

Résistance à la Réforme de l'Enseignement Secondaire brésilien: possibilités et limites

Resistances to the Brazilian High School Reform: possibilities and limits

Reçu: 02/02/2022 | Révisé: 07/02/2022 |
Accepté: 09/02/2022 | Publié: 28/06/2022

Celso João Ferretti

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8692-0398>
CEDES
E-mail: celsojoaoferretti@gmail.com

Comment citer : FERRETTI, C. J.;
Résistance à la Réforme de
l'Enseignement Secondaire brésilien :
possibilités et limites. **Revista Brasileira
da Educação Profissional e
Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 22, p. 1 – 13,
e13672, mar. 2022. ISSN 2447-1801.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Résumé :

L'objectif de ce texte est de promouvoir la discussion sur les possibilités et les limites des processus de résistance, par les institutions éducatives publiques, à la réforme du lycée brésilien, instituée par la loi 13.415/2017. Il travaille dans la perspective que, pour être efficaces, les résistances possibles doivent être basées sur des informations qualifiées et des manifestations collectives, impliquant, par conséquent, des articulations avec d'autres mouvements sociaux orientés vers le même objectif, guidés, dans leur ensemble, par la perspective de la **désobéissance civile** à une loi injuste du point de vue de la formation de sujets sociaux critiques et socialement responsables.

Mots-clés : Réforme de l'Enseignement Secondaire ; résistances et limites ; désobéissance civile.

Abstract

The objective of the text is to promote the discussion about the possibilities and limits of resistance processes, on the part of public educational institutions, to the Brazilian High School Reform, established by Law 13.415/2017. The perspective is that, in order to be effective, possible resistances must be based on qualified information and manifestations of a collective nature, implying, therefore, in articulations with other social movements aimed at the same objective, oriented from the perspective of civil disobedience to a law that is unfair from the point of view of the constitution of critical and socially responsible social subjects

Keywords: High School Reform; resistances and limits; civil disobedience

1 Résistance à la Réforme de l'Enseignement Secondaire brésilien : possibilités et limites

Pour aborder cette question, il est nécessaire d'examiner l'accès des différents participants à ces réseaux non seulement à la législation en question, mais aussi au débat public sur celle-ci. En ce qui concerne la production de la réforme de l'Enseignement Secondaire à travers la loi n° 13.415/2017 et les normes complémentaires (DCNEM 2019 et DECNEP 2021), beaucoup d'informations et de considérations ont été exprimées dans des articles académiques, des publications dans les grands médias, des réunions, des audiences publiques, des événements et même dans des manifestations qui ont précédées la publication de la loi, depuis sa formulation initiale sous la forme du PL 6840/2013 jusqu'au MP 746/2016 et, également, sur la loi elle-même après son homologation.

Ont été énumérés lors de ces opportunités, les objectifs, les intentions et les conséquences possibles pour l'éducation nationale, tant du point de vue de ceux qui l'ont défendu que de ceux qui l'ont critiqué. D'autres manifestations ont suivi les premières ou ont été présentées simultanément en considérant l'articulation entre la loi qui a institué la réforme du lycée et le BNCC. Cette articulation, comme nous le savons, était déjà présente, dans une certaine mesure, dans les propositions initiales des deux, visant le même but : la contribution de l'école à la production du travailleur et du consommateur flexible, en vue de son adéquation à l'étape actuelle de la production intercapitaliste néolibérale.

Ces manifestations ont créé un bouillon de culture lié aux deux documents, ainsi que l'articulation entre les deux qui s'est exprimée par des adhésions et des critiques. Dans ce dernier cas, elle s'est également exprimée par la défense de formes possibles de résistance à la fois sur l'approbation de la loi 13.415 et à la BNCC. Les critiques et les résistances n'ont cependant pas été suffisantes pour empêcher l'approbation des deux, bien que partiellement modifiée par l'effet de ces réactions.

Ces dernières années, après l'approbation et la publication de la loi n° 13.415/2017, ainsi que des lignes directrices du programme national pour l'enseignement secondaire et professionnel, le processus de mise en œuvre de la réforme produite alors a été mis en discussion. Cette mise en œuvre a été accompagnée par des chercheurs, en soulignant, parmi ceux qui sont impliqués, le groupe de travail EMPesquisa qui s'est consacré à la collecte de données concernant ce processus dans plusieurs États brésiliens. Les chercheurs qui ont mis en place le groupe avaient deux attentes : d'une part, réaliser les activités de collecte mentionnées ci-dessus et, d'autre part, préparer des réflexions théoriques afin de produire des analyses des données collectées permettant d'avoir une vision aussi complète que possible des processus de mise en œuvre de la réforme de l'Enseignement Secondaire en cours. Compte tenu de la richesse du matériel recueilli, le groupe EMPesquisa a organisé, du 29/06 au 01/07/2021, le 1er Séminaire national sur la question, afin de produire le débat à ce sujet. Les Actes du Séminaire, publiés numériquement sous le titre **La réforme néolibérale de l'Enseignement Secondaire : des temps difficiles pour l'école publique** (Actes, 2021) contiennent les synthèses de ces études réparties par quatre groupes de travail : État, néolibéralisme et lycée ; Réformes curriculaires et BNCC ; Jeunesse, vie quotidienne à l'école et résistance ; Conditions de travail dans l'enseignement. La lecture de ce matériel peut être

