

L'enseignement basique au Brésil et l'usage du numérique. Le cas d'une ville de l'État de São Paulo

Patricia Bessaoud-Alonso

Université de Limoges, France

I. Introduction

Après la période de dictature militaire de 1964 à 1985, L'État Brésilien, avec la nouvelle constitution de 1988, repense le droit à l'éducation comme un droit à l'éducation pour tous en instaurant la gratuité de l'enseignement et l'obligation scolaire jusqu'à 14 ans. Depuis, malgré une volonté idéologique revendiquée de soutien à l'école publique, par les gouvernements successifs de Lula et Rousseff, celle-ci souffre de manque de moyens sur l'ensemble du territoire brésilien. Les écoles privées fréquentées massivement par les élèves des classes favorisées n'ont cessé de proliférer. Toutefois, la scolarisation est massive. Près de 90 % des enfants fréquentent l'école mais les écarts entre les deux types d'école sont importants. Dans la ville où nous avons mené notre enquête de terrain les écoles publiques visitées sont confrontées à un fort taux d'absentéisme des élèves, à des salaires peu attractifs pour les enseignants et à un déficit de formation initiale et continue. La question de la formation des enseignants est particulièrement sensible dans l'usage et la maîtrise des outils numériques. Peu de possibilités d'accès, pour les enseignants contractuels, à la formation continue et, quand celle-ci est possible pour les enseignants titulaires, les équipements insuffisants ou peu fiables ne leur permettent pas toujours de mettre en place des dispositifs pédagogiques adéquats et ceci malgré la mise en œuvre de programmes pour le développement des TIC à l'école crée en 1997 et régulièrement actualisés. C'est un autre scénario que nous observons dans l'école privée particulier. Les enseignants sont formés, bien payés et ils disposent de tout un arsenal pédagogique numérique. Comment et par quelles dispositions politiques et éducatives la ville s'engage-t-elle auprès des écoles dont elle a la responsabilité ?

II. Méthodologie

Nous avons opté pour une méthodologie croisée. Dans un premier temps, l'étude et l'analyse des documents institutionnels concernant l'usage des TICE et des politiques publiques mises en

œuvre par l'État fédéral et l'état de São Paulo. Ce qui nous a permis de travailler les écarts et les interférences entre prescription institutionnelle et réalité des terrains, autrement dit de travailler sur les contradictions institutionnelles (Lapassade, Lourau, 1971). Notre immersion sur le terrain s'est appuyée sur une démarche de type socioclinique afin d'être au plus près des vécus et des expériences des sujets, des groupes et des institutions. Pour ce faire nous avons mis en place un dispositif de recherche associant chercheurs et doctorants français et brésiliens. Nous avons réalisé des entretiens individuels et collectifs, dans chaque établissement, avec les enseignants et les personnels de direction. Nous avons recueilli une parole informelle (enseignants, élèves) dans des espaces divers : cour de récréation, cantine, salle des professeurs. Nous avons participé, dans un établissement à des séances de formation à la dynamique des groupes, d'étudiants en formation professorale (ces données n'ont pas été exploitées dans le présent article).

III. L'enseignement basique

A. Le droit à l'école pour tous et la place des écoles privées

Avec l'établissement de la nouvelle constitution fédérale, en 1988, le droit à l'éducation pour tous se concrétise en application de la loi de 1961¹ et un projet ambitieux et moderne pour l'éducation nationale est mis en œuvre, inspiré par les idéaux démocratiques. En 1996, la loi des directives pour l'éducation propose un plan national d'éducation qui se fonde sur la décentralisation de la gestion de l'éducation. Une des priorités du plan est de privilégier les populations locales et défavorisées afin de mieux s'adapter à leurs besoins, garantir l'accès à l'école pour tous les enfants de 7 ans à 14 ans, notamment par l'obligation scolaire et la gratuité de l'enseignement.

