

Diversités au Brésil : ses politiques éducatives et ses acceptions

Gabriela Valente
Docteure en Sciences de l'éducation et de la formation
ATER à l'Université Jean Jaurès – Toulouse 2

Résumé

Le concept de diversité a évolué, se transformant en une catégorie normative pour rendre compte de l'hétérogénéité propre aux sociétés contemporaines. Comment la diversité se traduit-elle dans les politiques éducatives au Brésil ? Pour répondre à cette question, nous avons identifié des politiques éducatives en lien avec les diversités et deux de ses adjectivations (la diversité ethnico-raciale et la diversité religieuse) et réalisé une revue de la littérature pour mieux comprendre leurs acceptions. Nous concluons que la définition de la diversité mobilisée dans les politiques éducatives brésiliennes est stratégiquement floue, influencée par un contexte multiculturel qui valorise la différence. Les diversités sont construites en lien avec le contexte socio-historique ayant les mouvements sociaux comme protagonistes. Néanmoins, cette conception n'est pas exemptée d'enjeux, la mobilisation du concept doit prendre en considération sa pluralité sans négliger la différence socio-économique.

Mots-clés : politiques éducatives, diversités, Brésil, religion, ethnico-racial, éducation comparée.

Abstract

The concept of diversity has evolved into a normative category to account for the heterogeneity of contemporary societies. How is diversity reflected in educational policies in Brazil? To answer this question, we identified educational policies related to diversity and two of its adjectivations (ethnic-racial diversity and religious diversity) and conducted a literature review to better understand their meanings. We conclude that the definition of diversity mobilized in Brazilian educational policies is strategically vague, influenced by a multicultural context that values difference. Diversities are constructed in relation to the historical-social context with social

movements as protagonists. Nevertheless, this conception is not free of issues, the mobilization of the concept must take into consideration its plurality without neglecting the socio-economic difference.

Keywords: educational politics, comparative education, diversities, Brazil, religion, ethnic-racial.

Introduction

La question de la définition du concept de « diversité » a été beaucoup discutée aussi bien en sciences humaines et sociales qu'en sciences juridiques ou encore en sciences de la vie. Au cœur d'une littérature abondante, il faut remarquer la quantité importante de travaux ne proposant pas de définition sur le plan épistémologique. Cela s'explique par la polysémie et la plasticité du concept (Thomas, 2006). Dans la littérature brésilienne, le même phénomène se reproduit : la diversité est un concept beaucoup mobilisé, mais peu défini.

Dans le contexte brésilien, la diversité convoquée dans les recherches sur l'éducation est surtout une diversité adjectivée. Cette diversité complexe est le fruit de l'interaction dynamique de variables liées aux différentes communautés, aux différents groupes et aux identités plurielles qui s'y expriment. Dans ce sens, nous ne parlons plus de « la diversité », mais nous utilisons le pluriel : les diversités. Les adjectivations affiliées dans la littérature scientifique brésilienne sont souvent « sexuelles et de genre » (Marcon, Prudêncio et Gesser, 2016 ; Rodrigues et Silva, 2020), « culturelles » (Ivenicki, 2018 ; Diniz-Pereira et Soares, 2019) et « ethno-raciales », mais nous retrouvons aussi une vaste littérature qui se penche sur les diversités « religieuses ».

Dans ce texte, nous nous intéressons plus particulièrement aux « diversités ethno-raciales » et aux « diversités religieuses ». Notre objectif sera de comprendre leurs définitions et leur construction socio-historique à partir des années 1988, année de publication de la Constitution Fédérale actuelle, dite Constitution Citoyenne. Nous avons choisi ces deux diversités adjectivées parce qu'elles sont révélatrices de la logique de pensée, de culture et de structuration sociale existant au Brésil.

Pour ce faire, nous analyserons les diversités en tant que catégorie normative (Lantheaume, 2011) et, donc, nous proposons de répondre à la question suivante : Comment les diversités adjectivées se traduisent-elles dans les politiques éducatives brésiennes ?

Notre hypothèse est que la diversité est une acception qui dépend d'un contexte et que cette conception a des conséquences pour la construction et l'implémentation de normes et politiques éducatives. Ainsi, en nous penchant sur le contexte brésilien, nous supposons que l'appréhension par les politiques éducatives des diversités repose sur une logique de reconnaissance de la diversité de chaque individu. Dans ce sens, c'est sa dimension identitaire qui est valorisée. Qui plus est, la réunion sociale entre personnes portant les mêmes caractéristiques identitaires minoritaires

dans divers mouvements sociaux (telles que les femmes et les noirs¹) apporte des contributions à la construction sociale. Pour vérifier cette hypothèse, nous avons fait une analyse de la littérature scientifique et de documents légaux au Brésil.

L'envie de mener ces discussions sur la diversité brésilienne dans une revue française se justifie par la nécessité d'apporter quelques précisions sur la façon dont certains concepts sont mobilisés dans un contexte socioculturel différent, ce qui suppose une traduction, une réinterprétation et une re-contextualisation de ces notions dans la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Cela devient également un instrument qui permet de prendre du recul et ainsi d'éviter la naturalisation de certaines formes de pensée.

Nous montrerons, dans un premier temps, que la « diversité » a droit de cité dans des documents nationaux de grande importance pour l'éducation au Brésil. Ensuite, nous chercherons à identifier les politiques éducatives en lien avec les deux adjectivations de la diversité que nous avons choisies pour offrir un contre-point à la réalité française, sur les questions de diversité ethno- raciale (deuxième partie) et de diversité religieuse (troisième partie). Pour finir, l'article propose une réflexion prenant en considération le contexte brésilien actuel qui met en évidence le recul des politiques éducatives en faveur des diversités.

Perspective historique des politiques éducatives en faveur de la diversité

temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza (Santos, 2006, p. 462)².