considérée comme une action importante à mener par les écoles, car elle sert de base au débat sur les possibilités de mener des mouvements de résistance à la réforme de l'Enseignement Secondaire préconisée par la loi n° 13.415/2017.

Les textes du premier groupe visaient à examiner les grandes questions concernant les relations entre le néolibéralisme et le projet de réforme de l'Enseignement Secondaire, ainsi que celles liées au rôle de l'État, des organisations multilatérales et du monde des affaires dans les négociations portant sur la définition des priorités, les modèles de formation et de gestion à adopter et les valeurs à privilégier. Ils se sont également penchés sur les relations entre l'éducation et le travail, notamment en ce qui concerne la formation du nouveau travailleur en vue de la flexibilisation du travail et de l'emploi. En ce sens, ils reprenaient, déjà dans la perspective de la mise en œuvre de la loi n° 13.415/2017, certaines des questions abordées par ceux qui avaient effectué leur analyse dans le feu du processus de formulation des versions initiales tant de la loi que de la BNCC.

Le deuxième groupe a donné la priorité aux articles consacrés à l'examen des principes qui ont fondés la réforme des programmes, ainsi que de sa structure et de ses effets sur la définition des contenus scolaires à maintenir ou à exclure. Les textes ont également abordé les programmes d'État dérivés de l'incorporation des principes de la réforme et ses impacts sur la définition de la formation des enseignants de l'enseignement secondaire.

Les travaux du troisième groupe avaient comme référence l'examen des effets de la réforme de l'Enseignement Secondaire dans les institutions scolaires et leur vie quotidienne, ainsi que les impacts possibles de la performance des fondations privées articulées à la réforme dans la constitution des manières d'être jeune dans la société contemporaine. Ils visaient également les impacts des changements de programmes dans l'éducation des jeunes, leurs attentes par rapport à l'Enseignement Secondaire et à l'éducation souhaitée, ainsi que la réceptivité à la réforme, y compris les éventuels mouvements de résistance à celle-ci.

Le quatrième groupe a concentré son attention sur les effets de la réforme sur les relations de travail dans l'ensemble de l'école et, plus spécifiquement, sur la gestion de l'école. Elle a également examiné les influences de la logique d'entreprise et des fondations privées sur les deux aspects susmentionnés. Il a également été proposé d'examiner les conséquences des environnements virtuels et informatisés sur la productivité, sur la précarisation et l'intensification du travail d'enseignement et sur les inégalités entre les sexes.

Les textes mis à disposition, bien qu'assez brefs, nous permettent de vérifier que l'analyse effectuée par les auteurs est, en général, critique des processus de mise en œuvre de la réforme en cours, suggérant que, malgré les questionnements présentés à celle-ci depuis ses premières versions, ainsi que la BNCC, les organismes officiels, maintenant non seulement au niveau fédéral, mais aussi au niveau de l'état, continuent dans la tentative de l'effectuer définitivement comme une politique d'état, malgré les réactions négatives à la mise en œuvre de la loi par les mouvements et les associations d'éducateurs. En fait, plusieurs des rapports indiquent un processus d'approfondissement des procédures considérées comme nécessaires à cette mise en œuvre, auquel participent activement les secrétariats d'État à l'éducation, ainsi que les institutions privées et les entreprises en coordination avec eux, comme le montrent plusieurs des textes. Les synthèses des quatre groupes de travail nous ont permis de

voir l'adhésion et la résistance aux propositions de la loi 37.415 à partir des positions adoptées par les différents départements d'éducation ou par les différents acteurs.

À cet égard, il convient de considérer en particulier la collaboration de l'une des entités privées impliquées dans la réforme de l'Enseignement Secondaire, soit pour promouvoir l'approbation de la loi n° 13.415/2017, soit principalement pour sa mise en œuvre. C'est l'entreprise ICE - Institut de coresponsabilité éducative - qui a lancé, depuis la dernière décennie, une campagne agressive consistant à offrir des conseils aux secrétaires de l'éducation de plusieurs États brésiliens en vue d'une proposition de gestion scolaire de nature corporative visant à permettre la conception d'une éducation qui oriente la formation par la compétence. Le modèle de gestion proposé, ainsi que les instruments suggérés pour le rendre efficace (en particulier le PDCA) semblent être tirés des manuels d'organisation des affaires et des RH des entreprises, basés sur les travaux d'auteurs de ces domaines. Ainsi, nous avons l'application, dans une institution éducative, de modèles de gestion qui, par la pratique et la répétition continue, constituent une stratégie de formation idéologique et de valeurs, sans que cela apparaisse aux participants.