En 2008, les politiques éducatives tentent de mieux prendre en considération la diversité et la reconnaissance de l'autre en adoptant des dispositifs qui favorisent les approches interculturelles. Cependant, les inégalités sociales, raciales et économiques restent très ancrées dans la société brésilienne. L'enseignement basique² (école primaire, collège, lycée) est géré par les municipalités, les districts, les états, et l'État fédéral, c'est-à-dire le MEC³. Deux écoles coexistent au Brésil : l'école publique et l'école *particular* (privée).

¹ Cette loi prônait la décentralisation, l'autonomie et la démocratie représentative du système éducatif et l'obligation scolaire sous peine de poursuites envers les familles ne respectant pas ce principe. Le coup d'état militaire de 1964 n'a pas permis la mise en œuvre de cette loi et a favorisé l'expansion d'un enseignement privé.

² L'éducation infantile, l'enseignement fondamental, l'enseignement moyen qui correspond à notre lycée et qui n'est pas obligatoire. Avec le processus de décentralisation, la scolarité des enfants de 7 à 14 ans est sous la responsabilité des pouvoirs locaux et régionaux.

³ Ministère de l'éducation.

L'école publique gratuite manque cruellement de moyens, de ressources, de matériel scolaire, de professeurs (qualifiés). Ils sont sous-payés et les classes sont souvent surchargées. L'organisation scolaire prend en charge les élèves par demi-journée de 4 heures, le matin, l'après-midi, ou le soir, en fonction du niveau (primaire, collège, lycée). La prise en charge des élèves sur le temps restant dépend essentiellement des moyens de la famille. Il existe peu d'infrastructures d'accueil gratuites.

L'école *particular* est accessible aux enfants des familles aisées. Il faut compter, en moyenne, 400 euros par mois, pour les frais de scolarité. Le temps scolaire est en général de 6 heures par jour. Les effectifs par classe sont réduits et les activités périscolaires (à la charge des familles) se font généralement au sein de l'établissement.

Globalement, le constat révèle de très fortes inégalités territoriales, sociales, raciales un taux de redoublement excessif et un pourcentage d'illettrisme de 8,9 % (OCDE 2012) encore élevé malgré une fréquentation scolaire de près de 90 %. Il faut rappeler qu'historiquement l'accès à l'école était réservé aux enfants des élites blanches laissant pour compte les métis, les Amérindiens et les noirs.

B. Des programmes pour le développement des TIC à l'école

La situation Brésilienne est complexe car l'État fédéral réduit son financement depuis 2009⁴ alors que les besoins ne cessent d'augmenter.

En 1997, le gouvernement fédéral a mis en place un Programme national de l'informatique dans l'éducation (ProInfo). Ce programme avait plusieurs visées⁵ :

- Améliorer la qualité de l'enseignement et l'apprentissage grâce à la mise à disposition de la même condition d'accès aux technologies ;
- Permettre la création d'une nouvelle écologie cognitive dans les environnements scolaires par l'incorporation appropriée des nouvelles technologies de l'information dans les écoles ;
- Promouvoir l'éducation pour le développement scientifique et technologique.

Le processus entamé pour l'intégration des TIC à l'école s'est poursuivi depuis. D'autres programmes sont venus le renforcer (ProInfo integrado), ce qui a assuré a minima l'entrée des ordinateurs dans les écoles publiques (Abranches, 2013). Cependant, la volonté « affichée » des

⁴ Amendement constitutionnel, novembre 2009 art 208 et 76 (dispositions constitutionnelles transitoires) stipulant une réduction annuelle du pourcentage des recettes allouées à l'entretien et au développement de l'enseignement obligatoire, article 212 de la Constitution Fédérale.

⁵ Préconisation du programme Fédéral p. 1 à 14. URL: <http://portal.mec.gov.br/proinfo/proinfo>

programmes ré-actualisés au fil du temps semble peiner à la création d'une réelle dynamique structurelle et pédagogique pour l'école publique en matière de développement numérique. Le problème se situe dans la difficulté d'une action publique commune entre les différents acteurs qui interviennent dans et autour de l'école.