Si une première Loi sur l'éducation³ a été approuvée en 1961, sa mise en œuvre a attendu la promulgation de la Constitution Fédérale (CF) de 1988. Cette Lettre Magna ouvre des possibilités aux réformes éducatives avec des nouvelles préoccupations, comme le droit à la santé et à l'éducation considérés dès lors comme des droits fondamentaux pour tous les citoyens.

Cette Constitution Citoyenne a clôturé 21 ans de dictature et a enclenché le processus de re-démocratisation du Brésil. Parmi ses caractéristiques principales, le document propose la décentralisation, donnant plus de pouvoir politique aux unités de fédération et aux municipalités, y compris dans la construction et l'élaboration de politiques éducatives, comme l'illustrera le décret « tous pour l'éducation » (Brasil, 2007).

¹ Nous utilisons le mot « noir » et non pas « personnes de couleur » ou « personne racisée », d'une part, en écho avec les études sur la « blanchité » (Bosa, 2010), d'autre part, en résonance avec la logique de pensée brésilienne où la couleur de peau est représentative d'un statut social.

² « Nous avons le droit d'être égaux chaque fois que la différence nous infériorise ; nous avons le droit d'être différents chaque fois que l'égalité nous dé-caractérise » (traduction libre).

³ *Lei de Diretrizes e Bases* (LDB) en portugais.

L'éducation a été reconnue comme un outil de formation de l'identité nationale. Lima (2017) précise à ce propos qu'il s'agit d'une identité nationale pluriculturelle. C'est suivant cette logique selon laquelle il n'y aurait pas une culture dominante que, par exemple dans l'article 242, l'enseignement de l'histoire du Brésil doit prendre en considération « la contribution des différentes cultures et ethnies pour la formation du peuple brésilien » (CF, 1988), s'opposant au projet d'éradication des cultures africaines et indigènes en vigueur au Brésil jusqu'alors.

Pour trouver une cohésion entre les différentes cultures, le mot d'ordre dans le document est la citoyenneté, comprise comme une valeur éthique et politique. Chaque citoyen a le droit d'avoir une identité plurielle qui sera respectée et reconnue par les différentes institutions : une religion, une culture, une orientation sexuelle, une race, une origine, une ethnie, etc. Autrement dit, le citoyen a le droit à la différence, puisque la différence est la seule chose commune entre tous les individus : c'est le concept d'égalité dans la différence (Santos, 2006).

Au Brésil, en 1996, une deuxième Loi sur l'éducation prend en considération les principes citoyens de la Constitution Fédérale et priorise pour la première fois la qualité de l'éducation comme base pour le développement du pays. A cause de tensions d'ordre politique, depuis 1996, la Loi sur l'éducation a été transformée plusieurs fois, même si son principe d'universalisation de l'éducation, contenu dans le slogan « éducation pour tous » est resté le même.

Cette loi suggère des modalités d'enseignement qui reposent sur l'éducation des jeunes et des adultes, l'éducation rurale, l'éducation scolaire autochtone, l'éducation spécialisée, l'éducation en milieu carcéral, etc. Ces modalités sont censées prendre en considération et reconnaître les particularités des usagers du système éducatif, non pour effacer les différences, mais pour construire le commun à partir de celles-ci, tout en garantissant le droit fondamental à l'éducation. La liste de diversités exposées dans cette loi nationale d'éducation inclut la diversité ethnographique, culturelle et religieuse (Brasil, 1996).

Le terme de diversité gagne en visibilité à partir de la campagne présidentielle de Lula et son élection en 2003 où plusieurs stratégies ont été mises en œuvre, en partenariat avec les mouvements sociaux, pour garantir le droit à la différence, surtout celui des femmes et des noirs. Par exemple, cela a permis la création du Secrétariat Spécial de politiques pour les femmes (SPM), du Secrétariat Spécial de politiques de promotion de l'égalité raciale (SEPPIR), du Secrétariat de droits de l'homme (SEDH) et du Secrétariat de l'identité et de la diversité culturelle, associé au Ministère de la Culture. En 2004, est créé, au sein du Ministère de l'Éducation, le Secrétariat de l'éducation continue, de l'alphabétisation et de la diversité (SECAD⁴), dans le but de faire correspondre le contenu universel de l'éducation avec le contenu local de prise en compte des diversités. La création de ces secrétariats implique une augmentation de l'investissement financier sur les questions liées à la diversité. Mais le manque d'articulation et de cohérence se heurte à la mise en place d'une réelle politique éducative en ce sens. Si cela a été vécu comme les

⁴ En 2011, SECAD est devenu SECADI avec l'ajout du mot « inclusion » à la fin.

premières petites victoires de mouvements sociaux, il s'agit également de l'effet d'une pression des institutions internationales⁵.

Plus spécifiquement en ce qui concerne l'éducation, dans l'articulation entre citoyenneté et diversité, des Conférences nationales de l'éducation (2010 et 2014) ont réuni une quantité massive de la population en leur donnant la parole pour l'élaboration de politiques éducatives. Le livret présentant les résultats de la conférence de 2014 propose une définition de la diversité comme « une dimension humaine, une construction historique, sociale, culturelle et politique des différences qui s'exprime dans les relations de pouvoir complexes » (p. 29⁶). La dimension humaine de la diversité est donc prise en considération par les politiques éducatives pour promouvoir l'égalité. C'est ainsi que ce livret met en lumière également la relation stricte entre diversité et droit de l'homme (Brasil, 2014).

C'est à cette période que la liste de diversités adjectivées s'élargit avec la publication d'une circulaire en 2015 sur la formation des enseignants : les diversités de genre, sexuelle, d'âge, socioculturelle, de classe et de handicaps sont prises en considération (Brasil, 2015). Cela montre bien que le terme de diversité proposé par le Ministère de l'Éducation n'a pas une définition spécifique. Néanmoins, son acception large offre une marge de manœuvre aux politiques éducatives et permet d'apaiser les différents mouvements sociaux.