Le modèle donne lieu à la création de divers instruments de fonctionnement et de contrôle qui obligeront probablement toutes les personnes concernées à effectuer un travail immense et épuisant d'enregistrement et de suivi des élèves, ce qui conduira probablement à l'intensification du travail d'enseignement, même s'il est mieux rémunéré. Ce modèle de gestion vise à l'incorporation, par les écoles, de leur proposition de formation intégrale. Ce dernier est devenu une partie substantielle des propositions de mise en œuvre de la loi n° 13.415/2017, ainsi que d'autres, provenant également d'instituts privés, comme l'Instituto Unibanco à São Paulo, l'Instituto Iungo à Santa Catarina et l'Instituto Natura au Ceará.

Le Secrétariat à l'Éducation de l'État de São Paulo a été l'un des premiers à intégrer les propositions de l'ICE en 2011, sous l'argument de l'amélioration de la qualité de l'enseignement public. La mise en œuvre de la proposition de l'ICE en faveur de l'éducation intégrale dans le réseau éducatif de São Paulo a donc commencé en 2012, avant même que les discussions sur le PL 6840 aient lieu en 2013. Il a été signalé que les actions de l'ICE ont été étendues à plusieurs États brésiliens, comme le Ceará, en 2014.

Cet article traite principalement des possibilités de résistance ou d'adhésion liées à l'efficacité, dans la pratique scolaire, des propositions officielles qui ont suivi la promulgation de la loi n° 13.415/2017, que ce soit concernant le lycée dans son ensemble, ou concernant l'itinéraire de l'enseignement professionnel, par les écoles des réseaux publics officiels et par les institutions du réseau éducatif fédéral, en particulier, les Instituts fédéraux d'éducation, de science et de technologie.

Je considère que les positions et les actes de résistance à la loi n° 13.415/2017 peuvent être exercés par des personnes ou des groupes dans différentes instances de la société civile (syndicats, groupes de discussion, institutions privées, etc.) ainsi que dans les écoles chargées de la mettre en pratique. J'ai donné la préférence à l'examen de la question à partir de ces dernières précisément pour cette raison et aussi parce qu'elles sont le lieu où se concentrent les principaux sujets sociaux qu'elle affecte : enseignants, étudiants, techniciens, gestionnaires. Ce sont donc eux qui voient et subissent le plus étroitement les effets de sa mise en œuvre. Les actions de résistance qu'ils sont capables de construire et de mettre en pratique seront

fondamentales pour l'inversion de la loi. Je considère également que s'ils n'ont pas le soutien d'autres personnes intéressées par le même objectif (syndicats, associations d'enseignants et d'administrateurs, institutions de la société civile), ils rencontreront beaucoup plus de difficultés et, probablement, des échecs dans leurs luttes.

L'hypothèse est que ce qui est exprimé juridiquement comme une politique éducative par l'État ne sera pas nécessairement incorporée comme telle, malgré le contrôle que celui-ci et la société civile peuvent exercer à cet égard. Cependant, comme l'indiquent les documents présentés lors du Séminaire promu par EMPesquisa, mentionné précédemment, cette résistance n'était pas présente dans les différents États concernant la proposition de la loi n° 13.415/2017 par les personnes impliquées dans sa mise en œuvre, bien qu'elle soit évidente dans les commentaires et les analyses des auteurs.

Considérant que certaines caractéristiques des établissements d'enseignement sont présentes tant dans les écoles des réseaux publics étatiques que dans le réseau fédéral, nous comprenons que certaines des considérations faites dans la séquence s'appliquent aux deux réseaux en ce qui concerne les possibilités de résistance.

Toutefois, nous devons également tenir compte des différences entre eux, tant en ce qui concerne le type de lien institutionnel avec l'État qu'en ce qui concerne leur principal centre d'intérêt. Les écoles publiques, chargées de dispenser l'enseignement de base, dont fait partie l'enseignement secondaire, sont subordonnées dans chaque État aux départements d'éducation des États, qui exercent une forte emprise sur ces écoles car ils détiennent le pouvoir économique qui leur permet de définir, au sein des réseaux, l'allocation des ressources financières pour le recrutement des enseignants, l'achat de matériel scolaire, l'entretien de la structure physique, etc.