Selon l'enquête menée par Akkari et Pompeu Da Silva (2010), le développement d'une école privée⁶ moderne et puissante oppose à l'école publique des moyens auxquels celle-ci ne peut faire face. Le rapport « marchand » aux familles brouille les cartes en matière d'exigences et de résultats. Mais le plus significatif est que tout au long du XX^e siècle la dualité entre l'école publique pour les pauvres et l'enseignement privé pour l'élite a été renforcée (Akkari, 2010, p. 99-118). Dans l'étude d'Akkari, on note un financement public important du privé, la mise en place de l'*apostilla*, c'est-à-dire l'achat par le public de matériel pédagogique produit par le privé, des partenariats public/privé... Il est mentionné aussi que les frontières entre public et privé sont floues et que la législation, favorable au privé, entretient des relations très étroites avec le marché, ce qui engendrerait et renforcerait les inégalités entre les deux secteurs et produirait des effets pervers (Peroni, 2006, p. 14) comme, par exemple, la sous-traitance de matériels pédagogiques dépassés vers les écoles publiques.

Les gouvernements successifs de Lula puis de Dilma Rousseff auraient affiché une volonté politique et idéologique d'une éducation publique pour tous. Toutefois, même si la situation générale de scolarisation des enfants dans l'enseignement fondamental dans les états les plus pauvres du Brésil s'est incontestablement améliorée, les enjeux éducatifs restent un défi à relever.

C. Une ville de l'état le plus riche

La ville⁷ est saisissante, moderne, *étasunienne*, des gratte-ciel chics et sécurisés, des résidences protégées... Un centre-ville historique où il ne reste que peu de vestiges de la colonisation portugaise. Des quartiers populaires aux petites maisons colorées et quelques favelas à la périphérie de la ville. Le contraste est fort, mais à l'inverse d'autres villes brésiliennes, assez peu visible tant la séparation des espaces est instituée. C'est-à-dire qu'il n'existe que peu de proximité entre les populations pauvres et aisées, blanches, métisses et noires.

⁶ L'école privée est présente au Brésil depuis des siècles, en particulier avec les Jésuites jusqu'en 1759 (date de leur expulsion de la colonie). Après l'indépendance en 1822, expansion des initiatives privées laïques ou religieuses (missionnaires protestants, entre autres) avant un retour en 1842 des Jésuites. Petit à petit, répondant à la demande sociale des élites brésiliennes, les idées et les valeurs nord-américaines se développent dans l'enseignement privé (Mesquida, 1994).

⁷ Située à 300 km au nord-est de São Paulo sa population est d'environ 650 000 habitants et essentiellement blanche, très urbanisée avec à sa périphérie une importante activité agricole qui influe sur les activités économiques de la ville. C'est le secteur tertiaire qui a eu le développement le plus significatif cette dernière décennie avec un pôle régional conséquent en matière d'industrie des technologies de l'information et de la communication et de la recherche scientifique dans le domaine.

Le contexte social, à notre arrivée en 2015, est marqué par une grève des enseignants du secteur public. Leurs statuts sont très divers dans l'enseignement basique. Beaucoup d'entre eux ont des contrats précaires. Ils sont sous-payés, certains doivent avoir une autre activité professionnelle pour vivre. La situation des enseignants, dans les écoles privées dites « prestigieuses », est bien différente. Le salaire mensuel pour les enseignants de certaines écoles privées, peut être dix fois supérieur au salaire le plus bas des enseignants du public.

Au delà de la question des salaires des enseignants, l'environnement scolaire, les conditions de travail, les moyens matériels, l'espace, sont porteurs d'inégalités criantes.

D. Les écoles visitées

Nous avons visité plusieurs écoles publiques et privées dans des quartiers différents. Une école publique dans un quartier populaire, une école publique arrimée à une favela à la périphérie de la ville, une école privée dans un quartier prisé de la ville.

Notre première immersion a concerné un établissement public situé dans un quartier populaire de la ville. L'école est sécurisée, assez importante par sa taille dans la mesure où elle accueille les élèves soumis à l'obligation scolaire, les élèves de l'enseignement moyen (lycée), ainsi qu'une petite section d'enseignement préscolaire. Elle possède un terrain pour les activités sportives.

