



National Library
of Canada

Bibliothèque nationale
du Canada

Canadian Theses Service

Service des thèses canadiennes

Ottawa, Canada
K1A 0N4

NOTICE

The quality of this microform is heavily dependent upon the quality of the original thesis submitted for microfilming. Every effort has been made to ensure the highest quality of reproduction possible.

If pages are missing, contact the university which granted the degree.

Some pages may have indistinct print especially if the original pages were typed with a poor typewriter ribbon or if the university sent us an inferior photocopy.

Reproduction in full or in part of this microform is governed by the Canadian Copyright Act, R.S.C. 1970, c. C-30, and subsequent amendments.

AVIS

La qualité de cette microforme dépend grandement de la qualité de la thèse soumise au microfilmage. Nous avons tout fait pour assurer une qualité supérieure de reproduction.

S'il manque des pages, veuillez communiquer avec l'université qui a conféré le grade.

La qualité d'impression de certaines pages peut laisser à désirer, surtout si les pages originales ont été dactylographiées à l'aide d'un ruban usé ou si l'université nous a fait parvenir une photocopie de qualité inférieure.

La reproduction, même partielle, de cette microforme est soumise à la Loi canadienne sur le droit d'auteur, SRC 1970, c. C-30, et ses amendements subséquents.

**Éducation populaire au Brésil :
Analyse critique d'un projet à Recife**

**Thèse présentée à l'École des Études supérieures
de l'Université d'Ottawa
en vue de l'obtention
de la Maîtrise en Sociologie**

**par
Michel Turcotte**

Université d'Ottawa



Michel Turcotte, Ottawa, Canada, 1990



of Canada

du Canada

Canadian Theses Service

Service des thèses canadiennes

Ottawa, Canada
K1A 0N4

NOTICE

The quality of this microform is heavily dependent upon the quality of the original thesis submitted for microfilming. Every effort has been made to ensure the highest quality of reproduction possible.

If pages are missing, contact the university which granted the degree.

Some pages may have indistinct print especially if the original pages were typed with a poor typewriter ribbon or if the university sent us an inferior photocopy.

Reproduction in full or in part of this microform is governed by the Canadian Copyright Act, R.S.C. 1970, c. C-30, and subsequent amendments.

AVIS

La qualité de cette microforme dépend grandement de la qualité de la thèse soumise au microfilmage. Nous avons tout fait pour assurer une qualité supérieure de reproduction.

S'il manque des pages, veuillez communiquer avec l'université qui a conféré le grade.

La qualité d'impression de certaines pages peut laisser à désirer, surtout si les pages originales ont été dactylographiées à l'aide d'un ruban usé ou si l'université nous a fait parvenir une photocopie de qualité inférieure.

La reproduction, même partielle, de cette microforme est soumise à la Loi canadienne sur le droit d'auteur, SRC 1970, c. C-30, et ses amendements subséquents.

ISBN 0-315-60541-3



UNIVERSITÉ D'OTTAWA
UNIVERSITY OF OTTAWA

TABLE DES MATIÈRES

	<u>Page</u>
RECONNAISSANCE	i
INTRODUCTION	1
CHAPITRE PREMIER	8
I. Éducation et développement	8
II. Éducation et changement social	19
III. Éducation et mobilité sociale	26
IV. Éducation et participation sociale	30
CHAPITRE DEUXIÈME	36
I. Présentation du système éducatif brésilien ...	36
II. Différents types d'éducation : formel, informel et non-formel	45
III. L'éducation populaire	51
IV. Trois moments dans l'éducation populaire au Brésil	60
1. Fin des années 50 jusqu'au coup d'état de 1964	61
2. Le seconde période 1964-85	65
3. L'ère de la démocratisation	69
CHAPITRE TROISIÈME	70
I. Aspects historiques de Recife	76
II. Profil socio-économique de Recife	78
III. Les indicateurs socio-économiques	81
IV. Les indicateurs sociaux	85

TABLE DES MATIÈRES (suite)

	<u>Page</u>
CHAPITRE QUATRIÈME	89
I. Présentation du projet de la Municipali- té de Recife	89
II. Méthodologie et collecte de données	98
III. Déroulement des activités éducatives	104
IV. Clientèle du programme d'éducation populaire de la Municipalité de Recife	112
V. Analyse du matériel pédagogique utilisé dans le groupe Teimosa	121
CONCLUSION	137
BIBLIOGRAPHIE	149
ANNEXES 1 à 8	

RECONNAISSANCE

Rédiger une thèse est un acte individuel, souvent pénible, qui requiert au préalable le soutien, les conseils et même l'amitié de plusieurs personnes. Je tiens à remercier toutes celles qui ont contribué de près ou de loin à l'élaboration de ce projet de recherche.

Au département de sociologie, je dois particulièrement souligner la contribution de M. Raymondo De Andrade, directeur de cette thèse, qui tout en me servant de guide à distance au Brésil, a orienté ma recherche en laissant libre cours à ma spontanéité. Je remercie vivement Messieurs Jean Lapointe et Yvon Thériault pour leur grande disponibilité et leurs encouragements tout au long de mes études à la Maîtrise.

La collecte des données au Brésil a été facilitée grâce à la disponibilité de nombreuses personnes. Je tiens tout particulièrement à souligner celle de Mme Mara Ferrari, directrice à I.B.A.M. (Instituto Brasileiro de Administracao Municipal). Elle a mis tout en oeuvre pour m'assurer l'assistance nécessaire à Recife. Mme Silke Weber, Secrétaire

de l'éducation de l'état du Pernambuco et Mme Maria Graziela Peregrino, directrice du département d'éducation à la Fundacao Joaquim Nabuco ont été d'une aide précieuse à Recife. Je tiens à remercier l'équipe du projet Teimosa plus particulièrement Hans Scheweigert (Pepi) et Servando Joao Veiga Cardoso pour avoir partagé leur enthousiasme et également pour leur grande patience. Je suis tout particulièrement reconnaissant à Isaac Bezerra, chercheur à la Municipalité de Recife, pour m'avoir souvent servi de guide et d'interprète, ainsi qu'à Mme Tania Lima, anthropologue à la Fundacao Joaquim Nabuco pour avoir facilité mes contacts auprès des groupes d'éducation populaire.

Enfin, cette thèse a été rendue possible grâce au support et à l'amitié de mon collègue et compagnon de route David Charlton du département de géographie de l'Université d'Ottawa.

INTRODUCTION

Le sujet de cette thèse s'est précisé suite à une réflexion théorique, sur le développement et ensuite sur les pratiques éducatives autant dans les pays industrialisés comme le Canada que dans les pays dits moins développés. Cette réflexion a entre autres pour origine une expérience de travail à titre de psychologue scolaire. Cette activité professionnelle d'une durée de trois ans a suscité de nombreuses questions auxquelles la sociologie de l'éducation a répondu du moins en partie. Toutefois certaines interrogations restent en suspens notamment celles qui ont trait à la capacité du système traditionnel d'assurer l'éducation à la majorité. Ensuite dans quelle mesure cette éducation permet aux acteurs sociaux une mobilité sociale ascendante? Enfin quelle place faut-il accorder à l'éducation dans les pays en voie de développement?

Une revue de la littérature scientifique porte à croire qu'autant dans les pays industrialisés que moins développés on a atteint les limites de l'éducation formelle. Quant à la mobilité sociale il faut reconnaître qu'il s'agit là d'une illusion de notre type de société. Ces prémisses indiquent que des alternatives sont nécessaires pour assurer l'éducation à la majorité. Ce phénomène se concrétise, entre autres, dans les pays industrialisés par l'émergence

de programmes d'éducation permanente destinés aux adultes. Dans les pays dits moins développés comme le Brésil le problème se pose avec plus d'acuité. Le taux élevé d'analphabétisme autant en milieu urbain qu'en milieu rural force les planificateurs à penser des formules nouvelles telle l'éducation non-formelle. Une revue de certains projets en éducation non-formelle m'a d'abord fasciné surtout à cause de l'éventail des possibilités offertes par ce type d'éducation. Ces programmes destinés à des clientèles diverses telles les paysans, les prolétaires urbains, les sans emploi, m'apparaissaient la solution "pratique" pour intégrer les "marginiaux"¹ dans la société. Cependant la fascination s'est vite estompée suite à l'analyse des résultats : de nombreux projets recensés s'avèrent des échecs. De plus, il m'a semblé primordial de vérifier d'abord les intentions des planificateurs en matière d'éducation. Ainsi, pour la plupart, ces projets ont pour finalité de favoriser le développement économique au détriment d'un développement social. Enfin, la motivation des adultes à suivre ces pro-

¹ Dans ce contexte la marginalité pour reprendre Vekemos tel que cité par Perlman (1976) se caractérise par un manque complet de participation dans la société. Les marginaux sont ceux qui pour des raisons structurelles ne participent pas aux décisions et n'ont pas accès aux sources du pouvoir, entre autres économique, par extension ces individus ne retirent pas de bénéfice de la société et n'en partagent pas les ressources.

grammes repose souvent sur l'illusion d'une plus grande mobilité sociale. Nous nous retrouvons donc dans un cul-de-sac; d'un côté des planificateurs impuissants devant leurs demi succès ou leurs échecs et de l'autre des individus frustrés.

Alors apparaît l'éducation populaire telle que pensée par Paulo Freire qui vise davantage la participation et la conscientisation de la masse. Cette vision pédagogique suppose un développement global tenant compte des facteurs culturels, politiques et sociaux. Ces pratiques éducatives, interdites par les gouvernements militaires brésiliens pendant de nombreuses années, ressurgissent avec l'ère de la démocratie. Dans cette thèse, je me propose de saisir l'impact de ce type d'éducation, dans une communauté d'un grand centre urbain du Nordeste brésilien : Recife.

Le choix du Brésil comme objet d'étude n'est pas le fruit du hasard, mais repose sur quatre facteurs déterminants. En plus d'un intérêt particulier pour la culture brésilienne, le Brésil présente à la fois les caractéristiques des pays industrialisés ainsi que celles des pays sous-développés. Le Brésil se situe selon la Banque Mondiale parmi les pays à niveau intermédiaire, il n'en demeure pas

moins un pays de contrastes dans lequel les inégalités régionales sont manifestes. Ainsi les régions du Sud et du Sudeste s'apparentent aux grandes villes américaines tandis que les conditions de vie dans le Nordeste, comme le souligne Théry (1985) rappellent les grandes famines du Sahel. Donc, inégalités régionales qui se traduisent par des écarts considérables, en terme de revenu entre les différentes classes sociales. Ces inégalités font du Brésil un pays divisé dans lequel la majorité de la population ne peut bénéficier, entre autres, des services de santé, et d'éducation.

Un autre facteur justifie le choix du Brésil : c'est dans cette région que Paulo Freire a fondé les premiers cercles culturels. Cette approche éducative pose un jalon important dans l'éducation populaire brésilienne. D'ailleurs les méthodes éducatives de Paulo Freire seront reprises dans plusieurs pays d'Amérique latine et avec moins de succès en Amérique du Nord.

Enfin, dernier facteur important, le Brésil traverse présentement une période importante de son histoire. Après plus de 20 ans d'une dictature militaire de droite plus ou

moins coercitive, l'Abertura Democratica (ouverture démographique) amorcée avec l'arrivée au pouvoir du Président Sarney en 1985, semble être, pour certains, le moment opportun pour réduire les inégalités entre les différentes classes sociales. Cette démocratisation se manifeste entre autres, par le dynamisme de la population brésilienne qui après tant d'années de silence prend la parole. Lors de mon séjour au Brésil, j'ai pu constater la vitalité des différents groupes : des femmes, des minorités ethniques et sexuelles ainsi que des paysans. Chacun à sa façon revendique ses droits et démontre un vif intérêt pour les affaires publiques. Pour certains intellectuels rencontrés au Brésil, cette démocratie s'amorce sous le signe du désenchantement sans aucun changement en profondeur.

Nous postulons que l'éducation populaire telle que pensée par Paulo Freire peut contribuer au rassemblement et à la conscientisation de ces exclus du système. L'éducation populaire peut permettre à la masse de s'organiser et participer à un nouveau projet de société. Ainsi, si le régime populiste a permis l'émergence de mouvements d'éducation populaire (Movimento Educacao Base) reste à vérifier si l'ouverture démocratique des années '80 amorce un renouveau dans l'éducation destinée aux classes populaires.

L'objectif principal de cette recherche est de présenter les liens qui unissent éducation et développement. L'éducation devient alors un critère parmi d'autres qui contribue au développement d'un pays ou d'une région. Par développement j'entends un processus qui tient compte des composantes économique, sociale et culturelle. La participation de la population permet d'entrevoir un développement horizontal plutôt que vertical. Le premier chapitre indique les liens qui unissent éducation et développement. De plus, nous précisons l'orientation envisagée dans cette thèse à savoir l'importance de la participation de la masse au changement social. Une définition des concepts utilisés s'impose afin de clarifier notre position. Ce chapitre a pour but de répondre aux questions suivantes : Que signifie le développement social? Quelle est la place de l'éducation dans le processus de changement social? Le second chapitre dresse un tableau du système éducatif brésilien qui malgré deux réformes importantes en 1967 et en 1978 demeure toujours calqué sur le modèle européen mal adapté à la réalité brésilienne. Les lacunes du système nous conduisent aux alternatives possibles : éducation non-formelle et plus précisément populaire. La définition de ces concepts est présentée de manière à saisir les avantages possibles de cette alternative à l'éducation traditionnelle.

Dans le chapitre suivant l'éducation populaire est présentée à travers trois périodes historiques déterminantes pour le Brésil : du populisme au coup d'état, ensuite la période des militaires (1964-1985) et enfin l'ère de la démocratisation. Ces rappels historiques permettent de saisir les enjeux idéologiques et politiques sous-jacents à tout projet éducatif. Enfin, le quatrième chapitre présente le programme d'éducation TEIMOSA, de la municipalité de Recife. Après avoir présenté l'origine et le fonctionnement du projet, les résultats de notre étude menée à Recife à l'été 1988 seront analysés.

En conclusion, nous voulons vérifier la place qu'occupe ce type d'éducation dans le processus de démocratisation. Ensuite comment l'éducation populaire permet aux acteurs sociaux une participation plus efficace et plus rentable.

CHAPITRE PREMIER

I- Éducation et développement

L'analyse des différents indicateurs susceptibles de favoriser le processus de développement retient l'attention des experts depuis le début des années 60. Malgré l'importance accordée aux indicateurs économiques, d'autres sont venus s'ajouter. L'éducation est un indicateur parmi d'autres tels la santé, le logement, l'alimentation et le travail. Il s'agit en fait d'indicateurs sociaux quoique en ce qui a trait à l'éducation il peut être considéré comme culturel. La Banque Mondiale collige les données relatives à ces indicateurs pour ensuite évaluer le niveau de développement d'un pays ou d'une région. Ces compilations statistiques renseignent par exemple sur le nombre d'école dans une région, leur répartition et les taux d'inscription dans les différents cycles primaire, secondaire et universitaire. En apparence superficielle, la compilation de ces données retient l'attention et le temps des experts. Cette analyse fonctionnelle a le mérite de dresser un tableau de la situation pour chacun des pays. Le lecteur moins averti peut se laisser prendre au jeu et croire que le nombre d'école dans une région est synonyme d'un niveau de scola-

rité plus grand, ou encore que des taux d'inscription scolaire élevés signifient un pourcentage d'analphabètes plus bas. Des études récentes (Labelle : 1985, Jacob : 1982) démontrent que les taux d'évasion pour la première année du 1^e cycle (élèves qui ne terminent pas une année scolaire) dans les pays latino-américains dépassent le nombre d'élèves qui complète leur année. Enfin, les analyses statistiques négligent des questions fondamentales telle l'éducation pour quel groupe social? Qui bénéficie de ces écoles? Est-ce que l'éducation est adaptée à la réalité de tous les jeunes inscrits? Quelle idéologie est véhiculée dans cette éducation?

En dépit de ces critiques, il faut dépasser l'analyse simpliste et en conclure que les indicateurs sociaux démontrent l'intérêt des experts pour un développement plus humanitaire. Ainsi, l'attention des "développementalistes" repose sur des considérations nettement économiques comme l'illustre Schultz (1963) "educational growth not only would contribute forcefully to economic development but also equilibrate opportunities between social classes and income distribution and develop a more employable labor force". Il faut souligner que cette affirmation reflète la pensée illusoire des années 60. Comme le souligne Carnoy après 20 ans :

"the absolute number of illiterates in the Third World has increased : the poorest, 50 percent of the population remained essentially as poor as before : income distribution, if anything became more unequal and unemployment increased" (Carnoy : 1982 : 160).

Toutefois, retenons la dimension économique inhérente selon les experts à l'intention éducative. Cet extrait de Schultz laisse entendre qu'une population plus instruite contribue de manière plus efficace à la croissance économique. Dans cette perspective il s'agit de rentabiliser les coûts investis dans l'infrastructure scolaire et cela répond à la rationalité selon laquelle "l'acte d'investir est valable dans la mesure où le sacrifice qu'il implique dans le présent est compensé par les bénéfices qu'il procure dans le futur" (Moisset : 1986 : 68). Cette approche économiste repose sur le postulat que l'éducation contribue à élever le niveau de vie de la population qui signifie accroissement de la production et du revenu. Cette logique économique prévaut pour tous les indicateurs sociaux précités. Cette vision suppose que le développement social entraîne le développement économique. Comme le soulignent Cardoso et Faletto, 1969 : selon cette logique les pays industrialisés vivent dans l'ère du XXe siècle tandis que les pays moins

développés, notamment latino-américains seraient à un stade correspondant au XIX^e siècle, car ils sont économiquement moins développés. Pour les developmentalistes économistes l'éducation est un moyen qui permet aux sociétés "en retard" de se développer.

Le modèle classique d'industrialisation qu'a connu l'Angleterre au XIX^e siècle a servi aux experts tel Rostow et Schultz. Le développement est alors un processus et tous les pays quels qu'ils soient franchissent les étapes selon la même séquence. Cette analyse en plus de relever de l'utopie (car l'industrialisation en Angleterre et ailleurs en Europe a causé des problèmes sociaux considérables dont ces auteurs négligent de faire état) nie les particularités historiques telle l'esclavagisme et le pillage des ressources naturelles qu'ont connu les pays du Tiers-Monde, notamment ceux d'Amérique latine. C'est l'idée soutenue par Frank (1972) que historiquement les pays du centre se sont enrichis au détriment de ceux de la périphérie.

Notre propos n'est pas de tracer un tableau des différentes théories en développement mais indiquer qu'un développement qui repose sur des bases essentiellement économiques est périmé. Enfin, l'éducation est un indicateur de

développement parmi d'autres qui a malheureusement été récupéré par les économistes. Le développement en totalité pour reprendre l'expression de Lê-Thank-Khoi (1987) repose sur des facteurs sociaux, culturels et économiques. Le type de développement que nous privilégions dans cette thèse implique le respect des valeurs propres aux classes populaires et requiert une plus grande autonomie d'action. La créativité des acteurs sociaux est une condition essentielle pour assurer un développement global. Ainsi la participation de la masse au projet de développement n'est pas théorique mais se précise dans les pratiques quotidiennes. Ces sont à ces classes populaires que reviennent la responsabilité de définir leurs propres besoins dans un contexte de développement et les moyens par lesquels ceux-ci peuvent être comblés. Le développement social, culturel et économique tel que nous l'entrevoions dans cette thèse n'est pas l'unique apanage des économistes de la Banque mondiale.

Ainsi les liens qui unissent éducation et développement ne font pas l'unanimité. Meister (1973) dans son étude sur l'alphabétisation fonctionnelle dans douze pays souligne qu'en général, les pays sous-développés enregistrent un taux d'analphabétisme plus élevé que les pays industrialisés. Toutefois, "il n'en reste pas moins vrai que certains pays

avec des taux d'alphabétisation d'environ 40 % de la population n'ont pas encore franchi le seuil du sous-développement (Meister, 1973 : 3). Ainsi, il existe donc un savoir autre que celui assuré par le système éducatif traditionnel qui répond aux besoins de certaines communautés. Selon Durkheim (1985) la densité démographique est un facteur déterminant dans la diversité et la spécialisation du travail. Selon sa logique, la connaissance formelle serait moins utile dans les sociétés à faible densité tenant compte de types d'activités et de leur organisation sociale.

Plusieurs études, notamment celles de Herzog (1975) et Plank (1987) ont associé le degré d'urbanisation notamment au Brésil, avec le nombre d'enfants inscrits dans les écoles primaires et secondaires. Ces analyses négligent les questions posées précédemment et impliquent que l'urbanisation, l'éducation et le développement sont des phénomènes concomitants et que ces indicateurs en font une société plus moderne : en d'autres termes calqués sur le modèle américain.

Soulignons qu'avec l'exode rural, notamment au Brésil, le bassin d'analphabètes en milieu rural s'est déplacé des campagnes vers la ville. Et que ces ex-paysans une fois en milieu urbain ont davantage de difficulté à vivre sans

l'écriture et la lecture. Comme le souligne Illich, l'éducation n'a pas la même valeur à la ville qu'à la campagne :

"The move from the farm to the city in Latin America still frequently means a move from a world where status is explained as a result of inheritance into a world where it is explained as a result of schooling" (Illich : 1972 : 66).

Cette assertion entérine la position de Meister pré-citée le savoir formel "occidental" n'est souvent pas adapté à la réalité de certains pays en voie de développement.

Enfin LÊ-Thank-Khoi (1967) suggère, plus sagement, qu'il ne faut pas établir un lien de causalité entre l'industrialisation et l'éducation mais plutôt un parallélisme. Donc des facteurs concomitants qui n'ont de point commun que faire partie du processus de développement.

"Le développement et la modernisation ne vont pas nécessairement de pair parce que, dans les sociétés développées, les groupes traditionnels sont exclus de la domination. Il peut exister des sociétés qui modernisent leurs patterns de consommation, d'éducation, sans pour autant connaître un développement plus avancé" (Cardoso et Faletto : 1969: 34).

Ces considérations indiquent que le développement est un processus qui présente de multiples facettes et que son orientation varie en fonction des intérêts des planificateurs. L'éducation en tant qu'indicateur social de développement n'échappe pas à ce postulat. Les principales théories sociologiques en matière d'éducation en font ressortir trois finalités : "pour les uns l'enseignement repose sur un principe de reproduction, de contribution au maintien de la domination de classes ou encore de l'équilibre social" (Petitat, 1982 : 19). Ainsi, l'éducation peut remplir différentes fonctions, pour reprendre le terme de Durkheim. Tout porte à croire que l'éducation est le produit d'une société et qu'il varie historiquement et socialement. Selon cette perspective, l'éducation doit être adaptée aux besoins précis des différentes collectivités.

La sociologie de l'éducation a également mis en évidence les problèmes rencontrés en occident dans la diffusion et l'efficacité de l'éducation (Bowles et Gintis 1976) et (Beaudelot et Estabiet 1975). Pour ces auteurs, l'école est avant tout un instrument qui sert à transmettre l'idéologie bourgeoise et reproduire le pattern dominant/dominé. Ces considérations sont d'autant plus pertinentes dans les pays moins développés, où l'éducation souvent dirigée politique-

ment par une élite, vise d'abord à satisfaire les besoins d'une minorité mieux nantie. Pour Durkheim (1922) l'éducation a pour fonction de perpétuer les valeurs sociales et d'en assurer leur renouvellement. Par définition :

"l'éducation a pour objectif de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné" (Durkheim : 1985 : 51).

Pour lui, l'éducation est un fait social qui contribue au développement des jeunes générations. La perspective fonctionnaliste envisagée par Durkheim ne questionne pas les valeurs des agents responsables de l'éducation. Dans un pays divisé comme le Brésil, il faut questionner les valeurs qui sont véhiculées dans l'éducation formelle afin de vérifier si elles sont adaptées à tous les groupes sociaux. Des études menées par Carnoy démontrent que l'éducation formelle dans les pays moins développés échoue dans ses fonctions car elle est mal adaptée à la réalité de ces pays :

"Education brought to Third World population was not relevant to the development of their societies and for that reason, it did not fulfill the distribution and needs of those economies" (Carnoy : 1982 : 161).

Ce chercheur soulève différents problèmes rencontrés entre autres les taux d'évasion élevés et le manque de matériel scolaire. De plus, le matériel utilisé est la plupart du temps mal adapté et destiné à la minorité bourgeoise. Dans notre étude, nous avons relevé certains de ces anachronismes, notamment l'utilisation en zones rurales de cahiers scolaires illustrant des gratte-ciel de Sao Paulo. Les enfants éloignés des zones urbaines n'ont souvent aucune représentation de la ville et ces illustrations ne collent pas à leur réalité. La langue utilisée dans ces cahiers diffère également de celle qu'ils sont habitués d'entendre. Donc, d'autres facteurs expliquent les échecs et les abandons en cours d'année. Un autre élément qui nuit à l'éducation formelle : les enfants, autant en milieu rural que dans les zones urbaines, représentent une main-d'oeuvre essentielle à la survie de la famille. Malgré son importance, la fréquentation scolaire est alors une activité secondaire. L'éducation pour les paysans apparaît souvent comme un bien matériel, un luxe que seul les riches peuvent se payer comme en témoigne Linhart (1976) dans son analyse des conditions des ouvriers agricoles du Nordeste brésilien. "Ainsi parlant de leurs possessions un vieux paysan annonce 10 hectares, du manioc, des fruits, Tenho dictura, ajoute-t-il en faisant son inventaire" (56).