D'autre part, l'ascendance s'exerce également sur des écoles soumises à une domination en termes de procédures d'inscription, d'organisation de l'enseignement, d'adoption de la proposition de programme et de procédures d'évaluation, etc., de sorte que les gestionnaires des écoles ont peu de marge de manœuvre pour promouvoir des questions concernant, par exemple, l'efficacité de la proposition de programme. À cet égard, une attention particulière est accordée par les départements de l'éducation à la législation sur l'enseignement et à son respect par les gestionnaires, les techniciens, les enseignants et les étudiants.

Le réseau éducatif fédéral, quant à lui, se compose de l'Université Technologique Fédérale du Parana, de deux centres Fédéraux d'Enseignement Technologique (CEFET), des instituts Fédéraux d'Éducation, de Science et de Technologie, des Universités Fédérales et des Écoles Techniques qui leur sont liées et du Collège Pedro II, tous ayant un régime d'autarcie. Cette condition leur permet une autonomie par rapport à la gestion de divers aspects de la vie institutionnelle tels que l'autonomie financière, administrative et, pour les besoins de la discussion sur l'adhésion ou la résistance à la loi n° 13.415/2017, l'autonomie pédagogique.

En ce qui concerne l'offre de cours techniques intégrés au lycée, le produit phare de l'offre d'enseignement technique des Instituts fédéraux, qui sont guidés par la perspective gramscienne de la formation omni-latérale, les possibilités d'incorporation de la loi n° 13 475/2017 et de la BNCC sont pratiquement nulles, si la CONIF maintient sa proposition de directives inductives pour l'offre de ces cours, émise en 2018 et si les déterminations de la législation qui a créé ces Instituts sont respectées et si leurs hauts dirigeants ne se montrent pas trop légalistes.

Néanmoins, le gouvernement central, par l'intermédiaire du MEC, a la possibilité d'interférer dans les performances des institutions fédérales susmentionnées par divers moyens, comme par exemple, l'allocation de ressources financières ou la nomination de leurs dirigeants, comme le rectorat, bien que l'institution ait la prérogative de présenter une triple liste pour le choix du dirigeant.

Un exemple récent de ce type d'interférence concerne l'offre de cours techniques simultanés selon l'itinéraire formatif V de la loi n° 13.415/2017. Bien qu'il s'agisse d'une consultation de la MEC auprès des Instituts fédéraux à ce sujet, ce qui laisse entrevoir la possibilité d'un refus, cette offre est accompagnée de l'indication que ces cours peuvent être payés avec les ressources du Fundeb. Comme on le sait, les institutions fédérales ont été pénalisées en termes d'accès aux fonds, ce qui crée des difficultés pour leur maintien. Dans ces conditions, la possibilité d'un tel accès par le biais de la Fundeb, en palliant partiellement ces difficultés, peut agir comme une forme de pression externe pour l'offre de ces cours, qui se manifeste sous la forme d'une pression interne pour que cela se produise, impliquant une possible surcharge pour les enseignants qui sont tenus, par leur régime de travail, d'enseigner dans différents cours offerts par l'institution.

La récente réorganisation des Instituts Fédéraux d'Éducation, de Science et de Technologie proposée lors d'une réunion de la MEC en août 2021, rejetée par la CONIF, est un autre exemple de ce processus d'ingérence de la MEC, car, une telle mesure, sans ajouter de nouvelles ressources, de nouveaux postes vacants et de nouveaux cours, ouvrirait un espace pour la création de 10 nouveaux instituts en subdivisant les instituts existants dans différents États de la fédération.

Il convient de noter que, malgré la réaction de la CONIF à cette proposition, Wiziack et Saldaña, dans un article publié dans le journal Folha de São Paulo le 25/10/2021, ont attiré l'attention sur la volonté du ministre Milton Ribeiro d'envoyer un projet de loi au pouvoir législatif dans le but de promouvoir la réorganisation susmentionnée non seulement de trois instituts fédéraux, mais aussi de certaines Universités Fédérales. Selon les informations, la mesure affecterait les instituts Fédéraux d'Éducation, de Science et de Technologie de Goiás (avec la création d'un 1 IF), du Paraná (2 IF) et de São Paulo (2 IF), ainsi que l'incorporation de l'institut Benjamin Constant, de Rio de Janeiro, au réseau des Instituts Fédéraux. Certains craignent qu'une telle mesure n'implique la nomination des recteurs de ces nouveaux instituts par le pouvoir exécutif sans entendre la communauté interne, comme cela s'est déjà produit avec les Universités Fédérales.