En ce qui concerne les équipements numériques, le parc est réduit. Quelques ordinateurs sont à la disposition des élèves dans une salle réservée aux apprentissages scientifiques et concernent essentiellement les élèves des classes d'enseignement fondamental et moyen.

L'établissement accueille des élèves de 6 à 18 ans, dans les mêmes espaces mais à des horaires différents. Les élèves des petites classes ne bénéficient d'aucun apprentissage ni usage du numérique. Comment la politique prescrite, par l'État fédéral et par l'état de São Paulo, comme une pratique de pointe et moderne des technologies numériques pour l'éducation souffre-t-elle d'écarts importants avec la réalité observée sur le terrain ? Cet établissement intermédiaire, ni favorisé ni défavorisé, à des difficultés pour recruter des enseignants formés aux TICE et aux pédagogies qui en font usage en association avec des apprentissages dits « classiques ».

IV. Une question sensible : la formation des enseignants

La formation des maîtres et des professeurs, initiale et continue, participe de l'écart entre le projet de l'État fédéral – de développer les usages du numérique dans la classe – et les pratiques réelles de celui-ci dans les établissements publics.

Le problème se situe, selon les enseignants et les responsables de l'école, à différents degrés. La formation des professionnels de l'éducation, plus particulièrement celle des enseignants, est hétérogène. Si la réforme de 1968 organise la formation au sein des facultés d'éducation, il est difficile d'en établir actuellement les contours et un état des lieux précis. En 2001 le conseil de l'éducation préconise (Valle, 2005, p. 215-235) une harmonisation du cursus de formation sur l'ensemble du territoire brésilien pour les enseignants du primaire qui doivent obtenir une licence de pédagogie. La formation est très académique. Selon les enseignants que nous avons rencontrés, la pratique professionnelle, l'observation de classe, la mise en situation pédagogique n'est pas une priorité dans les cursus de formation des maîtres.

En 2008 le salaire minimum a fait l'objet d'un accord par le gouvernement de Lula entériné par une loi fédérale (Lei Nacional do Piso do Magistério). Cependant, elle n'a jamais été appliquée par les états et les municipalités. Selon la CNTE (Confédération nationale des travailleurs de l'éducation), principal syndicat des enseignants, dix-sept états brésiliens sous-paient les enseignants. En particulier les enseignants contractuels qui ne répondent pas toujours aux critères requis (diplômes, cursus universitaire), pour être titulaires de leur poste. Ce n'est pas la seule raison. Les choix politiques et budgétaires des états participent également au maintien de salaires très bas pour un certain nombre d'entre eux. Un enseignant – Livio⁸ – nous explique qu'il doit cumuler plusieurs emplois pour faire vivre sa famille : « *Je n'ai pas le choix, sinon c'est invivable* ».

La multiplicité des statuts enseignants (titulaires, vacataires, contractuels) présente dans l'école produit des effets négatifs pour les moins bien formés, sur l'engagement professionnel et plus précisément sur l'accès aux programmes de formation continue qui sont réservés, en priorité, aux agents titulaires.

Les directives fédérales pour l'enseignement basique préconisent et favorisent les dispositifs intégrant les pratiques numériques à travers la connaissance des outils et les apports pédagogiques. Les enseignants rencontrés dans l'école située dans un quartier populaire jugent ces dispositifs peu accessibles, d'autant plus pour les non-titulaires. Ce n'est d'ailleurs pas le seul écueil qu'ils soulignent : « *Même si la formation aux TICE était plus importante, comment l'intégrer alors que les élèves n'ont que quatre heures de cours par jour ?* »⁹

Quant à la formation initiale des enseignants, très peu de cursus incluent la possibilité d'une réflexion autour de l'intégration des TICE dans l'éducation. L'offre se résume à quelques cours optionnels au bon vouloir de l'étudiant. Izabel, nous précise que lors de sa formation elle n'a

⁸ Les entretiens ont été enregistrés, puis retranscrits et anonymés.

