

**Une proposition d'éducation non formelle dans l'éducation
et dans le développement des enfants et des adolescents
dans la périphérie de São Paulo**

CASTANHO, Marisa Irene Siqueira -
6018
Université São Marcos, São Paulo, Brésil

Introduction au problème : attentes de développement humain et la place d'une éducation non formelle

Le débat sur l'Education englobe plusieurs segments de la société dans le panorama de la réalité mondiale actuelle. On ne peut pas mesurer l'Indice de Développement Humain (IDH) sans tenir compte des indicateurs d'accès à l'éducation, de la performance éducationnelle et de l'insertion et participation de la population dans le marché du travail. Il semble qu'il existe un consensus autour de l'idée d'une culture et d'une connaissance qui se transforment, pour les individus faisant partie des groupes sociaux et culturels les plus variés, en l'accès à un monde mondialisé, ainsi qu'en l'espace de résistance et de lutte sociale le plus important (GOHN, 2001).

A côté de la valorisation de la connaissance, s'amplifie le débat sur l'école, institution encore considérée comme celle qui est légitime pour véhiculer le savoir. On assiste à l'implantation de plusieurs systèmes d'évaluation dans les niveaux les plus différents de scolarisation, à la recherche des résultats de performance des élèves, dans les systèmes d'enseignement considérés comme le thermomètre de la performance des institutions d'enseignement et des pays par leurs sources de financement.

Dans le cas du Brésil, le *Sistema de Avaliação do Ensino Básico - SAEB* (Système d'évaluation de l'enseignement de base) réalisé en 2003 a démontré une augmentation, de 1995 jusqu'à présent, des difficultés qu'ont les élèves avec les éléments de base des mathématiques et du portugais, selon une étude réalisée par l'Institut National des Etudes Educationnelles (INEP) et publiée dans le journal *O Estado de São Paulo* (CAFARDO, 2003, p. A13).

L'avenir de l'école est en débat. Dans un article publié dans le cahier *Sinapse* (FOLHA, 2003), douze penseurs - trois étrangers et neuf demeurant au Brésil - analysent, réfléchissent et spéculent sur la voie que l'enseignement devra suivre pendant les 25 prochaines années. Quelques questions présentées par les auteurs sont importantes pour la discussion de ce travail : la première concerne l'indissociabilité entre ce qui est en circulation dans l'école et ce qui est produit dans l'ensemble de la société ; la seconde, au fait qu'il n'est pas possible d'oublier une valeur, celle de la démocratie et du respect des différences. Il ne s'agit pas seulement d'abandonner des méthodes obsolètes d'éducation, mais de créer les conditions minimums d'égalité pour que la vie en commun et le partage des différences acquièrent une légitimité.

En plus de ces questions, il y a d'autres : les voies de l'éducation devraient passer par un apprentissage multidisciplinaire, non compartimenté, ainsi que par la flexibilité des programmes, des horaires et des disciplines ; les élèves et les professeurs devraient être côte à côte en tant qu'apprentis ; les environnements éducatifs divers tournés vers la formation

du public devraient être reconnus comme les environnements légitimes de l'apprentissage : cinéma, théâtres, expositions, musées, centres culturels.

Tout ceci nous place devant un dilemme : l'école a été mise en question, surtout l'école publique dans la réalité brésilienne ; mais au même temps, l'éducation a été valorisée et les éducateurs considérés comme les figures centrales dans la conduction des processus dirigés vers des actions dont les desseins sont déjà ébauchés actuellement, ceux de l'ouverture d'un espace effectivement démocratique dans la diffusion de la connaissance et des biens culturels.

Dans ce scénario, à partir des années 90, on remarque de nouvelles alternatives d'actions dans des espaces d'éducation non formelle, qui surgissent en conséquence de l'initiative privée de groupes, d'entreprises et d'organisations non gouvernementales, dans le but d'appuyer et de mettre en place des programmes de développement et de processus d'apprentissage en groupe, orientés vers la mise en valeur des cultures d'une société toujours plus régie par les changements économiques et le monde du travail (GOHN, 2001).

En conséquence de la liberté du marché et de la cohésion sociale, la recherche de voies alternatives d'éducation et d'élévation de la qualité de vie de la population ont mené vers une explosion d'initiatives dont la principale est ledit « troisième secteur », c'est-à-dire, des groupes non gouvernementaux, des entités et des institutions intéressées par la mise en place de stratégies et d'actions tournées vers les secteurs de la santé, de l'éducation, de la conservation de l'environnement, de la préservation des valeurs et des coutumes des minorités.