Enfin, dans le contexte du développement, l'éducation telle qu'assurée par l'institution scolaire désavantage l'enfant qui profite plus d'un travail à titre d'apprenti. À long terme, les connaissances et techniques apprises chez son "patron" sont plus rentables comme le souligne la recherche menée par Jacobs (1982) au Guatemala.

À ces difficultés précitées s'ajoute une dimension idéologique en terme d'éduquer les "moins développés". Car l'éducation peut libérer l'homme, pour reprendre les termes de Paulo Freire, mais elle peut également l'asservir en ne lui offrant que des technicalités qui font de lui une machine fonctionnelle.

Dans cette première partie, nous avons voulu préciser notre vision du développement pour ensuite énoncer que malgré les problèmes rencontrés, l'éducation s'avère un indicateur essentiel pour les pays moins développés. Toutefois, il faut penser à une alternative qui permet à la majorité de bénéficier du "savoir".

II- Éducation et changement social

Avant d'évaluer la contribution possible de l'éducation au changement social, il convient de préciser le sens qui lui sera donné tout au long de cette recherche. Les liens qui unissent la sociologie au changement sont multiples et ils se concrétisent par l'intérêt que lui portent les sociologues depuis Auguste Comte. Toutefois, le changement se définit différemment selon le paradigme utilisé. Par paradigme nous entendons une façon de voir le monde et d'y pratiquer la science pour reprendre la définition de Kuhn (1970). Toute analyse sociologique doit d'abord préciser l'orientation théorique envisagée.

Pour les évolutionnistes tels Comte et Spencer le changement social est étroitement lié à la notion du progrès. Il s'agit alors du processus complexe par lequel une société évolue : autrement dit le passage d'un stade inférieur à un stade supérieur. C'est l'objet d'étude de la sociologie dynamique de Comte. Dans cette perspective, les paramètres économiques et technologiques servent, entre autres, à évaluer le degré d'évolution d'une société. Les premières études anthropologiques ont largement contribué à la diffusion de cette idée évolutionniste liée au changement. Selon

ces auteurs et Durkheim poursuivra dans la même optique le changement est un processus séquentiel observable.

Marx et Engels se sont eux aussi intéressés au changement moins pour en observer le processus que pour en mesurer les conséquences. Le changement social est lié au déterminisme historique. Selon eux, pour vraiment comprendre les changements au sein d'une société donnée, il faut les situer dans le contexte historique. La conséquence souhaitable selon cette perspective est l'éclatement de la société capitaliste, l'abolition de la propriété privée et enfin l'émergence d'une société dirigée par les prolétaires. Il ne fait pas de doute que le changement occupe une place importante dans la pensée marxiste. Malgré la simplification que nous faisons de l'analyse proposée par Marx retenons les dimensions historique et dynamique liées au changement social. Toutefois, il ne faut pas conclure que la vision sociale de Marx se limite à la thèse évolutionniste ou encore à un déterminisme technologique. Son analyse repose sur l'étude des sociétés européennes. Les anthropologues fonctionnalistes ont longtemps négligé l'aspect historique dans leurs recherches car ces données n'étaient pas disponibles.

L'analyse fonctionnaliste suggérée par Durkheim et Parsons accorde moins d'importance au changement. Selon cette perspective, la société est conçue comme un système social dans lequel les composantes sont interdépendantes. Chacune des parties du système remplit des fonctions précises et complémentaires. La tendance naturelle à l'équilibre s'effectue par réajustement entre les différentes parties du système qui doit affronter des tensions endogènes et exogènes. Le changement social dans le paradigme fonctionnaliste provient des tensions précitées que le système doit affronter. L'ajustement, l'adaptation et l'équilibre sont des notions primordiales dans cette analyse. Enfin, le changement social est étroitement lié à la modernisation, comme le souligne Parsons (1951) :

"The traditional society may be described as highly particularistic, diffuse, collective, affective, ascriptive, while the modern society may be characterized by universalism, specificity, achievement and affective neutrality".

L'une des critiques adressée au fonctionnalisme réside dans son incapacité d'identifier les facteurs responsables du changement. Rogers et Shoemaker tel que cités par Labelle (1971) tant qu'à eux mettent en évidence la dimension psycho-sociale liée au changement :

"The innovation-decision process, the neutral process through which an individual passes from first hearing about an innovation to a decision to adopt or reject and to confirmation of this decision can be conceptualized in terms of four stages : knowledge, persuasion, decision and confirmation (1971 : 100).

Les auteurs précités illustrent bien l'influence de la modernisation sur les théories du changement social aux États-Unis. Ces perspectives privilégient la dimension économique dans le processus. Comme si l'économie est le moteur qui permet le développement et le changement. Dans la réalité l'économie est un facteur parmi d'autres mais n'explique pas le dynamisme du changement social. Comme le rapportent Labelle et Verhine les caractéristiques de la modernisation sont les suivantes :

"Modernization ... is a general term for the interrelated processes of industrialization, urbanization, bureaucratization, rationalism and structural differentiation" (Lerner : 1958 et Rostow : 1960).

C'est dans cette perspective que s'inscrit la recherche de Herzog (1975) sur l'éducation non-formelle dans le Nordeste brésilien. Dans son étude qui repose sur des données

empiriques, il a voulu vérifier l'impact de l'alphabétisation dans l'adoption de comportements modernes. Il en conclut : "That participation in a literacy program does lead to more modern attitudes and behaviors" (Herzog : 1975 : 185). Mais s'agit-il là d'un indicateur valable du changement social?

Les théories du changement mettent en évidence la diversité dans les orientations théoriques. Quelques critères nous paraissent valables pour notre analyse. Comme le souligne Rocher (1969) le changement est un phénomène collectif qui s'inscrit dans l'histoire et en affecte le déroulement à long terme. Le sociologue peut observer le changement, le localiser géographiquement et culturellement.² Cette assertion suppose qu'il n'y a pas un type de changement universel. Enfin, le changement se situe dans le temps et implique une modification des structures sociales. Le changement apparaît ainsi comme un processus dynamique. Nous retenons donc la définition suivante :

"Le changement est toute transformation observable dans le temps qui affecte d'une manière qui ne soit pas provisoire ou éphémère, la structure ou le fonc-

² Nous ajoutons que le recul historique est nécessaire pour évaluer la nature du changement social. C'est la raison pour laquelle on le qualifie de processus multiformes. Prenons l'exemple de la révolution Russe d'octobre 1917 - malgré des changements radicaux importants, il a fallu un certain temps pour en évaluer les conséquences.

tionnement de l'organisation sociale d'une collectivité donnée et modifie le cours de son histoire" (Rocher : 1969 : 326).

À partir de cette définition, voyons de quelle façon l'éducation peut être un élément important dans le processus de changement. Il faut distinguer, selon Guy Rocher, les facteurs, les conditions et les agents responsables du changement social. Le facteur est un élément qui favorise par son action le changement. Un seul facteur ne peut être tenu responsable du changement social. Plusieurs facteurs agissent en même temps. Ainsi, il est parfois difficile d'évaluer la portée d'un facteur plutôt qu'un autre. Ainsi l'élaboration de programmes d'éducation populaire peut être un facteur qui entraîne des changements notables dans une société. C'est-à-dire que l'effet éducatif atteint l'individu qui à son tour agit dans le processus de changement. Plusieurs facteurs réunis expriment une tendance. Par exemple, dans notre étude, le facteur éducation s'inscrit dans un processus de démocratisation au sein de la société brésilienne. D'autres facteurs tels l'organisation des travailleurs, les syndicats, la réforme agraire agissent en même temps. Les conditions sont les éléments qui permettent les facteurs précités : dans notre cas ce peut être un

gouvernement plus sensible aux besoins de la masse, il s'agit bien sûr d'un exemple et non d'une hypothèse). Tant qu'aux agents, ils sont les personnes ressources facilement identifiables qui favorisent les facteurs : dans notre cas, ce peut être du secrétaire de l'éducation en passant par les pédagogues et nous ajoutons les participants aux programmes d'éducation.

Dans cette section, nous avons voulu indiquer les orientations théoriques du changement social pour ensuite retenir une définition susceptible par son opérationnalité de faciliter notre analyse. Enfin, nous avons voulu indiquer que l'éducation peut être un facteur important dans le processus de changement. Pour cela, l'éducation requiert la participation de la majorité.

III- Éducation et mobilité sociale

Dans les pages qui précèdent, nous avons voulu mettre en évidence l'importance de l'éducation d'abord comme indicateur de développement et ensuite en tant que facteur déterminant dans le processus de changement social. Il s'agit là d'une analyse macro-sociale de l'impact de l'éducation sur la société. Mais qu'en est-il au plan individuel? L'une des motivations les plus importantes dans la décision de s'inscrire à des programmes éducatifs qu'ils soient formels ou non-formels est la possibilité "d'avancement". En langage sociologique cela se traduit par la mobilité socio-économique ou sociale. Encore là il faut être prudent puisque la mobilité peut être verticale tout comme horizontale. La sociologie a largement contribué à l'étude de l'impact de l'éducation sur la mobilité socio-économique des acteurs sociaux. Un survol de la littérature scientifique laisse croire qu'il existe une corrélation entre l'éducation et le revenu ou le statut. Toutefois, de nombreux facteurs négligés masquent la réalité.

À cet effet, les recherches menées dans les pays industrialisés, notamment en France avec Beaudelot et Establet (1975) et aux États-Unis avec Bowles et Gintis (1976) con-

cluent que le système éducatif traditionnel perpétue les inégalités sociales et n'assure pas nécessairement une plus grande mobilité du moins verticale. Ainsi, d'autres facteurs tels : l'occupation du père et la classe sociale agissent tout autant sur l'ascension sociale que le nombre d'années de scolarité. Bourdieu et Passeron ont même suggérer qu'au capital financier s'ajoute le capital culturel qui lui aussi joue un rôle déterminant au sein de la stratification sociale. Ces constats malgré les critiques qui peuvent en être faites amènent à réfuter l'idéologie capitaliste selon laquelle tout effort est récompensé.

Les problèmes dans les pays en voie de développement sont encore plus sérieux. Si Beaudelot et Estabiet ont mis en évidence que le système éducatif français possède deux réseaux de diffusion; l'un destiné à la classe bourgeoise et l'autre aux prolétaires dans les pays moins développés le clivage est encore plus prégnant. En effet, l'illusion que l'éducation assure une plus grande mobilité s'estompe dès les premières années du premier cycle puisque les enfants sont pour des raisons structurelles exclus du système traditionnel. Très jeunes, ils apprennent que l'éducation est un bien matériel, comme une voiture, destiné aux classes favorisées. De plus, des barrières géographiques économiques et

sociales restreignent l'efficacité de l'institution scolaire. Ce qui se traduit par l'exclusion de la majorité. Même les parents des classes populaires qui tout en reconnaissant l'importance de l'éducation pour le devenir de leurs enfants n'ont pas les moyens de la leur assurer.

Une recherche menée dans la ville de Mexico conclut :

"People seem to differ both in their ability and in their desire to have their children follow in their footsteps. They also seem to differ in their ability to provide their children with an education and the employment opportunities which requires schooling. Even if education is theoretically available to all there is reason to believe that the quality and quantity of schooling people obtains depends on their class background" (Eckstein : 1975 : 361).

D'autres facteurs tel la valeur que peut prendre l'éducation dans des pays où la demande en main-d'oeuvre peu spécialisée dépasse largement celle qui relève de la technologie et la science.

Force est d'établir que malgré l'importance que revêt l'éducation dans les pays moins développés, celle-ci par son contenu présente de nombreux problèmes qui dépassent large-

ment sa diffusion. Il faut donc voir l'éducation comme un moyen permettant aux acteurs sociaux une plus grande participation au changement. L'éducation formelle, celle assumée par l'institution scolaire ne peut remplir cette tâche; il faut donc se tourner vers les alternatives telle l'éducation populaire. Dans cette perspective les groupes cibles qui peuvent bénéficier de ce "savoir non-formel" sont les exclus du système : les ouvriers(res), les prolétaires et les paysans(nes). Dans cette recherche, nous voulons vérifier les liens qui unissent l'éducation à la participation sociale. L'éducation n'est pas perçue comme un véhicule pour maintenir le statu quo mais comme un "mouvement social".

IV- Éducation et participation sociale

Les années '60 marquent la resurgence de nombreux mouvements sociaux dans les pays industrialisés, notamment aux États-Unis avec les mouvements féministes, homosexuels et noirs. Ces mouvements ont eu un impact majeur sur le façonnement des sociétés modernes. Ils sont des instigateurs de changements importants au sein de ces sociétés. Les pays en voie de développement connaissent des mouvements comparables qui de par leur nature favorisent la participation populaire aux affaires publiques et sociales. Nous allons tenter de vérifier la place qu'occupe l'éducation dans ces sociétés et les liens qui l'unissent au mouvement social.

Précisons d'abord que l'éducation dans les pays en voie de développement répond à d'autres finalités que la mobilité socio-économique. Celle-ci étant un facteur trop souvent surestimé par les planificateurs. La sociologie des mouvements sociaux, notamment les contributions de Castells (1967) avec les luttes urbaines, celle de Meister (1972) sur les associations et enfin celle de Touraine (1965) avec la sociologie de l'action, offrent un cadre théorique pertinent pour l'étude de l'impact de l'éducation populaire au Brésil. Il convient de préciser davantage le traitement que

nous comptons faire du mouvement social et l'importance qu'il revêt dans l'éducation populaire.

Les mouvements sociaux se présentent comme un processus dynamique. Rappelons que toutes les actions de masse peuvent être qualifiées de "mouvement social". Les mouvements sociaux comme le souligne Touraine (1967) sont des instigateurs du changement social. C'est-à-dire que les actions posées par les acteurs sociaux suscitent des changements plus ou moins radicaux au sein des structures sociales. Donc, en premier il faut reconnaître l'importance de l'action : moteur du processus. Avant de donner notre vision du mouvement social, retenons la définition que suggère Rocher afin d'en préciser les limites. La définition de Guy Rocher est la suivante :

"une organisation nettement structurée et identifiable, ayant pour but explicite de grouper certains membres en vue de la défense ou de la promotion de certains objets précis, généralement à connotation sociale" (Rocher : 1969 : 421).

Cette définition opérationnelle a le mérite d'être claire et précise mais s'avère réductrice pour l'analyse des nouveaux mouvements sociaux. Un rappel historique des évé-

nements récents (références aux mouvements sociaux précités) indiquent que ceux-ci ne sont pas statiques et encore moins des organisations structurées. Le mouvement social tel que nous l'entendons est un comportement collectif souvent impalpable qui exprime un changement de mentalités et il s'actualise de diverses manières.

Prenons l'exemple du mouvement féministe. Celui-ci exprime la détermination, concertée des femmes à changer leur situation : pour les unes les oppresseurs sont liés au système économique, d'autres au patriarcat ou encore aux classes sociales. Elles ont comme dénominateur commun la reconnaissance d'injustices faites aux femmes. Mais le mouvement féministe désigne l'ensemble d'organismes structurées qui oeuvrent pour la cause des femmes. Le mouvement social se présente alors comme une tendance plus ou moins unifiée qui regroupe différentes organisations. Nous ajoutons que le principe d'opposition est inhérent à tout mouvement social. Il implique la reconnaissance d'un rapport de domination par un ensemble d'individus sur un groupe donné. La fonction revendicatrice, à savoir l'abolition du rapport en question, est essentielle au mouvement social.

Certains éléments nous semblent importants pour définir le mouvement social. D'abord celui-ci est porteur d'une

idéologie, il a tendance à être "organisé" dans la mesure où il n'est pas de courte durée. Enfin, elle s'inscrit dans un contexte social déterminé. La dimension historique est essentielle pour saisir la portée du mouvement social. Les revendications du mouvement féministe du début du siècle et des années '60 ne sont pas identiques malgré qu'elles partagent la même idéologie. Ainsi les mouvements sociaux qui resurgissent dans les années '80 au Brésil sont étroitement liés aux changements politiques récents et de nouvelles mentalités et ces mouvements sont eux-mêmes des agents de changements.

À partir de ces considérations on peut affirmer que les groupes de femmes, les minorités ethniques, les travailleurs, les écologistes au Brésil sont des organisations qui s'inscrivent dans le cadre de nouveaux mouvements sociaux. Ils expriment une tendance au changement. Ces groupes se caractérisent entre autres par leur aspect revendicateur. Chacun à leur façon tente par leurs actions précises: l'abolition des rapports de sexage, de meilleurs conditions de travail, une plus grande participation politique ou encore un environnement plus sain. Ces groupes sont revendicateurs d'un ordre social nouveau. Les actions posées par les acteurs sociaux impliquent une conscience de base qui

est partagée par l'ensemble du groupe. Comme nous l'avons indiqué, cela suppose un rapport social impliquant la domination d'un groupe sur un autre.

Nous émettons l'hypothèse que l'éducation se présente comme un lieu privilégié dans lequel se constitue et perpétue les mouvements sociaux au Brésil. Ici, il est bien sûr question de l'éducation populaire. L'éducation permet aux individus de se grouper et ensuite de passer au stade de témoins de l'histoire à celui de participants. Les conditions historiques sont particulièrement propices dans le Brésil actuel avec l'ère de la démocratisation. L'éducation populaire apparaît donc comme un facilitateur de la prise de conscience. Les principaux groupes cibles sont parmi ceux mentionnés, les femmes, qui malgré leur avantage numérique détiennent peu de pouvoirs décisionnels, au sein de la société brésilienne. Les minorités ethniques, à savoir les noirs qui occupent l'échelon inférieur de la stratification sociale. Les jeunes chômeurs qui arrivent à 20 ans avec près de 12 ans de travail dans le secteur informel toujours au rythme de la famine. Les hypothèses que nous voulons vérifier sont les suivantes : l'éducation facilite la formation d'organisations qui s'inscrivent dans les nouveaux mouvements sociaux. Ceux-ci jouent un rôle prépondérant

dans l'ère de démocratisation au Brésil car ils permettent aux groupes populaires une meilleure gestion de leurs intérêts.

En résumé, dans ce premier chapitre nous avons voulu préciser le sens du développement tel que nous l'entrevoyons dans cette recherche. Ce développement implique forcément un changement au sein de la société brésilienne dont nous avons précisé les orientations. L'éducation s'avère un indicateur de développement et un facteur du changement social. Enfin, les mouvements sociaux au Brésil s'expriment au sein d'organisations importantes qui facilitent les processus précités. Nous postulons que l'éducation populaire favorise l'émancipation de ces mouvements.

CHAPITRE DEUXIÈME

I- Présentation du système éducatif brésilien

Avant de proposer différentes alternatives au système traditionnel, il convient de présenter brièvement le cursus régulier. L'organisation du système scolaire brésilien est complexe et son efficacité varie d'une région à l'autre. Les études (Havighurst : 1961) et les statistiques récentes (I.B.G.E. : 1988) démontrent que l'infrastructure scolaire est plus développée dans les États du Sud que dans ceux du Nordeste. Enfin, à travers le pays, les zones urbaines sont nettement favorisées. Généralement les écoles en milieu rural n'offrent que le cycle primaire et souvent dans des conditions inadéquates : classes à degré multiples - exiguité des locaux. De plus, les enseignantes mal payées ont elles-mêmes une scolarité limitée. L'observation relevée par Moreira en 1960 s'avère encore pertinente en 1989 : "the rural teacher in Brazil is a person, generally a woman, who can scarcely read or write and who has had no pedagogic training". Ces enseignants sont appelés leigos. Le taux d'analphabétisme est très élevé au Brésil comme d'ailleurs dans plusieurs pays en voie de développement. Il est cependant difficile de savoir le nombre exact car la définition

d'analphabète varie d'un pays à l'autre. Par exemple, au Brésil est considéré "alphabétisée" une personne qui peut écrire son nom. Ce critère apparaît insuffisant pour indiquer si la personne peut lire ou écrire.

Le tableau 1 illustre la composition et la durée du curriculum traditionnel. Le premier niveau s'étend sur cinq années. Il correspond au cycle primaire. Il est généralement offert autant dans les zones rurales qu'urbaines quoique la qualité varie grandement en fonction de la formation des enseignants et du matériel pédagogique utilisé. Une enquête récente menée par le service de recherche de la municipalité de Recife indique que l'absentéisme scolaire en milieu rural s'explique par le fait que les écoles sont souvent éloignées du lieu de résidence des parents. De plus, il appert que le matériel pédagogique utilisé ne correspond pas à la réalité rurale : par exemple, l'utilisation de textes qui vantent le système aéroportuaire de Sao Paulo à des enfants du Sertao. Enfin, dernières remarques importantes : les problèmes de santé et la faim freinent la motivation des élèves.

Tableau 1

CURRICULUM RÉGULIER	PREMIER NIVEAU	SECOND NIVEAU	V E S T I B U L A R
..... ÂGES : 7 À 12 ANS	 "GINASIO"	 "COLEGIO"	
ANNÉES 1, 2, 3, 4, 5	6, 7, 8	1, 2, 3, 4	
COMMUNICATION ET EXPRESSION	PORTUGUAIS GRAMMAIRE	LITTÉRATURE	
INTÉGRATION SOCIALE	ÉTUDES SOCIALES	HISTOIRE GÉOGRAPHIE POLITIQUE	V E S T I B U L A R
INITIATION AUX SCIENCES	MATHS SCIENCES	MATHS BIOLOGIE PHYSIQUE CHIMIE	

Source : Teimosa 88

Le second cycle est d'une durée de 7 années pour les jeunes âgés généralement entre 12 à 18 ans. Il se divise en deux sections : soit le "Ginasio" qui comprend les trois premières années du secondaire et le "Colegio" les quatre dernières. Ces écoles secondaires peuvent être financées par l'État, par le gouvernement, par l'Église ou encore par les parents selon le cas. Une fois le cycle secondaire terminé, le jeune élève qui compte fréquenter l'Université doit réussir le vestibular : test national qui vérifie les connaissances acquises dans toutes les matières. Cet examen correspond à celui administré en France pour l'obtention du

baccalauréat. Les élèves qui ont fréquenté des écoles publiques éprouvent de grandes difficultés à réussir le test. Les jeunes qui échouent peuvent aller sur le marché du travail, suivre des cours préparatoires privés (Tutorat) ou encore s'inscrire dans une école privée. Ces deux alternatives éliminent les candidats des classes populaires qui n'ont pas les moyens financiers disponibles. Selon les informateurs rencontrés à Teimosá, le vestibular favorise les élèves des classes moyennes et supérieures de milieux urbains et discrimine les jeunes des classes populaires et des zones rurales.

Figueiredo (1981) dans son analyse du curriculum brésilien se montre très critique face à l'efficacité du système scolaire. Son étude sur la pédagogie utilisée démontre que malgré deux réformes scolaires importantes, soit celle de 1968 qui a touché le niveau secondaire et universitaire et celle de 1971 qui vise le cycle primaire, la majorité des brésiliens ne peut bénéficier du système scolaire. Jusqu'en 1968, le curriculum brésilien est calqué sur le modèle européen. Les études secondaires et universitaires offrent des connaissances générales telles la philosophie, les langues, l'histoire. L'éducation supérieure réservée à l'élite contribue à sa culture générale. La philosophie sous-

jacente que la connaissance élève l'individu au-dessus des préoccupations matérielles. Ainsi, la science et la technique sont négligées et les universitaires s'orientent vers des professions libérales. La culture brésilienne est nettement mise de côté au profit d'une identité européenne. L'histoire et la géographie européenne sont enseignées plutôt que celles du Brésil. L'éducation élitiste qui caractérise ces années s'adresse à une minorité. Cependant le développement économique rapide et les changements au sein de la société brésilienne amènent les dirigeants à repenser les programmes. La première réforme scolaire touche les études supérieures. Le gouvernement militaire réalise que ce savoir élitiste ne contribue pas au développement économique, et que la demande en techniciens, scientifiques, dépasse largement le nombre disponible. L'influence américaine s'est faite sentir et les brésiliens qui ont étudié aux États-Unis reviennent avec des idées nouvelles. Comme le souligne Moreira cité par Labelle :

"large groups of Brazilians in the United States in the fields of economics, political science, education, and the social sciences contributed to set up short and long-run programs" (Moreira: 1975 : 471).

La réforme de 1968 calquée sur le modèle américain, n'est pas une tentative de démocratisation de l'institution mais démontre une volonté politique de servir les classes moyennes et supérieures. Les pressions de la classe moyenne en milieu urbain a joué un rôle déterminant dans l'orientation de cette réforme. Comme le souligne Figueiredo (1987) :

"The objectives of the higher education reform were directed to the efficiency and productivity of the system, and the training of human resources needed for the development of the country" (1987 : 90).

La seconde réforme date de 1971. Elle s'attaque à l'enseignement primaire - l'objectif principal est de permettre aux élèves qui ont complété le cycle primaire de meilleures chances de trouver un emploi. Donc, l'accent est mis sur une pédagogie "appliquée" à l'environnement. Il s'agit d'un programme d'étude qui permet aux plus "doués" la poursuite aux cycles supérieurs. Le gouvernement et les planificateurs en éducation sont bien conscients des problèmes d'analphabétisme au Brésil. Malgré un décalage économique "miraculeux" le taux d'analphabétisme élevé attire l'attention des observateurs étrangers, notamment l'UNESCO. Comme le rapporte Moreira cité par Labelle :

"The failure to eradicate illiteracy promptly has given rise to sharp criticism of the government; Brazilians do not like to be considered a retarded nation" (Moreira : 1975 477).