⁹ Livio – entretien collectif, école 1.

suiti que trois cours en première année « *C'était très ennuyant ! Alors j'ai abandonné l'expérience très vite. Ce n'était pas obligatoire* ».

Ferraz Santos (2012) insiste, dans une recherche sur l'implantation des TICE au Brésil, sur le fait que la discussion sur l'utilisation des TICE à l'école est abordée d'une manière floue et très globale sur l'ensemble du territoire brésilien. Chaque école se trouve face à sa propre logique, selon son implantation dans tel ou tel quartier, et les priorités sont très dépendantes de sa population scolaire.

Le mot d'ordre « un ordinateur, un élève », prôné par le ministère de l'éducation brésilien, n'a été, semble-t-il, qu'une opération expérimentale dans quelques écoles publiques ciblées de certains états.

V. Lutter contre l'absentéisme

Notre deuxième immersion s'est faite dans une école publique à la limite d'une favela à la périphérie de la ville. Les enseignants sont en grève depuis plusieurs semaines pour dénoncer leurs conditions de travail et des salaires trop faibles, entre autres. Quand nous les rencontrons, assez peu d'élèves sont en classe alors que les enseignants sont présents à tour de rôle dans l'établissement pour assurer un « minimum » et ne pas désertier le terrain. Un jeune professeur d'arts plastiques nous explique : « *Il a fallu que les élèves s'approprient le lieu, qu'ils disent à un moment donné "c'est notre école"¹⁰* ». Pour ce faire, une réflexion a été menée collectivement en proposant aux élèves de repeindre les murs complètement tagués, remettre des portes dans les WC... « *J'ai acheté avec mon propre argent le matériel car l'école ne dispose que de peu de matériel* »¹¹, souligne le même enseignant. A priori la question du numérique est tout à fait secondaire. L'école est dotée d'un ordinateur dans la salle des professeurs et trois sont en panne dans une salle aménagée pour les recherches documentaires des élèves. Une enseignante¹² nous explique que : « *Cela fait plus d'un an que l'on sollicite les services de la municipalité pour changer ou réparer les ordinateurs, en vain.* » et elle ajoute excédée : « *C'est certain, investir pour des gosses qui à 14 ans quitteront l'école en sachant à peine lire c'est pas rentable* ».

La priorité dans cette école est de lutter contre l'absentéisme et assurer un repas par jour aux enfants en accord avec les principes définis par le programme fédéral *Fome Zero*. Un autre aspect est souligné par les enseignants, celui de la résistance de certaines familles à des

¹⁰ Flavio, école 2.

¹¹ Idem.

¹² Lisa, école 2.

enseignements qui ne répondent pas aux programmes¹³. Une autre forme de résistance est celle des familles éloignées de l'école où la fonction première est de garantir un accueil des enfants, un cadre, un repas, afin d'éviter la rue (Parazelli, 2000). Rappelons que le programme *Fome Zero*, lancé en 1998 par Lula, avait pour objectif de combattre la faim et la grande pauvreté. Une des missions de l'école publique brésilienne est d'assurer un repas par jour aux élèves, ce qui est le cas dans l'état de São Paulo¹⁴. Ce programme a produit indéniablement des effets positifs de stabilisation de la fréquentation scolaire des enfants des familles les plus pauvres sans pour autant leur assurer, comme le souligne un jeune enseignant¹⁵, « *le bagage nécessaire. Beaucoup sortent de l'école sans maîtriser vraiment la lecture et l'écriture [...] on n'y arrive pas ! trop de facteurs jouent contre nous* ».

Le sentiment d'abandon par la municipalité, l'état de São Paulo et l'État fédéral est majoritaire chez les enseignants. De leur point de vue, la municipalité, qui est le premier interlocuteur et acteur de l'action publique en matière de moyens mis au service des établissements scolaires publics, n'a pas fait le choix d'une éducation équitable pour tous. Les choix éducatifs apparaissent davantage liés aux politiques économiques et à la loi du marché.