Auquel cas, l'autonomie de chaque nouvelle institution serait formellement préservée, mais elle serait fortement influencée par les actions des recteurs nommés. Comme le pays l'a déjà observé à propos d'autres organismes publics, ces indications, plutôt que des critères technico-scientifiques, obéissent aux déterminations du Président de la République et à ses motivations politiques. Dans le cas mentionné ci-dessus, ces motivations, selon le périodique cité, feraient référence à la satisfaction des attentes électorales des politiciens liés à la présidence plus qu'à l'enseignement et à la recherche de la part des institutions axées sur l'enseignement technique ou universitaire. Ainsi, les Instituts Fédéraux, du point de vue de leur condition institutionnelle, ont, théoriquement, en tant qu'autarcies, plus d'espaces de liberté pour se manifester quant à l'acceptation ou la résistance à la Loi n° 13.415/2017, en exerçant, pour cela, leur autonomie. Toutefois, le gouvernement fédéral peut y faire directement obstacle, du moins dans les nouveaux instituts qui seront créés.

En ce qui concerne la discussion à affronter dans cet article, il convient de considérer, dès le départ, que l'on s'attend à trouver, au sein de la pratique scolaire, des adhérents et des résistants à la Réforme de l'Enseignement Secondaire à travers la Loi n° 13.415/2017 et à la structuration de sa proposition de programme à travers le BNCC, comme l'ont indiqué les textes du 1er Séminaire National d'EMpesquisa.

Ces adhésions ou résistances peuvent être spontanées ou provoquées. Les premières résultent des évaluations, des sentiments, etc. développés par les cadres, les techniciens, les enseignants et les étudiants sur la nature de la réforme et les exigences posées par le processus de mise en œuvre du statut, ainsi que des résultats vérifiés, sans qu'il y ait nécessairement des études plus approfondies sur le sujet par les personnes impliquées. Ces derniers résultent d'actions délibérées promues par la direction de l'école et/ou les enseignants qui se déplacent pour évaluer et délibérer sur les propositions faites par la réforme, leurs conséquences possibles sur leur vie scolaire et/ou personnelle et celle des autres personnes impliquées, ainsi que sur les résultats observés. Ils nécessitent donc une organisation et une finalité définies, que ce soit par des individus (les directeurs d'école, par exemple) ou par des groupes (composés d'enseignants ou de personnel technique, ou des deux groupes ensemble).

Il faut également considérer que l'existence d'une adhésion et/ou d'une possibilité de réaction à la loi en question peut soit affaiblir les deux, soit renforcer l'une d'entre elles, voire instaurer un climat de contestation interne aux écoles en fonction d'une série de circonstances et du poids qu'elles exerceront dans le processus.

Parmi ces circonstances, on peut citer, par exemple, l'accès des enseignants, des techniciens et des directeurs d'école, ainsi que des familles des élèves, à la littérature produite, aux recherches et aux débats sur la loi n° 13. 415/2017 et la BNCC, qui donnera lieu, en fonction de la lecture qui en sera faite et des discussions produites à son sujet, y compris au sein des établissements scolaires eux-mêmes, à la fois au débat et à l'adhésion ou à la résistance, selon le degré de liberté dont ils disposent pour produire ce débat, ainsi que les pressions qui peuvent être exercées sur eux par des organes supérieurs aux établissements scolaires (par exemple, le MEC et les Départements d'Éducation, dans le cas des écoles du réseau public, et le MEC, dans le cas des Instituts Fédéraux d'Éducation, de Science et de Technologie).

Plus vite les professionnels travaillant dans les écoles publiques d'État et les instituts fédéraux auront eu ou auront accès aux instruments susmentionnés, plus le débat sera qualifié, puisqu'il sera basé sur des analyses raisonnées et non sur des directives extérieures ou de simples opinions, et plus les décisions seront fondées. Ceci est particulièrement important en cas de résistance, afin que celle-ci ne soit pas prise uniquement et simplement comme un refus injustifié de la proposition, mais comme le résultat d'un processus de maturation de l'évaluation concernant la proposition et les résultats obtenus.

Trois autres circonstances entrent également en jeu. La première concerne l'implication des jeunes étudiants dans le débat, puisque, après tout, non seulement ils constituent la raison d'être de l'enseignement secondaire lui-même, mais le débat est aussi, en soi, un processus éducatif. L'intense participation qu'ils ont eu au débat sur la MP 746/2016 et les occupations d'écoles qu'ils ont menées à l'époque témoignent du poids politique de leurs actions et de leur contribution à leur éducation.

La deuxième circonstance se réfère à la disponibilité des directions externes des unités scolaires, ainsi que des directions internes, à promouvoir un tel débat, ainsi qu'à la capacité et à la volonté du personnel technique et enseignant, ainsi que du corps étudiant de ces mêmes unités, à affirmer leur droit de débattre sur quelque chose qui interfère directement, d'une part, dans leur faire et leur être professionnel et, d'autre part, dans le caractère éducatif de cette action.