C'est pourquoi le gouvernement a mis sur pied un projet national d'alphabétisation, le Mobral. Nous reviendrons ultérieurement sur les effets et résultats de ce projet.

Nous avons donc soulevé quelques lacunes autant dans la pédagogie que dans la structure scolaire. Ces lacunes restreignent l'efficacité du système scolaire et mettent en relief son incapacité d'assurer l'éducation à la majorité. Heimer (1975) dans son étude fait ressortir la dimension politique inhérente au système brésilien. Sa thèse s'apparente à celle d'Althusser (1970) sur les appareils idéologiques de l'État.

"Education is one of the mechanisms developed by the dominant segment of Brazilian society, through direct initiatives and or use of the political system to enforce their respective interests" (Heimer : 1975 : 51).

Son analyse historique met en relief que les tentatives de démocratisation de l'éducation même pendant la période populiste n'avaient d'autres finalités que d'accroître le

nombre d'électeurs (jusqu'aux dernières élections tenues en 1985, le droit de vote était réservé aux alphabétisés). La croissance du nombre d'électeurs avait pour objectif de limiter les pouvoirs de l'oligarchie rurale.

La recherche menée par Plank analyse l'expansion du système éducatif depuis 1940. Son étude corrobore nos observations à savoir : disparités régionales et différences dans la quantité et qualité d'éducation entre les milieux urbains et ruraux. Les résultats de son étude indiquent que le manque d'information est la raison principale qui explique la non-fréquentation scolaire dans les campagnes.

"Households in urban areas are more likely to send their children to school than are households in rural areas for a number of reasons. Information about schooling and its potential advantages is more readily available in urban areas, the quantity and quality of educational opportunities are commonly greater in towns, and the opportunity cost of enrollment may be lower for urban than for rural children" (Plank : 1987 370).

Nous ajoutons également que les enfants en milieu rural représentent souvent une main-d'oeuvre indispensable et que la fréquentation scolaire représente un coût que la famille ne peut se permettre.

Ainsi, le système éducatif brésilien malgré son expansion ne répond pas aux besoins de la majorité de la population. Une pédagogie mal adaptée à la réalité brésilienne, des politiques qui visent à satisfaire les besoins des classes moyennes et supérieures rendent compte de l'échec de la diffusion de l'éducation. Des causes structurelles et une infrastructure déficiente font de l'école :

"The poor are offered a school : but it is not the kind of school they need. They naturally fail and since school is presented to them as access to universalistic opportunity, they are left to blame themselves for the manipulated failure" (Jacob : 1982 : 98).

II- Différents types d'éducation : formel, informel et non-formel

Les limites du système éducatif forcent les experts à chercher des alternatives pour répondre aux besoins des classes populaires. L'élaboration de nouvelles stratégies en matière d'éducation est issue des travaux de sociologues, pédagogues et des planificateurs en développement. Tous reconnaissent l'urgence d'assurer une transmission des connaissances qui soit plus rentable autant pour les élèves que pour les planificateurs. De ces cogitations naît l'éducation non-formelle, terme utilisé dans la littérature scientifique, pour la première fois au début des années 60 qui désigne toute éducation extra-scolaire. Malgré la diversité des approches et des méthodes utilisées, l'éducation non-formelle doit beaucoup aux travaux d'Ivan Illich et de Paulo Freire.

La critique virulente d'Illich (1972) du système éducatif en a choqué plusieurs selon lui "contemporary Latin America needs school systems no more then it needs railroad tracks" (1972 : 63). L'argument central de cet auteur met en évidence que les coûts en matière d'éducation augmentent plus rapidement que le revenu national et que le nombre d'individus éduqués. Conséquemment, l'institution scolaire

produit deux classes sociales selon le nombre d'années de scolarité complétés. Toujours selon Illich, les piètres résultats du système scolaire traditionnel en Amérique latine forcent la majorité de la population à payer pour une minorité de privilégiés. La position radicale d'Illich a été qualifiée d'utopique. De plus, elle présente une menace pour le système éducatif formel. Selon Havighurst, cette position ne propose aucune alternative valable tenant compte du contexte social. La position plus philosophique que suggère Paulo Freire entérine les arguments d'Illich. Comme nous le verrons dans la section suivante il propose une pédagogie sans structure hiérarchique. Ces penseurs non-traditionnels amènent les experts à préciser les orientations de l'éducation extra-scolaire.

Coombs (1968) reconnaît les limites du système traditionnel et propose des définitions nécessaires pour notre analyse. Elles permettront de préciser la place qu'occupe l'éducation populaire parmi les activités dites non-formelles. L'opérationnalité de ces définitions permet de vérifier les orientations et les finalités des programmes d'éducation non-formelle. Coombs et Ahmed distinguent trois types d'éducation, à savoir trois réseaux par lesquels la transmission des connaissances est rendue possible. Le

premier est appelé informel par définition "the process by which every person acquires and accumulates knowledge, skills, attitudes and insight from daily experiences and exposure to the environment" (1974 : 8). Cette définition peut sembler inutile car elle englobe toutes les formes d'acquisition des connaissances. Ainsi l'individu qui regarde un documentaire à la télévision reçoit l'instruction informelle autant que l'enfant qui apprend le bricolage de son père. Cependant, il faut distinguer l'éducation informelle de non-formelle :

"la ligne de démarcation entre l'éducation informelle et l'éducation non-formelle est déterminée par le cas où tant l'élève que l'enseignant s'efforcent délibérément de favoriser l'instruction" (Evans : 1981 : 32).

La définition de l'éducation non-formelle est la suivante :

"toute activité éducative organisée en dehors du système d'éducation formelle établi - exercé séparément ou en tant qu'élément important d'une activité plus large - destinée à servir des clientèles et à atteindre des objectifs d'instruction identifiable" (Coombs cité par Evans : 1981 : 30).

Les connaissances transmises dans la majorité des projets mis sur pied dans les pays en voie de développement sont surtout de l'enseignement de base à savoir l'alphabétisation, le calcul élémentaire, les notions d'hygiène, la nutrition et la santé. Les activités en éducation non-formelle se précisent davantage : elles sont extrascolaires et destinées à un groupe précis. Les objectifs de l'éducation sont déterminés au préalable. Généralement de courte durée, ces activités ne confèrent pas de diplôme. Ces activités éducatives peuvent être destinées à des groupes variés. Ces expériences éducatives prennent donc des formes variées à Recife, nous avons eu connaissance de cours offerts aux résidents des Mocambos afin de leur enseigner des nouvelles techniques de construction de maisons. Un autre groupe avait pour objectif de renseigner les favelados (habitants des favelas) sur la vie politique et la législation. En milieu rural des sessions d'éducation sont offertes pour venir en aide aux petits producteurs. La définition énoncée par Evans permet d'inclure toutes les formes d'activités éducatives extra-scolaires.

L'une des critiques faite à ces approches repose sur le constat que l'éducation reçue n'est pas reconnue "socialement". Dans la mesure où l'éducation non-formelle ne con-

fère pas de diplôme et par conséquent n'a aucune valeur sur le marché de l'emploi. En d'autres termes, elle ne permet pas une mobilité sociale verticale. Il faut donc reconnaître que les motivations des acteurs sociaux peuvent varier d'un groupe à l'autre. Les intentions des planificateurs sont d'ordres différents. Des expériences nouvelles en éducation menées à Cuba et plus récemment en Tanzanie sont étroitement liées aux changements et à un projet social qui requiert la participation de la majorité. Evans rapporte l'exemple de Cuba :

"La campagne d'alphabétisation de Cuba constitue un exemple très instructif. Les maîtres comme les élèves ont été envoyés à la campagne pour y travailler, pour alphabétiser les agriculteurs et aussi apprendre de ces derniers. Le but était d'inculquer à ces élèves et à ces maîtres généralement venant de milieux urbains, les réalités et les valeurs inhérentes à un cadre agricole de zone rurale, tout autant que de leur confier l'alphabétisation de la population rurale" (Evans : 1981 : 53).

Ces exemples illustrent la diversité des approches utilisées en éducation non-formelle. Ils mettent également en relief la généralité de cette définition. C'est pourquoi nous distinguerons dans la section suivante l'éducation non-formelle de l'éducation populaire.

Enfin, dernier type d'éducation que distingue Coomb et Ahmed est l'éducation formelle "institutionalized, chronologically graded and hierarchically structured educational system, spanning lower primary school and the upper reaches of the University" (1974 : 8). Ce type d'éducation confère un diplôme qui est reconnu. La valeur du diplôme n'est souvent pas la même selon l'institution fréquentée, ceci est particulièrement vrai pour l'enseignement supérieur aux États-Unis.

Dans cette section, nous avons mis en lumière les différents types d'éducation et leurs sources d'inspiration. Ces définitions et concepts définis nous permettent maintenant d'aborder l'éducation populaire. L'Amérique latine et plus précisément le Brésil sont des régions dans lesquelles les activités d'éducation populaire ont joué des rôles primordiaux.

III- L'Éducation populaire

L'importante contribution de l'éducation populaire dans l'alphabétisation du peuple brésilien démontre la volonté déployée par les différents groupes sociaux tels les communautés de Base, les ligues paysannes et même les gouvernements pour résoudre le grave problème de l'analphabétisme. Malgré un développement économique rapide qui a été qualifié de "miracle", le haut taux d'analphabètes surtout en milieu rural, demeure une plaie gênante aux yeux du monde entier. L'émergence des activités éducatives coïncide donc avec la reconnaissance d'un problème aux dimensions multiples : humanitaire, social et économique. L'éducation populaire vient donc pallier à l'incapacité du système scolaire à rejoindre un segment important de la population. Il convient donc de définir ce qu'on entend par éducation populaire, toutefois, il est difficile de parler d'éducation populaire de manière générale. Une revue des projets mis sur pied indiquent que ceux-ci répondent à des impératifs différents. Cependant, l'on peut en dégager les dénominateurs communs : c'est l'objectif que nous nous fixons dans cette section.

En premier, distinguons l'éducation populaire de l'éducation non-formelle telle que définie antérieurement. L'éducation populaire est celle :

"that serves the interests of popular classes (exploited sectors of society) that involves them in critically analysing their social situation and in organizing to act collectively the oppressive conditions of their lives" (Arnold, Barnot, Burke : 1988)

L'éducation populaire adopte donc une approche critique qui suppose une prise de conscience des inégalités sociales. L'éducation populaire étant extra-scolaire, elle peut être incluse de manière générale dans les activités non-formelles. Cependant, elle se distingue par le fait que la finalité de l'éducation n'est pas l'intégration sociale de l'individu mais une prise de conscience qui vise le changement. Labelle (1985) indique bien que l'éducation non-formelle est davantage d'orientation fonctionnaliste tandis que l'éducation populaire correspond plus aux modèles proposés dans les théories du conflit. Ainsi, l'éducation populaire s'adresse à des groupes précis victimes d'oppression : les travailleurs, les paysans, les femmes, les minorités ethniques et sexuelles. Dans la majorité des cas ces groupes sont issus des couches populaires et ils ont comme

dénominateur commun l'oppression. Trois mots reviennent souvent dans la littérature sur l'éducation populaire : oppression - conscientisation et action.

Tenant compte de la définition retenue, le programme d'éducation précité (48) qui avait pour objectif d'enseigner de nouvelles techniques de construction n'est pas de l'ordre de l'éducation populaire même s'il s'adresse à un groupe particulièrement défavorisé : les favelados. L'intention éducative est davantage au niveau de l'assistance technique et du savoir-faire que celui de la conscientisation. Toutefois, on ne peut nier que ce type d'activité par le regroupement d'individus défavorisés peut engendrer une réflexion critique : amorce d'un changement plus radical.

L'éducation est qualifiée de populaire car elle tient compte de la culture populaire et elle s'adresse aux couches populaires comme le souligne Wanderly "Vamos entender legitimamente por educao popular aquela que é produzida pelas classes populares ou para classes populares, em função de seus interesses de classe" (1987 : 63). Selon cette définition, l'éducation populaire est celle produite pour et par les classes populaires en fonction de leurs intérêts. L'apprentissage dans ce type d'activité est un acte social

qui requiert la participation de la collectivité puisque c'est à elle que revient la tâche de préciser ses intérêts. Ce processus implique une prise de conscience de la situation d'oppression par l'alphabétisé. Comme l'illustre bien Welfort dans la préface de l'édition française de "Pédagogie des opprimés" de Paulo Freire :

"Les participants au dialogue dans un cercle de culture ne sont pas une minorité d'aristocrates qui passent leur temps à spéculer intellectuellement, mais des hommes du peuple pour qui les mots ont une vie car ils expriment leur travail, leur souffrance, leur faim" (1978 : 12).

L'influence de Paulo Freire dans le développement théorique comme pratique de l'éducation populaire est indéniable. C'est lui qui a lancé les lignes directrices : plusieurs théoriciens tels Brando, Wanderley, Haddad ont suivi les enseignements de Freire. Ce dernier professeur de philosophie et d'histoire à l'Université de Recife s'est intéressé dès le début des années 50 à l'éducation des adultes. Tout comme Illich, il se montre très critique face au système traditionnel. Il refuse cette éducation bancaire hiérarchisée dans laquelle l'étudiant reçoit docilement un savoir qui trop souvent ne correspond pas à sa réalité. Sa

formation en philosophie a marqué son cadre théorique toute en n'empêchant pas son opérationnalité. Selon lui, l'éducation :

"est un processus dans lequel des hommes en tant que sujets connaissant, et non en tant que bénéficiaires, approfondissent la conscience qu'ils ont à la fois de la réalité socio-culturelle qui modèle leur vie et de leur capacité de transformer cette réalité" (Freire cité par Ampleman : 198 : 257).

Dans cette perspective, l'éducation ne peut être neutre. Il y a donc une dimension politique dans tout projet éducatif, comme l'ont souligné Carnoy (1982); Weiler (1987) et Heimer (1975). Cependant, Freire distingue la tâche qui revient à l'éducateur et celle de l'homme politique "l'éducateur ne doit pas prendre la place de l'homme politique révolutionnaire qui s'attache à comprendre et à transformer les structures" (1978 : 21).

Cette position peut sembler paradoxale car Freire reconnaît que tout individu est un "être" d'action et conséquemment il peut agir sur l'histoire. De plus, sa thèse met en évidence la dimension politique inhérente à l'éducation. Cependant, il distingue clairement les rôles dévolus au politicien et au pédagogue. Force est de reconnaître que

l'action éducative chez les prolétaires urbains et les paysans a eu des effets politiques. Dans la mesure où la conscientisation par l'alphabétisation remet en question l'ordre social. Ainsi, le pédagogue n'est pas révolutionnaire mais son action engendre le changement. Les autorités n'ont pas interprété la pensée de Freire telle que formulée mais ont vite reconnu les dangers de cette approche.

Les cercles culturels qui sont les lieux de la pratique éducative selon Freire ont été taxés d'activités subversives par les politiciens de droite. Les succès obtenus par l'alphabétisation de la masse avec l'approche de Freire coïncident avec la terreur du communisme. De plus, l'oligarchie rurale voyait d'un mauvais oeil la participation électorale des paysans qui jusque là n'avaient pas droit de vote. C'est ainsi qu'avec l'arrivée de la dictature militaire de droite, les cercles culturels ont cessé.

Le cadre théorique proposé par Freire a suscité l'intérêt et des controverses également. Dans ses recherches Brandao (1982) a mis en valeur la dimension culturelle dans l'éducation populaire. Selon lui, les couches populaires sont étiquetées par l'élite comme étant subalternes, sans culture, ignorant. Cette ignorance est associée selon

l'élite, à la passivité et l'inertie. Au Brésil, la culture populaire, celle des paysans(nes), ouvriers(ères) a longtemps été réfutée et considérée comme inférieure par les classes supérieures. Pour eux, la culture, la vraie, c'est celle des sociétés européennes! Ces pratiques culturelles de certains groupes ethniques notamment la population noire ont même été interdites : je pense entre autres à la danse du Capoeira.

Brandao voit l'importance de mettre en relief la valeur de la culture populaire. Dans la pratique cela représente l'utilisation de matériaux issus des couches populaires : folklore, contes et légendes, arts plastiques. L'objectif est de faire prendre conscience aux alphabétisés qu'ils sont créateurs et que leurs actions ont un impact sur l'environnement qui les entoure. Brandao reprend ici l'idée de Freire (1978) selon laquelle "la démocratisation de la culture n'est pas une vulgarisation de la culture de l'élite distribuée au peuple", mais une qui lui appartient.

Vanilda Paiva quant à elle critique l'approche de Freire qui selon elle est trop moraliste et elle freine la révolution. Selon elle, l'éducation populaire tout comme l'éducation formelle est "os sistemas formais de ensino sao,

em si mesmos, instrumentos de conservação social sem que para isso seja necessaria a interferência direta do poder politico" (Paiva : 1983 : 302). Dans cette optique, la conscientisation n'est pas suffisante pour un changement social radical. L'individu opprimé prend conscience de sa condition mais n'a toujours pas les moyens pour la changer.

Paiva n'est pas la seule qui ait reconnu des failles à l'éducation populaire telle que proposée par Freire. Labelle (1976) met en évidence que le dialogue qui s'instaure dans ces activités engendre la frustration plutôt que des réaménagements concrets. Comme Paiva, il croit que la prise de conscience ne suffit pas pour changer la situation d'oppression. Toutefois, parmi les nombreux projets recensés, quelques-uns ont donné des résultats positifs. Labelle rapporte entre autres celui des coupeurs de canne à sucre dans l'état de Jalisco, au Mexique. Par tradition, les coupeurs étaient engagés par un intermédiaire qui négociait les salaires et la durée des contrats. L'intermédiaire recevait une part du salaire des paysans pour cette négociation. Les éducateurs ont voulu en utilisant l'approche de Freire conscientiser les travailleurs de manière à leur faire prendre conscience de leur exploitation et ensuite les alphabétiser à partir de leur vécu dans le but de les

rendre plus autonomes vis-à-vis l'intermédiaire. Selon Labelle (1985) l'expérience leur a permis dans un court laps de temps de se libérer de leur intermédiaire et négocier eux-mêmes les contrats.

Plusieurs variables doivent être considérées dans l'évaluation des projets en éducation populaire, notamment préciser des objectifs à atteindre et choisir des intervenants issus des groupes populaires plus précisément dans le milieu des alphabétisés. D'ailleurs, nous avons été témoin d'un groupe d'alphabétisation organisé par F.E.A.C.A. dans le quartier de Casa Amarella, à Recife au Brésil. L'un des critères d'embauche des éducateurs était d'habiter dans le quartier (où avait lieu les séances) depuis au moins deux ans. La connaissance du milieu semble selon Labelle plus importante que la compétence pédagogique de l'éducateur. De plus, en éducation populaire, il faut avoir des attentes réalistes autant de la part des planificateurs que des adultes qui participent aux groupes. Nous aurons l'occasion de vérifier l'importance de ces variables dans l'analyse des projets d'alphabétisation de la municipalité de Recife au Brésil.

IV. Trois moments dans l'éducation populaire au Brésil

Dans cette section nous comptons présenter trois moments importants dans l'histoire de l'éducation populaire au Brésil : notre attention se portera principalement sur les pratiques éducatives dans les États du Nordeste. Le choix de ces trois périodes ne s'est pas fait de façon aléatoire. Pour reprendre Weiler (1982): "Education, by any definition, is an intensely political matter : under whatever historical or social circumstances, the task of educating ... citizens is deeply imbedded in a society's value system" (382). Ce sont donc les liens qui unissent la politique à l'éducation qui nous ont permis de regrouper les pratiques d'éducation populaire selon trois périodes distinctes. Il ne s'agit pas ici de faire le bilan des politiques sociales des différents régimes politiques; populistes ou militaires mais brièvement présenter quelques-uns des programmes en éducation populaire, afin de nous permettre ultérieurement de situer la place qu'occupe le projet Teimosa dans l'ère de la démocratisation. Force est d'établir que l'éducation populaire tout comme le réseau formel est soumis au contrôle politique. Soulignons que les trois périodes présentées ne sont pas nécessairement dissociées et certains programmes, notamment ceux organisés par les groupes de base illustrent les efforts déployés au cours des dernières décennies pour assurer l'éducation à la masse.

1. Fin des années 50 jusqu'au coup d'état de 1964

Cette période se caractérise par l'émergence, notamment dans le Nordeste brésilien de nombreux groupes d'éducation populaire autant en milieu rural qu'en milieu urbain. L'Église joue un rôle prépondérant dans l'organisation de l'éducation populaire. En fait, le constat est le suivant avec un développement économique accru et une industrialisation croissante, la majorité des paysans et les "nouveaux prolétaires urbains" sont analphabètes. Comment saisir l'importance de l'éducation populaire à ce moment historique? D'une part il relève du geste humanitaire. Des organisateurs laïcs et religieux qui croient en la nécessité de fournir à la masse des moyens, via l'éducation, de mieux participer au nouveau projet de société. C'est toute la dimension philosophique qui anime les groupes de base et influence fortement Paulo Freire. D'un point de vue pratique, cela se traduit en milieu urbain, entre autres, par l'organisation de groupes d'éducation populaire tels ceux organisés par le M.E.B. (Movimento Educacao Base). Le mouvement d'éducation populaire précité a été créé en 1962 essentiellement dans les États du nordeste.

En milieu rural, la diffusion des programmes d'alphabétisation à la radio marque un moment important dans l'éduca-

tion populaire malgré ses succès mitigés. Les premières écoles radio ont été créées vers la fin des années 40 début des années 50. C'était pour l'époque le moyen le plus économique et pratique pour rejoindre la masse de paysans. Ce programme ne s'est pas limité aux États du nordeste mais a rejoint également les régions du sud et sudeste. Toutefois, le fonctionnement et les objectifs de ces programmes diffèrent d'un État à l'autre. Ces programmes sont financés par des organismes privés de concert avec les gouvernements. Les résultats démontrent que le taux de participation est plus élevé dans les États du sud que dans le nordeste conséquemment les indices de réussite sont également plus élevés.

Dans le nordeste les problèmes particuliers rencontrés avec cette approche sont attribuables au manque de formation des animateurs locaux qui n'ont souvent eux-mêmes aucune scolarité et à la pauvreté du matériel utilisé. Enfin, second aspect important : les alphabétisés travaillent seuls, isolés, ce qui diminue souvent leur motivation. L'entraide et la participation semblent des atouts importants à la réussite de programmes en éducation populaire.

Paulo Freire s'inspire largement de l'expérience des écoles radio dans sa pédagogie. Il reconnaît la nécessité

de rassembler les paysans et de leur communiquer un message qui colle à leur réalité. C'est à cette même époque que il (Paulo Freire) amorce sa pédagogie axée sur la conscientisation. Ce n'est qu'en exil que Freire développera les fondements théoriques de son approche.

D'un point de vue politique, les années 1950-1964 correspondent à ce qu'il a été convenu d'appeler la période populiste. Cette période se caractérise par l'éveil politique des classes populaires, l'émergence et la consolidation des syndicats en milieux urbains. C'est la crise des élites à savoir l'oligarchie traditionnelle :

"On appelle gouvernement populiste la réunion autour de l'État central, des différentes fractions de la classe dominante : élites agraires, commerciales, industrielles et bureaucratiques. Le rôle historique de cette coalition est de rendre possible le passage d'une économie dont l'essentiel de l'activité est orienté vers la production et le commerce de matières premières, vers une économie centrée sur la production industrielle. Par populisme on ne désigne pas la permanence d'une politique, mais la persistance d'un système de gouvernement. C'est un système de mobilisation/manipulation des masses" (Faucher : 1981 : 36).

Le populisme c'est donc le rassemblement des nouvelles classes urbaines alliées aux industriels qui cherchent l'appui temporaire des prolétaires urbains et de la paysannerie pour s'approprier

des pouvoirs. Jusqu'à tout récemment, le droit de vote au Brésil est réservé aux alphabétisés. L'alphabétisation, par l'éducation de masse, a pour conséquence d'accroître le nombre d'électeurs. Comme le rapporte Weffort :

"L'importance politique de l'exclusion des analphabètes est particulièrement significative dans les États les plus pauvres du pays. Les élections de 1962, qui permirent à Miguel Arraes de conquérir le poste de gouverneur de l'État de Pernambuco sont un exemple frappant. Arraes, l'un des leaders populaires les plus marquants dans le pays, l'emporte dans la capitale de l'État : Recife, grâce aux masses urbaines (alphabétisées) et fut battu dans les campagnes dont l'électorat était sous le contrôle de l'oligarchie" (Weffort : 1967 : 25).

Ce qu'il faut voir dans cette période ce sont d'une part les transformations importantes dans les structures sociales du Brésil : industrialisation accompagnée de l'augmentation numérique et du pouvoir de nouvelles classes sociales. Parallèlement, les travailleurs urbains et les paysans s'organisent davantage. Les syndicats ouvriers et les ligues paysannes deviennent des réalités politiques que les gouvernements ne peuvent négliger. Force est de constater que l'ordre nouveau que revendique cette masse considérable de prolétaires va à l'encontre des projets d'expansion industrielle internationaux. En résumé, cette période amorcée dans les années '30 concrétise le pouvoir d'une nouvelle classe d'industriels au détriment de l'oligarchie traditionnelle.

