Éducation comparée / nouvelle série, n°28 (1-2), pp 49 - 74

Discriminations et inégalités dans la recherche en éducation au Brésil depuis 1950

Cynthia Paes de Carvalho
Alicia Bonamino
Naira Muylaert
Pedro Teixeira
et **Karina Carasqueira**
Département d'Éducation,
Pontificale Université Catholique de Rio de Janeiro
Brésil

Résumé

Ce travail cherche à présenter, dans une perspective historique, le développement de recherches sur le thème des inégalités d'éducation ainsi que du problème social des discriminations scolaires au Brésil. Initialement centré sur les inégalités socio-économiques, ces problématiques ont progressivement intégré d'autres thèmes tels que la race, le genre, le handicap et la religion. Bien que les thèmes soient traités à partir d'approches épistémologiques et méthodologiques différentes, la production académique montre des convergences possibles entre ces approches scientifiques dans un futur développement des recherches sur l'éducation.

Mots clés

Inégalités sociales ; Discriminations ; Diversité ; Éducation ; Brésil.

Abstract

This work has sought to present, in a historical perspective, the development of research on the theme of educational inequalities and the social problem of educational discrimination in Brazil. Initially focused on socio-economic inequalities, these issues have gradually integrated other themes such as race, gender, disability and religion. Although the themes are treated from different epistemological and methodological approaches, the academic production shows

possible convergences between these scientific approaches in the future development of educational research.
Keywords
Social inequalities; Discriminations; Diversity; Education; Brazil.

INTRODUCTION

Depuis les années 1950 de très nombreuses recherches ont constaté la persistance des inégalités sociales dans la société brésilienne et leurs liens étroits et historiques avec la discrimination raciale (Hasenbalg & Silva, 1988 ; 2003). Cependant, le débat sur les rapports entre inégalités et discriminations ou, plus spécifiquement, sur la question de savoir dans quelle mesure les inégalités des chances sont déterminées par des préjugés de classe ou de race, est toujours d'actualité (Ribeiro, 2006). Ce débat s'est renouvelé au cours des dernières décennies, sous la pression des mouvements sociaux et de leur renforcement sur la scène politique de l'après-redémocratisation[11] et, plus récemment, par le débat autour de la mise en œuvre de politiques d'*affirmative action*, en particulier les politiques de quotas dans les institutions d'enseignement supérieur et leurs effets (Clapp Salvador et al, 2014 ; Feres Júnior & Campos, 2016). Le présent article propose tout d'abord une discussion sur ces sujets et leur empreinte historique sur la société brésilienne et sur le développement de son système éducatif. Il cherche ensuite à articuler débats sociaux et politiques avec les acquis de recherche en sciences sociales et de l'éducation pour cerner les enjeux et les conditions sociales et historiques de la construction de la discrimination comme problème social et éducatif et comme objet de recherche et d'intervention politique.

I. INEGALITÉS ET DISCRIMINATIONS DANS L'HISTOIRE DU SYSTEME EDUCATIF BRESILIEN

Au Brésil, les questions raciales s'inscrivent dans le temps long, celui de l'esclavage des populations noires déplacées d'Afrique (environ quatre millions pendant plus de trois siècles), du XVI^{ème} siècle à la fin

11 Concernant les mouvements sociaux se reporter à l'article *Lorsque les mouvements sociaux et la société civile infléchissent les politiques d'éducation : un point aveugle de la sociologie de l'éducation*, dans ce numéro.

du XIX^{ème} siècle. Le Brésil a été le dernier pays au monde à abolir l'esclavage, en 1888. Après l'abolition les anciens esclaves ont connu une marginalisation socio-économique. Même si un régime de ségrégation raciale légale et formelle n'a jamais été consolidé dans le pays, les distinctions et les inégalités raciales sont flagrantes. Une vaste littérature académique montre la persistance des inégalités raciales dans la société brésilienne (Heringer, 2002). Dans la seconde moitié du XX^{ème} siècle, des chercheurs et des mouvements sociaux ont commencé à dénoncer les profondes inégalités entre les noirs et les personnes issues d'autres groupes, déconstruisant la supposée coexistence sans conflit entre noirs et blancs, aujourd'hui appelée "mythe de la démocratie raciale" (Guimarães, 2002, 2003).

