	52

Source : INEP (2017)

On constate que le poids accordé par les enseignants aux facteurs externes (sociaux, économiques et familiaux) sur l'apprentissage des élèves semble refléter une attente plus ou moins élevée de ces enseignants quant aux niveaux de scolarité que les élèves peuvent atteindre.

Les données du tableau 6 indiquent des attentes différentes entre les enseignants qui travaillent dans les écoles municipales et dans les écoles étatiques et ceux qui travaillent du réseau fédéral[77], notamment en ce qui concerne la possibilité pour leurs élèves de terminer leurs études secondaires ou de fréquenter l'université. On peut supposer que des différences aussi significatives s'expliquent par le rapport que ces mêmes enseignants établissent entre la situation socio-économique de l'élève avec l'apprentissage, car la plupart des élèves du réseau fédéral[78], même public, ont de meilleurs niveaux socio-économiques, car la plupart des élèves entrant dans ce réseau passent par un processus sélectif de compétence pour l'entrée. Ainsi, nous observons que même dans les écoles publiques, les attentes des enseignants concernant les performances des élèves sont différentes. Lorsque les élèves sont sélectionnés, on attend davantage de leur formation. D'autre part, pour la plupart des élèves des écoles dépendant de la municipalité ou de l'état – qui sont majoritairement pauvres – les attentes sont limitées.

Tableau 5 : Attentes des enseignants quant aux progrès de leurs élèves en fonction de la sphère administrative. Pourcentage d'enseignants ayant choisi l'option « La quasi-totalité des élèves ».

	Municipal	État	Fédéral
Selon vous, combien d'élèves de cette classe termineront le CM2 cette année ?*	86	88	97
Selon vous, combien d'élèves de cette classe termineront le collège ?	81	85	87

77 Il convient de rappeler que les écoles publiques au Brésil, en raison du système fédératif, sont divisées en: écoles municipales, écoles étatiques et écoles fédérales. Par conséquent, pour nous, il existe une différence administrative entre les réseaux étatiques et le réseau fédéral.

78 Les écoles fédérales correspondent à près de 1% des inscriptions totales du réseau public.

Selon vous, combien d'élèves de cette classe termineront le lycée ?	55	65	84
Selon vous, combien d'élèves de cette classe entreront à l'université ?	12	11	61

*Uniquement pour les professeurs de CM2. Source: INEP (2017)

CONCLUSION

L'article a montré qu'il existe un cercle vicieux caractérisé par la difficulté d'attirer, de former et de retenir les enseignants au sein des écoles pour assurer une répartition égale de la qualité de l'enseignement. On ne saurait attendre de l'école qu'elle puisse résoudre toutes les inégalités sociales. Cependant, depuis les années 1980, les recherches sur l'efficacité des écoles montrent que l'école et ses enseignants ont le pouvoir de minimiser les effets du milieu socio-économique des élèves, favorisant ainsi l'équité scolaire. Nous supposons que l'association entre la formation des enseignants et la professionnalisation peut consolider un mouvement vers une plus grande valorisation des enseignants dans l'éducation de base avec un impact positif sur l'efficacité des écoles. Dans ce sens, on peut noter au Brésil une influence des inégalités sociales et éducatives tout au long du processus de recrutement, de formation et d'insertion professionnelle des enseignants. Ce que les données et les analyses indiquent jusqu'à présent, c'est la nécessité d'investir dans des politiques de valorisation de la profession d'enseignant pour garantir de meilleures conditions de travail et de formation des enseignants afin de rendre la carrière d'enseignant plus attrayante. En outre, des politiques prioritaires sont nécessaires pour garantir un personnel enseignant stable, expérimenté et qualifié dans les écoles qui accueillent les élèves les plus défavorisés sur le plan éducatif et social.