2. La seconde période 1964-1985

Cette seconde période est appelée, à juste titre, le Brésil des militaires. Durant plus de vingt ans, le Brésil sera dirigé par des gouvernements militaires de droite qui adopteront des politiques plus ou moins coercitives. En fait, il faut distinguer deux périodes dans cette dictature qu'a pris fin, officiellement, en 1985. Les quatorze premières années se caractérisent par l'austérité des mesures prises par les dirigeants. C'est la période dite "dure". Dès 1978, les gouvernements ont dû à cause de pression à la fois exogènes et endogènes assouplir leurs politiques. Cet assouplissement se traduit également dans les pratiques d'éducation populaire. C'est pourquoi nous avons souligné que les groupes de base ont durant toutes ces années joué un rôle important auprès de la dictature et plus manifeste depuis la fin des années 1970. Il faut également voir que la démocratisation au Brésil n'est pas arrivée du jour au lendemain et qu'il s'agit d'un processus qui n'est pas terminé. Il existe encore de nombreuses tensions entre les militaires qui détiennent encore des pouvoirs politiques et les civils. Le gouvernement doit tenter de satisfaire toutes les classes sociales sans trop les bousculer tout en tenant compte du système international. Les pays du centre, notamment les États-Unis suivent de près la situation au Brésil car ils y détiennent des intérêts importants.

L'arrivée au pouvoir des militaires amène des changements importants au niveau des stratégies d'éducation populaire. Les projets inspirés par l'approche de Paulo Freire devront officiellement cesser malgré les succès obtenus. Paulo Freire devra lui-même comme bon nombre de compatriotes s'exiler pendant plusieurs années. L'éducation populaire telle que formulée par Freire apparaît trop menaçante et trop chargée politiquement. Elle a été qualifiée à tort d'activités subversives et de "communisme".

Toutefois, les gouvernements reconnaissent l'urgence de colmater la plaie sociale au Brésil : l'analphabétisme. Les pays industrialisés ont les yeux tournés vers ce grand pays d'Amérique latine qui, économiquement a accompli un "miracle" mais force est de constater qu'en dépit d'une croissance accélérée, des millions de brésiliens vivent dans des conditions pénibles et entre autres sont analphabètes. La politique des militaires portera donc sur deux points essentiels : démontrer au monde entier que le problème est pris en main par les gouvernements (dimension humanitaire) et d'autre part contribuer au développement industriel (dimension économique). C'est-à-dire former une main-d'oeuvre qualifiée apte à participer au projet de développement.

Dès 1965, le gouvernement militaire alloue des budgets importants aux Universités, à travers le pays pour améliorer

l'enseignement supérieur : cette politique a pour objectif de former des "technocrates" pour combler les nombreux postes vacants. De plus, cette réforme universitaire vise à satisfaire les classes moyennes et supérieures qui bénéficient de ces nouvelles politiques.

Au niveau de l'éducation non-formelle plusieurs projets seront subventionnés par les agences internationales, notamment américaines. Le plan ABC Cruzado est l'un de ces projets : les objectifs sont les suivants : alphabétisation fonctionnelle des paysans et prolétaires urbains. Il faut scolariser rapidement une population apte à participer au développement économique. Comme le rapporte Edfelt (1975) l'attention est portée sur l'individu et la pédagogie vise essentiellement l'apprentissage minimal de compétences techniques. En d'autres termes, il s'agit de former des ouvriers capables d'opérer des machines simples et travailler sur des chaînes de montages. Ces apprentissages s'avèrent peu utiles pour comprendre la réalité dans laquelle vivent ces paysans et ouvriers.

Enfin, le grand projet d'éducation de masse qui a été voté en 1967 est le Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetizacao). C'est un projet d'alphabétisation qui s'étend à travers le pays et a été, rappelons-le financé par la loterie sportive nationale. Les gouvernements ont reconnu l'urgence du problème et le

Mobral représente un effort louable pour remédier à l'analphabétisme. L'U.N.E.S.C.O. a même honoré le gouvernement brésilien pour les succès obtenus avec ce programme fort complexe. Toutefois, de nombreuses critiques ont été adressées à l'égard du Mobral, entre autres par la pédagogie mécaniciste utilisée qui ne correspond pas à la réalité des paysans et prolétaires urbains. Soulignons que le matériel utilisé est uniformisé et que les alphabétisés de Manaus en Amazonie travaillent avec le même matériel que les citadins de Sao Paulo. D'autres critiques, plus virulentes, sont faites au niveau de l'interprétation des succès du Mobral. Les instigateurs ont, entre autres, négligé de mentionner le taux d'évasion qui selon les régions dépassent les deux tiers. Selon les données officielles, peu importe les résultats obtenus, tous ceux qui sont inscrits au programme sont considérés officiellement "alphabétisés". Ces critiques mettent en évidence le fait que les autorités ont surestimé la valeur et les succès du projet.

Toutefois, ce programme représente un effort "concret" posé par les gouvernements pour remédier à la situation. En dépit des critiques souvent acerbes, il faut retenir que le Mobral a inspiré aux pédagogues de nouvelles méthodes d'alphabétisation. Certains trouveront entre l'approche "engagée" de Freire et mécaniste du Mobral d'autres moyens pour alphabétiser les prolétaires et les paysans.

3. L'ère de la démocratisation

Enfin, la dernière période est celle liée aux changements notables observés depuis l'arrivée au pouvoir du Président Sarney en 1985. Cette période se caractérise par une ouverture démocratique qui rappelons-le est un processus.

Au niveau de l'éducation populaire les dernières années voient resurgir des programmes d'éducation populaire inspirés par l'approche de Freire. Les projets sont souvent plus organisés et plus manifestes que pendant la période précédente. Les intellectuels universitaires s'intéressent davantage à l'éducation populaire et de nombreuses publications récentes précisent ces intérêts.

Le projet de la municipalité de Recife fait partie de ce nouveau courant de pensée. Il représente un effort d'intégration des classes populaires à Recife. Les subventions accordées pour la mise sur pied d'un tel programme sont des indicateurs des priorités de la Municipalité. Ce projet est donc une manifestation parmi d'autres qui permet de jauger les efforts de démocratisation. Ce qui distingue les activités éducatives des dernières années c'est sans doute que celles-ci ont lieu au grand jour avec l'aide des autorités. Il faudra attendre pour vraiment évaluer la pertinence et la qualité de ces projets pour l'intégration des classes populaires.

CHAPITRE TROISIÈME

Pour comprendre l'importance du mouvement d'éducation populaire dans le Nordeste brésilien, nous devons présenter brièvement quelques données socio-économiques qui caractérisent la région. Cette courte présentation a pour objectif, entre autres, de justifier le choix de Recife comme lieu de recherche. Le Nordeste brésilien est un vaste territoire composé de neuf états qui longent le littoral Atlantique. Ces États sont du Sud au Nord : Bahia, Sergipe, Alagoas, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceara, Piaui et enfin Maranhão. Malgré sa diversité, le territoire a été qualifié par Josué de Castro (1965) de région explosive et par Hervé Théry (1985) de région problème. Le Nordeste est sans conteste la région du Brésil la plus pauvre.

Brièvement, présentons les principales caractéristiques géographiques du Nordeste. Dans chacun des états précités, l'on retrouve les mêmes structures géographiques. Le littoral est la partie la plus favorisée, les pluies sont fréquentes, hiver comme été. L'accès à la mer permet un meilleur développement économique grâce aux échanges commerciaux avec l'Europe et avec les autres régions du Brésil. La seconde : zona Mata s'étend sur une longue bande de terre

très étroite qui atteint à certains endroits 100km. Les pluies fréquentes favorisent la culture du cacao surtout dans le nord de l'état de Bahia où se trouvent les deux plus grands centres de culture du cacao : Ilheus et Itabuna. La zona Mata est également favorable à la culture du coton et de la canne à sucre. Ensuite plus à l'intérieur des terres l'on retrouve l'Agreste, région favorable aux polycultures : y sont cultivés les haricots, un peu de canne à sucre et des arbres fruitiers. La zona Mata produit des denrées "économiquement rentables" (destinée à l'exportation) tandis que l'Agreste se caractérise par des cultures vivrières. On y fait également l'élevage des bovins. Il s'agit d'une zone au climat imprévisible. Enfin, la zone du Sertao est aride. Les cours d'eaux sont à sec la moitié de l'année. L'agriculture se limite à quelques plantes textiles : l'agave et le sisal.

La pauvreté du Nordeste brésilien surtout en milieu rural a été à tort longtemps attribuée aux caprices de la nature. Depuis près d'un siècle, le Sertao connaît régulièrement des sécheresses ponctuées de pluies torrentielles qui détruisent les cultures vivrières. Tout en étant des réalités écologiques, force est de reconnaître que la région du Nordeste "n'était pas pauvre à cause de son climat, mais

incapable d'en supporter les effets parce qu'elle était pauvre" (Théry : 1985). Les grandes sécheresses, notamment celle de 1958 ont forcé nombreux paysans à quitter leur lopin de terre pour se rendre dans les centres urbains. Ces images de misère ont été décrites dans la littérature brésilienne avec Cunhas et Ramos; elles ont également attiré la pitié du monde entier. C'est à ce moment que les dirigeants politiques ont réalisé l'urgence de faire quelque chose pour le Nordeste. Ainsi est né, entre autres, le projet de la S.U.D.E.N.E. (Surintendance du développement du nordeste) qui malgré les efforts déployés a suscité de nombreuses critiques et somme toute n'a pas amélioré la condition de vie des nordestins. Comme le souligne Théry (1985), les politiques d'aide financière accordée aux compagnies nationales et internationales ont nettement profité aux riches industriels du Sud. La croissance du Sudeste repose donc en partie sur le drainage des ressources et du capital humain du Nordeste. À cet égard, les indicateurs socio-économiques colligés par l'IBGE (Instituto Brasileiro Geografia e estatística), tel que rapporté par Thery (1985 : 111) indiquent des écarts importants entre le Nordeste et l'ensemble du Brésil.

Tableau 2

	Espérance de vie	Probabilité de mort avant 1 an	Taux d'urbani- sation	Consomma- tion calo- rifique	Immigra- tion	Émigra- tion
Brésil	53.4	113.8	67.6	2064	---	---
Nordeste	44.7	150.0	50.4	1899	6,6	19,3

Source : Théry 1985

Outre les problèmes économiques rencontrés par le Nordeste, d'autres facteurs ont motivé notre choix du lieu de recherche. C'est dans le Nordeste, d'abord dans les États du Pernambuco et du Sergipe qu'ont eu lieu les premières expériences éducatives mises sur pied par Paulo Freire : Freire reconnaît la nécessité d'aider les paysans(nes) et les prolétaires urbains : bien conscient que la pauvreté nordestine n'est pas liée uniquement à son climat et à sa géographie, mais repose sur des causes structurelles. La domination, l'exploitation et l'oppression caractérisent les rapports entre paysans/prolétaires urbains et les grands latifundiaires. Les politiques visent avant tout la production agricole destinée à l'exportation plutôt que subvenir aux besoins alimentaires de la population nordestine. Selon Freire (1978 : 24), en 1958 près de 60 % des paysans nordestins n'ont aucune scolarité. Nous présenterons ultérieurement dans ce chapitre les données plus récentes.

Enfin, le Nordeste brésilien a été sous le régime populiste un terrain propice pour l'émergence des syndicats, et du droit des travailleurs. Des fortes pressions suscitées par les paysans pour une réforme agraire n'ont pas permis une meilleure redistribution des terres mais a eu pour conséquence le rassemblement des paysans. D'ailleurs le débat sur la réforme agraire demeure encore aujourd'hui un enjeu politique important. Malgré quelques modifications la nouvelle constitution favorise toujours les grands propriétaires terriens. Miguel Arraes alors gouverneur de l'État a favorisé l'organisation de ces mouvements qui ont joué un rôle déterminant dans le façonnement social du Nordeste.

Le Nordeste apparaît donc pour le sociologue comme une région dynamique favorable à l'étude des rapports entre les différents groupes sociaux. Dans notre recherche, nous avons privilégié la ville plutôt que les régions rurales pour une raison pratique. Les villages sont souvent éloignés, les informateurs peu nombreux et surtout l'infrastructure scolaire souvent déficiente. Notre choix s'est donc arrêté sur Recife, l'une des plus grandes villes du Nordeste, capitale du Pernambuco. Recife s'avère (au moment de notre étude) un lieu privilégié en partie due au dynamisme des représentants politiques. Au niveau municipal

l'équipe a mis sur pied des programmes extrêmement intéressants et progressistes outre celui sur l'éducation que nous allons présenter. La volonté politique qui anime les instigateurs de ces projets est étonnante. Maintenant, nous présentons brièvement Recife sous ses aspects socio-économiques, géographiques et culturels.

I- Aspects historiques de Recife

Parmi les grandes régions métropolitaines du Brésil, Recife se situe au 4^e rang pour sa densité de population. Celle-ci atteint en 1980 près de 2,400,000 personnes. Les autres régions d'importance sont par ordre décroissant : Sao Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte. Nul doute que la position stratégique de Recife et la qualité de ses installations portuaires jouent un rôle déterminant dans son développement économique. De nombreux produits nordestins voués à l'exportation quittent les ports de Recife autant pour l'Europe que pour le commerce intérieur. Recife est souvent qualifié de Venise du Brésil car deux rivières importantes la traversent : Capibaribe et Beberibe. De nombreux ponts permettent l'accès d'un quartier à l'autre de la ville. Recife, située à 8 mètres au dessus du niveau de la mer se caractérise par un climat chaud et humide. Les pluies fréquentes et abondantes permettent des cultures diverses dans la région.

Au XVI^e siècle la capitale du Pernambuco est située à Olinda à 5 kilomètres de Recife : cette dernière n'étant qu'un port important pour le commerce de la canne à sucre. Des millions d'esclaves africains accostent le long de la

côte durant ces années. Olinda devient le centre religieux et artistique. Après des luttes importantes d'abord avec les français en 1561 en ensuite avec les anglais en 1595, les hollandais profitent des conflits dans les métropoles entre les espagnols et les portugais pour s'emparer de Recife. Les Hollandais ont le type d'activités commerciales diffère ont vite privilégié le développement de la ville de Recife. Cette dernière étant plus pratique pour le commerce extérieur et moins vulnérable aux attaques ennemies que Olinda qui est située sur une colline. Recife demeure sous la tutelle hollandaise de 1630 jusqu'en 1654 où elle sera reconquise par les Portugais. Après des conflits internes qui marquent les rapports entre la bourgeoisie locale et la métropole, Recife devient la capitale du Pernambuco, soit un an après la proclamation de l'indépendance du Brésil (1822).

II- Profil socio-économique de Recife

L'objectif dans cette section est de tracer un profil socio-économique à partir des années les plus récentes : soit celles colligées en 1985 par I.B.G.E. (Instituto Brasileiro Geografia estatística) ainsi que celles de la CONDEPE (Instituto de desenvolvimento de Pernambuco). Les données statistiques sont présentées de la manière suivante : d'abord les indicateurs démographiques, ensuite ceux qui ont trait aux secteurs économiques et enfin les indicateurs sociaux. Les statistiques souvent trompeuses masquent parfois la réalité qu'elles veulent décrire. Toutefois, elles permettent de rassembler un grand nombre de données : une fois appuyée par l'observation du sociologue ont beaucoup de valeur. En résumé, ces statistiques nous permettront de saisir l'importance d'alternatives aux réseaux réguliers, notamment dans les services sociaux.

Le premier graphique (annexe 1) indique la répartition des populations rurales et urbaines du Pernambuco : les données sont regroupées par micro-régions. Comme on peut le constater, Recife demeure le centre urbain le plus dense. En effet, la région métropolitaine regroupe plus de 12 municipios tous sous la juridiction de Recife. L'ensemble de la

population est estimée par CONDEPE à près de 2,600,000. Ces données permettent de penser que le profil migratoire dans l'état du Pernambuco est à sens unique : à savoir qu'à peu près aucun autre centre urbain d'importance n'attire les paysans.

Les migrations internes ont joué un rôle important dans le façonnement de l'espace urbain brésilien. Selon les statistiques rapportées par Drummond (1981) : en 1940, près de 30 % de l'ensemble du Brésil habite la ville et 70 % en milieu rural. Trente ans plus tard, le rapport est inversé. Les phénomènes de marginalisation (favelas, mocambos) portent à croire que les villes n'étaient pas prêtes à recevoir un bassin de population aussi considérable. Aucune ville n'avait l'infrastructure requise et surtout, la volonté politique pour assurer aux nouveaux migrants une qualité de vie décente. Recife n'échappe pas à la règle. Une masse considérable de paysans ont quitté les terres du Nordeste pour se rendre dans le Sud, le Sudeste et plus récemment dans le Maranhao avec la conquête de la pré-Amazonie (Théry : 1988). Cependant, bon nombre de paysans migrent vers Recife la capitale, il faut croire que de multiples raisons motivent ce choix. Le trajet est moins long, plus accessible et bon nombre d'entre eux ont déjà à la ville une parent, un ami qui peut les accueillir comme en témoigne une

recherche menée à Recife (Lima : 1986). Les données colligées par la Fundacao Joaquim Nabuco indiquent que les nouveaux migrants proviennent surtout des régions suivantes : Agreste Meridional, Sertao de San Fransisco et enfin Agreste Setentrional. La majorité des paysans émigre pour Recife quoique d'autres se dirigent dans d'autres États. Les taux de mortalité infantile dans l'Agreste Setentrional et Meridionale sont les plus élevés du Pernambuco soit respectivement 177.5 et 145.5 par mille naissances enregistrées. L'espérance de vie telle que calculée indique des taux en deçà de ceux de l'ensemble du Pernambuco. Ces indicateurs démographiques nous font mieux comprendre le second graphique de l'annexe 1. Ce tableau illustre l'évolution de la population en milieu rural et en milieu urbain. Force est de constater que la constatation faite par Drummond se retrouve dans le Pernambuco : croissance rapide et continue de la ville. Recife demeure un pôle d'attraction. Les données précitées supposent également que les conditions dans l'Agreste et le Sertao (et dans d'autres régions sans doute) sont difficiles et que la ville demeure un espoir d'une vie meilleure.

III- Les indicateurs socio-économiques

Les industries de transformation de la canne à sucre occupent les premiers rangs dans le Pernambuco. Ces raffineries de sucre font de la mélasse, mais surtout transforment le sucre en alcool, comme carburant pour les voitures.³

De nombreuses distilleries produisent un alcool appelé aguardente destiné à la consommation. Selon les données colligées par I.B.G.E., la production du ciment est la

³ Afin de limiter l'importation du pétrole au Brésil, le gouvernement, avec l'aide financière et technique d'un manufacturier de voitures étrangères important a mis au point un combustible dérivé de la canne à sucre. Depuis 1982, toutes les nouvelles voitures fonctionnent avec ce nouveau carburant moins coûteux que l'essence. L'objectif est de réduire l'importation du pétrole fort coûteux pour l'économie brésilienne. En effet, le Brésil produit seulement 30 % du pétrole dont il a besoin surtout pour faire rouler les camions de marchandises qui sillonnent le Brésil. Malheureusement, la production de l'alcool ne semble pas suffisante pour réduire les coûts d'importation du pétrole. L'on compte maintenant adapter les camions au carburant à l'alcool d'ici quelques années. Malgré la bonne volonté économique, cette politique de substitution des importations requiert des millions d'acres de terres pour la culture de la canne et des milliers d'ouvriers agricoles qui, tenant compte de la rationalité économique du projet, reçoivent un maigre salaire dans des conditions de travail difficiles. Linhart (1976) dans Le sucre et la faim illustre avec acuité la situation de ces paysans. Au plan écologique, la culture de la canne à sucre épuise les sols à plus ou moins longue échéance.

seconde industrie de transformation importante dans le Pernambuco.

Le graphique de l'annexe 2 illustre le revenu mensuel par personne pour l'ensemble du Pernambuco. Le graphique distingue le revenu pour la main-d'oeuvre masculine et féminine. À titre indicatif un salaire minimum (au moment de la collecte des données correspond à \$54.00 US). À noter que la majorité des femmes ne reçoivent pas plus qu'un salaire minimum par mois. D'ailleurs, la majorité de la population se situe en deçà de deux salaires minimums. Il ne faut pas conclure qu'un salaire minimum permet aux nordestins de subvenir aux besoins de leur famille. Avec une économie dont l'inflation augmente de plus de 20 à 24 % par mois, ces salaires ne suffisent pas. Les plus touchés par cette inflation et par les conditions économiques en général sont la masse de travailleurs dans le secteur informel. Comme le souligne Vasconcelos (1986) dans son étude comparative du secteur informel de Recife, Fortaleza il est difficile de dénombrer le nombre exact de travailleurs dans ce secteur. Ces travailleurs que Tax cité par Eckstein a qualifié de "penny capitalist" car, entre autres, ils ne détiennent aucun capital, constituent la majorité des emplois à Recife : du vendeur ambulant sur la plage de Boa Viagem à celui de

marchands à Casa Amarella (le plus grand marché de Recife)⁴. L'activité biscuite⁵ généralement occupée par des enfants fait partie du secteur informel. Soulignons que la majorité des adultes qui fréquente l'éducation populaire oeuvre dans le secteur informel. Il convient donc d'en reconnaître l'étendue et l'importance de ces activités pour la survie de milliers de Récifenses.

Les données suivantes en chiffres bruts sont des indicateurs de l'importance du secteur informel à Recife. Le tableau 3 indique le nombre de personnes économiquement actives en réalité ce sont des employés "déclarés" par l'état. À cet égard, les chiffres sont éloquentes puisque seulement 427,235 Récifenses sont dits économiquement actifs.

⁴ Pour une étude détaillée de l'importance et de l'étendue des marchés publics de Recife, il faut consulter l'étude récente de Charlton D., parue dans Géoscope, vol. XVIII, 2, décembre 1988.

⁵ Le biscuite est celui qui dans une même journée occupe différents emplois peu rémunérateurs : l'enfant peut vendre des cacahuètes sur la plage en matinée, cirer les chaussures en après-midi, demander l'aumône à la sortie des grands magasins! Toutes ces activités sont appelées biscuite et sont généralement dévolues aux enfants.

Tableau 3

Activités agriculture, pêche	2,935
Industrie transformation	60,080
Industrie construction	28,969
Autres industries	8,583
Commerce	67,117
Transport communication	23,654
Secteurs services	117,827
Activités sociales	48,622
Administration publique	35,238
Autres activités	34,210
TOTAL	427,235

Source : I.B.G.E. 1985

Ces données officielles illustrent l'importance des activités tertiaires à Recife puisqu'elles occupent la majorité de travailleurs de Recife. Ces statistiques négligent la majorité de la population de Recife qui de par leur type d'activité n'est pas dénombrée.

En résumé, les indicateurs socio-économiques mettent en évidence la précarité des conditions économiques qui prévaut à Recife et dans l'ensemble du Pernambuco.

IV- Les indicateurs sociaux

Parmi les indicateurs sociaux, nous allons retenir surtout : l'éducation. La présentation des années sur l'éducation formelle rend compte de la nécessité des alternatives au système traditionnel. Quelques définitions tirées de l'annuaire publié par la CONDEPE (1988) aident à comprendre les données statistiques.

Ainsi un individu est considéré, pour fin statistique, alphabétisé lorsqu'il est capable d'écrire un billet simple ou un idiome qu'il connaît (son nom par exemple). Les statistiques présentées rapportent uniquement les individus âgés de 5 ans et plus. Les données ne tiennent compte que des inscriptions et ne calculent pas les taux d'évasion. Le programme national d'alphabétisation Mobral a lui aussi négligé le calcul des abandons scolaires dans l'analyse de ses résultats. Tout porte à croire que les statistiques officielles sont supérieures au nombre d'enfants qui fréquentent l'école primaire.

Le graphique 1 de l'annexe 3 présente le nombre par mille élèves âgés de 5 ans et plus inscrit au cycle primaire (1^e grau - 8^e grau). Dans le Pernambuco, force est de constater le faible taux d'élèves qui complète le cycle. La

chute après la 1^e grau est également notable : abandon, échec? Ces statistiques tiennent compte autant des écoles publiques que privées.

Le second graphique de l'annexe 3 indique le nombre d'élèves de 5 ans et plus selon le degré de scolarité. Les résultats présentés s'étendent du niveau pré-scolaire jusqu'aux programmes supérieurs. Plus de 82 % fréquentent le cycle primaire. Seulement 8 % le cycle secondaire. Enfin les études supérieures qui incluent le Mestrado et doutoro comptent pour 3 % seulement. Donc, dès le primaire, les élèves sont exclus des réseaux formels pour des raisons qu'il faudra scruter ultérieurement.

Enfin, le troisième graphique de l'annexe 3 illustre le nombre de personnes de 5 ans et plus par situation de domicile selon l'alphabétisation. Le tableau distingue également les régions rurales des régions urbaines. Plus de 44 % des résidents du Pernambuco en milieu urbain se déclarent alphabétisés et 20.5 % non alphabétisés. Ces tableaux indiquent qu'un nombre important de la population du Pernambuco ne peut lire ou écrire tenant compte du critère retenu pour définir les alphabétisés des non-alphabétisés.