Selon Rodrigues et Abramowics (2013), le concept de diversité, ainsi que celui de tolérance, sont mobilisés en tant qu'instrument d'une société capitaliste post-industrielle, puisque la différenciation de groupes sociaux offre la possibilité de cibler plus de consommateurs. Les chercheuses ajoutent que la diversité dans la littérature brésilienne est abordée dans une configuration de problématiques liées à la pluralité culturelle, au multiculturalisme et à l'interculturalisme⁷, la notion de culture étant centrale dans tous ces débats. Ces discussions, qui ont commencé dans les années 1980 et 1990, cherchent une articulation entre la question raciale et la question éducative, comme nous verrons ensuite. Les années 2000 sont marquées par, d'un côté, un débat qui concerne le curriculum (Moreira, 2001), y voyant un moyen de valoriser les différences et de permettre le dialogue entre elles dans une perspective multiculturaliste, et, de l'autre, des discussions sur les identités et les cultures hybrides où la catégorie sociale est traversée par les questions de genre, d'ethnie, de race, de sexualité et d'âge dans une perspective interculturaliste et post-structuraliste.

⁵ En 1990, l'UNICEF publia la Déclaration Mondiale sur l'éducation pour tous, ou en 2002, l'UNESCO publia la Déclaration Universelle sur la diversité culturelle, par exemple.

⁶ Traduction de l'auteure.

⁷ Le multiculturalisme serait une mosaïque de cultures intégrant les hiérarchies de pouvoir, du savoir et de l'économie, mais où la tolérance serait privilégiée. Tandis que l'interculturalisme propose un effort de dialogue entre les différentes cultures, comprises comme étant dans un processus dynamique d'évolution, résultant d'influences tout au long de l'histoire (Rodrigues et Abramowics, 2013).

Politiques éducatives en faveur de la diversité ethno-raciale

L'héritage du passé colonial et esclavagiste Brésilien imprègne encore une structure sociale caractérisée par les inégalités sociales où les classes sociales les moins favorisées sont noires. Tout au long de l'histoire brésilienne, nous avons traversé des périodes où le grand projet politique était le blanchissement de la population⁸, révélateur de la façon dont les représentations sociales sur les noirs ont été construites. Cela veut dire également que les politiques éducatives de cette période ont contribué à l'accroissement des inégalités sociales et des discriminations tout en rendant difficile l'accès de personnes noires à l'éducation (L. Oliveira, 2012).

Quelques années plus tard, un nouveau récit sur l'identité brésilienne publié dans l'ouvrage classique *Casa Grande et Senzala* (Freyre, 2004 [1933]) défendait l'idée d'une démocratie raciale⁹. Pour Freyre, l'identité brésilienne était composée par le mélange de blancs, de noirs et d'autochtones, ce qui permettrait une « démocratie raciale ». Ce mythe a persisté jusqu'aux années 1970 et 1980.

La Constitution Fédérale rompt encore avec le modèle politique précédent en ayant pour objectif de « promouvoir le bien de tous, sans préjudice d'origine, de race, de sexe, de couleur, d'âge et de toute autre forme de discrimination » (article 3) et dans l'article 225 nous lisons qu'il s'agit aussi de « préserver la diversité et l'intégrité du patrimoine génétique du pays et superviser les entités qui se consacrent à la recherche et à la manipulation du matériel génétique ». Ainsi, le racisme devient un crime en 1989 avec une loi supplémentaire. Guimaraes (1995) affirme que le racisme au Brésil :

N'a pas de visage, est habillé de vêtements de luxe, universaliste, se qualifiant d'antiracisme et niant (comme antinationnal) la présence de l'Afro-Brésilien ou de l'Indo-Brésilien. Pour ce racisme, le raciste est celui qui sépare et non celui qui nie l'humanité des autres ; par conséquent, le racisme, selon lui, est le racisme du voisin (racisme américain) (p. 42).

Depuis les années 1990, la force et les questionnements des mouvements sociaux ainsi que des recherches scientifiques (cf. Silva et Hasenbalg, 1990 ; Moura, 1983) ont mis en cause cette idée de « démocratie raciale » à partir de la notion inverse de racisme structurel (S. Almeida, 2019 ; D. Oliveira, 2021). Ces deux

⁸ Cela fait partie d'un discours racialisé en lien avec le concept de « démocratie raciale ». Du côté des politiques officielles, nous avons la Constitution Fédérale de 1934, qui stipule : « Stimuler l'éducation eugénique » (article 138b) ou des politiques migratoires entre l'Europe et le Brésil comme deux exemples, mais il y a eu également des politiques officieuses, comme l'encouragement du mariage entre personnes blanches et noirs pour que leurs descendants aient à chaque génération une tonalité de peau plus claire.

⁹ Freyre affirme que la société brésilienne a été constituée par trois races différentes : l'autochtone (qui habitait au Brésil avant l'arrivée des européens), les blancs (européens) et les noirs (esclaves africains). Pour l'auteur les trois peuples ont appris à vivre ensemble, ont forgé l'identité brésilienne et ont constitué une démocratie. Sa thèse ne prend pas en considération les rapports de pouvoir entre les trois races.

derniers auteurs appréhendent la *race* comme un processus politique et historique et, ainsi, légitiment l'usage de ce terme dans le langage courant.

Le mot *race* n'a donc pas une connotation péjorative au Brésil, puisqu'il n'est pas mobilisé dans sa dimension biologique, mais comme une construction sociale, culturelle et politique qui prend en considération les relations hiérarchisées entre les différents peuples (Gomes, 2005). Contrairement à la façon dont le concept de *race* est mobilisé aux États-Unis¹⁰, au Brésil la définition de la *race* d'une personne est liée à sa couleur de peau¹¹ (Guimaraes, 1995), mais elle comprend également des traits phénotypiques. La *race* n'est jamais attribuée à un individu, puisque, pour contenir une dimension constructive et identitaire, la *race* est toujours auto-déclarée¹². Au Brésil, le spectre des couleurs de peau est large et la terminologie qui leur est appliquée est intentionnellement ambiguë (*morena*, *sarará*, *pardo*). Son utilisation stratégique peut ainsi permettre de s'adapter aux différentes situations sociales (Guimaraes, 2012). Cela veut dire, selon ce même auteur, que la couleur de la peau ne représente pas seulement la couleur de la peau. Elle est traversée par d'autres représentations : sociales, politiques et économiques. Force est de constater que le terme *race* n'a pas la même connotation en France où son usage est interdit par la loi française depuis 2013.

