



HAL
open science

Que transmet l'école publique au Brésil ?

Christophe Brochier

► **To cite this version:**

Christophe Brochier. Que transmet l'école publique au Brésil?. *Temporalités : revue de sciences sociales et humaines*, 2007, n°6-7, pp.77-95. halshs-00673167

HAL Id: halshs-00673167

<https://shs.hal.science/halshs-00673167v1>

Submitted on 22 Feb 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Que transmet l'école publique au Brésil ?

Christophe Brochier, Université Paris 8,

publié dans *Temporalités*, n°6-7, 2007, p. 77-95.

Résumé : cet article se propose d'examiner certains aspects de la transmission de connaissances scolaires dans les écoles publiques brésiliennes. Depuis les années 1980, en effet, le système scolaire s'est largement ouvert aux couches les plus défavorisées des populations urbaines, ce qui a provoqué des changements dans les modes de fonctionnement. Face à ce nouveau public, les exigences en termes de discipline et de travail scolaires se sont considérablement affaiblies, de même que le suivi des programmes. Par ailleurs, les enseignants, surmenés pour compenser les bas salaires, manifestent un découragement évident et les élèves s'habituent à un monde institutionnel tolérant qui ne propose plus une vraie rupture avec leur univers social d'origine.

Mots clefs : Brésil, école, transmission, favelas, discipline, institutions

Summary : This article offers to study certain aspects of the transmission of knowledge in the Brazilian state schools. Since the 1980s, the schooling system broadly opened to the most underprivileged coats of the urban populations, which caused heavy changes in the day-to-day behaviours. Faced with this new public, requirements in terms of discipline and dedication to studies considerably got weaker, as did the following of the official programs. Moreover, the teachers, overtired to compensate for the low wages, demonstrate an obvious tendency to depression. The pupils, in turn, get used to a tolerant institutional world which offers no more true break with their social world.

Key-words : Brazil, school, transmission, favelas, discipline, institutions

* * *

Lorsque l'on définit les institutions par leurs fonctions ou par leur rôle social, on néglige parfois le fait que leur mission fondamentale, leur "ciment symbolique" pour parler comme le sociologue américain Anselm Strauss (Strauss, 1992), recèle des ambiguïtés et des imprécisions. Si ce n'est apparemment pas le cas par exemple pour les institutions de santé, qui doivent logiquement permettre à ceux qui sortent de leurs murs d'être en meilleur état physique qu'au moment de leur entrée, cela peut s'appliquer à l'institution judiciaire ou à l'école. Au sujet de cette dernière, on peut

relever que non seulement les objectifs de l'éducation scolaire ont évolué au cours du temps (Chapoulie, 2006) mais encore qu'ils ont été l'objet d'âpres débats à divers moments de la vie de l'institution. Il en va en partie ainsi à l'heure actuelle, en France comme ailleurs. D'une manière générale, les décideurs politiques ainsi que divers intellectuels hésitent entre différentes missions : d'"intégration", de "préparation à la vie adulte" ou de "transmission". En plus du manque de clarté des expressions, les controverses actuelles permettent de constater que des divergences d'ordre politique, sociologique et idéologique contribuent à la confusion. Cependant, dans le même temps, les acteurs sur le terrain doivent prendre en charge des populations nombreuses et d'horizons sociaux divers, sans que les missions ne soient clarifiées. Il en résulte logiquement des situations d'improvisation, d'accommodement ou de tensions variables suivant les intérêts en jeu.

On se propose dans ce texte à partir de ce constat d'envisager la question des missions de l'école en concentrant notre attention sur la notion de transmission dans le cas de l'école brésilienne. Le choix de ce pays, en dépit de son apparent exotisme présente un intérêt pour le lecteur français pourvu qu'il soit soucieux de comparaisons. Tout d'abord on peut signaler que les élites brésiennes se sont en grande partie inspirées de la France pour organiser le système scolaire et lui fixer des objectifs. En s'inspirant notamment de la patrie de Ferry, les autorités brésiennes ont poursuivi une politique d'extension de la scolarisation à tous qui porte ses fruits aujourd'hui. Les problèmes actuels du Brésil ont dans une certaine mesure un rapport avec ce qu'a connu la France, mais ils permettent aussi de réfléchir à des questions actuelles communes. L'école publique brésilienne scolarise massivement les classes populaires et tâche de les maintenir plus de dix ans sur les bancs des collèges et lycées, mais cet effort a des effets en retour sur l'institution qui ont fait parler de "crise" : indiscipline des élèves, violences, abaissement des niveaux, découragement de la profession enseignante. Après avoir envisagé l'école au Brésil comme une institution qui oubliait les enfants pauvres faute de locaux et de personnels, on discute maintenant de façon croissante de ce qu'elle "doit" et "peut" apporter dans les faits. Ces débats ne sont pas étrangers à d'autres systèmes scolaires

des Amériques mais aussi de l'Europe. Il ne s'agira cependant pas ici de procéder à une comparaison entre la France et le Brésil puisque les situations sociales et institutionnelles demeurent très différentes sur certains points. Les exercices comparatifs sont en outre peu commodes pour un pays qui ne se laisse pas comprendre aisément surtout si l'on raisonne à partir de concepts ou d'idées européennes. Le sujet de cet article se limitera donc à examiner la transmission scolaire au Brésil, sujet d'une difficulté suffisante pour les limites des contributions à ce numéro de la revue. On regardera ainsi quelles conséquences la massification de l'enseignement scolaire peut avoir sur les acteurs à partir d'une enquête de terrain. Mais on ne proposera pas une discussion sociologique complète sur le fonctionnement de l'institution scolaire brésilienne et encore moins, comme c'est généralement le cas dans les enquêtes sur le sujet, un diagnostic au sujet de l'échec scolaire dans ce pays¹. On verra dans un premier temps comment les autorités définissent la mission de l'école, puis ce que les analystes lui reprochent et enfin ce que l'enquête sociologique de terrain permet de constater dans les faits.

1. Quels rôles pour l'école publique brésilienne ?

1.1. Configuration générale du système scolaire

Comme dans bien d'autres pays d'Amérique Latine, l'école brésilienne n'a longtemps eu comme fonction que d'éduquer les élites. Au dix-neuvième siècle, les enfants de la bourgeoisie se formaient dans des collèges privés et allaient compléter leurs études au Portugal puisque peu d'établissements supérieurs existaient au Brésil. On considère habituellement que c'est à partir des années 1930 que le gouvernement moderniste de Getulio Vargas met en place une véritable politique d'accès du peuple à un réseau d'écoles publiques². Au cours de l'alternance de régimes autoritaires et populistes qui marquera le demi-siècle suivant, l'institution subit réformes et aménagements au gré des rôles

qu'on veut lui faire jouer, des budgets qu'on lui accorde et des avatars des relations entre les différents niveaux d'action de l'exécutif (municipalités, États, Fédération). Cependant, une constante est l'augmentation des effectifs scolarisés. La proportion de la population scolarisée atteint aujourd'hui 96 % des enfants et adolescents entre 7 et 14 ans, soit plus de 50 millions d'écoliers et de collégiens.