Ces indicateurs mettent en évidence l'ampleur du problème et ils ont retenu l'attention des sociologues, pédagogues en matière de planification de l'éducation de base. Le projet que nous allons présenter dans la section suivante est tout récent. Au moment de notre travail sur le terrain l'équipe en place en était à sa deuxième année. Financée par la Municipalité de Recife, alors fort progressiste, ce projet remplace celui de la Fundacao Educar. Le nouveau projet a été pensé et mis sur pied par une équipe jeune et dynamique. Cette équipe s'est inspirée de l'approche de Paulo Freire quoique la pédagogie est quelque peu différente. À l'instar de la Municipalité de Cabo qui a appliqué à la lettre la théorie de Freire, le projet de Recife est adapté en fonction des besoins des membres de la communauté. Tout en ayant gardé l'orientation de Freire, il s'en distingue par ses ambitions : celles d'assurer en 3 ans aux adultes participants tout le programme remanié, bien sûr, du cycle primaire. Nous allons d'abord présenter le contexte théorique du projet, son orientation, ses ambitions pour ensuite discuter de la clientèle qu'il dessert à travers la municipalité. Après une présentation de son fonctionnement et des moyens pédagogiques utilisés nous analyserons les

problèmes rencontrés par l'équipe. Nous voulons vérifier par là si cette éducation populaire permet une plus grande participation et si elle atteint les groupes cibles.

CHAPITRE QUATRIÈME

I- Présentation du projet de la municipalité de Recife

Dans un premier temps il convient de justifier le choix du projet Teimosa pour notre analyse. À Recife plusieurs projets destinés aux classes populaires ont été mis sur pied en 1989. Lors de notre séjour nous avons pris connaissance de groupes organisés et subventionnés (avec difficultés) par l'Église catholique. Ces programmes offerts aux jeunes adultes sans emploi sont diffusés dans des quartiers particulièrement défavorisés tels : Casa Amarella, Nova Descorbeta, Macaxeira situés dans le Nord de la ville. Malgré l'intérêt que présentent ces groupes d'éducation populaire nous ne les avons pas retenus pour des raisons pratiques : manque d'organisation, faible taux de participation et une orientation théorique floue.

D'autres projets ont retenu notre attention, notamment celui organisé par le Centre Josué de Castro, qui est destiné aux pêcheurs de la ville de Recife. Le programme de courte durée a pour objectif principal de fournir l'assistance technique à de jeunes pêcheurs. Enfin, un autre projet a été mis sur pied pour de petits producteurs dans le

but de promouvoir des alternatives peu coûteuses en agriculture. Ces programmes démontrent entre autres, les multiples facettes que peuvent prendre l'éducation non-formelle et populaire. Malgré l'intérêt que présentent les deux projets précités, ceux-ci ne correspondent pas aux objectifs fixés dans cette thèse.

Un autre projet a retenu notre attention celui-ci financé par la Banque Mondiale (URB 1987). En fait, il s'agit d'un programme de réaménagement d'une partie du secteur de Afogados dans le centre de Recife. En plus d'y construire une école et un petit marché, les planificateurs ont bâti de nouvelles demeures (genre H.L.M.).⁶ Ce projet d'envergure s'adresse à des familles à revenu moyen inférieur. Selon les renseignements obtenus, 80 % ont un revenu de 5 salaires minimum (mensuel) et moins de 20 % un revenu de 6 salaires minimums et plus. Dans notre analyse socio-économique, nous avons indiqué que la majorité de la population de Recife a un revenu mensuel inférieur à 3 salaires minimum. Les intentions des instigateurs de ce projet sont sans aucun

⁶ Une visite de quelques-unes de ces résidences avec l'architecte du projet m'a laissé perplexe. Ces maisons qui ressemblent à des cubicules sont construites en béton et mal adaptées au climat tropical.

doute bonnes mais il m'a semblé difficile de m'insérer à titre d'observateur participant dans leurs activités. La principale réticence que nous avons eu repose sur le fait que le programme ne s'adresse pas aux plus démunis. Ce sont en majorité des ouvriers salariés qui travaillent près du quartier d'Afogados. Les informations obtenues indiquent que l'éducation offerte dans cette nouvelle école est traditionnelle et uniquement réservée aux enfants des ouvriers du quartier.

Dans notre analyse théorique, nous avons mis en évidence les limites structurelles de tout projet d'éducation populaire institutionnalisé. Il peut donc sembler paradoxal, au lecteur, d'avoir retenu pour mon étude un projet d'éducation organisé et financé par la Municipalité de Recife. De plus, le programme choisi rejoint tous les quartiers de la ville et utilise l'infrastructure scolaire existante pour former et animer les groupes. Alors, pour quels motifs retenir un projet qui malgré son originalité et ses bonnes intentions se situe à l'intérieur du circuit "formel"?

Le projet Teimosa, par son organisation et sa philosophie s'inscrit dans le courant de pensée de Paulo Freire. Destiné aux classes populaires les pédagogues se sont inspi-

rés de l'approche de Freire pour y développer leurs programmes. Malgré sa structure d'apparence rigide, la vision pédagogique dans ce projet repose sur un dialogue constant entre l'alphabétisé et l'alphabétisant. Cette approche tend à éliminer cette hiérarchie que l'on retrouve trop souvent entre ceux qui détiennent le savoir (enseignantes) et les élèves. L'apprentissage s'effectue à partir d'un partage de connaissances et d'expériences vécues.

Le projet de la Municipalité de Recife témoigne d'une volonté politique d'offrir une pédagogie qui s'inspire et forcément respecte la culture propre aux classes populaires. Dès nos premières rencontres avec certains organisateurs tels : Hans Scheweigert et Servado Joao Veiga Cardoso ceux-ci ont reconnu le paradoxe et également les dangers d'assurer l'éducation populaire, orientée vers le changement social, à l'intérieur du réseau formel. Ce qui n'a pas freiné leurs élans et le projet tel que conçu, malgré certaines difficultés dans sa diffusion, demeure un outil pédagogique essentiel pour les classes populaires de Recife.

De plus, force est de reconnaître que le gouvernement municipal de l'époque (il a été remplacé aux dernières élections en novembre dernier) était constitué d'une équipe progres-

siste. La municipalité a par ailleurs subventionné d'autres projets destinés aux classes populaires. Parmi ceux-ci, mentionnons les programmes ayant trait à la santé et aux conditions de travail. Des groupes d'intervenants se sont également rendus dans les quartiers populaires afin de sensibiliser la population aux dangers des maladies transmises sexuellement, plus particulièrement le S.I.D.A. Une campagne de vaccination de dernière minute a été mise sur pied par des organisateurs locaux afin de prévenir une épidémie de méningites chez les jeunes enfants. En résumé, ces programmes sont destinés aux classes populaires en fonction de leurs besoins et de leurs intérêts. Le succès de ces projets repose sur la participation autant des spécialistes que de la population en général.

D'ailleurs les slogans utilisés par la Municipalité étaient "E povo de novo" - un peuple nouveau et "Agora e prefeitura é democratica" - maintenant la préfecture est démocratique. Ces projets témoignent de l'intérêt que les dirigeants portent aux classes populaires et comment celles-ci font leur apprentissage de la démocratie.

Le projet Teimosa s'inscrit parmi les tentatives des gouvernements d'assurer l'éducation aux classes populaires.

Il se différencie des programmes d'alphabétisation comme le Mobral par le fait que la pédagogie est adaptée en fonction des besoins des classes populaires. Le processus d'apprentissage implique une connaissance de la réalité dans laquelle vivent les alphabétisants.

Au moment de notre étude le programme Teimososa en était à sa deuxième année d'opération et il a remplacé le projet Fundacar. À l'heure actuelle, les résultats sont difficiles à mesurer comme d'ailleurs dans plusieurs projets d'éducation populaire. Faut-il parler de succès lorsqu'on atteint un certain nombre d'inscription? d'élèves? Ou encore doit-on le mesurer en fonction des apprentissages de base? (lire, écrire, compter?) Force est de reconnaître que les échanges, le vécu partagé et les acquisitions informelles sont souvent les éléments primordiaux dans la réussite de projets d'éducation populaire. Ainsi, la pédagogie utilisée tente de répondre aux nécessités et intérêts des classes populaires tout en rencontrant les objectifs personnels que les étudiants se sont fixés. Ces attentes peuvent être culturelles, sociales et économiques. Ainsi les participants(es) peuvent avoir des attentes différentes en fonction de leurs besoins. Par ailleurs, comme nous le verrons, les motivations économiques ne sont pas suffisantes pour main-

tenir l'intérêt des étudiants et souvent les élèves qui viennent au groupe dans l'unique but d'améliorer leurs conditions économiques et d'obtenir un meilleur emploi sont vite désenchantés et abandonnent le programme en cours d'année. Pour atteindre les objectifs, les pédagogues utilisent le savoir scientifique de concert avec la culture populaire. Par savoir scientifique il faut comprendre les bases arithmétiques, les sciences sociales, et naturelles, et la langue portugaise. Mais toutes ces matières sont enseignées à partir de la culture populaire et celle-ci comme nous le verrons ultérieurement a préséance.

La philosophie qui sous-tend cette démarche pédagogique est de permettre à l'alphabétisé une prise de conscience des facteurs politiques, économiques et même culturels qui l'excluent des structures du pouvoir. Cette conscientisation implique un processus par lequel le sujet identifie les sources de domination politique et économique dans son quartier. L'identification des oppresseurs, s'il y a lieu, permet l'élaboration d'un plan d'action plus efficace. L'accent, dans le programme est toujours la réalité du quartier dans laquelle vit le participant. Ainsi le groupe Teimosa est localisé près d'un mocambo à proximité de la plage de Boa Viagem. Un bon nombre des résidents travail-

lent comme domestiques ou vendeurs ambulants sur la plage et d'autres dans des industries et manufactures du grand Recife. Leur vécu diffère des habitants de Casa Amarella qui travaillent dans d'autres secteurs d'activités. Nonobstant le fait que les résidents de Teimosa côtoient quotidiennement la richesse excessive du quartier de Boa Viagem et la pauvreté des mocambos. L'éducation populaire dans ce projet est définie "como processo vinculado à transformação do sistema social, deve dinamizar o desenvolvimento da consciência política das camadas da classe popular e, por isso, ir proporcionando uma autonomia na personalidade, uma capacidade que outorgue o necessário vigor às lutas populares contra a ordem burguesa" (Teimosa : 1988 : 9).

En d'autres mots l'éducation est un processus dynamique qui implique la transformation du système social et suppose la conscience politique des classes populaires. Cette éducation est nécessaire pour lutter contre la bourgeoisie qui détient les richesses du pays et contrôle politiquement la société.

Le cadre théorique dans le projet Teimosa s'inspire de la pensée de Paulo Freire. Toutefois la mise en pratique du programme est différente puisque l'un des objectifs des planificateurs est d'assurer le contenu du cycle primaire en

trois ans, tout en tenant compte des limites structurelles du milieu. L'accent est mis sur la culture populaire et les élèves suggèrent eux-mêmes les thèmes à aborder et la façon de les traiter. Les étudiants participent activement à l'élaboration des activités et au déroulement des ateliers.

Dans cette section, nous comptons présenter de façon plus systématique le projet Teimosa à savoir le fonctionnement, la clientèle, la formation des instructeurs, pédagogues etc. En premier il convient dans cette recherche de préciser la méthodologie utilisée.

II. Méthodologie et collecte de données

La méthodologie employée dans le cadre de cette recherche repose sur des sources primaires et secondaires. Un travail sur le terrain d'une durée de dix semaines permet donc d'étayer les sources secondaires par une expérience pratique.

Dans un premier temps il a fallu chercher des personnes ressources aptes à nous aider dans notre projet. À Rio de Janeiro nous nous sommes adressés aux centres de recherches suivants : I.B.A.M. (Instituto Brasileiro de Administracao Municipal) I.B.A.S.E. (Instituto Brasileiro de Analises Sociais e economicas). Dans chacun de ces centres de chercheurs nous ont mis en communication avec des personnes ressources qui travaillent à Recife.

À l'I.B.A.M. nous avons, entre autres, participé à une réunion avec les planificateurs d'un projet d'éducation non-formelle financé par la Banque mondiale. Le projet, grâce à une méthode audio-visuelle compte améliorer les compétences techniques de fonctionnaires qui occupent déjà un poste mais qui ont peu d'éducation formelle. L'objectif est d'accroître leurs compétences pour ultérieurement les

relocaliser dans d'autres secteurs d'activités. Au total, 634 municipalités du Nordeste brésilien bénéficient du programme. Selon les coordonnateurs du projet, de nombreux enseignants qualifiés de "leigos" profiteront de cet enseignement de courte durée.

À l'I.B.A.S.E. nous avons obtenu une liste informatisée de toutes les associations et groupes qui oeuvrent dans l'éducation non-formelle destinée à des fonctionnaires. Ces communications ont permis de saisir les alternatives possibles à l'éducation traditionnelle.

Cette première collecte informelle de données repose sur des entretiens avec des agents responsables de programmes éducatifs. De formations différentes, pédagogie, sociologie, administration, ces personnes ont grandement contribué à la poursuite de nos recherches à Recife. Le contact avec les chercheurs a été ainsi facilité et nous avons pu après quelques semaines arrêter notre choix sur le programme d'éducation populaire de la municipalité de Recife pour les raisons précitées. La méthode utilisée pour l'étude du groupe Teimosa repose sur l'observation et la participation à différents ateliers ainsi que de nombreux entretiens avec les coordonnateurs. Notre connaissance limitée de la langue

portugaise n'a pas été un obstacle à notre recherche. Notre travail a été facilité par la présence de deux coordonnateurs au programme avec lesquels nous avons pu communiquer tantôt en français, tantôt en anglais avec le support du portugais. De plus, nous avons participé en juillet 1988 à un colloque sur l'éducation populaire à Olinda. Au cours de ce colloque organisé par le Secrétariat de l'éducation, nous avons pris connaissance de nouvelles orientations théoriques en éducation ainsi que des problèmes rencontrés dans leurs applications. Dans l'analyse des résultats du projet Teimosa nous discuterons de problèmes similaires dans notre groupe.

Avant d'élaborer sur la collecte des sources secondaires, il convient de préciser, ce que nous entendons en tant que sociologue par observation, puisque celle-ci a joué un rôle déterminant dans notre étude. Pour vraiment saisir la réalité d'un pays ou d'une région, il faut se placer à l'intérieur. C'est-à-dire comprendre et observer de manière empathique, ainsi l'observation ne peut se limiter à noter, classifier et compiler des données relatives à l'éducation populaire. L'observation sociologique dépasse la salle de cours et va plus loin que les échanges entre les participants. Car ce qui est observé dans les activités éducatives

n'est pas déconnecté de la réalité sociale. Dans la mesure où les problèmes soulevés par les participants, tel : le chômage, la pollution, la pauvreté sont observables dans la vie de tous les jours. Pour mener à bien un travail d'observation, il faut savoir se mettre à l'écoute des interlocuteurs et adopter cette position empathique et nous ajoutons critique. L'observateur étranger est toujours confronté avec les valeurs de la culture étudiée, il lui faut donc jauger qu'elles sont ses impressions subjectives et celles qui peuvent être utiles dans l'analyse scientifique. Voyager en tant qu'observateur empathique requiert des réaménagements personnels constants qui différencient le chercheur du simple touriste. L'objectif principal dans ma démarche au Brésil était notamment de me faire un portrait dynamique de la société brésilienne sous différents aspects : sa culture, la politique, la vie économique et sociale. Toutes ces facettes de la réalité brésilienne ne peuvent être connues que par des rencontres et des échanges souvent informels. Les liens qui se créent au cours de ces entretiens sont souvent difficiles à traduire dans une thèse. Le but du voyage était bien sûr la collecte de données sur l'éducation populaire à Recife. Selon moi, ces objectifs sont indissociables et avec le recul du temps je crois les avoir atteints.

En ce qui a trait aux sources secondaires, elles reposent sur une recherche de la littérature d'abord sur l'éducation non-formelle et ensuite sur l'éducation populaire. Cette recension a été faite avant notre départ quoique de nouvelles sources se sont révélées lors des visites dans les centres de recherches. À Recife, nous avons surtout travaillé à la Fundacao Joaquim Nabuco avec l'aide des chercheurs du département d'éducation et d'anthropologie. Nous avons également consulté le personnel du Centre Josué de Castro. Enfin les données statistiques dans cette thèse sont celles obtenues à l'I.B.G.E. (Instituto Brasileiro Geografia e estatistica) et à la F.I.D.E.M. (Fundacao de desenvolvimento da regio Metropolitana do Recife). Dans ces institutions des personnes ressources ont eu la patience et pris le temps de nous assister tout au long de notre recherche.

La méthodologie, en deux temps, utilisée dans cette étude permet d'aller au-delà de données secondaires souvent décalées de la réalité. Les sources primaires donnent donc de la vie aux sources secondaires. Le travail subséquent consiste à faire le tri autant dans le matériel recensé que dans les impressions subjectives. L'avantage dans cette méthodologie est de tracer un portrait d'ensemble de la

situation étudiée. Toutefois, il faut savoir en faire ressortir les points saillants. C'est l'objectif que nous nous fixons dans les pages subséquentes.

III. Déroulement des activités éducatives

La carte géographique (annexe 4) permet de saisir l'étendue et l'ampleur du programme d'éducation populaire de la municipalité de Recife. La carte indique les douze régions politico-administratives de Recife qui sont en partant du centre : Boa Vista, Graças, Encruzilhada, Agua Fria, Casa Amarella, Casa Forte, Cordeiro, Varzea, Afogados, Teijipio, Ibura et enfin Boa Viagem. La présentation séquentielle de ces régions correspond au développement de la ville de Recife. Rappelons qu'il est convenu d'appeler le Grand Recife toutes les régions précitées plus les petites municipalités en périphérie qui certaines sont situées jusqu'à 75 km du centre telle : Itamaraca. Dans cette thèse Recife se limite aux 12 régions précitées et n'inclut pas les petites localités avoisinantes. Les conditions de vie des résidents de ces banlieux différent considérablement de celles des Recifenses. Certaines de ces localités vivent de l'agriculture et de petites industries. Bon nombre de résidents de ces localités travaillent à Recife et doivent voyager jusqu'à 3 heures en autocar par jour. Malgré la pauvreté de certaines de ces petites villes, le logement est souvent plus décent qu'à Recife où les ouvriers doivent s'entasser dans les mocambos. Il s'agit donc de deux réali-

tés différentes, l'une nettement urbaine et l'autre qui se situe entre la campagne et la ville.

La Municipalité de Recife se divise en douze régions administratives. Dans chacune d'entre elles, sont organisés des groupes d'éducation populaire. La carte géographique nous renseigne également sur le revenu économique approximatif selon la population. Les chiffres entre les parenthèses indiquent le nombre de centres dans lesquels ont lieu les activités éducatives. Les zones plus favorisées comptent forcément moins de centres que les quartiers défavorisés tel est le cas de Boa Viagem qui ne compte que quatre centres dont deux situés près des mocambos. Casa Amarella et Cordeiro sont des quartiers plus défavorisés et ils comptent respectivement 15 et 9 centres. Le cas de Casa Amarella diffère car il s'agit du plus grand quartier de Recife et il existe une disparité notable en terme de revenus entre les résidents du centre et ceux qui habitent Nova Descorbeta par exemple. Ceux-ci étant de loin plus pauvres. Enfin, la zone de Casa Amarella accolée à Casa Forte est plus avantagée. Boa Vista, Casa Forte, Graças sont des quartiers plus anciens et les revenus par capita sont généralement plus élevés. Boa Viagem est la zone qui longe une plage de plusieurs kilomètres. Les nouveaux

riches y sont en grand nombre et si dans les trois quartiers précités on loge dans de vieilles demeures de l'époque, à Boa Viagem les résidents possèdent des condominium et appartements en hauteur. Ce quartier n'est pas composé que de riches puisque deux mocambos : Teimosa et Pina sont localisés à l'extrémité de la grande avenue.

Selon les données colligées par la municipalité, soixante dix centres offrent des séances d'éducation populaire. Le nombre exact de groupes, en opération, a été impossible à obtenir. Toutefois soulignons qu'un même centre peut offrir plus d'un groupe. Généralement, les groupes fonctionnent en matinée et en soirée. Les sessions de soirée sont plus populaires car la majorité des participants travaille dans la journée. Le système du double horaire, jour-soir, ne se limite pas à l'éducation populaire car le réseau formel offre le cours en matinée et en soirée : pour les mêmes raisons qui prévalent à savoir que les étudiants travaillent le jour. Selon nos informations, il appert que le double horaire a un impact à la fois sur la motivation et le temps dévolu pour les études : celles-ci étant souvent une activité secondaire. Dans le cadre de l'éducation formelle ce phénomène se traduit par une meilleure performance par les étudiants de jour et un plus haut taux de

réussite au test du vestibular. Les élèves qui fréquentent les écoles privées réussissent beaucoup mieux au test selon nos informateurs. Signalons que l'enseignement privé secondaire et universitaire est très coûteux et que seule une minorité peut en défrayer les coûts.

Enfin, le double horaire dans l'éducation populaire n'est pas l'unique apanage des participants car les enseignantes qui offrent les séances tardives occupent en majorité un poste régulier le jour en éducation formelle. Force est de reconnaître les problèmes rencontrés autant chez les participante(s) que les enseignante(s).

Les coordonnateurs ont indiqué certaines caractéristiques rencontrées par le groupe d'enseignantes de la municipalité de Recife. Leur principale motivation à offrir les séances est surtout économique et comparativement à d'autres groupes populaires, ces enseignantes sont peu politisées. Longtemps habituées au silence elles ont des réticences à utiliser un matériel pédagogique "politisé". Cependant, il s'agit d'une période de transition, selon nos informateurs, car elles sont plus réceptives aux nouvelles approches éducatives. Les éducatrices rencontrées dans le groupe de la

F.E.A.C.A.⁷ sont par ailleurs plus militantes que celles de Teimosa et font partie d'organismes populaires. Souvent mal payées, parfois elles ne reçoivent aucune rémunération, leur contribution est nettement idéologique. Dans leur cas, les problèmes rencontrés sont les suivants : aucun encadrement pédagogique, formation académique insuffisante et souvent ces éducatrices n'ont pratiquement aucun matériel scolaire. Malgré la dimension idéologique sous-jacente les apprentissages sont trop souvent rudimentaires. Ces groupes offrent toutefois la possibilité de rassembler les jeunes adultes.

Une rencontre avec les organisateurs du groupe F.E.A.C.A. nous a fourni les renseignements suivants : 18 classes sont organisées dans le quartier de Casa Amarella. Chacune des classes comprend 35 élèves. La moyenne des absences est d'environ 10 par jour. Les organisateurs se plaignent surtout du manque de ressources.

Le tableau 4 indique le nombre d'élèves inscrits au programme d'éducation populaire de la municipalité au moment de notre étude (en 1988), ainsi que la répartition des effectifs pédagogiques.

⁷ Il s'agit d'un groupe d'éducation populaire à Casa Amarella financé par l'Eglise catholique.

Tableau 4

Nombre de centres	Nombre d'élèves	Nombre d'enseignants	Nombre d'instructeurs	Nombre d'assistants	Nombre de coordonnateurs
70	7,000	210	13	3	3

Source : Teimosa 88

Ces données sont les plus précises que nous avons pu obtenir. Les soixante-dix centres se répartissent dans les douze régions administratives de Recife. Au moment de notre recherche, environ 10 % des élèves inscrits (données brutes 7000) avaient abandonné le programme. Selon les coordonnateurs, ce chiffre ne représente pas vraiment la réalité. Le taux d'évasion est selon eux, plus élevé mais difficile à mesurer. Rappelons que les activités d'éducation populaire suivent le même calendrier que le réseau formel. Les sessions débutent à l'automne soit en mars et se terminent à l'été en décembre. Notre visite ayant eu lieu en juillet soit au milieu de l'année scolaire, tout porte à croire que plusieurs dizaines d'élèves ont par la suite abandonné le programme. Les données d'ensemble pour l'année 1987 par la municipalité indiquent que près de 30 % n'ont pas complété l'année entreprise. Il semble selon nos informateurs que

les taux d'évasion de la deuxième année d'opération sont moins élevés.

Parmi les 10 % d'élèves qui abandonnent, ne sont pas calculés les abandons temporaires ou occasionnels. La maladie, la recherche de travail sont des facteurs déterminants dans la poursuite ou l'abandon du programme. Nous élaborerons de façon plus systématique les problèmes rencontrés, tels qu'ils nous ont été rapportés par les élèves. Enfin, soulignons que les jeudi et vendredi seulement le tiers des élèves se présente aux séances. Ce sont en fait deux journées importantes pour les activités marchandes. Pour les uns, il faut se déplacer dans les différents marchés de Recife, pour d'autres, notamment à Teimosa, ces journées sont réservées à l'approvisionnement. Les fins de semaine, surtout par beau temps favorisent la vente sur la plage qui est située à quelques pas des Mocambos. D'ailleurs, la majorité des participants(tes) de notre groupe travaillent comme vendeur ambulant.

Le tableau 4 dénombre 210 enseignantes qui ont pour la plupart complétées le cycle secondaire quoique bon nombre se sont arrêtés au cycle primaire. Ces dernières étant moins bien rémunérées doivent souvent sacrifier leur temps et

enseigner jour et soir. En général, les enseignantes occupent le quartier dans lequel elles travaillent ce qui évite les longs trajets et leur permet de mieux saisir la réalité dans laquelle vivent les participants.