Les premières conquêtes du mouvement noir dans la CF (1988), corrélées à une ouverture de l'État, ont renforcé le mouvement social et permis sa démarche revendicative en ce qui concerne non seulement la reconnaissance culturelle et symbolique, mais également la redistribution économique (Fraisier, 2001). C'est dans ce contexte que les politiques compensatoires de discrimination positive commencent timidement à émerger au Brésil. En France, ces mêmes types de politiques prennent en considération plutôt des facteurs sociaux, économiques et géographiques (Van Zanten, 2010).

Quatre années de négociations ont été nécessaires pour que, dans la même année de création de la SEPPPIR, la loi 10.639 de 2003 instaure un enseignement d'« histoire et culture afro-brésiliennes » dans le curriculum scolaire (au collège), de façon transversale, principalement dans les disciplines de portugais, histoire et arts. Qui plus est, le même document légal institue la date du 20 novembre comme la journée nationale de la « Conscience Noire ». Il s'agit d'une norme dont le sens se trouve non seulement dans les pratiques et les politiques, mais également dans les représentations qu'ont les enseignants de la diversité et plus particulièrement de la

¹⁰ Lié à l'origine et à la descendance biologique.

¹¹ Les personnes les plus noires ont une plus grande tendance à être victime de racisme. La formation chrétienne, l'alphabétisation, la façon de s'habiller, entre autres, sont des caractéristiques qui peuvent jouer sur le degré de blancheur ou de négritude d'une personne (Guimaraes, 1995).

¹² L'Institut Brésilien de Géographie et Statistique est une institution nationale qui fait le recensement de la population tous les 10 ans. Ses chercheurs posent la question suivante : votre couleur ou race : blanc, noir, jaune, brun ou indigène ? Dans cet ordre, les agents de recherche de l'IBGE proposent les options, et la personne interrogée choisit comment il/elle se classe. Une année, l'IBGE a posé la question ouverte et il y a eu plus de 300 réponses différentes.

diversité ethno-raciale. En 2008, l'histoire et la culture de la population autochtone sont valorisées et l'enseignement change alors d'intitulé : « histoire et culture afro-brésiliennes et autochtones ».

Des recherches empiriques ont été réalisées en ce qui concerne l'implémentation de ces lois dans l'enseignement secondaire. Si les chercheurs sont d'accord sur le fait que ces lois représentent une progression importante en termes de lutte contre le racisme dans la société brésilienne, elles n'ont pas encore l'effet attendu en milieu scolaire. Par exemple, Souza et Cipriano (2020) constatent le manque de connaissance des enseignants sur ces lois, Santos (2018) identifie des freins à l'application de la loi, résultant des arguments conservateurs de la part de parents ou de la communauté éducative et Nogueira et Domingos (2021) affirment que les élèves noir.e.s sont encore silenc.e.s.

Quelques années plus tard, dans une logique de redistribution, le mouvement noir arrive à se faire entendre et obtient la mise en place de politiques de quotas à l'université. La loi 12.711/2012 établit que 50% des places dans les universités publiques sont réservées aux étudiants qui, venant des établissements publics d'enseignement¹³, s'auto-déclarent noir.e.s, métisses (*pardos* en portugais) ou autochtones¹⁴. C'est dans ce contexte que le mouvement noir apporte une contribution linguistique à la désignation des situations dans lesquelles le racisme est à la base de la discrimination envers les membres de groupes religieux d'origine africaine, dont même le concept d'intolérance religieuse ne rend pas compte (A. Oliveira, 2017) : il s'agit du « racisme religieux ». En cela, le Mouvement Noir redéfinit et redimensionne la question sociale et raciale dans la société brésilienne (Gomes, 2005).

Un autre terme commence à être intégré dans les politiques publiques et dans le débat scientifique en lien avec la diversité raciale : « les relations¹⁵ ethno-raciales » ou « la diversité ethno-raciale ». Selon Gomes (2011), dans un processus historique, social, politique, économique et culturel

ces relations sont immergées dans l'altérité et historiquement construites dans le contexte du pouvoir et des hiérarchies raciales brésiliennes, dans lesquelles la race fonctionne comme une forme de classification sociale, de démarcation des différences et d'interprétation politique et identitaire (s.p).

Le concept d'ethnie est instrumentalisé pour renforcer l'idée selon laquelle tous les groupes humains sont marqués par des processus historiques, culturels et sociaux. Un groupe ethnique a une cohérence, une solidarité et des intérêts communs, c'est-à-dire qu'il est composé par des personnes qui partagent une expérience sociale et/ou

¹³ Il s'agit, tout d'abord, d'une loi visant l'inégalité économique et, ensuite, une loi de réparation du passé esclavagiste. La majorité (70%) des établissements d'enseignement sont publics, ils souffrent d'une grande précarité et d'une très faible réputation. Ainsi, dès que les familles ont la possibilité de payer les mensualités d'un établissement privé, elles le préfèrent (Dantas, 2021).

¹⁴ En 2016, les personnes en situation de handicap ont été également incluses dans cette loi de quotas.