Le partage de la responsabilité de l'éducation de base entre les entités fédératives entraîne des inégalités régionales et une concurrence entre les sphères d'éducation dans les différents niveaux d'administration. D'autre part, les politiques visant à encourager l'universitarisation des enseignants constituent un pas important vers la réduction des inégali-

tés en matière d'éducation. De même que le Plancher national de l'enseignement (Piso Nacional do Magistério), qui, même s'il ne garantit pas l'uniformité des salaires entre les réseaux d'enseignement, cherche à minimiser la précarité de l'emploi et les inégalités régionales. Enfin, il convient de noter que les inégalités socio-économiques du contexte brésilien imprègnent tous les aspects observés dans cet article. Le choix pour l'enseignement est souvent influencé par un parcours scolaire précaire et consolidé dans des formations de faible qualité. En entrant dans les sphères des municipalités et des états, ces professionnels rencontrent des conditions de travail précaires et des élèves évoluant dans des contextes socio-économiques de grande vulnérabilité, bénéficiant de peu d'investissements dans leur formation continue et leurs possibilités de développement professionnel. Ainsi, le cercle vicieux de l'inégalité se perpétue, caractérisé par la difficulté d'attirer, de former et de retenir des enseignants au sein des écoles, atténuant la garantie d'une répartition égalité des chances et d'une éducation de qualité.

Bibliographie

AKIBA, M., LETENDRE, G. K., & SCRIBNER, J. P. (2007). Teacher quality, opportunity gap, and national achievement in 46 countries. *Educational Researcher*, 36(7), 369-387. https://doi.org/10.3102%2F0013189X07308739

ALBUQUERQUE, R., & KOSLINSKI, M. C. (2015). Relações entre segregação residencial, percepções docentes e práticas intraescolares. In *Anais Eletrônicos da 37ª Reunião Nacional da ANPEd*, Florianópolis: UFSC.

ALVES, M. T. G., SOARES, J. F., & XAVIER, F. P. (2016). Desigualdade educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais. *Revista Brasileira de Sociologia*, 4(7), 49-81. http:/dx.doi.org/10.20336/rbs.150

BOURDIEU, P., & PASSERON, J. (1970). *A Reprodução*: *elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

BOURDIEU, P. (1989). *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; São Paulo: Difel.

BRÉSIL (2001). Lei n. 10.260. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior (FIES) e dá outras providências. Brasília: DOU.

BRÉSIL (2004). Lei n. 10.861. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília: DOU.

BRÉSIL (2005). Lei n. 11.096. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI. Brasília: DOU.

BRÉSIL (2007a). Portaria normativa n. 38. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília: DOU.

BRÉSIL (2007b). Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni. Brasília: DOU.

BRÉSIL (2009). Decreto n. 6.755. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: DOU.

BRÉSIL (2012). Lei n. 12.711. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília: DOU.

BRÉSIL (2018). Portaria n. 38. Institui o Programa Residência Pedagógica. Brasília: DOU.

BRESSOUX, P. (2003). As pesquisas sobre efeito-escola e efeitoprofessor. *Educação em revista*, Belo Horizonte, 38, 17-88.

BROCCOLICHI, S., BEN AYED, C. H., & TRANCART, D. (Eds.) (2010). *École: les pièges de la concurrence*. Comprendre le déclin de l'école française. Paris: La Découverte.

BROOKE, N., & SOARES, J. F (Orgs.). (2008). *Pesquisa em eficácia escolar*: *origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

CARRASQUEIRA, K., & KOSLINSKI, M. C. (2019). Fatores associados à mobilidade docente no município do Rio de Janeiro. *Cadernos de Pesquisa*, 49(173), 106-129.
https://doi.org/10.1590/198053146014

CARRASQUEIRA, K., & KOSLINSKI, M. C. (in press). Abandono docente na rede municipal de educação do Rio de Janeiro. *Educação em Revista*.

CARVALHO, M. P. (2004). Quem são os meninos que fracassam na escola? *Cadernos de Pesquisa*, 34(121), 1-40.

DUBET, F. (2003) A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, 119, p. 2945.

DUBET, F. (2008). *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades.* São Paulo: Cortez.