La troisième circonstance concerne le fait que tant les enseignants que les techniciens, les gestionnaires que les étudiants ne sont pas seulement cela, mais aussi des sujets sociaux qui, d'une manière ou d'une autre, agissent dans l'environnement dans lequel ils vivent. Par conséquent, ils ne participeront pas au débat uniquement en leur qualité de membres de l'unité scolaire, mais en tant que sujets sociaux au sens large, apportant à ce débat les possibilités et les tensions que leur environnement social les oblige à vivre.

Ces sujets sociaux cultiveront légitimement l'attente que l'école contribue d'une manière ou d'une autre à surmonter ces possibilités et ces tensions, ce qui doit être considéré avec attention, car l'école n'a pas, par elle-même, le pouvoir de ce type d'interférence, même si cette attente peut concerner, par exemple, les futures opportunités éducatives et/ou professionnelles des élèves, pour lesquelles, d'une manière ou d'une autre, la loi n° 13.415/2017 et le BNCC visent avec leurs discours concernant les gains que les jeunes peuvent obtenir si l'un et l'autre sont adoptés par les systèmes éducatifs, des discours auxquels on peut opposer d'autres, ancrés dans des perspectives théoriques très différentes de celles sur lesquelles se basent les deux propositions ci-dessus.

D'autre part, il faut aussi tenir compte de la situation spécifique des enseignants qui sont responsables de l'un des principaux fardeaux parmi ceux que les réformes éducatives soulèvent, à savoir l'introduction de changements de programmes, car plusieurs d'entre eux affectent directement leur travail, comme il était déjà possible de l'observer dans la mise en œuvre des précédentes réformes de l'éducation dans le pays, ou encore à lire les formes de gestion du travail des enseignants proposées par l'ICE dans le but de les rendre plus productives et aussi compétitives les unes par rapport aux autres.

Pour cette raison même, les enseignants ont souvent tendance à réagir négativement aux réformes, pas nécessairement à cause de ce qu'elles proposent, mais aussi, et dans une large mesure, parce qu'on ne leur a pas demandé de donner leur avis sur des changements qui affectent leur pratique professionnelle et souvent leur vie personnelle. Ils le font aussi, et à juste titre, lorsque les voies nécessaires à la réalisation des réformes impliquent une exploitation accrue de leur travail sans compensations financières et/ou fonctionnelles pour l'accompagner, surtout lorsque l'école propose de mettre en place une réforme sans fournir les conditions objectives nécessaires à sa mise en œuvre, ce qui, dans la société brésilienne, est très courant et, dans le cas présent, encore plus, étant donné la façon dont le gouvernement fédéral a traité l'éducation dans le pays à ses différents niveaux et modalités, surtout pendant la gestion Bolsonaro. Il s'agit d'un facteur important à prendre en compte si l'objectif est d'analyser de manière critique l'enseignement secondaire proposé par la réforme et, sur la base de cette critique, de construire une résistance à sa mise en œuvre.

Un exemple en est donné par la loi 13.415/2017 et par le BNCC qui la subventionne : tous deux attirent l'attention sur l'importance du protagonisme des

étudiants, ainsi que sur le privilège de la recherche comme approche méthodologique en vue du développement des compétences, pierre angulaire des deux propositions. Pour que ces indications soient viables, pour qu'elles soient effectivement mises en œuvre, il faudrait que les écoles disposent d'équipements informatiques et de laboratoires en nombre et en état suffisants, de bibliothèques actualisées, que les classes d'élèves soient petites, que les enseignants n'enseignent que dans une seule école et soient rémunérés de manière adéquate, que les bâtiments soient adéquats, etc. Peu de ces conditions objectives, existant dans les pays pris comme références pour justifier et défendre la réforme de l'éducation de base au Brésil, se retrouvent dans la plupart des écoles brésiliennes, notamment celles situées à la périphérie des grands centres urbains, dans l'arrière-pays de l'Amazonie ou dans le Nord-Est aride.

En fonction de ce qui est exposé, il me semble que, notamment dans l'Enseignement Secondaire des réseaux d'Enseignement Public de l'État, trois types de postures peuvent se produire concernant la mise en œuvre de la loi n° 13.415/2017.

La première se réfère à son acceptation par choix, c'est-à-dire par adhésion non-critique, voire enthousiaste, soit par la communauté dans laquelle l'école est installée, soit par les enseignants de celle-ci. Dans ce cas, les possibilités de résistance seront faibles ou inexistantes en raison de l'attitude même adoptée par rapport à la réforme. Des questions peuvent se poser quant à la mise en place des conditions nécessaires pour que la réforme se déroule comme prévu, mais elles ne seront pas de nature à entraver sa mise en œuvre.