¹⁵ Guimaraes (1995) explique qu'on parle de « relations » raciales au Brésil à partir d'une inspiration nord-américaine.

une identité (langue, culture, traditions, etc.). Selon Gomes (2011), le concept d'ethnie, s'il est adopté de façon isolée ne permet pas de comprendre les effets du racisme subis par les noirs brésiliens. Ainsi, l'expression « relations ethno-raciales » est un instrument de pensée employé pour prendre en compte la dimension symbolique, culturelle, politique et identitaire de personnes noires, asiatiques, autochtones, entre autres, vivant au Brésil¹⁶ ; une notion qui peut susciter des malentendus en France.

Politiques éducatives en faveur de la diversité religieuse

Dubuisson (2020) défend la thèse selon laquelle la religion est une invention. Pour lui, le concept même de religion a été créé afin de légitimer une religion spécifique, à savoir, la religion catholique. Ainsi, dans son ouvrage, l'auteur utilise *la* religion pour faire référence à la religion catholique. Si cette place accordée à la religion est visible dans le contexte européen, elle est d'autant plus visible dans la société brésilienne.

D'ores et déjà, dans la première page de la Constitution Fédérale (1988), nous lisons que le document est « adopté sous la protection de Dieu ». Le mot laïcité n'a pas droit de cité ici, mais les principes qui composent la laïcité (Baubérot et Milot, 2011) comme l'égalité entre les individus et la séparation entre État et religions sont explicités dans le document officiel. Un régime de partenariat entre État et religions est néanmoins possible dès lors qu'il sert des intérêts communs. Cela veut dire que la constitution reconnaît une certaine utilité publique aux religions. En ce sens les religions hégémoniques au Brésil, c'est-à-dire les religions chrétiennes, possèdent une légitimité politique que l'on ne retrouve pas sur le territoire français.

Ainsi, il s'agit bien d'un pays laïque, mais très peu sécularisé. Des sociologues de la religion (Pierrucci, 2008 ; Sanchis, 2001 et 2008, Prandi, 2008) observent ainsi une plus grande mobilité des fidèles entre les religions traditionnelles, mais aussi un plus grand pluralisme, un plus grand individualisme dans les choix, une plus grande tolérance aux nouvelles formes du sacré. Néanmoins, ils constatent également l'expansion des dénominations prosélytes qui contribuent au processus de naturalisation de l'hégémonie chrétienne au détriment des autres religions. En ce sens, les croyants appartenant aux religions spirites, aux religions afro-brésiliennes, aux autres religions minoritaires ainsi que les athées sont victimes d'intolérance. Dans ce cas, les religions spirites sont mieux accueillies que l'athéisme ou les religions de matrice afro-brésilienne, ces dernières étant la principale cible de la violence et de la discrimination en raison du « racisme religieux »¹⁷ (Oliveira, 2017). Il existe également un grand nombre de groupes religieux minoritaires, qui se répandent dans

¹⁶ L'intégration de groupes asiatiques, lors des politiques migratoires au Brésil au début du XX^e siècle s'est faite par assimilation aux blancs, leur permettant ainsi d'accéder aux statuts sociaux correspondants. Les groupes autochtones n'ont pas eu le même sort. Ce qui justifie l'inclusion de leur reconnaissance dans les programmes scolaires adoptés en 2008.

¹⁷ Le terme « racisme religieux » a été créé par le mouvement noir et était présent dans le débat juridique sur les quotas raciaux, notamment en 2012. Ce n'est qu'après cet épisode que la notion a été adoptée en tant que concept (Oliveira, 2017).

le pays en marge de la chrétienté catholique, protestante ou évangéliste. Certains ont une présence ancienne et consolidée au Brésil, comme les juifs, les bouddhistes, les musulmans. D'autres sont arrivés plus récemment et sont identifiés à une spiritualité parfois appelée « New Age », ou à d'autres formes moins institutionnalisées et moins présentes et actives dans la société. Tout cela fait partie d'un espace social où la religiosité est diverse, hybride et syncrétique (Frigeiro, 2008 ; J. Almeida, 2007 ; Negrão, 2008).

Néanmoins, cela ne veut pas dire qu'il y ait une harmonie religieuse au Brésil (Valente, à paraître). Des chercheurs révèlent que, pour tenter de regagner de l'espace, les églises évangéliques et l'église catholique ont adopté des pratiques plus agressives pour occuper ou se maintenir sur la scène religieuse, en recourant souvent à des stratégies politiques institutionnelles. Autrement dit, les autorités religieuses reversent leurs capitaux sociaux en capitaux politiques dans le but de reproduire un modèle hégémonique. Dans ce contexte, on constate un mélange entre les sphères publique et privée. Ce mélange, associé à l'important rôle historique qu'a eu l'Église catholique depuis l'établissement de la structure coloniale racialisée (Moura, 1983), naturalise une liaison stricte entre culture, religion et identité nationale.

Des recherches récentes (Valente, 2018 ; Zylberstajn, 2012) affirment que la laïcité est mobilisée quand cela convient, c'est-à-dire que l'utilisation de cette ressource (sous ses formes juridiques ou philosophiques) ne sert qu'à justifier certaines actions et à légitimer certains usages de l'espace public, sans nécessairement garantir l'égalité de traitement de toutes les religions. Autrement dit, la laïcité brésilienne ressemble à la « catholaïcité », terme proposé par Gautherin (2014), légitimant une hégémonie religieuse, où le mot d'ordre est le « respect de toutes les religions ». Voici ce qui pourrait être un point de similarité entre le Brésil et la France.

L'école devient donc un territoire important pour les institutions religieuses et leurs membres. L'enseignement religieux est la seule discipline mentionnée dans la Constitution fédérale (1988), à l'article 210. Son but est « d'assurer une formation de base commune et le respect des valeurs culturelles et artistiques nationales et régionales [...], l'enseignement religieux, à inscription facultative, est une matière incluse dans l'emploi du temps des écoles primaires publiques ».