Les activités pédagogiques se déroulent les lundi, mardi, mercredi et jeudi. Le vendredi, les participants(es) suggèrent les thèmes à aborder pour la semaine suivante et font un retour sur le vécu et les problèmes rencontrés dans les activités. Cette journée "pédagogique" s'avère essentielle pour la préparation des cours par les assistants et les coordonnateurs. Tant qu'aux instructeurs(trices) ils(elles) offrent un encadrement théorique aux enseignantes.

Malgré l'apparence rigide du programme, celui-ci est élaboré sur le mode de la participation. Seuls les coordonnateurs détiennent un diplôme universitaire. De plus, 2 des 3 ont travaillé activement avec Paulo Freire dans les cercles culturels. Leur vision de la pédagogie en éducation populaire est celle de la participation et la conscientisation. Leur formation pédagogique facilite l'encadrement des enseignantes.

IV. Clientèle du programme d'éducation populaire de la Municipalité de Recife

Plusieurs entretiens avec les coordonnateurs du programme ont permis d'obtenir des informations intéressantes sur la clientèle du programme d'éducation populaire. Nous allons d'abord présenter les données relatives pour l'ensemble du projet pour ensuite analyser celles du groupe Teimosa.

Le programme d'éducation populaire de la Municipalité est conçu pour les jeunes adultes âgés de 15 ans et plus. La majorité des participants(tes) ont reçu une certaine éducation formelle la plupart du temps limitée et ils(elles) travaillent depuis plusieurs années. Rappelons que l'âge légal pour travailler est fixé à dix ans et que la fréquentation scolaire est obligatoire. Cependant les autorités n'interviennent dans aucun des cas. Les organisateurs du programme, faute de temps et d'argent n'ont pu compiler les statistiques précises sur la clientèle qui fréquente les cours. Toutefois, selon les coordonnateurs nous pouvons dégager certaines tendances : ainsi la majorité des partici-

pants sont de sexe féminin et mariées⁸ Par majorité, il faut lire que près de 70 % des élèves sont de sexe féminin. Dans le groupe Teimosa nous avons dénombré dix-neuf femmes sur trente élèves inscrits. Comme il s'agit d'une participation volontaire au programme, il semble que les femmes démontrent un plus grand intérêt à l'éducation. Cette sur-représentation des femmes dans les groupes peut surprendre, mais rend compte du dynamisme et de l'intérêt que celles-ci portent à la participation sociale. Une étude effectuée par Speranza : 1974 sur les caractéristiques de la clientèle des groupes du Mobral à Rio de Janeiro indique que 58 % des élèves sont de sexe masculin et 72 % sont célibataires (1974 : 23). Selon l'étude, la principale motivation de ces élèves est la possibilité d'occuper un emploi plus lucratif. Il appert, comme nous le verrons, que les motivations des participants de Recife diffèrent : toutefois il faut se placer dans le contexte politique et économique de l'époque pour en comprendre le sens.

Dans le groupe Teimosa tous les élèves inscrits au programme occupaient un emploi permanent ou occasionnel lors

⁸ Plusieurs d'entre elles se disent mariées mais elles sont souvent séparées. Ou encore se déclarent mariées mais vivent en union libre.

de notre séjour. Toutefois, il est difficile de vérifier ces affirmations : cependant, il semble que tous les élèves avaient une activité lucrative. Un bon nombre de participantes oeuvre dans le secteur domestique. La position privilégiée de Teimosa, située à proximité du quartier nettement plus favorisé de Boa Viagem, permet aux femmes de trouver aisément un emploi en tant que domestique. Généralement, elles n'habitent pas chez leur employeur et cumulent plusieurs adresses de travail hebdomadairement. La situation de Boa Viagem s'apparente à celle de Copa Cabana à Rio de Janeiro. Dans les deux cas, des favelas sont construites tout près du quartier riche ce qui résulte en une source de travail appréciable. Pour les favelados de Recife et de Rio côtoyer ainsi la richesse excessive engendre souvent la frustration. Comme le rapporte Drummond (1981) dans son étude de la favela Rocinha à Rio : sa position stratégique en fait un bien convoité pour les nouveaux favelados mais également un lieu de révolte. À Recife, la situation est moins aiguë, toutefois les résidents de Teimosa profitent de la proximité de la plage pour y exercer leurs activités marchandes. Certaines participantes cumulent deux activités différentes. Des petits ateliers de menuiserie, de soudure et de mécanique offrent du travail à quelques-uns des élèves du groupe. Ces activités sont essentiellement réservées aux

hommes. Avant de préciser davantage les caractéristiques de la clientèle du programme, il convient de détailler le travail effectué par les vendeurs(euses) sur la plage. Il s'agit d'une activité lucrative importante pour le quartier et elle repose sur une organisation bien précise. Enfin, ces activités, communes, rendent compte de l'entraide et de la convivialité qui animent les résidents.

La vente sur la plage de produits alimentaires que ce soit de la crème glacée ou du poisson grillé tout comme les boissons est interdite par la Municipalité de Recife. Pourtant ils sont des centaines à descendre chaque jour des Mocambos jusqu'à la plage pour y vendre leurs produits. Qu'en est-il? Au Secretaria de Abascitementto (ravitaillement) on nous a répondu que ces activités sont tolérées malgré qu'elles enfreignent la présente loi. Les autorités reconnaissent que ces activités sont essentielles pour assurer la survie des résidents. Toutefois, la vente de coco est permise dans des huttes construites tout le long de l'avenue principale de la plage : l'Avenida Boa Viagem. Ces huttes, à peu de détails près sont identiques et elles sont construites sur le terre-plein. Ces vendeurs payent une taxe à la municipalité pour y exercer leurs activités et la hutte leur appartient. La loi leur interdit de servir des

vendeurs s'en tiennent à la coco. La majorité de ces vendeurs habitent leur hutte seuls ou avec leur famille. Nous avons demandé à quelques-uns d'entre eux pour quelles raisons ils ne vendent pas de produits alimentaires et de boissons alcoolisées (activités beaucoup plus lucratives) : parce que c'est illégal et surtout par crainte de voir leur propriété confisquée par les autorités.

Les autres vendeurs s'installent sur la plage souvent au même endroit. Ils transportent des Mocambos leurs boissons et produits dans des glacières sur roues. Ils doivent souvent s'y prendre de manière ingénieuse. La position que les vendeurs occupent sur la plage repose sur leur ancienneté ou la qualité de leurs produits. Les commerçants mieux nantis ont même des petites chaises pour attirer leurs clients. Ainsi les plus chanceux sont installés près des grands hôtels tel le Recife Palace. De nombreux touristes sont généralement assoiffés et généreux⁹. Les vendeurs qui doivent s'installer à l'extrémité de la plage n'ont souvent

⁹ Il y aurait tout un chapitre sur les rapports entre le tourisme et la prostitution sur la plage. Phénomène qui selon nos informateurs date de quelques années. Pour certains, le touriste est le nouveau colonisateur qui s'approprie des biens et des corps à peu de frais.

que d'autres favelados pour clients. Un peu partout sur la plage déambulent les enfants âgés de 7-8 ans qui vendent des cacahuètes sur la plage. D'autres, plus âgés, font le commerce de la crème glacée. Cet aparté n'est pas inutile car il met en évidence l'importance de ces activités marchandes pour Teimosa et Pina (situé à proximité). De nombreux problèmes soulevés par les participants(es) relèvent de ce type de travail. En fait, les activités marchandes de la plage font partie de la réalité quotidienne.

Les motivations des élèves inscrits aux programmes varient. Elles sont entre autres reliées à la possibilité d'occuper un meilleur emploi ou encore d'accomplir un travail de façon plus efficace. Pour d'autres, l'éducation reçue leur permet de mieux transiger avec l'entourage : notamment chez les vendeurs, les notions de base permettent une plus grande indépendance envers les intermédiaires et une plus grande facilité avec les consommateurs. Règle générale, ces considérations sont de l'ordre de l'autonomie. Le savoir acquis dans l'éducation de base leur permet de prendre des décisions plus rationnelles. D'autres ont indiqué que l'alphabétisation leur donne droit au titre d'électeur et à la carte d'identité. Ainsi les élèves peuvent avec ce titre se faire entendre auprès des autorités. Ils démontrent également un plus grand intérêt à la

vie politique entre autres par le fait qu'ils peuvent y participer et également car ils en comprennent davantage les mécanismes. Enfin, bon nombre de participants(tes) ont mentionné le fait que le rassemblement d'adultes aux cours d'éducation populaire favorisent l'entraide et la résolution de problèmes.

Avant chaque séance, une période est consacrée à la verbalisation libre. C'est le moment où chacun(ne) soulève les difficultés et les thèmes à explorer. L'une des situations qui revient souvent au cours de ces discussions et qui est particulière à Teimosa est le fait que les pauvres côtoient la richesse excessive. Pour certain(es), les riches sont des gens différents dans la mesure où en tant que favelados ils(elles) n'auront jamais les ressources et les privilèges du groupe dominant. Ces attitudes oscillent entre l'envie et le respect. Entre autres, certaines domestiques inscrites aux séances démontrent un grand respect et une fidélité envers l'autorité (le riche employeur). L'orientation des séances a permis à certaines une autocritique de la situation vécue et a pu mettre en évidence l'exploitation et la domination dont elles sont parfois victimes. D'ailleurs les verbalisations rapportées par les enseignantes laissaient entendre que les employeurs domestiques infantilisent leurs employés dans le sens qu'ils

adoptent une attitude paternaliste. Comme nous le verrons ultérieurement dans l'analyse du matériel pédagogique, les thèmes soulevés relèvent de la critique sociale. Les participants(es) demeurent rarement apathiques devant les situations d'exploitation.

Les coordonnateurs ont indiqué qu'au début d'année les participant(tes) ont des attentes "pratiques" face à l'éducation. Ils veulent apprendre dans un but précis. Certains(es) abandonnent car ils(elles) réalisent que ce savoir ne peut améliorer leur situation. Cependant, pour bon nombre, à ces attentes concrètes laissent place à un questionnement différent. D'abord ils(elles) réalisent que d'autres vivent des situations semblables. Ils prennent conscience de la réalité dans laquelle ils sont plongés et développent des mécanismes pour changer la situation.

Lors d'une séance avec un animateur de l'extérieur, celui-ci a questionné les participants(tes) sur la notion de travail. Pour certains(es) le système social est injuste car le travail n'est pas récompensé en fonction des efforts déployés. Cependant, bon nombre ont soulevé le fait que les riches ont de l'argent parce qu'ils travaillent plus fort que les favelados. C'est alors que l'animateur a demandé à chacun de montrer leurs mains - tous et toutes avaient des

mains usées par le travail manuel. Cet exercice a remis en question certaines notions : notamment celle qui rend les prolétaires urbains responsables de leurs conditions de vie. Les participants(tes) ont reconnu qu'il existe un double système; l'un pour les riches et l'autre pour les pauvres. Ces derniers selon les commentaires ne peuvent passer dans le système des riches. Il en résulte que seul les efforts déployés par le groupe, la cohésion et l'organisation permettent aux pauvres de bénéficier des ressources auxquelles ils ont droit.

V. Analyse du matériel pédagogique utilisé dans le groupe
Teimosa

La présentation du matériel pédagogique utilisé dans le groupe Teimosa permet de saisir les thèmes importants pour les participants(tes). Cette section compte présenter quelques exemples d'activités et d'exercices éducatifs. Les cahiers sont préparés, rappelons-le, de concert avec l'enseignante, un coordonnateur et bien sûr les participants(tes). Le contenu des cahiers représente donc la réalité dans laquelle sont plongés les alphabétisés. Les exercices même arithmétiques ne sont jamais déconnectés du vécu de chacun.

Paulo Freire dans son approche éducative valorise l'image pour faciliter le processus d'alphabétisation. Les tableaux qu'il a utilisés représentent des situations concrètes facilement identifiables par les paysans et les prolétaires urbains. Les résultats positifs de l'approche de Freire reposent, entre autres, sur ses images parlantes.

Le programme de la Municipalité reconnaît également l'importance d'utiliser le support graphique pour faciliter l'apprentissage. Il ne s'agit pas d'infantiliser l'alphabé-

tisé mais plutôt de faciliter l'identification. L'élève en s'identifiant à une situation qu'il a vécue devient un sujet actif. Il prend conscience de la place qu'il occupe dans l'histoire et par extension trouve un moyen par lequel il peut en modifier le déroulement. Dans le langage courant l'on dit souvent qu'une image vaut bien des mots. En fait, en plus d'une économie, elle facilite la compréhension des situations, notamment d'exploitation et de domination. Le contenu idéologique de ces images n'est pas négligeable. L'une des critiques faites au programme d'alphabétisation national du Mobral est justement qu'il projetait dans ces manuels des images d'un Brésil économiquement développé et riche. Comment les alphabétisés pouvaient-ils s'identifier à ce Brésil qui notamment pour les paysans leur était inconnu?

Dans un texte choisi de langue portugaise tiré du Mobral, l'élève apprend l'importance de la culture du café pour l'économie brésilienne. Le texte indique que l'exportation du bon café brésilien permet de payer les intérêts de la dette "Grande parte de producao brasileira é vendida para outro paises, ajudando a pagar os juros da nossa divida externa" (Mobral : 1986 : 140). L'image (annexe 5) qui accompagne ce texte montre des paysans (2 femmes et 1 homme) qui cueillent les grains de café. À l'avant-plan, un couple de classe moyenne supérieure déguste une tasse de café.

À l'instar du Mobral, le programme Teimosa met en évidence les inégalités dont sont victimes les classes populaires. Tout exercice, même mathématique, sert de véhicule à la conscientisation. Le premier exemple illustre de quelle façon est utilisée une situation d'exploitation. Le court texte (annexe 6) sert à situer le participant(e) dans le contexte. Maria est une jeune femme qui travaille comme opératrice dans une usine de papier. Elle travaille douze heures par jour. Son salaire est insuffisant pour nourrir sa famille. À la fin de l'année, elle fait des plans croyant recevoir une augmentation de son salaire. Le patron lui dit qu'il ne peut lui accorder car l'usine est en crise. La situation est critique pour l'ouvrière car elle n'a pas d'autre alternative. Le texte se termine en indiquant que des injustices semblables se produisent tous les jours. Une illustration accompagne le texte (annexe 6) et permet de "visualiser" le travail de l'ouvrière à l'usine. Les participantes peuvent aisément s'identifier au contenu du texte. À partir de cet exercice, les élèves sont invités à l'activité de langue portugaise qui consiste une fois le texte lu : à faire ressortir l'idée centrale et ensuite trouver un titre qui rend compte du récit.

Ils doivent par la suite définir certains mots-clés, etc. Des activités de mathématiques sont alors suggérées :

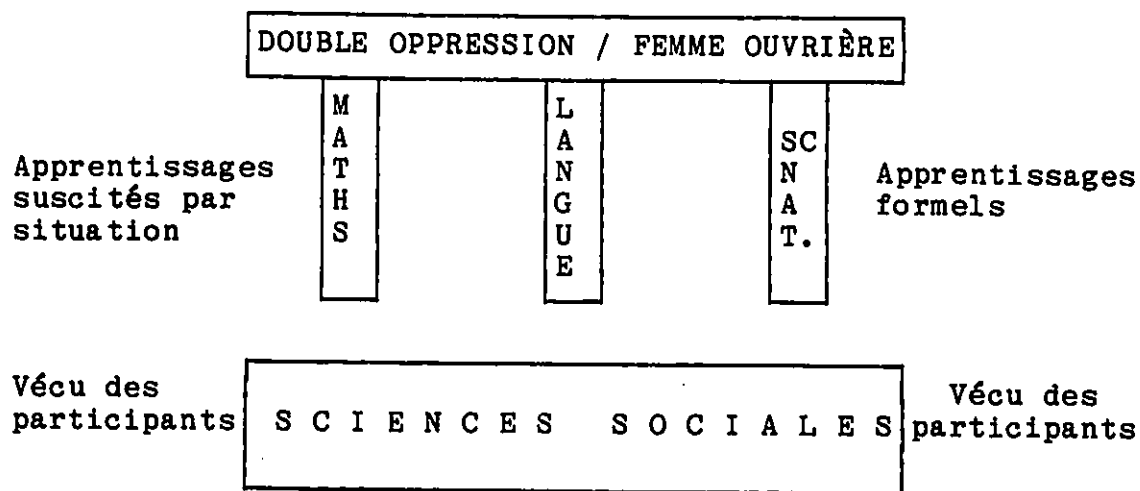
des opérations d'addition et soustraction toujours à partir de situations concrètes. Exemple : combien reste-t-il à Maria par semaine une fois qu'elle a payé son transport? Maria travaille 12 heures par jour et commence à 7 heures le matin, à quelle heure termine-t-elle?

La troisième partie de l'exercice est consacrée aux sciences naturelles. Maria travaillait douze heures par jour et recevait \$800,000 crz par semaine. Est-ce que son revenu lui garantit une alimentation adéquate afin de renouveler l'énergie perdue au travail? Enfin, les activités sciences sociales consistent à réfléchir sur les droits des travailleuses, telle Maria, comment celles-ci peuvent faire pour changer sa situation? Quel est le rôle que peut jouer l'entourage et la famille de Maria pour faciliter sa démarche?

Les élèves au groupe Teimosa participent vivement à ces types d'activités. Même les problèmes de mathématiques suscitent l'intérêt car ils collent à leur réalité. En partant d'une situation concrète, les alphabétisés(es) apprennent des mots nouveaux et des notions d'arithmétique qui leur sont utiles dans la vie de tous les jours. Enfin,

les sciences naturelles et sociales interpellent en profondeur les élèves. Les activités de sciences sociales laissent place à la verbalisation libre. En conclusion, les participantes réalisent que seules, elles ne peuvent combattre l'injustice dont elles sont victimes tout comme celle de Maria dans l'histoire. De plus, elles prennent conscience que les autres vivent des situations similaires. Enfin, le texte met en évidence qu'il s'agit d'injustice : souvent l'ouvrière, par crainte d'être congédiée se tait et accepte la situation d'oppression dans la passivité.

Le court récit rapporte la condition de la femme à l'usine qui doit subvenir aux besoins de sa famille. Le tableau ci-dessous démontre comment la situation de Maria peut être utilisée par les participants(es).



En 1988, le Brésil a fêté le centenaire de l'abolition de l'esclavagisme. L'événement a suscité de nombreuses célébrations à travers le pays. Toutefois, une question reste en suspens : Quelle place occupent les non-blancs dans la société brésilienne? Le Brésil a pendant un certain temps servi de modèle d'intégration des minorités et les gouvernements de l'époque ont vanté le Brésil comme étant un pays sans trace de racisme. Les travaux du sociologue Gilberto Freyre ont sans doute entériné cette vision harmonieuse du Brésil. Cependant, la réalité est toute autre. À Teimosa la question des inégalités raciales était importante et les participants(es) ont amené le thème à plusieurs reprises pendant les séances.

Le second exemple, tiré du matériel pédagogique, illustre une façon de traiter le problème du racisme. Encore là, les participants(es) sont confrontés à une situation dans laquelle ils(elles) peuvent facilement s'identifier. Il s'agit une fois de plus d'un problème relié au travail. Force est de constater que la possibilité de trouver du travail, les conditions de travail sont des problèmes quotidiens auxquels les participants(es) doivent faire face. Le texte présente Severino un non-blanc qui se rend à une entrevue pour un poste dans une banque. Severino possède

toutes les qualifications requises pour l'emploi. Le gérant de la banque l'informe que pour le moment il n'y a aucun poste de disponible. Severino rentre chez lui triste et le texte se termine par une réflexion : "Pourquoi je ne suis pas accepté (dans la société)?" Comme dans la situation précédente, les participants(es) sont invités(es) à chercher des éléments de réponse à partir de leur vécu. Quelques questions posées à la suite du récit favorisent la réflexion. Qu'est-ce que la discrimination raciale? Connaissiez-vous des cas de discrimination? Est-ce que le racisme existe au Brésil? Par la suite, les enseignants(es) invitent les participants(es), qui à partir de leur vécu vont chercher à vérifier si les opportunités dans le travail, les conditions de vie, l'éducation et la santé sont les mêmes pour les blancs que pour les non-blancs. Ainsi il faut se demander si cent ans après l'abolition de l'esclavage, les non-blancs sont vraiment libres!

Au cours des séances nous avons pu constater un intérêt et une fierté à l'égard de la culture afro-brésilienne. La majorité des participants(es) au groupe Teimosa étaient des non-blancs, quoique au Brésil, il est parfois difficile de distinguer l'appartenance ethnique.

L'activité se poursuit avec des exercices de langue portugaise et d'arithmétique. Les questions sont toujours formulées de sorte à mettre en évidence la situation d'exploitation tout en permettant au groupe la possibilité de chercher des solutions. Severino espérait gagner un salaire de \$16,500 crz en tant que caissier à la banque, son travail de domestique chez le banquier lui rapporte \$8,712 crz. Quelle est la différence entre les deux salaires? L'exploitation et l'oppression dont sont victimes les non-blancs apparaissent clairement. De plus, il s'agit d'une double oppression dans le cas des femmes non-blanches. Dans chacune des situations on peut toujours identifier le groupe opprimé et l'opresseur. Une seconde étape consiste à trouver des moyens concrets pour rétablir un équilibre entre les deux. Le pouvoir économique que détient l'opresseur est déterminant pour les participants(es). D'ailleurs c'est la définition qu'ils(elles) donnent au pouvoir. Ainsi, le pouvoir économique et l'autorité vont de pair.

De vives discussions dans le groupe avaient trait aux possibilités de changement. Pour certains(es), ils(elles) devaient se soumettre à cette autorité (patron, etc.), d'autres croyaient que ce pouvoir pouvait être renversé.

Tous et toutes reconnaissaient que l'action concertée du groupe était nécessaire pour améliorer la situation. Au niveau pratique, des échanges d'adresses, d'organismes et même de leaders avaient lieu en fin de séance.

Rappelons l'importance des étapes requises pour le changement : prise de conscience de la situation d'oppression - opposition face à l'autorité, ou à son représentant - concertation du groupe - mise en actions de moyens concrets. Il s'agit donc d'une réflexion personnelle qui, une fois partagée avec les mêmes du groupe permet l'ouverture vers des solutions possibles. Le respect de droits personnels devient un enjeu collectif.

Le troisième exemple utilisé initie les participants à l'espace physique et social. Les annexes 7 et 8 illustrent les problèmes liés à l'environnement. Les auteurs distinguent d'abord l'espace physique constitué de la plage, de marécages, de rivières, etc. Dans cet espace physique des églises, des écoles, des parcs, des hôpitaux, sont construits par les individus. Les modifications de l'espace physique varient en fonction des différents groupes sociaux. À Recife, entre autres, certains quartiers de la ville ont un meilleur accès aux services (santé, éduca-

tion). Une mauvaise utilisation de l'espace physique a pour conséquence la détérioration de l'environnement. À partir de la réalité dans laquelle vivent les participants(es) : Combien de personnes (environ) dans votre quartier partagent l'espace physique? Quelles sont les conséquences d'une mauvaise utilisation? Comment se divise l'espace social à Recife? Quels groupes sociaux occupent les meilleurs espaces physiques à Recife? Les participants(es) sont par la suite invités à inventorier le nombre d'écoles, de poste de santé, de commerces et de centres de loisirs. Cette activité permet aux élèves de prendre conscience des inégalités qui régissent le partage de l'espace physique. Les verbalisations du groupe étaient, entre autres, associées au manque d'eau potable dans la favela, à l'électricité déficiente, et aux odeurs nauséabondes qui proviennent des dépotoirs situés à proximité. Toutes des réalités que les mieux nantis de l'Avenida Boa Viagem ne partagent pas.

Nous allons maintenant procéder à l'inventaire du matériel pédagogique colligé lors de notre étude sur le terrain. Chaque thème abordé sera répertorié de la façon suivante : thème de l'activité, contenu, lieu, oppresseur(s) s'il y a lieu et les acteurs sociaux impliqués. Cette démarche nous permettra de dégager les intérêts et préoccupations du groupe Teimosa.