La seconde, et probablement la plus rencontrée, concerne l'obligation déterminée par les Départements de l'Éducation d'instituer la réforme. Lorsque cela se produit et que, cependant, les possibilités d'efficacité de la loi n° 13.415/2017 sont précaires, cette circonstance peut provoquer une résistance ostensible à sa mise en œuvre, surtout si elle est contraire aux conditions objectives de travail et de rémunération des enseignants. Mais il peut aussi se produire, ce qui a été observé dans la mise en œuvre des réformes dans les moments précédents : le silence par rapport aux conditions défavorables et l'adoption de pratiques individuelles ou collectives qui, sans affronter directement ce qui est proposé, ne parviennent pas à le mettre en œuvre, masquant les pratiques antérieures, ce qui signifie une autre forme de résistance, de caractère plus spontané et diffus, qui n'est pas toujours comprise comme telle.

La première et la deuxième résistance mentionnées ci-dessus me semblent inadéquates, car leur motivation renvoie principalement à la nature réactive de la remise en question des conséquences négatives de la réforme sur la pratique scolaire. Si cette attitude a du sens pour les professionnels concernés, elle ne fonctionne pas nécessairement sur les bases de ce que propose la réforme. En ce sens, elle ne constitue pas une résistance aux objectifs et aux finalités de la réforme, exprimés à travers la loi n° 13.415/2017, ni à qui ou à quoi elle sert. C'est-à-dire qu'il ne s'agit pas d'une résistance de nature théorico-politique à la loi, mais seulement aux inconvénients liés aux processus opérationnels immédiats résultant de sa mise en œuvre.

Cela ne signifie pas que les formes de résistance récemment remises en question ne sont pas pertinentes, car elles peuvent servir de déclencheur aux questionnements les plus fondés qui vont au cœur du problème. Cela signifie

seulement que la résistance à la réforme ne peut se limiter à cette circonstance pour être efficace du point de vue de sa négation en tant que politique éducative.

Cependant, la résistance individuelle ou collective de caractère silencieux peut prendre un sens délibéré et effectivement interrogatif des objectifs et de la réforme si les enseignants, en tant que corps articulé de travailleurs de l'éducation, assument, en tant que citoyens, ce qui est leur droit, c'est-à-dire promouvoir la remise en cause de la loi par la **désobéissance civile**, un concept du champ du Droit, dans les termes proposés tant par Thoreau (2016) que par Arendt (1999).

Dans l'essai sur le concept publié à l'origine en 1849, Thoreau exprime la désobéissance civile à titre individuel, comme une manifestation de sa conscience, le seul moyen dont il disposait pour s'opposer à une loi qu'il jugeait injuste parce qu'elle l'obligeait à payer des impôts qui serviraient à financer le gouvernement américain dans sa guerre avec le Mexique et dans ses actions en faveur de l'esclavage. Ainsi, il oppose à la soumission du citoyen à l'État, la remise en cause morale de ce même État lorsqu'il est soutenu par des lois douteuses quant à ses objectifs.

Arendt (2008), à son tour, le comprend comme le résultat de l'action collective, mais en se basant sur les mêmes hypothèses défendues par Thoreau, c'est-à-dire la conviction que s'il n'y a personne pour les remettre en question, les lois ne seront pas sujettes à changement, même si leur permanence et leur signification sont socialement négatives, ou encore dans la circonstance où, malgré les interrogations et les doutes quant à leur contribution à la réalisation des droits des citoyens, le gouvernement adopte des mesures pour les maintenir.

Les deux auteurs, ainsi que d'autres qui travaillent sur le même thème dans le domaine du droit, comprennent la désobéissance civile comme une action non violente qui a inspiré des mouvements militants tels que ceux développés par Gandhi, en Inde, dans ses luttes contre la domination britannique, ou par Martin Luther King, dans ses combats contre les préjugés raciaux aux États-Unis.

2 OBSERVATIONS FINALES

Dans le cas de la position des éducateurs brésiliens par rapport à la réforme de l'Enseignement Secondaire, la justification pour que la désobéissance civile soit maintenue et gagne en force serait la dénonciation et le rejet de la loi n° 13. 415/2017, qui, sous prétexte de contribuer à l'inclusion sociale et professionnelle des jeunes, principalement issus des secteurs populaires, favorise au contraire leur assujettissement aux caprices du capital sous la forme sociale de travailleurs flexibles en axant la formation des jeunes, non pas dans le domaine des connaissances historiquement produites par le travail humain qui, selon les mots de Gramsci, contribuerait à leur autonomie intellectuelle et morale, mais dans des portions segmentées, pragmatiques et applicables de ces mêmes connaissances afin de développer des compétences cognitives et socio-émotionnelles qui les rendront plus facilement exploitables par ce même capital.