La Loi sur l'éducation (1996, article 33, modifié en 1997) réaffirme que l'enseignement religieux fait « partie intégrante de la formation de base du citoyen », et chaque système éducatif (municipal, de l'unité de fédération ou fédéral) est responsable de la réglementation de cette discipline, qu'elle soit confessionnelle ou non. En novembre 2008, Lula a signé un accord avec le Saint-Siège. Cet accord est composé par un article qui aborde la question de l'éducation et, par conséquent, de l'enseignement religieux :

L'enseignement catholique, et les autres enseignements religieux, avec inscription facultative, constitueront une matière dans l'emploi du temps ordinaire des écoles élémentaires publiques, garantissant le respect de la diversité culturelle religieuse du Brésil, conformément à la Constitution et aux autres lois en vigueur, sans aucune forme de discrimination.

Cet article est largement débattu par les spécialistes de l'éducation (Fischmann, 2009 ; Cunha, 2017). Ils questionnent non seulement le fait que le document prescrive l'enseignement religieux catholique dans toutes les écoles publiques, mais aussi la manière dont ce document s'accorde le droit de « parler » au nom des autres confessions religieuses (Fischmann, 2009). En France, l'enseignement des faits religieux est assuré lors de la discipline d'Histoire/Géographie au secondaire dans le cadre normatif et pédagogique de la laïcité.

Dans nos recherches précédentes (Valente, 2021), nous constatons que la religiosité fait partie du lien social. D'une part l'école est un espace de socialisation religieuse dans lequel la coexistence entre les visions du monde et les pratiques religieuses, la réflexivité entre le savoir séculier et les traditions religieuses, l'existence de la religion dans la sphère publique, le pluralisme religieux et les formes transcendantes et immanentes du sacré sont privilégiés au nom de la laïcité. D'autre part, la position hégémonique des religions chrétiennes est réaffirmée. Les religions non chrétiennes sont rarement prises en considération : par exemple, les élèves appartenant à ces religions ont moins de visibilité et restent donc discrets sur leurs croyances (Caputo, 2012). Enfin, s'il y a un débat public important concernant l'enseignement religieux, il n'y a pas de politiques éducatives en faveur de la diversité religieuse.

Recul des politiques en faveur de la diversité

Après le coup d'État qui a retiré Dilma Rousseff de la présidence en 2016, il y a eu des transformations significatives en ce qui concerne les politiques éducatives de promotion de la diversité. Une de premières mesures de Marcelo Temer a été de proposer la PEC (Proposition d'Amendement Constitutionnel) 241¹⁸, à savoir un verrouillage du financement de l'éducation et de la santé pour 20 ans à partir de 2018, affectant ainsi directement les politiques éducatives.

Un deuxième facteur du recul des politiques en faveur de la diversité repose sur les alliances politiques qui renforcent le « Mouvement École sans Parti », qui mobilise son influence auprès de parlementaires (surtout ceux qui composent le front chrétien), pour proposer un projet de loi interdisant toute forme d'« endoctrinement politique » dans les écoles, collèges et lycées. Dans les faits, ce projet¹⁹ a cherché à incriminer toute pensée en lien avec l'idéologie de gauche. Cela concerne principalement les discussions relatives à la diversité sexuelle et de genre (Valente et Teixeira, à paraître), mais aussi à la diversité religieuse.

De plus, la pression de parlementaires chrétiens s'est surtout fait sentir lors de la possibilité donnée, en 2017, à l'enseignement religieux de revêtir un caractère soit confessionnel, soit interconfessionnel. Cette décision a été interprétée par Almeida et Ximenes (2018) comme une position active de l'État vis-à-vis de l'enseignement religieux, une collaboration entre État et église qui va « au-delà de l'intérêt public »

¹⁸ Connue informellement comme PEC de la mort. Elle a été approuvée et aujourd'hui est l'Amendement constitutionnel 95.

¹⁹ Depuis 2014 ce projet de loi a été présenté de nombreuses fois en différentes instances (municipalité, état ou nationale), mais jamais approuvé.

(p. 54). Qui plus est, en 2018, l'enseignement religieux a été considéré comme un domaine de connaissances dans le socle commun des programmes nationaux (BNCC)²⁰, un document publié par le ministère de l'Éducation (MEC).

Pour finir, l'augmentation de la répression policière dans les manifestations de rue depuis 2016 et la crise sanitaire à partir de 2020 ont contribué à empêcher l'action des mouvements sociaux et la mobilisation civile pour la lutte en faveur de ces droits. Tout cela est justifié par, d'un côté, un débat universaliste et méritocratique dans lequel est niée l'existence de différences entre les êtres humains, et, de l'autre, une logique néolibérale de l'éducation²¹. L'association entre ces deux dimensions garantit la reproduction et la naturalisation d'une structure sociale historiquement inégale, dominatrice, racialisée (blanche) et chrétienne.

Conclusion

Dans un pays où le multiculturalisme est vivant et dynamique comme au Brésil, les politiques éducatives en lien avec les diversités ont vécu des périodes d'épanouissement, mais également de régression, nous montrant que l'espace que les diversités occupent dans la société ne se construit pas de façon linéaire, mais dépend d'une configuration mondiale, de l'élan social et de moments politiques.

En analysant les politiques éducatives en lien avec les diversités au Brésil, nous identifions que la prise en compte de la diversité individuelle a permis de passer de la simple éducation à l'éducation à la citoyenneté. Sous l'impulsion du mouvement de lutte pour les droits des personnes noires, des politiques de discrimination positive ont ainsi vu le jour qui ont permis la reconnaissance et la prise en compte de la diversité ethno-raciale en vue d'une redistribution. Du côté des diversités religieuses, l'association historique entre culture, identité, nationalité et christianisme naturalise les relations de pouvoir et n'encourage pas l'engagement de mouvements sociaux sur la question. Ainsi, ce domaine est plus sensible aux tensions politiques et, par conséquent, moins stable et donc plus susceptible de revenir à un modèle de reproduction sociale dès qu'il y a un changement administratif. Autrement dit, les politiques éducatives en faveur des diversités existent, mais elles ne traitent que de la diversité ethno-raciale et d'une manière théorique. Elles sont par conséquent encore peu implémentées en milieu scolaire.