VI. Un autre monde

L'école *particular* (privée) nous amène sur une autre rive, un autre monde. Le directeur adjoint nous attend à l'entrée du portique mécanique où nous devons montrer « patte blanche ». Le hall d'entrée est lumineux, ouvert sur un terrain de sport, des courts de tennis... Nous visitons la bibliothèque, très bien dotée en ouvrages et matériels informatiques. La majorité des classes sont équipées d'ordinateurs fixes à la disposition des élèves. Il y a également une salle de cinéma ainsi que du matériel technique (camera numérique, table de montage, perches...). Un ailleurs !

Dans cet établissement tous les programmes¹⁶ semblent être respectés et les prescriptions de l'État fédéral, en matière d'apprentissages et usages du numérique, sont en parfaite concordance avec la politique annoncée par l'état de São Paulo pour un développement moderne et de pointe des technologies numériques pour l'éducation. Le projet de l'établissement est clair : préparer les élèves à la réussite du *vestibular*¹⁷ pour une entrée à l'université publique, gratuite et de

¹³ Entretiens collectifs, école 2.

¹⁴ Dans les états les plus pauvres l'école publique doit assurer deux repas par jour.

¹⁵ Luis, école 2.

¹⁶ Les programmes officiels sont affichés et à disposition des familles. L'école propose, en plus, des activités culturelles, artistiques et sportives.

¹⁷ Série d'épreuves très sélectives, le « sésame » pour entrer à l'université publique qui ne peut accueillir tous les futurs étudiants faute de place. Les élèves issus de l'enseignement public ont très peu de chances de réussir ses épreuves. Les plus volontaires doivent passer par des « prépas » pour espérer réussir.

qualité supérieure aux universités privées. Cette préparation est drastique et les pressions de tous ordres sont extrêmement fortes (famille et école).

Dans cette optique l'usage du numérique participe à des formes de rentabilité des apprentissages. De ce que nous avons pu observer, les pédagogies mises en œuvre répondent avant tout à une accumulation de connaissances performatives et compétitives soutenues et défendues par la direction de l'établissement et les familles. Les élèves doivent accéder aux premières places dans les meilleures universités. C'est bien le contrat implicite passé entre les familles et l'école. Un des responsables¹⁸ que nous avons rencontrés souligne que : « *Les familles sont très exigeantes. Le coût de la scolarité de leurs enfants est élevé et ils veulent le meilleur. C'est ce que nous essayons de faire en mettant à leur disposition les meilleurs enseignants, les meilleures ressources et outils pour les amener à réussir le vestibular.* »

Le but n'est pas une maîtrise, voire un apprentissage spécifique aux technologies numériques. Il est dispensé à la marge des enseignements scientifiques. Son usage est d'apporter un support, un renforcement « utilitaire » d'accès à des connaissances et des compétences pour la réussite du *vestibular*.

VII. Conclusion

Les observations et entretiens que nous avons menés dans ces établissements mettent en évidence un certain nombre d'écarts dans l'espace social « où des acteurs sont en concurrence avec d'autres acteurs pour le contrôle des biens rares » (Bourdieu, 1992, p. 94). L'éducation, au-delà du processus de scolarisation pour tous entamé depuis plusieurs décennies, reste un enjeu fondamental pour le Brésil. Les programmes créés puis actualisés, en matière de développement et d'équipement des écoles en outils numériques, souffrent d'un manque d'harmonisation réelle et juste sur le territoire. Les disparités conjoncturelles et structurelles d'un état à l'autre, d'une ville à l'autre relèvent de choix économiques et politiques contradictoires. L'action publique est confrontée à une configuration (Elias, 1991) complexe entre individu et société. Si l'avancée des politiques sociales éducatives est une préoccupation de l'État fédéral du point de vue idéologique, leur concrétisation apparaît en partie défailante. La structure du Brésil, organisée en « strates institutionnelles » avec une multiplicité des pouvoirs, décuple les impasses de mise en œuvre des politiques publiques. Les états riches développent des stratégies propres qui ne sont pas toujours en adéquation avec les directives fédérales. Le choix « d'investir » dans le privé – pour l'enseignement basique – s'ancre historiquement et politiquement sur une représentation très clivée de la société où le maintien des enfants des familles pauvres du côté

¹⁸ Directeur des études, école 3.

des dominés persiste. Bien sûr, d'autres facteurs participent et sont impliqués dans des formes de contrôle social¹⁹ sur les plus pauvres tout en soutenant le principe d'une scolarisation massive.