Le "système scolaire" brésilien ne doit cependant pas être compris comme un ensemble parfaitement homogène, cohérent et organisé. La division des responsabilités entre l'État fédéral, les États régionaux, et les municipalités produit des écarts importants dans l'offre de place et de formation d'une région à l'autre, d'une ville à sa voisine. Les programmes n'ont par exemple reçu une forme d'homogénéisation affirmée que depuis le milieu des années 1990. Les rémunérations, les conditions de travail et les plans de carrière varient aussi fortement³. Les changements de gouvernement au niveau des États ou les alternances de majorités municipales défont régulièrement les projets et les systèmes mis en place par les équipes précédentes. De plus, le financement est une source permanente de problèmes dans un contexte où la gestion de l'argent public est pour le moins déficiente.

En outre, le "système scolaire" est clairement à deux vitesses : les enfants des classes moyennes et supérieures depuis les années 1980 sont massivement scolarisés dans le privé, les autres dans le public. L'accès de l'école à tous a surtout signifié l'accès de l'école publique aux enfants pauvres. Dans les grandes villes comme Rio ou São Paulo, la croissance des effectifs des quartiers pauvres ("favelas", taudis, lots populaires semi urbanisés) fait que la majorité des écoles publiques sont fréquentées par un public très homogène socialement : les plus pauvres. Cela est particulièrement vrai à Rio où les îlots miséreux jouxtent souvent les zones d'habitat de classe moyenne. La "mixité sociale" n'est pas un vœu des autorités qui entérinent plutôt voire accentuent le fait que les classes sociales ne sont pas scolarisées aux mêmes endroits. Cela concerne surtout les enfants des favelas, que tous les autres groupes sociaux fuient et qui sont souvent pris en charge par des établissements

qui leur sont entièrement de fait réservés, notamment au sein même des quartiers concernés⁴.

1.2. L'école au service de la citoyenneté

Dans ce contexte, il n'est pas surprenant que les autorités aient fixé comme objectif essentiel à l'institution, tout au moins dans les textes, celui de l'"intégration". Ce mot qui se décline selon un champ lexical vaste et confus, comme en France, renvoie dans les textes à l'idée de citoyenneté. Depuis les années 1990, ce mot est d'ailleurs omniprésent dans tous les discours censés dire comment doit évoluer la société brésilienne. Après l'époque de la dictature qui avait presque éliminé de son horizon officiel les idées de justice sociale et de démocratie populaire active, tous les acteurs qui ont voix au chapitre affirment l'idée que le Brésil doit favoriser la participation réelle des classes populaires à la vie de la nation. Cela signifie bien entendu la liberté d'action politique, mais aussi la promotion des moyens intellectuels de comprendre et de juger l'évolution du pays ainsi que l'accès aux ressources sociales et matérielles permettant une vie digne, c'est-à-dire qui ne soit pas limitée à la survie. Dans les conceptions ordinaires, la citoyenneté est aussi la figure inversée de la "marginalité", ce qui peut renvoyer au banditisme mais aussi à la vie dépendante, improvisée, aliénée que mènent certains sous-prolétaires dans les bidonvilles les plus violents et les plus misérables.

Si l'on consulte les documents officiels, les buts de l'école publique mélangent la transmission de contenus culturels et scientifiques et la transmission de valeurs et d'attitudes liées à la citoyenneté. Les directives nationales se fondent sur le principe que les savoir-faire ne sont que l'un des moyens de parvenir à l'exercice entier de la citoyenneté. Ainsi les normes nationales de 1996 annoncent quatre objectifs principaux fort généraux⁵ : apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre avec les autres, apprendre à être (et à être autonome). Mais ils précisent immédiatement que le numéro un ne doit pas passer avant les autres. Ces textes sont caractéristiques de ce que l'on nomme

la "nouvelle éducation" au Brésil, en grande partie inspirée de Paulo Freyre⁶. La LDB ("loi de directives basiques") de 1996, elle, annonce trois défis principaux pour l'éducation : le plein développement de la personne, la préparation à l'exercice de la citoyenneté, la qualification au travail.

On voit que la préparation à l'entrée dans le monde du travail est subordonnée dans cette logique à des considérations psychologiques et sociales. L'élève avant d'être un futur travailleur doit avant tout être un individu équilibré, capable d'intervenir dans la communauté. Cette conception des rôles de l'école est bien sûr solidaire d'une vision des pauvres auxquels l'école s'adresse. Les couches les plus humbles des villes ou des campagnes sont perçues par ces élites comme aliénées, désengagées, manipulables. L'école doit donc les guider dans la vie et les pousser à avoir un rôle actif pour une société plus humaine. Ces aspects sont clairement mis en avant dans le texte des normes nationales où il est dit que : "La citoyenneté implique non seulement le vote mais aussi la participation dans les mouvements sociaux et les questions nationales ainsi qu'à tous les niveaux de la vie quotidienne." Dès lors, l'école a un rôle social et politique clairement revendiqué par une grande partie des spécialistes qui interviennent dans ce domaine. Elle ne peut selon eux être simplement l'endroit où la culture et les valeurs essentiels sont transmises d'une génération et d'une classe sociale à une autre. Ainsi les normes nationales prévoient que l'école doit:

- "accueillir et accepter la diversité sociale et culturelle des élèves" afin d'éviter l'exclusion.
- participer à la vie de la communauté (c'est-à-dire surtout des quartiers pauvres)
- respecter la culture des élèves mais en même temps dépasser ces limites et donner accès à un savoir plus large⁷.

1.3. Des normes aux recommandations sur le terrain

Ces consignes générales sont transcrites dans les cahiers de recommandations pédagogiques

transmis aux enseignants. Les buts clairement prônés sont de rompre avec ce que l'on considère comme l'enseignement traditionnel fondé sur la "transmission de contenus". Ainsi les enseignants sont priés :

- d'accepter le fait de renoncer à "transformer les groupes d'élèves en personnes 'homogénéisées' avec des niveaux d'information et de formation semblables";
- de renoncer à la conception selon laquelle il y aurait une hiérarchie séparant celui qui sait (le professeur) et celui qui apprend (l'élève);
- d'entériner le fait que l'enseignement ne se limite pas à transmettre des connaissances contenues dans les livres dont l'école serait la propriétaire;
- de favoriser un travail de communication, d'échange et de partenariat avec les élèves;
- de s'ouvrir à la modernité et aux nouveaux médias;
- de privilégier la créativité des enfants et de partir de ce qu'ils savent ainsi que de leur vécu⁸.