La définition de la diversité mobilisée dans les politiques éducatives brésiliennes part d'un contexte multiculturel qui valorise la différence, au lieu de l'universalisme. Elle s'est construite dans un contexte socio-historique précis et en lien direct avec la participation de la population. Cependant, cette définition large et floue est également utilisée de façon stratégique dans la gestion des tensions occasionnées par les revendications de différents mouvements sociaux.

En parallèle, les débats scientifiques les plus récents sur les diversités se questionnent sur la dimension sociale et économique du concept de diversité (Castilho et

²⁰ Base Nacional Comum Curricular en portugais. Ce document n'apporte pas de nouveautés en ce qui concerne la diversité ethno-raciale.

²¹ Ce qui est interprété par Castilho et Lemos (2021) comme une nécropolitique, qui tue les droits civils historiquement conquis.

Lemos, 2021 ; Rodrigues et Abramowics, 2013). Ces nouvelles discussions arguent que le mot « diversité » exclue la différence et l'inégalité. Autrement dit, la diversité serait présentée comme le sommet de l'égalité, sans prendre en considération la question économique. L'égalité à laquelle la diversité se réfère n'est pas le contraire de l'inégalité en cela qu'elle ne remet pas en cause les hiérarchies de pouvoir. Selon Qvortrup (2010), nous aimons la diversité et nous ignorons l'inégalité. Ainsi, pour continuer à mobiliser le concept de diversité au Brésil en tant que notion qui contribue à la recherche en Sciences de l'éducation et de la formation, nous devons de le mobiliser au pluriel, en prenant en considération les diversités adjectivées et la complexité des relations qui les entourent, telles que les dimensions économiques et sociales.

Pour conclure, la possibilité de discuter des politiques éducatives en lien avec les diversités adjectivées au Brésil permet de comprendre les catégories de pensée qui sont mobilisées dans ce contexte socio-culturel, telles que celles de race, d'ethnie, de relations ethno-raciales, de racisme religieux et enfin de laïcité. Certaines de ces notions sont interdites en France, d'autres ont des acceptions différentes. Cela permet de justifier la nécessité de préciser ces différentes acceptations, non seulement pour mieux cerner la logique de pensée des politiques éducatives brésiliennes et ainsi contribuer aux recherches en éducation impliquant ces deux pays, mais également pour révéler les politiques éducatives relatives aux diversités, naturalisées au Brésil comme en France.

Bibliographie

- ALMEIDA, S., *Racismo estrutural*, Sueli Carneiro, 2019.
- ALMEIDA, J., « Missionárias norte-americanas na educação brasileira: vestígios de sua passagem nas escolas de São Paulo no século XIX », *Revista Brasileira de Educação*, 12(35), 2007, 327-342.
- ALMEIDA, E. et XIMENES, S., « Constituição e interpretação na delimitação jurídica da laicidade », dans C. Avisa-Levy et L. A. Cunha (dir.), *Embates em torno do Estado laico* [livro électronique], SBPC, 2018, 53-82.
- BAUBÉROT, J. et MILOT, M., *Laïcité sans frontières*, Paris, Le Seuil, 2011.
- BERENI, L. et JAUNAIT, A., « Usages de la diversité », *Raisons politiques*, 3(3), 2009, 5-9, <https://doi.org/10.3917/rai.035.0005>
- BOSA, B., « Plus blanc que blanc. Une étude critique des travaux sur la *whiteness* », dans D. Fassin (dir.), *Les nouvelles frontières de la société française*, Paris, La découverte, 2012, p. 129-145.
- BRASIL, *Constituição Federal*, 1988.
- , *Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências*, Diário Oficial da União, 1996.
- , *Decreto núm. 6.094, de 24 de abril. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, 2007.
- , *Lei 12.796 de 4 de abril de 2013 Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências*, Diário Oficial da União, 2013.
- , Ministério da Educação e Cultura, *Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*, Brasília, 2014.