Le Projet Partenaires de l'Enfant : une proposition d'éducation non formelle

L'Université São Marcos, par le biais de son Vice-rectorat d'Extension et des Rapports Internationaux, met en place des programmes et des projets sociaux, car elle considère que la responsabilité sociale est une attitude éthique fondamentale qui aide à la formation de professionnels par une connaissance acquise au contact des demandes de la communauté (www.smarcos.br).

C'est dans ce cadre que s'insère le Projet Partenaires de l'Enfant, un partenariat avec l'Union des Noyaux Associations et Société des Habitants d'Héliopolis et São João Clímaco (UNAS) et l'Institut General Motors du Brésil (IGM), qui est un objet d'étude dans cette recherche.

Le Projet Partenaires de l'Enfant est constitué comme un espace d'éducation non formel tourné vers le développement d'habilités, compétences et attitudes sociales, une participation démocratique et une socialisation des enfants et des adolescents provenant d'un contexte social marqué par des indices importants de pauvreté, chômage ou sous-emploi, et de violence.

Implanté en 1998, le Projet démontre qu'il correspond à une attente des enfants et adolescents entre 7 et 14 ans, par le biais d'activités dont la finalité est de fournir des connaissances, des informations et de développer des habilités et des attitudes qui ont pour résultat une meilleure qualité de vie et qui signifient un accès aux biens culturels.

A partir du partenariat établi avec l'Université São Marcos en janvier 2002, en plus de la mise en place d'actions qui donnent une continuité aux travaux déjà initiés, les efforts

se concentrent aussi sur le relevé de données auprès des dirigeants de la communauté, des éducateurs, professeurs de l'Université, des parents, et des propres enfants et adolescents, pour évaluer le travail réalisé.

Ce processus a permis de tracer le panorama et l'effectivité des actions sociales et éducationnelles implantées pendant cette période initiale, ainsi que vérifier les changements que l'on peut observer chez les enfants, les éducateurs et la communauté. La question centrale discutée dans ce travail concerne la participation de l'Université dans la formation des éducateurs locaux.

Résultats et discussions : décalages et défis

Les efforts mis en place pendant les deux ans de partenariat se concentrent sur l'obtention d'une participation démocratique, dans le but de canaliser les actions et les ressources dans le sens de la finalité du Projet. Une donnée d'évaluation a été fondamentale pour confirmer que cette voie était favorable, mais elle devait encore être concrétisée : la conception du propre Projet, qui recevait différentes interprétations à partir des attentes diverses des personnes impliquées.

Pour les parents, le Projet était considéré comme un abri, une alimentation, une sécurité, un suivi scolaire, une protection pour leurs enfants et une tranquillité pendant qu'ils sortaient pour aller à leur travail ; pour les éducateurs, la possibilité de donner une vie meilleure aux enfants et développer la citoyenneté ; pour les leaders communautaires, un espace de « prise de pouvoir » et une éducation de qualité ; pour les professeurs de l'Université, un accès à la connaissance scientifique tournée vers la résolution de problèmes de la réalité et de la pratique ; et en dernier lieu, pour l'IGM, une vision d'entreprise et de gestion tournée vers la récupération de la citoyenneté, la complémentation scolaire et l'alimentation d'un plus grand nombre d'enfants et d'adolescents dans le cadre d'un programme de responsabilité sociale.

En conséquence de ces multiples interprétations, ont surgi certaines divergences concernant les actions et les activités : un décalage se créait entre les actions planifiées et celles effectivement mises en place ; il était commun de substituer des actions par d'autres, en fonction des attentes des divers sous-groupes ; on perdait donc les objectifs tracés au départ, spécialement ceux qui étaient discutés et planifiés dans les programmes de capacitation de l'Université.

Ces divergences compromettaient le travail dans plusieurs aspects :

- La capacitation des éducateurs locaux était inefficace et mettait en échec la propre recherche par l'Université en tant que partenaire, qui avait un objectif clairement spécifié dans le discours des agents communautaires : le fait de reconnaître qu'elle possédait les connaissances nécessaires et que sa présence dans l'espace de la communauté était une référence de la légitimité du Projet.
- La planification rendue inefficace par l'introduction aléatoire d'actions menait à la répétition de ressources, des stratégies et des actions provenant de l'expérience des éducateurs dans d'autres espaces d'éducation formelle, telles que la commémoration de dates, la création de petits souvenirs pour la Fête des Mères, des cours d'exposition sur les contenus, la réalisation d'exercices répétitifs, l'utilisation de dispositifs de contrôle et de punition de ceux qui étaient indisciplinés.