Ces exhortations liées au mouvement de la nouvelle école et de l'enseignement "constructionniste"⁹ provoquent des réactions mitigées chez certains sociologues comme chez les enseignants. Parmi les intellectuels, on trouve des critiques sur la multiplication des théories et des propositions qui seraient plus à même de satisfaire les pédagogues que de faire avancer les capacités intellectuelles et la culture des enfants du peuple¹⁰. De la même façon, les acteurs sur le terrain, dans les collèges et les écoles des quartiers les plus pauvres et les plus violents perçoivent assez mal que des pédagogues déchargés des tâches de contrôle des élèves leur "fassent la leçon". Ils sont particulièrement irrités par les accusations qui pointent l'autoritarisme ou le manque de flexibilité ou de connaissances pédagogiques des enseignants comme cause de l'échec scolaire. Pour eux, les difficultés du système viennent du manque de budget et surtout des habitudes et valeurs des gamins issus massivement des favelas. Ils ne rejoignent donc pas ceux qui estiment (y compris parmi les sociologues critiques au sujet de la "nouvelle éducation") que le point faible du système tient au manque de formation des enseignants. Dans les réunions, les recommandations des pédagogues sont

généralement saluées par des remarques du type : "Qu'on leur donne ma classe et on verra s'ils arrivent à faire tout ça !" Certains spécialistes du nouveau mode d'enseignement se plaignent ainsi que les enseignants ne jouent pas vraiment le jeu des méthodes rénovées et les adaptes sans guère de concertation en fonction des intérêts individuels¹¹.

Cependant les réticences sur le terrain couvrent un clivage assez remarquable entre les enseignants plutôt favorables à un enseignement souscrivant même de façon lointaine à ce type de principes et ceux qui ont foi en des méthodes plus traditionnelles. Les premiers sont plus souvent jeunes et formés dans les sciences humaines ou sociales. Dans les écoles et les collèges, les conseils de classes sont fréquemment marqués par des oppositions entre les deux groupes au sujet notamment des notations et des passages en classe supérieure. Le parti le plus "moderniste" a tendance à penser que l'école est avant tout un outil d'intégration et que les mauvaises notes et les redoublements pénalisent les élèves plus qu'ils ne les aident. Ils refusent ce qu'on a pu appeler la "pédagogie du redoublement"¹². Les autres leur opposent généralement que ces comportements sont "populistes" et ne conduisent qu'à former des "ignares". Bien entendu, dans le détail, les comportements des protagonistes s'étalent selon un éventail assez large allant du militantisme populaire à l'autoritarisme radical en passant par l'opportunisme et l'accommodement.

1.4. Intégration contre qualité ?

Ces oppositions dans les écoles ont leur équivalent dans les débats des spécialistes de la question scolaire qui intègrent cette question à d'autres plus vastes portant sur les limites du succès la popularisation des écoles. Depuis les années 1990, l'ouverture massive des collèges aux élèves défavorisés a porté ses fruits en termes quantitatifs, comme on l'a évoqué. Ainsi les taux de scolarisation sont de 98 % pour les enfants de 10 ans. Mais les spécialistes pointent du doigt la permanence de dysfonctionnements en regard de ce qu'ils estiment être un système scolaire moderne

et performant (dont le modèle est généralement recherché dans les pays du Nord de l'Europe). Ils suivent donc le mouvement international qui consiste à questionner la qualité dans une phase de satisfaction globalement mesurée des demandes quantitatives.

Il y a d'abord les redoublements et l'"évasion". Les taux de redoublement au Brésil ont toujours été forts, mais depuis les années 1990, ils se sont fortement réduits : 30% pour le Brésil en 1996 contre 21,6% en 2000¹³. Ils se traduisent cependant toujours par des déphasages impressionnants entre l'âge et le niveau atteint par les élèves. Ainsi, les enfants de 10 ans devraient être en 4ème série, mais si l'on fait une moyenne des niveaux enregistrés, ils atteignent en 1992 le niveau 2,9 et en 2001 le niveau 3,4. A 14 ans ils devraient être en 8ème série, mais atteignent en moyenne le niveau 5,6 en 1992 et le niveau 6,5 en 2001. A 17 ans ils devraient atteindre le niveau 11 mais sont en moyenne au niveau 7,9 en 1992 et au niveau 8,8 en 2001¹⁴. Les redoublements sont accompagnés ensuite de forts taux d'évasion, c'est-à-dire que de nombreux élèves ne finissent par leurs études, voire ne finissent pas l'année commencée. Le chiffre officiel est de 4,8 % en 2000, avec des différences importantes selon les villes et les types d'établissements. Enfin, les taux de scolarisation fléchissent rapidement dès que l'on dépasse l'âge obligatoire de 14 ans : 92,5 % pour les enfants de 14 ans mais 73, 8% pour ceux de 17 ans en, 2001¹⁵.

Pour réduire les redoublements et limiter le découragement qui conduirait aux interruptions de scolarités, les autorités ont favorisé le système du passage automatique dans les classes de primaire¹⁶. Par ailleurs des bourses scolaires sont données aux parents pauvres à condition qu'ils puissent faire la preuve de la fréquentation d'une école¹⁷. Mais ces mesures, tournées vers le maintien à l'école des effectifs les plus nombreux font logiquement se poser de façon de plus en plus aiguë la question de la qualité de l'enseignement.

Le deuxième axe de critique est celui du niveau de connaissances atteint par les élèves. Les différentes formes d'évaluation des capacités des élèves, quel que soit l'âge, montrent que le niveau des élèves est très inférieur à celui attendu. Les chiffres les plus frappants viennent du PISA, test

0

international mis en place par l'UNESCO. Ils montrent en 2000 que près d'un quart des élèves de 15 ans se situent sous le niveau minimal du test (ce qui signifie qu'ils ont du mal à comprendre un texte simple) et que la majorité des autres parviennent seulement à exécuter des tâches de base après lecture¹⁸. Certains en déduisent que la question centrale n'est pas celle de la pédagogie, que le "constructionnisme" est une mode mal adaptée aux populations pauvres et qu'il vaut mieux investir dans les classes maternelles ou songer à des investissements plus substantiels en termes de personnels, de livres et de bâtiments¹⁹.