DUBET, F. (2019). Desigualdades educacionais: estruturas, processos e modelos de justiça. O debate ao longo dos últimos cinquenta anos na França. *Jornal de Políticas Educacionais*, 13(46). http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v13i0.71776

GATTI, B. et al. (2009). *Atratividade da carreira docente no Brasil: relatório final de pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita.

GATTI, B. (Coord.), & BARRETO, E. (2009). *Professores do Brasil*: impasses e desafios. Brasília: UNESCO.

GATTI, B., BARRETO, E., ANDRÉ, M., & ALMEIDA, P. (2019)
Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO.

HIRATA, G., OLIVEIRA, J. B. A., & MEREB, T. M. (2019) Professores: quem são, onde trabalham, quanto ganham. *Ensaio*: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 27(102), 179-203.
https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002701888

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2009) Censo Escolar da Educação Básica 2009 [Data set].

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2012) Censo Escolar da Educação Básica 2012 [Data set].

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2017) Microdados SAEB 2017 [Data set].

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2019a) Censo Escolar da Educação Básica 2019 [Data set].

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2019b) Censo do Ensino Superior 2019 [Data set].

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2020, outubro, 13). Resultados IDEB 2019.

IRESON, J., & HALLAM, S. (2001). *Ability grouping in Education*. London: SAGE.

JACOMINI, M. A., & PENNA, M. G. de O. (2016). Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. *Pro-Posições* [online], 27(2), 177-202. https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0022

LUDKE, M. (2018). O lugar do estágio na formação de professores em duas perspectivas: Brasil e Inglaterra. *Educ. Soc*., 39(142). https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018183505

MAMEDE, M.A., (2020). O corpo docente frente às políticas de educação prioritária na França: formação, entrada no trabalho e trajetórias profissionais. *Educar em Revista*, Curitiba, 36, e69771. https://doi.org/10.1590/0104-4060.69771

NÓVOA, A. (2009). *Professores imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.

PEREIRA, E. A., & OLIVEIRA, D. A. (2016). Indicadores de retenção e rotatividade dos docentes da Educação Básica. *Cadernos de Pesquisa*, 46 (160), p. 312–332. https://doi.org/10.1590/198053143370

PINTO, J. M. R. (2009). Remuneração adequada do professor Desafio à educação brasileira *Revista Retratos da Escola*, Brasília, 3 (4), 5167.

RIBEIRO, V. M., BONAMINO, A., & PAES DE CARVALHO, C. (2019). Equidade e Desigualdade Escolar em um Recorte da Produção Acadêmica da sociologia da Educação sobre Políticas

Educacionais no Brasil (2006-2017). *Jornal de Políticas Educacionais*, 13(9). http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v13i0.65205 ROSENTHAL, R., & JACOBSON, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*:

Teacher expectation and pupils' intellectual development. New York: Holt, Rinehart & Winston.

SAMPAIO, G. T. C., & OLIVEIRA, R. P. (2015). Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. *RBPAE*, 31(3), 511-530.

https://doi.org/10.21573/vol31n32015.60121

SOARES, J. F., FONSECA, I. C., ALVÁRES, R. P., & GUIMARÃES, R. R. M. (2012). *Exclusão intraescolar nas escolas públicas brasileiras*: um estudo com dados da Prova Brasil 2005, 2007 e 2009. Brasília: UNESCO. (Série Debates ED nº 4)

SOUZA, D., & SARTI, F. (Orgs.) (2014). *Mercado da Formação Docente:*

constituição, funcionamento e dispositivos. Belo Horizonte: Fino Traço Editora.

TARDIF, M. (2013). A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educ.*

Soc. [online], 34(123), 551-571. https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200013

TORRES, H. D. G., BICHIR, R. M., GOMES, S., & CARPIM, T. R. P. (2008). Educação na periferia de São Paulo: ou como pensar as desigualdades educacionais? In L. C. RIBEIRO & R. KAZTMAN. (Org.) *A cidade contra e escola?* Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. (pp. 59-90). Letra Capital; FAPERJ; IPPES.