- Le décalage existait aussi au niveau de la compréhension de ce qui serait effectivement une proposition d'éducation non formelle : les parents demandaient un peu plus de discipline et un suivi scolaire alors que les éducateurs désiraient réaliser un travail plus « libre » ; le but effectif de l'éducation non formelle et comment elle pourrait gagner de la force et une expression dans la solution pour une demande de connaissance de la population en général, n'était pas clairement expliqué ; il fallait mieux définir les termes de la contradiction implicite dans la question de l'expansion de l'éducation non formelle, par rapport à la dévalorisation et la précarité du travail mis en place à l'école ; on ne voyait pas le manque de préparation de l'éducateur, qui était lui-même soumis aux conditions de carence de l'environnement de la communauté dans laquelle il travaillait.

Toutes ces conditions compromettaient la formation d'un éducateur, dont le rôle devait être clairement aligné avec une éducation tournée vers un apprentissage multidisciplinaire, non compartimenté, caractérisé par la flexibilisation des programmes et des propositions d'activités, par la recherche de thèmes qui intègrent la connaissance scientifique et la connaissance du quotidien, la proximité entre les éducateurs et les enfants et l'identification des ressources et des espaces diversifiés d'apprentissage en tant que prérogatives fondamentales du Projet.

Actuellement, en conséquence de ces constatations, les propositions d'enseignement ne sont plus développées par les professeurs de l'Université et celles-ci sont présentées par les propres éducateurs, à travers des projets élaborés par eux à partir de leur expérience et du relevé des attentes auprès des enfants, des adolescents et de leurs familles. Les prérogatives présentes dans ces projets sont tournées vers une éducation orientée vers la citoyenneté, la préservation de l'environnement, l'évolution technologique, le respect de la diversité des manifestations culturelles et une éducation en s'amusant et vers une organisation autour d'un thème réunificateur : « La migration sociale, la diversité culturelle, la citoyenneté et l'identité dans le processus de construction de la connaissance ».

Considérations finales

L'expérience vécue jusqu'à présent démontre que :

La maîtrise des difficultés signifie la maîtrise des résistances qui appuient l'exclusion, ce qui requiert de tous que les actions à l'intérieur du projet soient assumées selon des objectifs communs.

La maîtrise des obstacles internes n'est pas encore tout, car le groupe doit aussi faire face à une contradiction inhérente à la propre éducation non formelle, dont la valorisation naît et s'appuie sur la dévalorisation et le manque d'efficacité de l'éducation formelle.

C'est-à-dire, les actions qui doivent être mises en place à l'intérieur du projet doivent prévoir et inclure aussi la mobilisation des écoles formelles et des familles dans la formation d'une véritable communauté d'apprentissage tournée vers la maîtrise des décalages culturels et sociaux qui découlent des diverses formes d'exclusion.

Dans le cas spécifique de l'Université, l'impact des actions dans la formation du « nouvel » éducateur, passe toujours par la conscience des pièges qui placent le professeur de l'Université à la place du savoir supposé.

Bibliographie

CAFARDO, Renata. Dificuldade de aprendizado é maior a cada ano. *In O Estado de São Paulo. Caderno Geral – Educação*. São Paulo, 27 de abril de 2003, p. A13.

CENTRO DE EDUCAÇÃO E CULTURA (USM). *Proposta Sócio-Educacional “Re-criar”*. Vice-Reitoria de Extensão e Relações Internacionais/Programa de Responsabilidade Social – Centro de Educação e Cultura – Universidade São Marcos. São Paulo, février 2002.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA – CENPEC. *Muitos lugares para aprender*. São Paulo, CENPEC/Fundação Itaú Social/Unicef, 2003.

FOLHA DE SÃO PAULO. O futuro da escola. *Folha [Sinapse]*. São Paulo, 29 juillet 2003, p. 10-19.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. 2ª edição. São Paulo, Cortez, 2001 (Collection Questões da Nossa Época: v. 71).

UNIVERSIDADE SÃO MARCOS. Disponible sur <http://www.smarcos.br>. Accès le 20 fév. 2004.