2. Que transmet-on dans les écoles ?

2.1. La connaissance des établissements et l'enquête ethnographique

Comme c'est souvent le cas pour l'institution scolaire en général, les discussions sur les buts ou sur les performances mesurées ne renseignent que peu sur les phénomènes concrets. Le "système scolaire" sur le terrain est en fait constitué d'éléments qui suivent des logiques et des modes d'action divers, connaissables seulement par l'enquête. Ainsi, les écoles des bourgades rurales, en particulier celles des États du Nordeste scolarisent dans des conditions matérielles difficiles un public très humble, peu assidu et venant de familles en général illettrées. Les professeurs y sont souvent peu diplômés eux-mêmes, mais ils ne se plaignent guère de l'agitation des enfants ni de rapports épineux avec les parents. Dans les grandes villes, les professeurs sont en général mieux formés, les élèves moins absorbés par le salariat de complément mais les situations d'enseignement sont décrites comme plus "tendues" par les responsables en poste dans les quartiers populaires. L'école publique est en effet de plus en plus le lieu privilégié de scolarisation des enfants pauvres, dont un certain nombre se montrent clairement rétifs au travail scolaire et aux relations d'autorité dans les institutions. Mais le quotidien scolaire dépend du type exact de public scolarisé et donc des

emplacements des écoles. Certains collèges par exemple accueillent un public relativement mixte (élèves de favelas mélangés à des élèves de familles populaires de quartiers plus aisés), alors que d'autres, plus nombreuses, sont ce que l'on appellerait en Europe de véritables "ghettos scolaires". L'abondance des miséreux mal logés dans les grandes villes du Brésil (de 15% à 50 % selon les cas) fait que ces écoles à public très défavorisé peuvent constituer le modèle dominant d'établissements publics tout au moins avant le lycée.

Dans le cadre d'une enquête en cours nous avons étudié le quotidien scolaire dans une série de collèges, d'écoles primaires et de lycées de la zone Nord de Rio de Janeiro. Ces quartiers, habités essentiellement par un public populaire ou de petite classe moyenne sont équipés d'un réseau dense d'écoles publiques, avec beaucoup d'établissements ne scolarisant que des enfants des favelas (nombreux dans cette partie de Rio). Notre enquête s'est organisé en trois volets : premièrement l'installation dans l'une de ces zones de favelas, le "complexe de la Maré", pour une durée de 5 mois, ensuite des visites (de une à cinquante) dans une douzaine d'établissements destinées à observer le déroulement des cours et à recueillir les témoignages des enseignants, enfin l'exercice pendant une durée courte (trois mois) de l'activité de professeur de français dans un collège de la zone en remplacement d'une enseignante en congé maternité. Ce dispositif d'enquête, dont il serait trop long de décrire ici tous les aspects, était destiné à saisir les comportements des écoliers et leur logique en tenant compte en même temps de la vie scolaire et de la vie hors de l'école. Le rapport aux études et à l'école a donc été envisagé en fonction du déroulement général de l'existence, observé sur plusieurs années car les investigations qui ont commencé en 2002 se sont achevées en 2006. En même temps, les attitudes des élèves étaient examinées en tenant compte des points de vue des enseignants, approchés d'une manière directe, notamment grâce à l'insertion partielle dans une équipe enseignante.

2.2. Comportements institutionnels et transmission

Un premier aspect concernant la question de la transmission est partiellement négligé par les spécialistes de l'éducation qui examinent les problèmes de l'école au Brésil : il s'agit des comportements des adolescents en tant que membres de l'institution. Cette tendance est particulièrement claire dans les publications du ministère de l'éducation et des adeptes de la nouvelle pédagogie qui préfèrent ne voir surtout qu'une question de manière d'enseigner à la source de l'échec scolaire. Selon cette perspective, la présence des enfants est avant tout envisagée sous l'angle du sens souhaité par les responsables, c'est-à-dire l'apprentissage²⁰. Or, l'observation fait immédiatement apparaître, que les garçons et filles des favelas (comme d'autres sans doute mais plus nettement encore ici) sont loin d'être tous des "apprenants" lorsqu'ils sont au sein d'un établissement scolaire. Cette situation banale, déjà constatée ailleurs²¹, se traduit notamment par le fait les heures passées à l'école sont des périodes que les élèves populaires cherchent à occuper de façon plaisante par le jeu, les relations avec les pairs ou les enseignants. Cela ne signifie pas simplement que l'école est le lieu privilégié de développement de la sociabilité juvénile²². Dans les classes observées, l'étude n'est simplement que l'une des occupations possibles, souvent très secondaire; et elle est dépendante de la forme d'animation que propose l'enseignant ainsi que des rapports qu'il entretient avec sa classe. Ainsi, les élèves des écoles populaires de Rio sont incroyablement agités et distraits en regard des normes scolaires françaises. Un extrait de notes d'observation prises dans un collège situé à proximité de la Maré en donnera une illustration.

Le cours de géographie commence à 13h50 au lieu de 13h40. La directrice vient faire 5 minutes de morale suivies par 5 minutes de morale de l'enseignant. Pendant ce temps un des élèves se dispute avec un autre et se déplace dans la salle. Le professeur commence son cours pendant que les élèves discutent. Personne n'écoute. Certains interpellent l'enseignant en lançant les mots qui leur viennent à l'esprit (notamment ceux rappelant les codes des trafiquants de la favela). La

porte est restée ouverte, les élèves s'amuse sur les tables branlantes. Pour se faire obéir, le professeur tape gentiment sur la tête des plus jeunes et sur l'épaule des plus vieux. Ils en redemandent prenant cela comme un jeu. A 14h03, il distribue des feuilles d'exercice. Plusieurs élèves se lèvent et discutent. L'un d'eux interpelle le professeur en sifflant : "je vais pas le faire". Un autre va au tableau et écrit au tableau ("feliz a comunidade"). Pendant ce temps l'enseignant fait l'appel. Au bout d'un moment certains se mettent à faire l'exercice ("tâ difficile!" dit l'un qui a à peine lu la feuille) pendant que d'autres se promènent dans la classe en taquinant les collègues. L'enseignant reste calme. Des phrases et des boulettes de papier fusent. A 14h18 certains commencent à battre une samba sur les tables. Un élève d'une autre classe se tient dans l'embrasure de la porte et discute avec un camarade à l'intérieur.

Ce type de situation découle autant des habitudes des enfants que du recul complet de l'emprise disciplinaire, clairement demandée par les autorités. Les enseignants ne sont pas autorisés à expulser les élèves de la salle, ils ne peuvent les punir que dans les cas graves, ils doivent être à l'écoute de leurs attentes et les inciter au travail et au calme par la persuasion et la discussion. Il est fréquent que les chercheurs européens comme brésiliens écartent (en général un peu rapidement) ces éléments de la situation, pourtant avancés par les enseignants et les directeurs cherchant à expliquer l'échec scolaire, au profit d'arguments soulignant le manque de formation des enseignants, la pédagogie inadaptée ou de la faiblesse des moyens dans les établissements. En faisant de l'enseignement principalement affaire de pédagogie, les analyses des spécialistes négligent généralement le fait évident que pour apprendre la citoyenneté ou les savoir-faire professionnels il faut d'abord être assis, se taire et prêter un minimum d'attention, ce que l'observation participante permet immédiatement de réaliser.