ACTIVITÉS/ THÈME	CONTENU DE L'ACTIVITÉ	LIEU	ACTEURS SOCIAUX DOMINANTS	ACTEURS SOCIAUX DOMINÉS
Travail en groupe/travail	Utilisation de la force de travail au profit de la bourgeoisie	Usine	Bourgeoisie	Prolétaires/ ouvriers
Nécessités du quartier	Problèmes rencontrés par les classes populaires dans le quartier : eau, électricité, transports publics inadéquats, rues non pavées, inondations	Lieu de résidence Favelas	Planificateurs urbains Politiciens	Favelados
Espace physique et social	Inégalités dans le partage de l'espace physique. Conséquences des actions de l'homme : pollution de la ville	Recife	Groupes sociaux qui détiennent pouvoirs politiques et économiques	Classes populaires
Communauté	Importance de la participation populaire. Nécessité de l'organisation et de la participation populaire	Quartiers populaires	-----	Classes populaires
Écologie du Nordeste	Mise en évidence des problèmes écologiques du Nordeste : sécheresse/inondation/et des conséquences : famine, exode rural	Nordeste	Historiquement grands propriétaires terriens Politiciens	Paysans Petits producteurs
Pourquoi étudier?	Importance de l'éducation pour la classe ouvrière. Difficultés rencontrées par celle-ci (travail /jour école / soir) (double horaire)	Recife	-----	Classes populaires

ACTIVITÉS/ THÈME	CONTENU DE L'ACTIVITÉ	LIEU	ACTEURS SOCIAUX DOMINANTS	ACTEURS SOCIAUX DOMINÉS
Fêtes de join	Folklore - Traditions- culture populaire. Mise en valeur de la culture du peuple	Recife	-----	Participation des classes populaires
Milieu rural milieu urbain	Différences entre les milieux : travail, éducation, santé, loisirs.	Nordeste	Planifica- teurs Politiciens	Classes ou- vrières et les paysans
Maladies trans- mises sexuelle- ment	Activités ayant pour objectif d'identifier différentes maladies transmises sexuelle- ment, les symptômes et les façons de ré- duire leur propension	Société	-----	Jeunes
Relations à deux	Vie à deux. Impor- tance du dialogue, de l'échange. Partage des tâches.	----	-----	Familles union libre
Milieu rural	À partir d'une chan- son qui décrit la vie quotidienne du paysan. Voir les difficultés rencontrées par ceux- ci. Faire le paral- lèle entre ces pro- blèmes et ceux de la ville	Campagne	-----	Paysans
Travail	Activité amène les participants(es) à distinguer les dif- férences instaurées dans le travail : ins- trument, objet, force et relation avec l' employeur	Usine Atelier	Patrons	Classes po- pulaires qui représentent force de tra- vail

ACTIVITÉS/ THÈME	CONTENU DE L'ACTIVITÉ	LIEU	ACTEURS SOCIAUX DOMINANTS	ACTEURS SOCIAUX DOMINÉS
Alcide, le travailleur	Exemple du travail quotidien d'un maçon- nier illustre l'acti- vité précédente sur la nature du travail. Mise en évidence du système capitaliste. Profits pour l'em- ployeur - salaire mi- nimum pour l'employé	Usines/ Atelier	Patrons	Ouvriers
Racisme	Racisme au Brésil. Inégalités sociales entre les non-blancs et les blancs. Cas présenté réfère au travail	Milieu du travail	Blancs	Non-blancs
Individu et nature	Importance de l'action de l'individu sur la nature. Individu être de relations sociales. Capacité de modifier le cours de l'histoire	Toutes les sphères de la société	-----	Classes po- pulaires
Irène : une étudiante	Présentation d'une étudiante adulte. Mi- se en évidence des problèmes qu'elle ren- contre : entre autres le double horaire. Travail comme domes- tique le jour et se rend à l'école le soir.	École/ Milieu du travail		Classes po- pulaires
Travail de l'ouvrière à l'usine	Activité présente conditions de travail à l'usine. Salaire insuffisant pour nour- rir la famille. Lon- gues heures de travail Double oppression : Femme et ouvrière	Usine	Patron	Ouvrières

· ACTIVITÉS/ THÈME	CONTENU DE L'ACTIVITÉ	LIEU	ACTEURS SOCIAUX DOMINANTS	ACTEURS SOCIAUX DOMINÉS
Carnaval du peuple	Courte présentation des activités cultu- relles du Carnaval de Olinda. Partici- pation de la popula- tion à l'organisation de la fête	Place publique	----	Classes po- pulaires
L'école et la vie	Présentation de Pedro ex-paysan, venu avec sa famille à la ville pour travailler. Père de six enfants. Travaille le jour et étudie le soir. Im- portance de l'école dans sa vie. Sent plus intégré. Parta- ge ses expériences.	Milieu de tra- vail et école	----	Classes po- pulaires
Saint-Jean	Courte présentation d'une fête populaire importante pour les Recifenses : Saint- Jean. Culture popu- laire. Participation.	Place publique	----	Classes po- pulaires
Alimentation	Santé et alimentation. À partir d'exemples précis, activité met en évidence l'import- tance de divers aliments pour l'orga- nisme. Valeurs nu- tritives. Partici- pants(es) invités(es) à noter quotidienne- ment leur alimenta- tion.	Domicile	----	Classes po- pulaires

ACTIVITÉS/ THÈME	CONTENU DE L'ACTIVITÉ	LIEU	ACTEURS SOCIAUX DOMINANTS	ACTEURS SOCIAUX DOMINÉS
Vie de Dona Marta	Activité présente Dona Marta, mère de 4 enfants, qui vit à la favela. Séparée de son conjoint. Travaille au marché. Comment Marta peut changer sa situation?	Favela	Hommes	Femmes Classes po- pulaires
Travail	Thème aborde la dif- ficulté de trouver du travail. Parti- cipante invitée à s'exprimer sur le travail qu'ils(elles) occupent et lequel ils ou elles aime- raient avoir. Comment y arriver?	Milieu du travail Favela	Patrons	Classes po- pulaires
Communication/ Médias	Importance des com- munications et des médias : télévision, radio, journaux, revues, cinéma, théâ- tre. Quels groupes sociaux ont plus accès à ces médias? Qui contrôle les informa- tions?	Société	Ceux qui dé- tiennent les pouvoirs éco- nomiques (industriels)	Classes po- pulaires
Histoire de vie	Participant.es invitées à raconter leur situa- tion : passée, présen- te et celle qu'elles entrevoient pour le futur. Inventaires des difficultés ren- contrées et des moyens pour assurer un avenir meilleur. Importance de l'organisation et de l'aide	Travail/ Domicile	—	Classes po- pulaires

ACTIVITÉS/ THÈME	CONTENU DE L'ACTIVITÉ	LIEU	ACTEURS SOCIAUX DOMINANTS	ACTEURS SOCIAUX DOMINÉS
Vie à la favela	Histoire d'une famille composée de 9 enfants à la favela. Autori- tés veulent éradier la favela. Difficul- tés rencontrées. Or- ganisation d'un comi- té dans la favela qui représente les favela- dos auprès de la muni- cipalité. Participa- tion sociale.	Favela	Autorités mu- nicipales	Favelados

En conclusion, nous projetons d'évaluer la pertinence et les limites de ces activités éducatives pour l'organisation et la participation des classes populaires.

CONCLUSION

En guise de conclusion nous voulons reprendre les points saillants qui ressortent de l'analyse du projet Teimosa pour ensuite les confronter avec notre contexte théorique afin de vérifier dans quelle mesure ce programme correspond aux visées de l'éducation populaire et en quoi il favorise la participation des classes populaires au processus de démocratisation.

La nomenclature des principales activités pédagogiques du projet Teimosa permet de préciser les intérêts et les attentes des participants(es). Les thèmes abordés peuvent être regroupés de la façon suivante : le monde du travail, la situation des femmes, la discrimination raciale, l'environnement et enfin la culture populaire. Ce sont des groupes cibles et des thèmes importants pour évaluer les changements sociaux. L'analyse thématique fait saisir la réalité et les difficultés rencontrées par les alphabétisés. Les processus d'acquisition des connaissances s'effectuera donc à partir de faits concrets rencontrés quotidiennement par les élèves. L'apprentissage scolaire s'avère le corrolaire de la prise de conscience : les deux ne peuvent être dissociés. Une fois les expériences personnelles partagées, les

activités amènent les alphabétisés à poursuivre leur réflexion et aller au-delà de l'acquisition de connaissances bancaires pour reprendre le terme de Paulo Freire. Ces constats portent à croire que l'éducation populaire telle qu'élaborée dans le programme Teimosa sert les intérêts des classes sociales victimes d'exploitation dans la société brésilienne du moins à Recife. De plus, la pédagogie implique une analyse sociale critique des situations d'oppression. Ces conditions sont celles que nous avons retenues pour distinguer l'éducation populaire de l'éducation non-formelle.

Notre expérience en tant qu'observateur/participant dans le projet Teimosa nous amène à conclure que les activités favorisent la participation à des mouvements qui dépassent le cadre de la pédagogie. D'une part, les élèves se rendent compte qu'ils(elles) ne sont pas seuls(es) à subir des conditions d'oppression. Ils(elles) prennent conscience des mécanismes sociaux souvent subtils qui font d'eux des victimes d'un système qui perpétue les inégalités. D'abord, ils apprennent de quelle façon est constitué le système social et ensuite la place négligeable qu'ils ou elles occupent à l'intérieur de celui-ci. Cette analyse leur permet de constater que les conditions de vie dans lesquelles vivent la majorité des participants(es) à ces programmes

ne sont pas imputables à des traits personnels ou psychologiques comme de nombreux chercheurs ont tenté de le démontrer. Les participants(es) scrutent donc dans ces activités les moyens utilisés par les groupes dominants, notamment politiques et économiques qui, de par leurs actions excluent la majorité. Cette double réflexion caractérise la prise de conscience qui précède l'action.

Enfin, l'étape subséquente pour les élèves est la concertation et la participation; éléments-clés dans le processus de changement. L'organisation des groupes de base constitue un outil déterminant pour de meilleures conditions de vie. Toutefois, le processus ne se présente pas de la même façon pour tous les participants(es). Pour certains(es), la prise de conscience (des facteurs d'oppression) engendre un esprit révolutionnaire stérile car souvent mal adapté à la réalité. Ces alphabétisés(es) peuvent être étiquetés(es) d'idéalistes chez qui un manque de pragmatisme empêche d'actualiser les idées. D'autres élèves décrochent car ils(elles) croient que ces apprentissages n'améliorent pas leurs conditions de vie. En d'autres mots, ils se situent à l'opposé des idéalistes. L'école, pour ces élèves, représente un moyen technique pour obtenir un meilleur emploi et plus d'argent. Ils (elles) reconnaissent vite que ce savoir n'est pas monnayable et souvent ils ou elles se retirent du

programme. Bon nombre d'abandons au programme Teimosa sont justifiés par le fait que malgré l'intérêt que présentent les séances, cela ne donne rien. Il ne faut pas négliger, un fait déjà mentionné, que les autres abandons se justifient par le double ou triple horaire de travail.

Enfin, entre ces deux groupes qui composent le projet Teimosa, il y a ceux et celles qui viennent chercher des outils pour mieux comprendre le monde dans lequel ils vivent. Ils s'impliquent dans les activités pédagogiques et par la convivialité et l'entraide qui caractérisent les séances, trouvent de solutions à des problèmes concrets. Dans le groupe, nous avons pris connaissance du cas d'une ouvrière qui suite aux activités a mis en branle un syndicat dans son milieu de travail. Insatisfaite des conditions à l'usine, elle a convaincu ses collègues de travail de s'organiser et de se faire entendre auprès des patrons. Sa démarche a été suivie et supportée par les participants(es).

Pour se faire entendre auprès des patrons, elles devaient, en plus de sa capacité d'organisation, posséder des moyens techniques tels : écrire et lire. Elle est venue chercher ces apprentissages dans le groupe. La pédagogie utilisée favorise donc l'autonomie dans la mesure où elle

est orientée de manière à ce que le participant définisse lui-même ses propres besoins et mette en branle les moyens pour les combler.

L'un des problèmes rencontrés dans plusieurs groupes d'éducation populaire de Recife est la résistance au changement des enseignantes. Celles-ci ont parfois de la difficulté à travailler avec du matériel pédagogique qui conteste l'ordre social ou du moins le remet en question. Certaines d'entre elles ont cette vision positive selon laquelle chacun et chacune occupe une place déterminée dans l'échelle sociale en fonction de ses capacités (voire des dons naturels). Nous avons déjà souligné les facteurs qui restreignent parfois leur capacité à susciter de manière plus drastique les changements au sein des groupes.

Toutefois, un fait intéressant ressort de cette constatation : nous avons pu observer que les réactions et commentaires des participants(es) éveillent le sens critique des enseignantes. Donc, un double apprentissage qui s'effectue sur un mode égalitaire. De toute évidence, lors de notre séjour au Brésil nous avons pu constater que l'ère est au changement et que chacun(ne) tente à sa façon d'y participer (nous parlons bien entendu des classes moyennes inférieures telles les enseignantes et les classes populaires).

Autre constatation qu'il apparaît important de relever : Des participants(es) au projet, ceux et celles qui s'impliquent activement dans les activités (ceux du troisième groupe précité) militent également dans leur communauté. Les principales revendications des groupes dont elles font partie ont trait à l'amélioration des conditions de vie (à la favela) : eau potable, égouts, électricité. Les conditions de travail dans leur milieu respectif sont également au premier plan. Pour ceux et celles qui participent déjà à des groupes populaires on peut dire que les activités d'éducation populaire leur fournissent des outils supplémentaires pour mieux s'organiser. Pour d'autres, les activités et l'animation qui règnent au cours des séances facilitent la prise de conscience qui par la suite s'actualise généralement dans l'action.

En résumé, force est d'établir que l'éducation reçue dans les groupes d'éducation populaire n'est pas "formelle" : à savoir délivrée par l'institution. Par conséquent, les fruits de ce savoir ne sont pas non plus formels. En d'autres termes, l'impact de ce type d'éducation ne peut être analysé avec la même grille que celle utilisée pour l'éducation formelle. Tenter de faire le rapprochement risque de nous conduire dans un cul de sac comme celui des fonctionnaires de l'éducation non-formelle. De nombreuses

critiques de l'éducation populaire et de l'approche de Paulo Freire mettent en évidence les échecs de ces activités justement parce que les résultats ont été comparés avec ceux de l'enseignement traditionnel. Nous avons pu constater que les résultats sont difficiles à évaluer du moins à court terme (tout comme le changement social est un processus difficile à percevoir : il est observable comme le souligne Rocher mais sur une longue période). Dans le cadre de notre étude, il a été difficile d'obtenir des informations précises sur les participants(es) : souvent ce sont les animateurs et moniteurs qui fournissaient les renseignements. Il n'en demeure pas moins que l'image perçue pendant notre séjour est en soi riche en données qualitatives à défaut de quantitatives. Ainsi, l'éducation populaire telle que nous l'avons définie précédemment : celle produite pour et par les classes populaires est difficile à jauger. Labelle (1985) note également que les succès en éducation populaire sont liés au fait qu'elle est produite par des gens du peuple, et qu'elle ne peut être imposée par des bureaucrates, fonctionnaires qui analysent la situation d'en haut.

À la limite, l'éducation populaire au Brésil, notamment dans le Pernambuco, peut être vue comme un mouvement social dans le sens qu'elle est porteuse d'une idéologie, son idéologie, son organisation et enfin par le fait qu'elle s'ins-

crit dans un contexte social précis (l'ère de la démocratisation). Par idéologie nous entendons que l'éducation populaire reconnaît les valeurs de la culture populaire et ces groupes populaires ont un rôle déterminant à jouer dans la nouvelle société brésilienne. Son organisation repose sur la volonté politique des planificateurs de concert avec les efforts des animateurs et des participants(es). Enfin, ces activités s'inscrivent dans un contexte social propice au changement. Pour fin d'analyse, il nous semble même impossible de comparer notre projet avec ceux mis sur pied par Paulo Freire. Le contexte social est trop différent et les implications sont d'un tout autre ordre.

L'éducation populaire peut donc s'apparenter elle-même à un nouveau mouvement social ou encore les effets de cette éducation peuvent favoriser la participation à des mouvements déjà existants : femmes, travailleurs, etc. À cet effet, nous avons relevé l'exemple de l'ouvrière qui a organisé un petit syndicat dans l'usine. Il faut toutefois reconnaître certaines limites au projet Teimosa tel que nous l'avons présenté. De plus, il apparaît essentiel de dégager des voies pour des recherches ultérieures sur l'éducation populaire.

Notre critique de l'éducation populaire se limite à notre expérience pratique que nous avons vécue à Recife avec le projet Teimosa. Comme il a été mentionné tout au long de cette thèse, ce type d'éducation s'adresse aux plus démunis de la société brésilienne qui englobe de nombreux projets d'orientations différentes. Il apparaît donc utopique d'en faire une critique générale car en plus des objectifs que se fixent les organisateurs, chaque participant vient aux groupes avec des attentes bien précises..

Quels sont donc les points saillants du projet Teimosa? D'abord le programme qui à l'instar d'autres groupes populaires est structuré et organisé. Ces structures n'empêchent toutefois pas la créativité et la spontanéité autant de la part des animateurs(trices) que des participants(es). Elles permettent un encadrement pédagogique et financier (celui de la Municipalité) non négligeable. Il s'agit donc de la part des planificateurs et des autorités de la reconnaissance d'un problème fondamental dans la société brésilienne et plus précisément dans le Nordeste : celui de l'analphabétisme. Au delà d'une éducation bancaire, stérile, les organisateurs reconnaissent l'urgence et la nécessité de fournir aux "marginaux" les moyens pour assurer de meilleures conditions de vie et surtout les impliquer davantage dans le processus de change-

ment. Car ce sont eux qui par leurs actions orientent et façonnent le Brésil de demain. Malgré des pouvoirs décisionnels souvent limités, ces groupes populaires, par leurs organisations sont revendicateurs d'une société nouvelle : plus égalitaire.

Donc, l'un des objectifs du programme Teimosa est justement de conscientiser les participants à ce fait important et favoriser leur participation. Malgré la difficulté d'évaluer quantitativement une telle assertion, notre expérience sur le terrain laisse croire que les participants(es) qui poursuivent les séances (à l'instar des idéalistes et des défaitistes) sont des agents de changement important. L'impact de l'éducation populaire à Teimosa tel que nous avons pu le constater se répercute d'abord dans le milieu immédiat du participant, à savoir régler des problèmes personnels, économiques, etc. avec le soutien des autres membres du groupe.

Le second volet est davantage au niveau macro-social : cette prise de conscience permet aux participants de revendiquer pour de meilleures conditions de vie et une société plus égalitaire. Il s'agit de la dynamique entre les groupes dominants détenteurs des pouvoirs politiques, économi-

ques et juridiques et les groupes minoritaires qui forment la majorité de la population.

Toutefois, il faudra vérifier dans quelle mesure les groupes dominants démontrent des intérêts et la volonté de rétablir un meilleur équilibre social. En d'autres mots ils détiennent les pouvoirs décisionnels. De plus, il faut espérer et seule une analyse à long terme nous permettra d'en évaluer les conséquences que l'éducation populaire fournit des moyens concrets aux classes populaires. Pour reprendre Paiva, elle doit aller au-delà de la conscientisation qui parfois légitimise l'ordre social et freine les changements plus radicaux au sein de la société. L'orientation philosophique du projet et son organisation permettent de croire que les activités éducatrices ne sont pas stériles mais l'éducateur n'est qu'un agent parmi d'autres du changement. Les rencontres avec les coordonnateurs et enseignants indiquent que les problèmes techniques vont s'estomper à brève échéance.

Au niveau de la recherche, il faudra attendre quelques années afin d'évaluer les succès "quantifiables" du projet Teimosa. L'analyse subséquente permettrait de vraiment vérifier l'effet de ce type d'éducation dans les groupes populaires. Il faudrait d'abord étudier le processus de

démocratisation amorcé en 1985 et comment les activités d'éducation populaire accélèrent ou favorisent le changement au sein de la société brésilienne plus précisément dans le Nordeste.

BIBLIOGRAPHIE

- ABDEL-MALEK A. et al
1984 Clés pour une stratégie nouvelle du développement, Paris : Éditions ouvrières
- ALTHUSSER L.
1970 "Idéologie et appareils idéologiques d'état", La Pensée, 151, 3-21.
- AMPLEMAN G.
1983 Pratiques de conscientisation, Montréal : Nouvelle Optique.
- ARNOLD, R., BARNDT, D., BURKE, B.
1988 A New Weave Popular Education in Canada and Central America, Toronto, Osiecuso.
- BEAUDELOT, C., ESTABLET, R.
1975 L'école primaire divise, Paris, Maspero.
- BEISIEGEL C.R.
1982 Politica e educação popular, Sao Paulo : Editora Atica.
- BOCK, J.C. et G.J. Papagiannis,
1983 Non-formal education and national development, New York : Prager.
- BORDENAVE J.D.
1980 People's literature, rural workers, and domestication in Brazil, Tradition for development; Indigenous structures and folk media in non-formal education, Berlin : DSE Press.
- BOURDIEU, P., et J. PASSERON
1970 La reproduction, Paris, Éditions de Minuit.
- BOWLES, S., GINTIS, H.
1976 Schooling in Capitalist America, New-York : Basic Books.
- BRANDAO C.R.
1986 A educação como cultura, Sao Paulo : Editora brasiliense.
- BRANDAO C.R.
1984 Pensar a pratica, Sao Paulo : Edicoes Loyola.

- CARDOSO F.H, et Faletto E.
1978 Dépendance et développement en Amérique latine,
Paris : P.U.F.
- CARNOY M.
1972 The political economy of education, Education and
development : Latin American and the Caribbean,
Los Angeles : UCLA Press.
- CASTELLS, M.
1967 Luttes urbaines, Paris : Maspéro.
- CASTRO, J.
1965 Une zone explosive, le Nordeste du Brésil, Paris :
Seuil.
- CHARLTON D.
1988 The organization of daily and periodic food market
in Recife, Northeast Brazil, in Geoscope, vol. 2,
2-21.
- COLETTA J.
1980 Tradition for change : Indigenous socio-cultural
forms as a basis for non-formal education and
development, Tradition for development, Berlin :
DSE Press.
- CONDEPE
1985 Instituto de Desenvolvimento de Pernambuco Anuario
Estatistico de Pernambuco, Recife.
- COOMBS, P.H., AHMED, M.
1974 Attacking rural poverty, how non-formal education
can help, Baltimore : John Hopkins Press.
- COOMBS P.H.
1968 The world educational crisis : A system analysis,
New York : Oxford University Press.
- DRUMMOND, D.
1981 Architecte des favelas, Paris : Dunod.
- DURKHEIM, E.
1985 Education et sociologie, Paris : Presses
universitaires de France.
- ECKSTEIN S.
1975 Occupational Inequality in urban Mexico, Case
studies on human rights and fundamental freedoms :
A world survey : NIJHOFF Press : The Hague, Vol. 2
: 359-388.

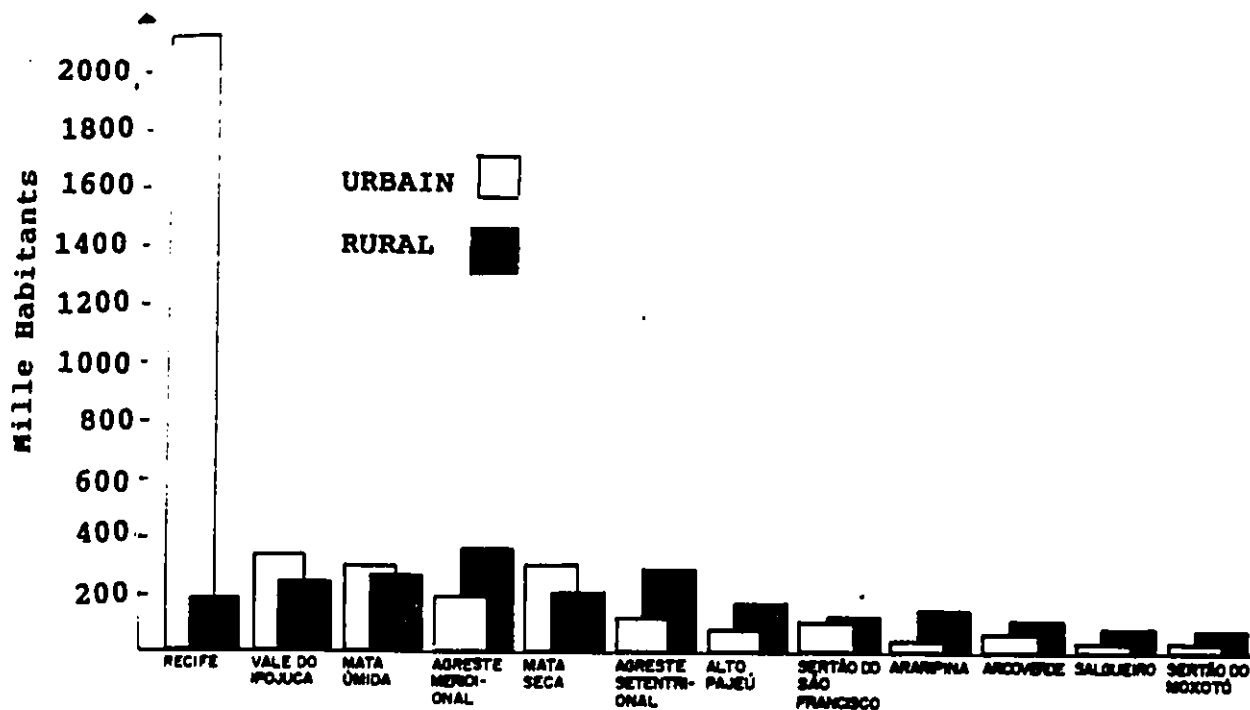
- EDFELT R.
1975 Occupational education and training : The role of large private industry in Brazil, Educational alternatives in Latin-America, Los Angeles : UCLA, 384-414.
- EVANS D.
1981 La planification de l'éducation non-formelle, Paris : UNESCO.
- FAUCHER, P.
1981 Le Brésil des militaires, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- FIGUERIEDO M.D.G.
1981 Curriculum issues in Brazil : Traditions, policies and problems, Compare, Vol. 11, No. 1, 89-98.
- FRANK, G.A.
1972 Le développement du sous-développement de l'Amérique latine, Paris : Maspero.
- FREIRE P.
1982 "Educacao o sonho possivel" O Educador viad e morte, 89 : 103, Sao Paulo : Graal.
- FREIRE P.
1978 Pédagogie des opprimés, Paris : Cerf.
- FREYRE, G.
1982 Maîtres et esclaves, Paris : Gallimard.
- HAVIGHURST R.J.
1968 Comparative perspectives on education, Boston : Littel Brown & Company.
- HEIMER F.W.
1975 Education and politics in Brazil, Comparative education review, Vol. 5, No. 1, 51-67.
- HERZOG, W.A.
1976 Adult Education in Northeast Brazil: Does training make people modern? In Non-Formal Education and Social Change in Latin America, Labelle, T.D. Ed., Los Angeles : U.C.L.A., 185-208.
- I.B.G.E.
1988 Instituto Brasileiro de Geografica e estatistica : Indicadrcres, Rio de Janeiro.