Les priorités fixées par l'État fédéral n'aboutissent pas car les fonds alloués pour l'enseignement fondamental public sont, d'une année sur l'autre, non disponibles. L'état de São Paulo et les municipalités les plus riches déploient des moyens importants pour les TICE à l'école mais prioritairement en faveur des établissements privés qui leur garantissent une manne économique et sociale. Ce qui nous amène à nous interroger sur la préservation d'un entre soi des classes moyennes et supérieures, majoritairement blanches. Comment, dans le marasme politique et institutionnel dans lequel est plongé le Brésil, une implication substantielle de moyens financiers et humains pourrait remédier aux failles du système éducatif public et garantir un essor significatif des technologies numériques à l'école ?

Références

Abranches, S. P. (2013). O programa um computador por aluno e o estímulo a autonomia et a colaboração entre estudantes de uma escola municipal do Recife », UFPE, hyper textus. *Revista Digital*, 10. [En ligne] <http://www.hipertextus.net/volume10/12-Hipertextus-Vol10-Bruno-Franca-de-Souza&Sergio-Abranches.pdf>

Akkari, A. et Da Silva, Pompeu, C. (2010). Les approches interculturelles dans le système éducatif brésilien : entre immobilisme et transformations radicales. *Recherches en éducation*, 9.

Akkari, A. et Da Siva Pompeu, C. (2010). La qualité de l'éducation de base au Brésil : entre politiques éducatives et engagements des enseignants. *Raisons éducatives*, 14, 99-118.

Bourdieu, P. et Waquart, L. (1992). *Réponses pour une anthropologie réflexive*. Paris : Seuil.

Elias, N. (1991). *La société des individus*. Paris : Fayard.

Ferraz Santos, C. (2012). Les politiques publiques pour l'implantation des TIC dans l'éducation au Brésil. *Adjectif.net*. [En ligne] <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article143>

Lapassade, G. (1971). *L'autogestion pédagogique, recherches institutionnelles*. Paris : Gauthier-Villars.

Parazelli, M. (2000). L'imaginaire familialiste et l'intervention sociale auprès des jeunes de la rue: une piste d'intervention collective. *Santé mentale au Québec*, 25(2).

¹⁹ C'est le cas de certaines favelas, contrôlées par les narco-trafiquants favorisant une « politique paternaliste » de domination.

Peroni, V. M.V. (2006). Conexões entre o público eo privado no financiamento e gestão da escola pública. *Eccos : revista científica*, 8.

Valle, I.R. (2005). Formação de professores : um esforço de síntese. *Educar em Revista*, 25, 215-235.

Valle, I.R. et Bianchetti, L. (2012). Éducation et recherche au Brésil: du projet nationaliste à la globalisation. *Carrefours de l'éducation*, 34. [En ligne] <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2012-2.htm>

Vendramini, C.R. (2005). L'organisation du système d'enseignement au Brésil. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 38.

Références institutionnelles

OCDE (2014) Études économiques de l'OCDE : Brésil 2013. [En ligne] http://www.oecd.org/fr/eco/etudes/brazil_2013_overview_fr.pdf

Lei Nacional do Piso do Magisterio. [En ligne] http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm

Préconisation du programme fédéral ProInfo. [En ligne] <http://portal.mec.gov.br/proinfo/proinfo>

MEC – Ministère de l'éducation Brésil. [En ligne] <http://portal.mec.gov.br/index.php>