L'argument selon lequel l'attention des élèves est faible car les programmes ne sont pas liés à leur mode de vie ne tient pas dans les écoles étudiées, pour au moins deux raisons. La première est que

les professeurs n'ont pas attendu les consignes officielles pour adapter leurs programmes, leurs usages, leur langage dans le sens de toujours plus de simplification. La deuxième est que quelle que soit la teneur du cours tout est vu par le public cible comme "papo de professor" (c'est-à-dire "blabla de professeur") et que ce sont presque seulement les situations ludiques qui captent l'attention. On n'écoute ainsi l'orateur que s'il fait des blagues, charrie, organise des concours ou des ateliers, à condition cependant que l'état du moment de la sociabilité de la classe le permette. A l'inverse des analyses des pédagogues, une autre solution, classique mais efficace pour certains enseignants, consiste parfois à organiser la classe sur un mode disciplinaire traditionnel. Les élèves sont privés d'amusement, se sentent parfois brimés, mais ont conscience que l'on s'occupe d'eux sérieusement. Cette façon de faire est cependant en diminution et de plus en plus d'enseignants improvisent en mélangeant concessions ludiques, participation des élèves et "coups de gueule" dans les moments les plus exténuants. Dans le contexte de l'école démocratique actuelle qui refuse l'autoritarisme dans le but de ne pas détourner les enfants pauvres des études, les élèves populaires instrumentalisent l'école en fonction de leurs objectifs propres et de leurs représentations. Cette appropriation de l'école dépasse de loin ce que la sociologie française de l'école a décrit pour l'instant²³ au point de conduire l'institution entière dans de nombreux cas à chercher en tâtonnant des moyens de s'adapter au détournement de ses fonctions. Ces modes de comportements sont solidaires d'un mode de vie, d'un type d'éducation et d'une forme d'insertion dans la société, qui ne peuvent être décrites ici mais que la sociologie urbaine connaît bien²⁴.

2.3. Un enseignement morcellé et soumis aux nécessités du contrôle de l'ordre

Dans le contexte que l'on a décrit, la préoccupation principale des enseignants est d'essayer de parvenir à "faire cours", c'est-à-dire à calmer suffisamment les groupes pour pouvoir écrire quelques phrases au tableau et proposer un exercice. Ils adoptent les stratégies de survie, bien documentées

par les sociologues enquêtant dans des pays où la démocratisation massive s'est faite plus tôt²⁵, mais que n'avait pas connues la génération précédente d'enseignants au Brésil. Bien sûr, l'objectif varie selon la nature des classes, qui en plus de la situation géographique de l'établissement, dépend de leur dynamique et du nombre d'élèves rebelles qu'elles contiennent. Les groupes de l'après-midi ou du soir sont souvent plus agités que ceux du matin et certaines classes qui regroupent les adolescents "difficiles" sont virtuellement intenable. Quand les classes sont tournées vers le chahut, ce qui est très courant, les enseignants adoptent d'une manière outrancière l'une des directives des directions : ils abandonnent l'idée de transmettre des "contenus" pour se limiter à occuper la classe d'une manière liée plus ou moins au sujet du jour. Beaucoup de ceux rencontrés sont explicites : "On fait ce que l'on peut", "Avec ces gamins on ne peut avoir que quelques instants d'attention, il faut les faire copier au tableau", "Moi, le programme j'ai laissé tomber, j'improvise selon la situation". L'observation permet aisément de constater que dans beaucoup de classes, chaque phrase de l'enseignant doit être conquise sur le brouhaha par des rappels à l'ordre constants. Mon expérience d'enseignant a été révélatrice sur ce point. En dépit d'un enseignement interactif, vivant, utilisant des cartes, des chansons, du vocabulaire courant, des mises en situation ludiques, presque aucun de mes élèves de 6eme et de 5eme série (âgés de 11 à 14 ans) ne me prêtait attention. Ils étaient attachants mais absolument infantiles, drôles et dénués d'agressivité mais complètement récalcitrants aux ordres. La moitié de mon temps de classe se passait à demander le silence, à empêcher les impatients de sortir de classe, les colériques de se battre, les plus joyeux de chanter ou de danser. Le temps passé à négocier avec l'un laisse le champ libre aux autres et la manière forte n'a pas plus d'effet que la méthode douce. Mon inexpérience n'était pas la seule cause de mon échec puisque les autres enseignants que je retrouvais en salle des professeurs, la mine déconfite, s'épuisaient presque aussi en vain que moi. Ils étaient depuis longtemps parvenus à la conclusion qu'un cours réussi se limite à parvenir à faire copier quelques éléments du programme et à obtenir qu'un petit nombre d'élèves fasse ou tout au moins commence l'exercice.

Les méthodes d'enseignement s'adaptent donc au public et à ses goûts : écrire au tableau permet de faire comprendre que le cours a commencé, faire des contrôles consiste parfois à demander des dessins ou de la copie depuis le livre, regarder en groupe un film est un moyen de calmer en intéressant, enseigner les langues vivantes se fait en fournissant du vocabulaire sans guère d'usage oral, etc. Les directives du ministère qui veulent une situation de "partenariat" trouvent une application bien involontaire par la nécessité de négocier dans une situation où les forces sont équilibrées entre élèves et enseignants. Il en va en partie de même pour l'enseignement tourné vers la "citoyenneté". Les cours techniques et denses étant impossibles, de nombreux enseignants cherchent un moyen de capter l'attention en liant le cours au quotidien. Parfois le stratagème fonctionne car les élèves profitent du thème pour donner leur avis, parler de leurs voisins, de leurs passe-temps, etc. Beaucoup se servent de ces séances de dialogues pour faire les pitres et taquiner les professeurs. Mais la notion de citoyenneté se traduit souvent par une insistance sur la vie dans la favela, que les enseignants imaginent plus qu'ils ne connaissent, et qui a pour conséquence non voulue d'enfermer symboliquement les élèves dans leur univers au lieu de les en dégager. La transmission de la capacité à agir dans la société, qui pouvait autrefois se faire en fournissant des outils intellectuels d'analyse et d'intervention par l'écrit, passe aujourd'hui par le ressassement de lieux communs sur l'isolement social, la pauvreté, la nécessité de construire une société plus juste.