- , *Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*, Ministério da Educação, Brasil, 2015.
- , *Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 Altera as Leis nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007*, Diário Oficial da União, 2017.
- CAPUTO, S., *Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé*, Pallas, 2012.
- CASTILHO, D. et LEMOS, E., « Necropolítica e governo Jair Bolsonaro: repercussões na seguridade social brasileira », *Revista Katálysís*, 24(2), 2021, 269-279.
- CUNHA, L. A., *A Educação Brasileira na Primeira Onda Laica. Edição do autor*, 2017, <http://www.luizantoniocunha.pro.br/>.
- DANTAS, A. S., *As escolas privadas da periferia: uma análise decolonial*, Ed. Intermeios, 2021.
- DINIZ-PEREIRA, J. et SOARES, L., « Formação de educadoras/es, diversidade e compromisso social », *Educação em Revista*, 35, 2019, <https://doi.org/10.1590/0102-4698217314>.
- DUBUISSON, D., *L'invention des religions*, CNRS Éditions, 2020.
- FISCHMANN, R., « A proposta de concordata com a Santa Sé e o debate na câmara federal », *Educação e Sociedade*, Campinas, 30(107), 2009, 563-583.
- FRASER, N., « Da redistribuição ao reconhecimento ? Dilemas da justiça na era pós- socialista », dans J. Souza (dir), *Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea*, Editora Universidade de Brasília, 2001, p. 126-155.
- FREYRE, G., *Casa-grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*, Global, 2004 [ouvrage original publié en 1933].
- FRIGEIRO, A., « O paradigma da escolha racional: mercado regulado e pluralismo religioso », *Tempo social*, 20(2), 2008, 17-39.
- GAUTHERIN, J., « Le "modèle républicain" en France : un modèle sous tension », *Revue Histoire, monde et cultures religieuses*, 32(4), 2014, 43-53.
- GOMES, N., « Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debatesobre Relações Raciais no Brasil: uma breve discussão », dans Brasil, *Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº10.639/03*. MEC, Secretaria deeducação continuada e alfabetização e diversidade, 2005, p. 39-62.
- , « Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03 », 2011, *Geledés*, <https://www.geledes.org.br/educacao-relacoes-etnico-raciais-e-lei-10-63903-2/> consultation le 18 octobre 2021.
- GUIMARÃES, A., « Tre Brazilian system of racial classification », *Ethnic and racial studies*, 35(7), 2012, 1157-1162. Doi :10.1080/01419870.2011.632022
- , « Racismo e anti-racismo no Brasil », *Novos Estudos CEBRAP*, 43, 1995, 26-44.
- IVENICKI, A., « Multiculturalismo e formação de professores: dimensões, possibilidades e desafios na contemporaneidade », *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(100), 2018, <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601186>
- LABORDE, C., *Français, encore un effort pour être républicains !*, Paris, Le Seuil, 2010.
- LANTHEAUME, F., « La prise en compte de la diversité : émergence d'un nouveau cadre normatif ? », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 26, 2011, 117-132, <http://doi.org/10.4000/dse.1120>.
- LIMA, P., « Las políticas educativas acerca de la diversidad en Brasil », *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, 47(3-4), 2017, 117-140.
- MARCON, A., PRUDÊNCIO, L. et GESSER, M., « Políticas públicas relacionadas à diversidade sexual na escola », *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(2), 2016, <https://doi.org/10.1590/2175-353920150202968>
- MOREIRA, A., « A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões », *Revista Brasileira de Educação*, 18, 2001, 65-81.
- MOURA, C., *Brasil: raízes do protesto negro*, Global, 1983.
- NEGRÃO, L., « Trajetórias do sagrado », *Tempo Social*, FFLCHUSP, 20(2), 2008, 115-132.

- NOGUEIRA, R. et DOMINGOS, L., « A implementação da lei 10.639/2003 nas escolas estaduais da região do maciço de Baturité: silenciamentos em torno da Educação das relações étnico-raciais », *Revista Educar*, 2(2), 2018, 141-163.
- OLIVEIRA, D., *Racismo estrutural: uma perspectiva histórico-crítica*, Editora Dandara, 2021.
- OLIVEIRA, A. M., « Religiões afro-brasileiras e o racismo: contribuição para a categorização do racismo religioso », Thèse de doctorat, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- OLIVEIRA, L., « "A sala de aula é o último lugar onde ocorrerão mudanças". A Lei 11.645 suas implicações teóricas e práticas na recente produção acadêmica », dans C. Miranda (dir.), *Relações Étnico-raciais na escola: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a Lei. 10.639/2003*, 2012, Quarter/ FAPERJ, 2012, p. 119-145.
- PIERUCCI, A., « De olho na modernidade religiosa », *Revista Tempo Social*, 20(2), 2008, 9-16.
- PRANDI, R., « Converter indivíduos, mudar culturas », *Revista Tempo Social*, 20(2), 2008, 155-172.
- QVORTRUP, J., « A tentação da diversidade: e seus riscos », *Educação & Sociedade*, 31(113), 2010, 1121-1136, <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400004>
- RODRIGUES, T. et ABRAMOWICZ, A., « O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação », *Educação e Pesquisa*, 2013, 39(1), <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100002>
- RODRIGUES, J. et SILVA, J., « Democracia e diferença em temas político-curriculares contemporâneos: o Escola Sem Homofobia em análise », *Educar em Revista*, 2020, 36, <https://doi.org/10.1590/0104-4060.75686>
- SANCHIS, P. (dir.), *Fiés e cidadãos. Percursos de Sincretismo no Brasil*, UERJ, 2001.
- , « Cultura brasileira e religião... Passado e atualidade... », *Cadernos CERU*, 19(2), 2008, 71-92.
- SANTOS, B. S., « A gramática do tempo: para uma nova cultura política », *Educação e Sociedade*, 3(113), São Paulo, Cortez, 2010 (2006), <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400004>
- SANTOS, Y. V., « Discriminação e conservadorismo: panorama para a aplicação das Leis n 10.639/2003 e 13.298/2007 no Brasil do tempo presente (2013-2017) », *Escrita Da História*, 9, 2018, 15-38.
- SILVA, N. et HASENBALG, C., *Estrutura, mobilidade e raça*, Vértice, 1990.
- SOUZA, F. et CIPRIANO, M., « Ações afirmativas: a invisibilidade da lei 10639/2003 na educação básica », *Anais do VI Congresso Nacional de Educação – CONEDU*, 2020, 1-10.
- THOMAS, H., « Vulnérabilité, fragilité, précarité, résilience, etc. De l'usage et de la traduction de notions éponges en sciences de l'homme et de la vie », *Esquisses, recueil Alexandries*, 1(13), 2006, 13-26.
- VALENTE, G., *Le fonctionnement des établissements scolaires et le mythe de la « tolérance religieuse » au Brésil : approche ethnographique comparée*, CRES, à paraître.
- , « Laicidade, Ensino Religioso e religiosidade na escola pública brasileira: questionamentos e reflexões », *Pro-Posições*, 29(1), 2018, 107-127.
- , *Educação, docência e laicidade: realidades escolares na França e no Brasil*, Editora Appris, 2021.
- VALENTE, G. et TEIXEIRA, J., « Entre droits de l'homme, laïcité et « théorie du genre » au Brésil : une grammaire évangéliste dans les politiques publiques d'éducation », dans B. Basdevant, D. Koussens et G. Bucumi (dir.), *Protestants évangéliques et laïcités. Presses de l'Université Laval (PUL)*, à paraître.
- VAN ZANTEN, A., « L'ouverture sociale des grandes écoles : Diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation ? », *Sociétés contemporaines*, 3(79), 2010, 69-95.