- I.B.G.E.
1985 Statistical Yearbook of Brazil, Rio de Janeiro.
- ILLICH, I.
1972 The Futility of Schooling in Latin America in Education and Development, Labelle, T.J. ed., Los Angeles, U.C.L.A., 61-70.
- JACOB J.C.
Structures of dominations/Modes of response : a community's relationship to its school as a vehicle for understanding Latin American urban poverty and the possibilities for change, Compare, 12, 2, 87-104.
- KUHN, T.S.
1970 The Structure of scientific revolutions, Chicago : University of Chicago Press.
- LABELLE T.J.
1985 Non-formal education in Latin-American, New-York, Praeger.
- LABELLE T.J.
1985 Non-formal education in Latin-American and the Caribbean, New-York, Praeger.
- LÊ-THANH-KHOI
1967 L'industrie de l'enseignement, Paris : Minuit.
- LIMA, T.L.
1986 A Feira de Casa Amarella : His Toria e perspecti-vas, Fundacao Joaquim Nabuco : Recife.
- LINHART, R.
1976 Le sucre et la faim, Paris, Éditions de Minuit.
- MARX, K., ENGELS, F.
1982 L'idéologie allemande, Paris : Éditions sociales.
- MARX, K.
1982 Le Capital I, Paris : Éditions du Progrès.
- MEISTER, A.
1973 Alphabétisation et développement, Paris : Anthropos.

- MOBRAL
1986 Lingua Portuguesa : Livro do Professor, Rio de Janeiro.
- MOREIRA, J.R.
1960 Rural education and socio-economic development in Brazil, Rural sociology, 25, 38-50.
- MOISSET, J.
1986 Éducation et développement : À la recherche d'un nouveau paradigme. Revue de développement international, 1987, 66 : 79.
- NOBREGA L.
1988 C.E.B. e educação popular, Petropolis : Vozes.
- PAIVA V.
1987 Educação popular e educação de adultos, Sao Paulo : Edicoes Loyola.
- PARSONS, T.
1951 The Social System, Glencoe : Free Press.
- PERLMAN, J.E.
1976 The Myth of Marginality, Los Angeles : U.C.L.A. Press.
- PETITTAT, A.
1982 Production de l'école-production de la société, Genève : Droz.
- PLANK D.N.
1987 The expansion of education : A Brazilian case study, Comparative Education Review, Vol. 31, No. 3 : 361-376.
- ROCHER, G.
1969 Introduction à la sociologie générale, Tome 2 : L'organisation sociale, Montréal, Hurtubise.
- ROCHER, G.
1969 Introduction à la sociologie générale, Tome 3 - Le changement social, Montréal, Hurtubise.
- SCHULTZ, T.W.
1963 The Economic Value of Education, New-York : Colombia Press.

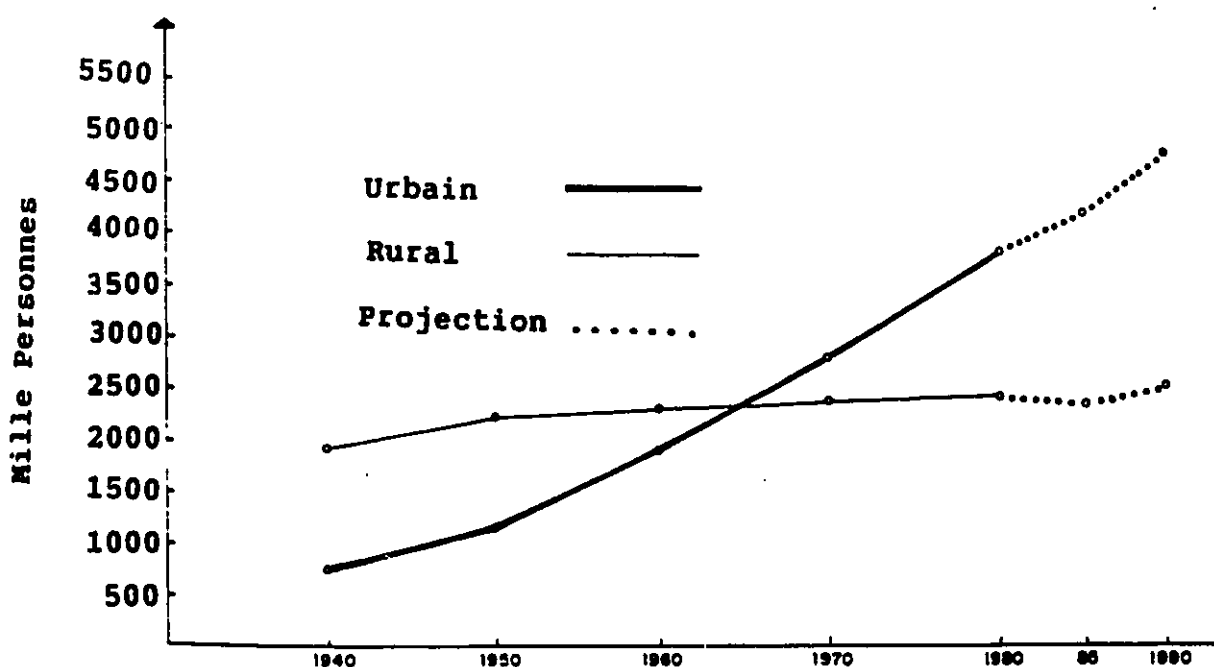
- SPERANZA, N.P.
1974 A Cliendela do Mobral suas caracteristicas, Rio de Janeiro : Mobral.
- TEIMOSA
1988 Proposta curricular : Para a educacao Basica de jovense adultos, Prefeitura da cidade do Recife.
- THÉRY, H.
1985 Le Brésil, Paris : Masson.
- TOURAINÉ, A. et al
1978 Lutte étudiante, Paris : Seuil.
- TOURAINÉ, A.
1965 Sociologie de l'Action, Paris : Seuil.
- URB
1987 Empresa de Urbanizacao do Recife, Projeto Recife, Recife.
- VASCONCELOS, A.
1986 L'industrialisation périphérique et le secteur informel. Ottawa : Institut de développement international et de coopération.
- WANDERLEY, L.
1987 "Educação popular e processo de democratização", in a Questao politica da educacao popular, Sao Paulo, Editoria Brasiliense, 62-79.
- WEBER S.
1984 "Politica e educação o movimento de cultura popular no Recife," Revista de Ciências sociais, 27 : 233-262.
- WEILER H.N.
1987 The political economy of education and development, Educational planning in the context of current development problems, Vol. 11, U.N.E.S.C.O. : 382-396.

RÉPARTITION DE LA POPULATION URBAINE ET RURALE DU PERNAMBUCO 1980 SELON LES RÉGIONS



SOURCE: I.B.G.E. (1985)

EVOLUTION DE LA POPULATION RURALE ET URBAINE DU PERNAMBUCO (1940-1990)

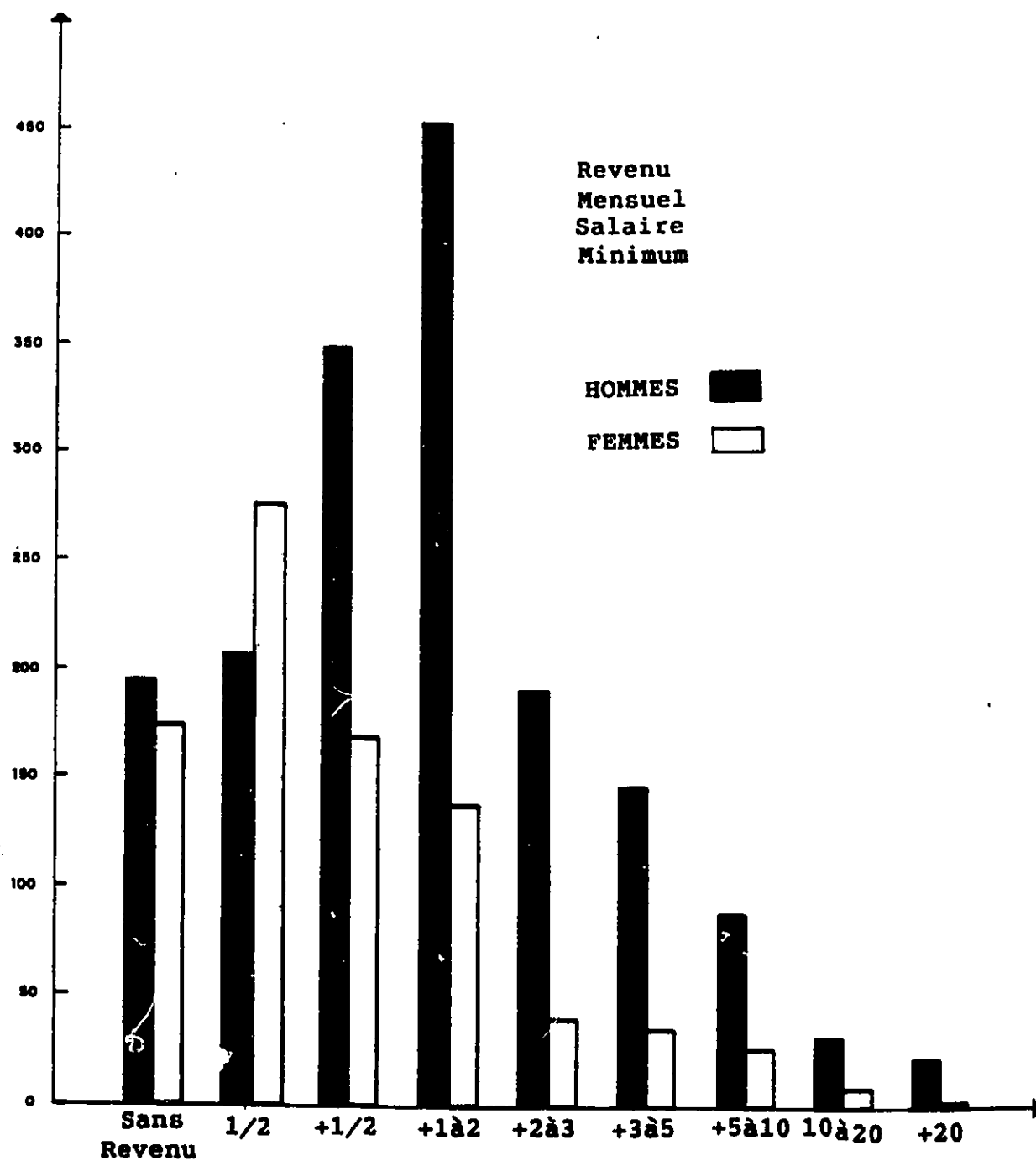


SOURCES: I.B.G.E. et CONDEPE (1985)

ANNEXE 2

PERSONNES DE 10 ANS ET PLUS PAR SEXE SELON LE REVENU MENSUEL POUR L'ENSEMBLE DU PERNAMBUCO - 1985

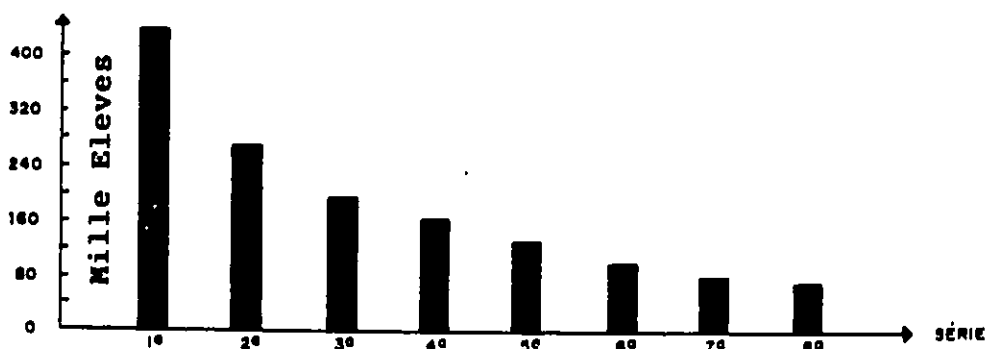
Mille Personnes



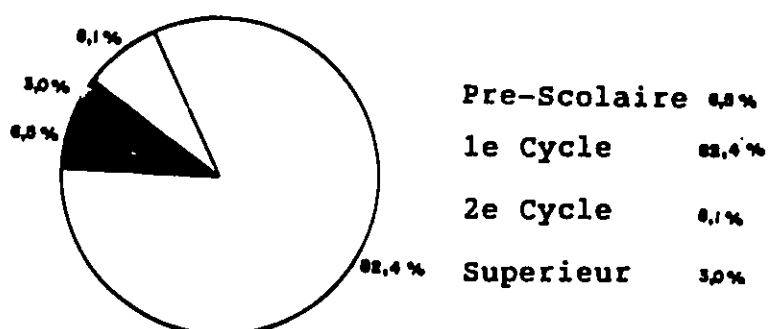
SOURCE: I.B.G.E. (1985)

**ELEVES DE 5 ANS ET PLUS INSCRITS AU 1^{er} CYCLE
PERNAMBUCO 1985**

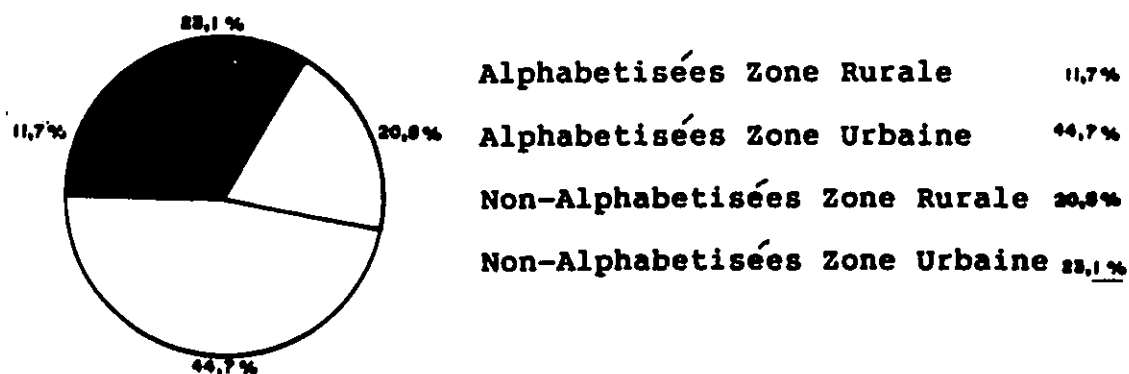
ANNEXE 3



**ETUDIANTS DE 5 ANS ET PLUS SELON LE NIVEAU DE SCOLARITÉ
PERNAMBUCO 1985**



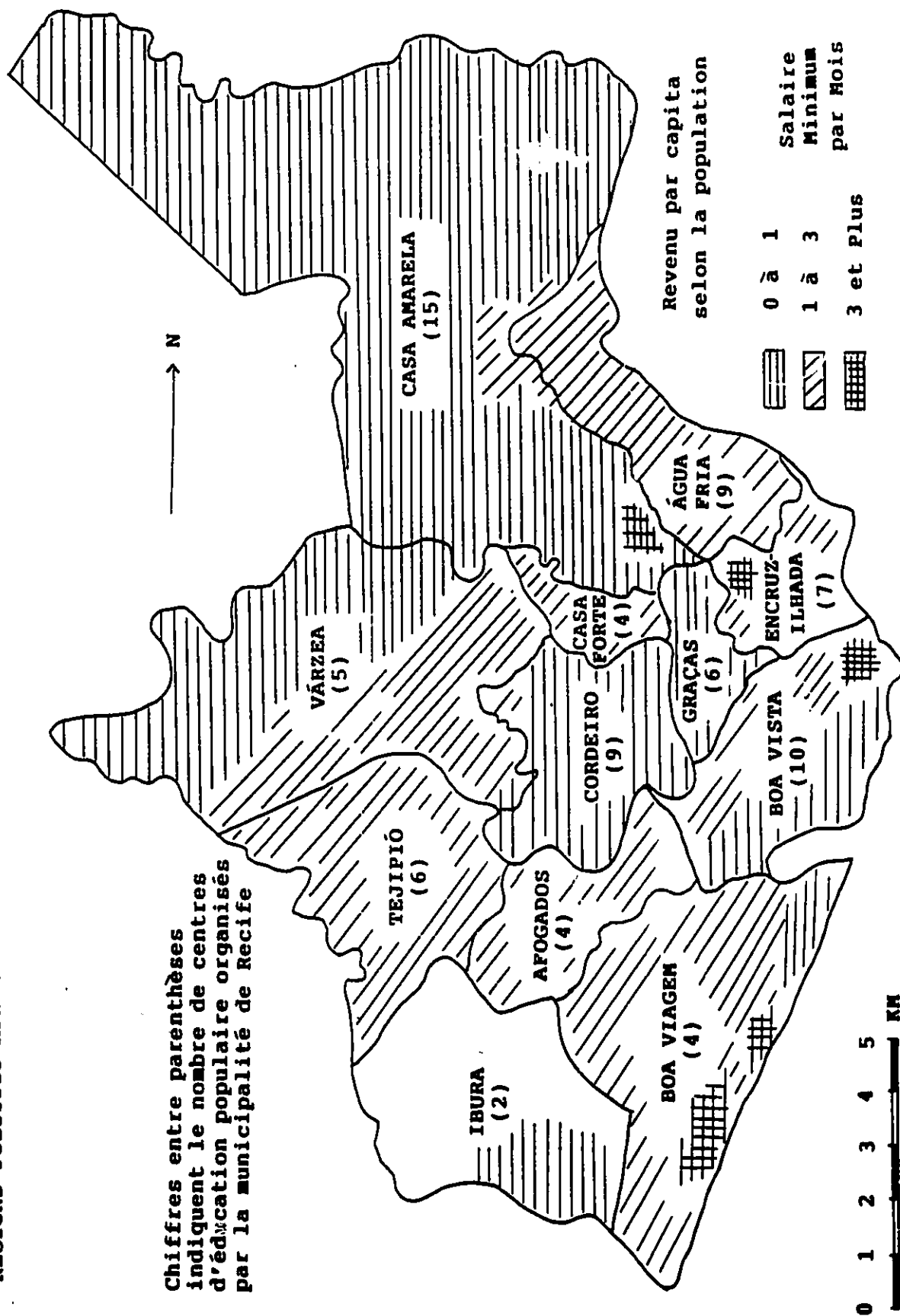
**PERSONNES DE 5 ANS ET PLUS PAR SITUATION DE DOMICILE
PERNAMBUCO 1985**



SOURCE: I.B.G.E. (1985)

RÉGIONS POLITICO-ADMINISTRATIVES DE RECIFE

Chiffres entre parenthèses indiquent le nombre de centres d'éducation populaire organisés par la municipalité de Recife





café



Maria é uma operária que trabalha numa fábrica de papel, durante 12 horas seguidas com apenas 1h. para o almoço.

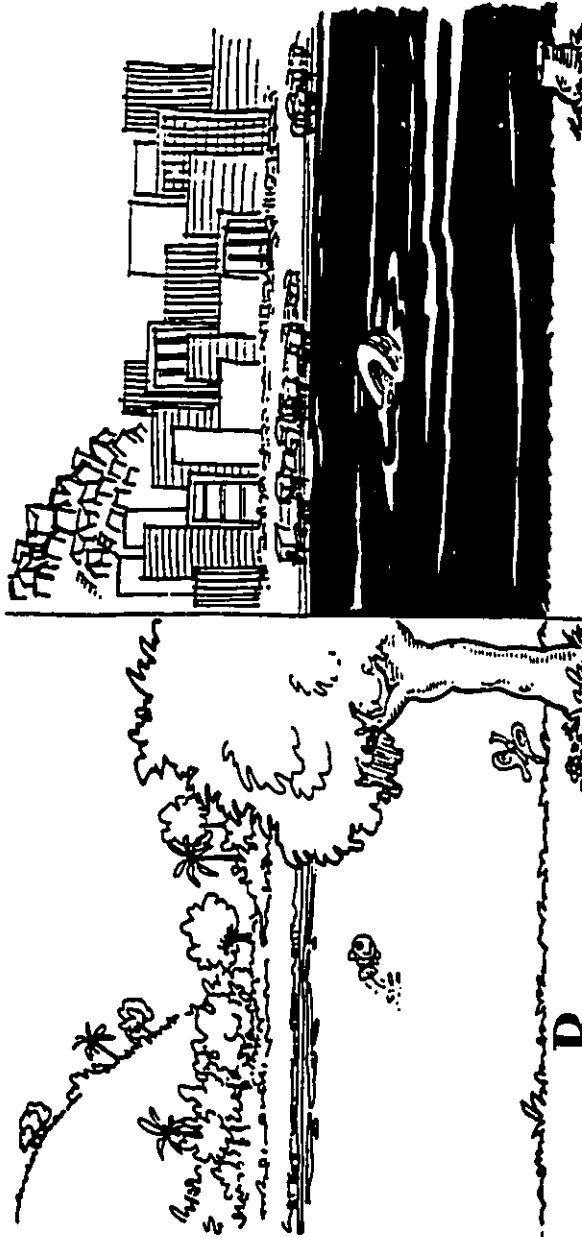
Trabalha em pé e quando está exausta e dá uma parada no serviço é logo recriminada pelo seu chefe.

Ela ganha Cz\$ 800,00 por semana, o que não dá para sustentar a sua família.

Maria fez muitos planos para o final do ano, pensando receber o 13º salário, horas extras e outras vantagens; mas da isso aconteceu: seu chefe não pagou o que lhe era de direito, alegando que a firma está em crise.

A situação de Maria é muito crítica porque ela precisa desse emprego e se vê forçada a aceitar essa situação.

Injustiça como essa acontece no nosso dia-a-dia.



Recife está numa planície, mas tem seus morros, onde habitam muitas pessoas. Ela também tem suas ilhas. Ilha do Recife, de Santo Antônio, da Boa Vista, Joana Bezerra, do Retiro, e os seus dois maiores rios: o Beberibe e o Capibaribe, hoje bastante poluídos.

E as matas que existiam antes, quando Recife estava começando a sua história?

Os homens foram modificando a cidade, sujando seus rios, derrubando suas árvores, ocupando os seus espaços.

A população vai aumentando, pessoas nascendo, pessoas vindo de outro lugar, e o homem vai mudando a natureza, lutando para sobreviver.

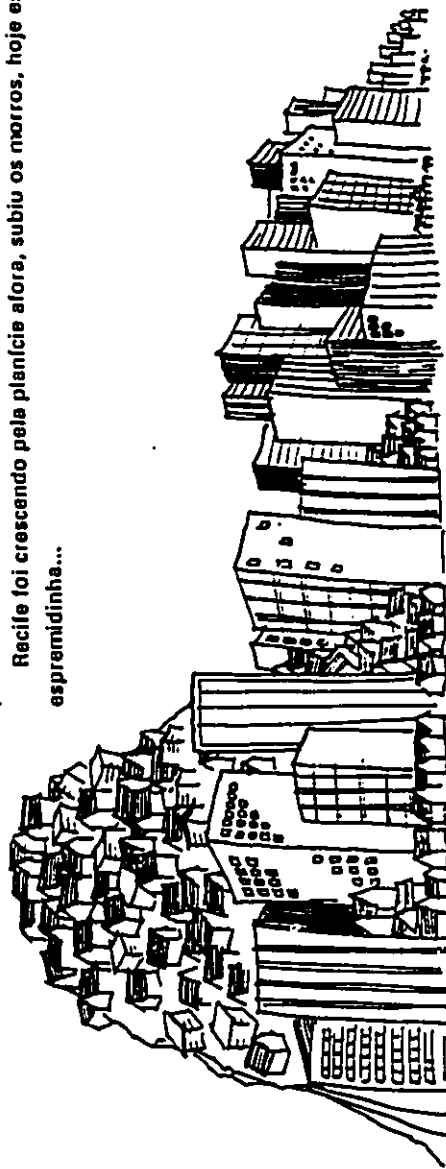
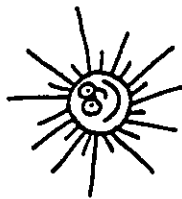
Mas como apareceu Recife? Os homens resolveram construí-la de repente? Toda cidade surge a partir da convivência dos homens, das necessidades que vão aparecendo.

A história de Recife está muito ligada ao seu porto, ao seu mar, ao comércio de açúcar.

Recife está juntinho de Olinda, às vezes, até parecem uma cidade só. Recife já foi até menor que Olinda, os seus habitantes tinham rivalidades.

As cidades são assim, às vezes, crescem tanto que não têm mais para onde crescer.

Recife foi crescendo pela planície agora, subiu os morros, hoje está espremidinha...



SOURCE: TEIMOSA (1988)