2.4. Quelques autres conditions de la faiblesse de l'enseignement

Les habitudes et attentes du public n'expliquent cependant qu'une partie du caractère tronqué des contenus enseignés. D'autres facteurs, moins souvent soulignés par les enseignants et les directeurs d'établissement jouent aussi un rôle important. Il s'agit en particulier des grèves, de l'absentéisme du personnel et de l'accumulation d'heures par les enseignants. Les salaires et les plans de carrière des enseignants au niveau des États comme des municipalités sont globalement jugés insatisfaisants, par

les intéressés comme par les observateurs extérieurs, ce qui conduit à des grèves répétées, parfois très longues et toujours massivement suivies. Il en résulte des interruptions dans la continuité des enseignements qui nuisent considérablement à l'assiduité des élèves, qui dans les meilleurs moments n'est déjà pas parfaite, comme on l'a vu.

Ces mêmes conditions de salaire, qui n'ont pas accompagné les efforts demandés aux enseignants en termes de formation, les conduisent à multiplier les heures de cours dans tous les segments du système scolaire (secteur privé, secteur municipal ou d'État). De là non seulement des horaires surchargés (jusqu'à 70 cours par semaine) mais également des déplacements incessants entre établissements (la ville de Rio s'étale sur 70 Km dans sa largeur), voire d'une ville à une autre. Ce stakhanovisme professoral a deux effets principaux. Premièrement il produit des absences multiples par fatigue, par retards, par impossibilité de dégager du temps de libre. Il est ainsi courant que des élèves soient renvoyés chez eux plusieurs fois par semaine, à tel point qu'ils sont habitués à demander si les enseignants sont là quand ils pénètrent dans l'établissement. Plus étonnant encore, il n'est pas rare dans certaines écoles qu'un même enseignant prenne en charge pour quelques heures deux classes en même temps pour pallier une absence. Ensuite l'accumulation de cours rend quasi-impossible chez les cumulards la mise en place d'un suivi réel des élèves. Quand on enseigne dans 10 classes différentes et à plusieurs niveaux, l'état d'avancement des groupes et des individus se confond à mesure que l'énergie pour enseigner s'amenuise. Comme le résume l'un de ces enseignants : "Je cours toute la journée, j'arrive ici je sais à peine quelle classe je dois avoir; j'entre, je les calme puis j'ouvre un cahier au hasard pour voir où l'on en est et j'improvise." La préparation des cours est bien souvent inexistante et les corrections de devoir se font en classe même, pendant qu'une autre classe est occupée à un exercice.

Il faut ajouter à ces problèmes, mais en y accordant moins d'importance, le manque récurrent de moyens qui se traduit par locaux trop exigus ou délabrés, salles de classe torrides dès le printemps, cours de récréation minuscules et surtout une absence de personnel de renfort comme les

surveillants. Ajoutons que dans certaines écoles situées à proximité de favelas violentes, la présence de trafiquants jeunes pèse parfois sur le fonctionnement de l'école : coups de feu en pleine journée, tentatives d'intrusions dans l'école, bagarres dues aux affiliations à des bandes rivales, etc.²⁶

2.5. Ce que les élèves retiennent de l'école

Les analystes, en examinant les résultats aux tests, concluent habituellement que ce qu'apprennent les écoliers et les collégiens est très insuffisant, mais ils s'interrogent rarement sur ce que cette jeunesse formée à l'école publique retient de cette expérience scolaire. Ainsi, on ne sait pas en général comment les savoir-faire acquis sont mis à profit dans le monde du travail, bien que l'on n'ignore pas que les revenus augmentent avec le niveau scolaire. De même, on n'a que peu d'idée de l'effet de l'enseignement démocratique sur l'insertion citoyenne des jeunes pauvres, si tant est qu'il existe. Mes observations ne permettent pas de répondre à toutes les questions sur ces sujets mais conduisent à certaines suggestions importantes.

Les élèves brésiliens passent en moyenne 10 ans à l'école, dont plusieurs en principe en redoublement surtout dans les quartiers populaires. Ils tirent, autant qu'on puisse le constater en parlant avec eux hors des établissements, une sensation mitigée de cette expérience. D'abord, ils découvrent qu'un segment au moins de la société ne leur est pas hostile et œuvre à l'amélioration de leur sort. A l'opposé de l'univers de la favela, ils découvrent un monde social tolérant, soucieux de s'adapter à eux, peu exigeant et propice à la négociation, ce qui tranche avec l'univers qui les attend à l'âge adulte. Ils ont donc en principe une opinion favorable de l'institution qu'ils jugent positive, voire même indispensable à l'époque actuelle. Face à une société particulièrement violente et injuste, ils sont conscients que l'école est l'un des passeports vers une "existence normale". Cependant, ils ne prennent guère au sérieux ce qui est enseigné qu'ils trouvent déconnecté des réalités de leur univers. L'école leur semble ennuyeuse même si elle meuble agréablement leur

quotidien, qui est plus terne et routinier encore sans elle. Ils ne songent pas à accumuler des connaissances ni à se préparer à une carrière en allant à l'école mais à "faire comme tout le monde". Cela ne signifie pas comme le supposent implicitement certaines analyses courantes sur le rapport à l'école en milieu populaire qu'ils ne comprennent pas clairement l'utilité de l'école ni sa logique de fonctionnement. Simplement ils jugent que l'effort à faire pour jouer le jeu scolaire est trop grand dans un contexte où les gains sont faibles aussi bien sur le marché du travail que dans l'environnement personnel, alors que suivre le chahut ludique est plus en correspondance avec leurs habitudes. Les bénéfices qu'ils tirent de l'école sont donc dépendants de leur rapport à l'école : ils ne croient qu'au concret et ne jurent que par les "cours professionnalisant" qui leur semblent plus utiles pour trouver du travail. Ils voient par exemple autour d'eux que les emplois auxquels ils ont accès à la sortie du lycée sont modestes et mal payés et que l'école ne résout pas les problèmes matériels pressants qui sont les leurs.

S'ils développent une certaine sensibilité à l'égard du savoir intellectuel, qui fait parfois défaut à leurs parents, ils n'affirment pas pour autant un goût pour la culture ou la science. Ils aimeraient bien savoir plus de choses et disent apprécier les cours "où l'on apprend" mais ils ne se créent pas d'habitude de recherche du savoir. Ils ont vu au cours de leurs expériences l'école comme un endroit où l'on s'occupe. De cette manière ils acquièrent aussi une expérience des rapports avec les administrations qui est tout à fait particulière. L'école est un lieu de pouvoir pour eux et de liberté. Ils ont vu que l'on pouvait négocier, attirer l'attention en plaisantant ou en s'attachant la bienveillance de gens portés vers "le social". Ils apprennent à connaître une frange des petites classes moyennes qui surmonte son exaspération pour "une bonne cause". Ils remarquent en particulier qu'elle est facile à effrayer avec des histoires de banditisme et que la distance sociale qui la sépare de l'univers de la favela est importante.