Il s'agit donc d'une **législation injuste** contre laquelle, en défense de cette partie de la population, surtout, mais aussi de la morale sociale, au sens large, le développement d'actions politiques et sociales de désobéissance civile, guidées par

deux objectifs, le premier étant l'élimination de la loi n° 13.415/2017, et le second, la subversion de la proposition de formation par compétence, ainsi que la lutte pour le retour, comme objectif politico-pédagogique, de la proposition de **formation intégrée**, formulée par Gramsci dans sa discussion sur l'école unitaire. En cela, l'accent n'est pas fondé sur la conception capitaliste néolibérale en cours du travail, mais est guidé par sa conception ontologique, qui le fait fonctionner **effectivement** comme un principe éducatif et pas seulement de manière discursive, comme présenté dans les Directives de Programmes Nationales pour l'Enseignement Secondaire et l'Enseignement Professionnel résultant de la loi n° 13.415/2017. Il s'agit donc d'une désobéissance civile qui, tout en refusant la législation injuste, contribue, si elle est menée jusqu'au bout, à la formation effective de l'homme, grâce à l'accès des jeunes à des connaissances significatives dans les domaines les plus divers.

Assumer une telle posture signifiera, par conséquent, la valorisation de ces connaissances, qui sont condensées et continuellement développées et qui se présentent sous la forme de contenus scolaires, dont l'enseignement relève de la responsabilité de l'école, qui peuvent fournir, si elles sont travaillées dans la perspective pointée ci-dessus, l'appréhension de la réalité comme une totalité et, par ce biais, contribuer à ce que les jeunes qui fréquentent l'école secondaire développent une vision plus élaborée du monde et du travail qui contribue, non pas à la compétition méritocratique effrénée, comme celle qui sous-tend la formation par compétence, mais à la participation à des actions visant la perspective d'une société qui promeut plus d'égalité et de capacité à élaborer de manière critique les éléments configurants du travail sous le capital tel que nous le vivons dans le pays aujourd'hui.

Il faut considérer que la résistance collective à la réforme, de la part de ceux qui travaillent dans les écoles ou en dehors, implique une certaine forme d'organisation et de structure, ainsi que l'établissement de relations d'échange avec des mouvements existants, comme ceux des associations ou des syndicats d'enseignants ou de chefs d'établissement, voire des mouvements sociaux plus larges qui s'intéressent à la question des politiques éducatives mises en pratique dans le pays. En d'autres termes, une résistance efficace n'est presque jamais de nature purement individuelle, même si elle peut commencer ainsi. Les questionnements isolés ont tendance à être rapidement avalés par la structure des Départements à l'éducation et leurs auteurs facilement sanctionnés, même pour servir d'exemple et décourager la poursuite des actions de résistance.

En outre, comme je l'ai souligné dans un texte précédent (FERRETTI, 2019), renforcé maintenant par les formulations d'Arendt, les résistances à la loi n° 13.415/2017, possibles dans le contexte scolaire, ne peuvent pas être limitées à celui-ci ou, à un niveau plus large, à l'éducation comme pratique sociale. Il est nécessaire qu'ils s'articulent, dans un contexte aussi défavorable que celui que connaît le pays en ce moment, à des mouvements sociaux plus larges, comme l'a suggéré Harvey, concernant une question beaucoup plus complexe, puisqu'elle vise à remettre en cause le capitalisme lui-même :

Un mouvement politique peut naître n'importe où (dans les processus de travail, autour des conceptions mentales, dans le rapport à la nature, dans les relations sociales, dans la conception de technologies et de formes d'organisation révolutionnaires, dans la vie quotidienne ou dans les tentatives de réforme des structures institutionnelles et

administratives, y compris la reconfiguration du pouvoir de l'État). L'astuce consiste à faire en sorte que le mouvement politique passe d'une sphère d'activité à une autre en se renforçant mutuellement. (HARVEY, 2011, p. 185).

RÉFÉRENCES

ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL A REFORMA NEOLIBERAL DO ENSINO MÉDIO: tempos difíceis para a escola pública. Faculdade de Educação. Unicamp, 2021 www.seminarionacionalempesquisa.com

ARENDDT, Hannah. Desobediência Civil. In: **Crises da República**, 2º ed., São Paulo: Perspectiva, 2008.

FERRETTI, Celso João. Limites e contribuições da educação para a formação de trabalhadores. **Cadernos de Pesquisa**, São Luis: UFMA, v. 26, n. 4, p. 60-72, out.-dez., 2019.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

THOREAU, Henry David. **Desobediência Civil**. São Paulo: Edipro, 2016.

WIZIACK, Julio; SALDAÑA, Paulo. MEC prepara projeto para criar cinco universidades em redutos do Centrão. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 25/10/2021, Cotidiano, p. B1.