Conclusion

L'école au Brésil, comme en Europe et ailleurs, est placée dans une situation peu confortable par les dirigeants. Elle est priée de résoudre une série de problèmes créés à la fois par l'héritage social et le fonctionnement de l'économie : la pauvreté des couches populaires, les inégalités sociales, le déficit d'"intégration citoyenne", la lente évolution des mentalités en matière de droits et de respect de la personne, etc. Dans les années 1990, la société brésilienne a mis au centre de ses préoccupations la démocratie et la modernité sociale tout en acceptant de façon croissante les principes du libéralisme économique. Les tensions qui naissent de cette situation doivent selon les élites être résolues par l'école, ce qui revient finalement à reporter les éventuelles améliorations à un futur incertain. Comme le fonctionnement de l'institution jusqu'à maintenant ne permettait guère de diplômer les enfants des classes populaires, l'école est priée de se réformer en facilitant les parcours des jeunes gens des quartiers pauvres. Les programmes sont donc régulièrement modifiés et les enseignants priés d'adapter leurs pratiques alors que les financements nécessaires se font toujours attendre.

Mais dans ce contexte, le poids du vécu des enfants pauvres sur le rapport à l'école et au savoir ne change guère, car la situation des sous-prolétaires n'évolue pratiquement pas. Les élèves les plus agités perturbent les classes des collèges populaires qui ne peuvent être pacifiées par des méthodes disciplinaires classiques. L'attitude compréhensive des directeurs d'établissements encourage les passages dans les classes supérieures et permet de garder plus longtemps les enfants à l'école mais pour des résultats qui ne satisfont personne. Les enseignants sont désabusés et les parents voient que l'enseignement secondaire ne mène pas à l'université tout en ne résolvant pas les problèmes d'embauche. Les élèves, eux, apprécient les services que leur rend l'institution selon leurs propres critères : occuper la journée, permettre de s'exprimer, apprendre de petites choses, fréquenter des adultes de classes moyennes dans un contexte où la sociabilité juvénile est reine. Il en sera vraisemblablement ainsi tant que l'institution n'aura pas résolu la question de ses objectifs, en particulier pour ce qui concerne le rôle de l'école dans l'accès au marché du travail et à la mobilité

1

sociale, ce qui va bien plus loin que le concept flou de "citoyenneté".

Notes

¹ La bibliographie internationale consacrée aux "problèmes de l'école" est à peu près infinie, même si la liste des thèmes s'est resserrée ces dernières années autour de l'inégalité de réussite. Une prise en compte des différentes contributions anglaises, américaines, françaises est inenvisageable dans le cadre de cet article. Un développement complet sur les débats intellectuels brésiliens étant de peu d'intérêt pour le lecteur français, on se limitera à citer ici les travaux essentiels à la présentation des arguments sur le sujet précis de l'article.

² Pour des précisions historiques, voir par exemple Goulart (2003).

³ Par exemple, au sein même de l'État de Rio de Janeiro, les planchers salariaux pour les enseignants peuvent varier du simple au triple selon la ville : voir Reis do Valle (2003). Pour une analyse plus approfondie du manque de cohérence du "système scolaire brésilien", on lira Planck (2001).

⁴ A Rio, un réseau d'écoles populaires appelées CIEP a par exemple été installé dans les années 1980 avec pour objectif la scolarisation à temps plein dans les classes de primaire pour les enfants des quartiers les plus pauvres qui souffraient souvent d'un déficit de places. Ces établissements implantés dans les favelas ou à proximité ont souvent été considérés par les élèves des autres groupes sociaux comme des "dépôts" d'enfants pauvres.

⁵ Voir MEC (1998).

⁶ Les programmes sont basés sur les idées de l'anthropologue indianiste et ministre de João Goulart, Darcy Ribeiro et sur les positions théoriques du pédagogue Paulo Freire. Selon la "pédagogie de l'opprimé" popularisée par ce dernier, l'école doit avoir comme mission de se mettre à l'écoute et à la portée des pauvres pour permettre leur émancipation. Dans les années 1950, pendant la période politique connue sous le nom de "populiste", un mouvement d'éducation de base s'est développé en se fondant sur la volonté de mettre en place une école plus attentive aux besoins et capacités des pauvres. Voir à ce sujet l'analyse critique de Zaluar et Leal (1996).

⁷ Voir par exemple Prado (2000) pour une discussion de ces notions.

⁸ Voir le "Caderno do professor" (cahier du professeur) édité par le secrétariat d'éducation de la ville de Rio.

⁹ Pour une mise en perspective de ce mouvement dans le primaire, voir Soares (1989).

¹⁰ Voir notamment l'article de Zaluar et Leal (1996).

¹¹ Voir par exemple, Zibas (2005), Abramovay et Castro (2003).

¹² Cette idée est fondée sur la constatation qu'à toutes les époques, les redoublements ont été très importants (entre 50% et 65 % des entrants dans les premières classes du primaire), ce qui prouverait que le fonctionnement même des écoles intègre le redoublement comme outil ordinaire sans véritable justification et que cette habitude n'a pas changé. Voir à ce propos Ribeiro (1991). Bien sûr, cette interprétation n'envisage pas pleinement le fait que l'augmentation de la part de la population scolarisée dans la population totale s'est faite en parallèle d'une augmentation générale du niveau de vie, et que les exclus de l'école dans les années 1990 ressemblent à ceux des années 1950, de même que les nouveaux entrants. L'élargissement de la scolarisation a donc très bien pu correspondre à un maintien des caractéristiques sociales et culturelles de la frange des nouveaux élèves, et donc de leurs rapports à l'école avec leurs difficultés d'adaptation et d'apprentissage.

¹³ Voir Araujo et Oliveira (2005). Notons par ailleurs que les controverses sont immenses au sujet de la validité de ces chiffres. Les élèves sont parfois comptabilisés deux fois, à tel point que les effectifs dans les premières classes sont nettement au dessus du possible. On verra notamment à ce sujet Ribeiro (1997).

¹⁴ Voir Schwartzman (2003) pour les chiffres. Ajoutons que Le système scolaire brésilien va de la première à la quatrième série pour le primaire, puis de la cinquième à la huitième pour le collège. Au lycée, on recommence à compter les séries de un à trois. Notons également que le taux de DIS (décalage entre l'âge et la classe) est également mesuré. Il varie fortement suivant les régions : 30% dans le Sud-Est, mais 60% dans le Nord-Est.

¹⁵ Ces problématiques sont rassemblées souvent en France sous l'étiquette de "décrochage scolaire" (Glasman, 1998). Mais ils sont plus clairement séparés au Brésil en raison des faiblesses de l'appareil statistique mais aussi de la réduction des ambitions de scolarisation pour le lycée. Les taux de scolarisation pour les trois dernières années du secondaire sont longtemps restés dérisoires et n'ont augmenté que récemment.

¹⁶ A Rio, l'objectif de la municipalité est d'adopter les cycles pour l'ensemble du bloc primaire-collège, contre l'avis du ministère, des parents et des enseignants, puisque la finalité est apparemment de désengorger le système.

¹⁷ Au sujet du système des bourses on se reportera au texte de Schwartzman (2006)

¹⁸ Le test donne une moyenne de 400 points pour le Brésil, contre par exemple 327 points au Pérou et 545 en Finlande.

¹⁹ Voir par exemple Castro (2001).

²⁰ C'est le cas en général des sociologues de l'éducation en France qui sont la source principale d'inspiration des sociologues brésiliens. Après Althusser, Bourdieu, Establet, les nouveaux ethnographes de l'école française (Terrail (2002), Van Zanten (2001), Dubet (1996), Lahire(1995)) influencent de plus en plus la pensée socio-pédagogique au Brésil. Les spécialistes brésiliens y trouvent entre autre l'idée qu'à la base de comportements "déviant" des écoliers il y a le plus souvent un problème d'apprentissage. Même les travaux de Thin (1998) qui correspondent le plus clairement aux situations évoquées ici posent comme principe de base que l'élève veut réussir à l'école mais que n'y parvenant pas pour des raisons culturelles ou institutionnelles, il se laisse gagner par un modèle alternatif d'usage de l'école.

²¹ Notamment l'enquête très précise par observation participante de Andréo dans un lycée technique en France (Andréo, 2005).

²² En France cette idée est abondamment développée : voir par exemple Dubet (1996), Van Zanten (2001).

²³ Payet (1992) par exemple évoque l'irruption de nouveaux codes et de nouveaux droits, Thin (1998) envisage d'un peu plus près ces formes de soumission de l'institution à d'autres impératifs, mais le phénomène se voit en général accordé une place secondaire dans la description des situations scolaires.

²⁴ L'une des premières analyses solides sur la relation entre famille, quartier et comportements scolaires peut être trouvée

dans le livre extrêmement riche et aujourd'hui injustement oublié de Davis et Dollard (1940). On verra ensuite Gans (1962) et Petonnet (1979/2002). Plus récemment, Thin (1998) en France fait clairement le lien entre les logiques et les modes de vie de la cité et la soumission du quotidien scolaire à un ordre populaire juvénile. Beaud (2003), pour l'université, va dans le même sens. L'argument culturel, cependant est généralement placé au second rang, alors qu'il a pu être évalué différemment quand les ethnies remplacent les classes sociales (par exemple : Wax et Dumont, 1969).

²⁵ Voir Woods (1990). Pour une enquête rapide mais utile sur le fonctionnement d'une école au Brésil dans les années 1960 voir Pereira (1960).

²⁶ Voir par exemple, Guimaraes (1998) qui insiste particulièrement sur cet aspect

Références

Abramovay M., Castro M., 2003. Ensino Medio : multiples vozes. Unesco/MEC, Brasilia.

Andréo C., 2005. Déviance scolaire et contrôle social : une ethnographie des jeunes à l'école. Septentrion, Lille

Araujo G. C. de, Oliveira, R. P, 2005. Qualidade de ensino : uma nova dimensão da luta pelo direito da educação. Revista brasileira de educação (28), 5-23.

Beaud S., 2003. 80 % au bac... et après ? - Les enfants de la démocratisation scolaire. La Découverte, Paris

Castro C. M., 2001. O ensino fundamental, ainda a grande prioridade nacional. Rio Estudos, (30).

Chapoulie J-M., 2006. Mutations de l'institution ' Éducation nationale ' et inégalités à l'école : une perspective historique. Les temps modernes, (637-38-39).

Davis A., Dollard J., 1940. Children of bondage : the personality development of Negro youth in the urban South. American Council on Education, Washington.

Dubet M., Martuccelli, D., 1996. A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire. Seuil, Paris.

Guimaraes E., 1998. Escola, galeras e narcotráfico. UFRJ, Rio de Janeiro.

Lahire B., 1995. Tableaux de famille. Gallimard, Paris.

MEC-Ministerio da Educação, 2004. Ensino fundamental de nove anos : orientações gerais, Secretaria da educação básica, Brasília.

MEC-Ministerio da educação, 1998. Parametros curriculums nacionais. Brasília : Secretaria da educação fundamental.

Gans H., 1962. The urban villagers. The Free Press, New York.

Goulart C., 2003. A universalização do ensino fundamental, o papel político-social da escola e os desafios das novas políticas de alfabetização e letramento, in Bello de Souza D., Faria L. (eds.), Desafios da educação municipal. DP e A, Rio de Janeiro.

Pereira, L., 1960. A escola num área metropolitana , Boletim FFCL, (Universidade de São Paulo), (253).

Pétonnet C., (1979/2002). On est tous dans le brouillard. Éditions du CTHS : Paris.

Plank D., 2001. Política educacional no Brasil. Caminhos para a salvação pública. Artmed, São Paulo.

Prado I., 2000. O MEC e a reorganização curricular. São Paulo em perspectiva, 14, (1), 94-97.

Reis do Valle B., 2003. Formulação dos planos de cargos, salários e estatutos do magisterio : a nova legislação, in Bello de Souza D., Faria L. (eds.), Desafios da educação municipal. DP e A, Rio de Janeiro.

Ribeiro S., 1991. A pedagogia da repetencia. Estudos avançados, 12, (5), 7-21.

Schwartzman S., 2005. Programas sociais voltados à educação no Brasil : o impacto do Bolsa-Escola. Sinais Sociais, 1, (1), 114-145.

Schwartzman, S., 2003. "Educação e desenvolvimento : onde estamos, e para aonde vamos ?", Texte pour le séminaire "Brasil em desenvolvimento", Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Soares M., 1989. Alfabetização no Brasil : o estado do conhecimento. INEP/REDUC, Brasília.

Strauss A., 1992. La trame de la négociation. L'Harmattan, Paris.

Terrail J.-P., 2002. De l'inégalité scolaire. La dispute, Paris.

Thin D., 1998. Quartiers populaires. L'école et les familles. Presses Universitaires de Lyon.

Van Zanten A., 2001. L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue. PUF, Paris.

Wax M., Dumont Jr R. V., 1969. The Cherokee School Society and the Intercultural Classroom, Human Organization, 18, (3), 217-226.

Woods P., 1990. Teacher skills and strategies. Falmer Press, London, New York

Zaluar A. M., Leal, M. C. 1996. Cultura, Educação Popular e Escola Pública. Ensaio - Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro. 4, (11),159 - 176.

Zibas D., 2005. A reforma do ensino médio nos anos 90 : o parto da montanha e as novas perspectivas. Revista brasileira de educação, (28), 24-36.