Le mot « race » a au moins deux sens analytiques : l'un revendiqué par la biologie génétique et l'autre par la sociologie. Pour la biologie, l'idée de race signifie que les différences internes entre les populations sont basées sur des traits physionomiques, phénotypiques ou génotypiques, mais cette idée ne repose sur aucune vérité scientifique dans le cas des populations humaines. Pour la sociologie, les races renvoient aux origines d'un groupe, dans le sens d'une transmission intergénérationnelle de traits culturels. Si l'on pense à la « race » comme une catégorie qui exprime un mode de classification, on peut dire qu'il s'agit d'un concept sociologique, au sens ontologique, car il ne reflète pas quelque chose d'existant dans le monde réel, mais un concept analytique nominaliste qui guide et ordonne le discours sur la vie sociale.

La classification de la population selon la « couleur/race »

Au Brésil, le premier recensement démographique[12] mené en 1872 pendant l'Empire a utilisé un système de classification raciale guidé par la notion de « couleur ». La « couleur » dans ce contexte était établie en tant que sous-thème de la condition sociale, puis répartie entre citoyens libres et esclaves, dans lequel il appartenait au recensé libre de définir sa couleur et celle de ses esclaves (Piza et Rosemberg, 2012). Les termes choisis mélangeant critères phénotypes et de descendance pour la caractérisation raciale de la population : blanc, noir, brun et caboclo, dont

12 Ce premier Recensement a été réalisé dans un contexte marqué par des conflits et des protestations pour la fin de l'esclavage et des politiques novatrices des dernières années de l`Empire.

les bruns sont considérés comme résultant de l'union de Noirs et de Blancs et les caboclos sont les peuples indigènes et leurs descendants. Même si la notion de « couleur » n'est pas une catégorie objective, lorsqu'elle se présente comme une construction sociale complexe qui peut varier dans le temps, l'espace et le contexte social (Muniz, 2010), dans le contexte brésilien elle correspond à une catégorie raciale (Guimarães, 2003). De cette façon, tant dans le débat académique que dans le domaine politique et social, l'expression « couleur/race » a été posée en associant des critères phénotypiques et d'ascendance pour la caractérisation raciale de la population. Plusieurs auteurs attirent l'attention sur la fragilité de la classification raciale de la population en considérant la couleur de la peau et indiquent que les termes se référant à la couleur incluent plusieurs autres traits physiques (tels que le type et la couleur des cheveux, les caractéristiques des lèvres, le type de nez, entre autres) et sont également influencés par des critères tels que le prestige social, le type de société régionale, le contact avec d'autres groupes ethniques, etc. (Costa, 1974, Muniz, 2010 ; Barreto et al, 2017).

Dans le deuxième recensement général de la population brésilienne en 1890, les données sur la couleur utilisaient les termes blanc, noir, métissé (au lieu de « brun » se référant exclusivement à ceux qui résultent de l'union des Noirs et des Blancs) et caboclo (lié à la descendance indigène). Au début du XXe siècle, les recensements de 1900 et 1920 n'ont pas inclus la couleur dans leur collecte de données, justifiant avec la fragilité du critère et du nombre élevé de métis dans presque tous les États brésiliens. Le prochain recensement à recueillir des couleurs était celui de 1940, le premier de la série des recensements décennaux modernes[13], qui a établi le critère de distribution de la population brésilienne en quatre groupes : blanc, noir, jaune et brun (qui inclus indigène, métissés entre indigènes et autres, métissés entre blancs et noires), qui n'a presque pas varié par la suite (Piza & Rosemberg, 2012). L'accent mis sur l'idée de la « couleur » montre le poids culturel attribué aux variations phénotypiques dans la classification des individus au Brésil, à la différence de la classification d'autres pays – comme les États Unis

13 Après 1940 le recensement démographique de la population repositionne la question avec le terme « couleur/race » qui commence à être collectée régulièrement, sauf du recensement de 1970 pendant la dictature militaire

par exemple - où l'ascendance est considérée plus importante. Il est donc fréquent de trouver des études et instruments de recherche brésiliens qui utilisent l'expression « couleur/race », qui cherche à articuler les deux notions. Au dernier recensement démographique (2010), les répondants se classent parmi cinq options : blanc, noir, brun (métissé entre blancs et noires), jaune (chinois, japonaises et d'autres orientaux semblables en apparence) et indigène.

Cependant le thème reste ouvert et suscite de complexes discussions conceptuelles, méthodologiques et politiques jusqu'à ce jour (Ribeiro, 2017). Pour Muniz (2010), il faut valoriser les implications sociales que la « couleur/race » peut avoir en termes de perception de l'inégalité des revenus, de scolarisation, de segmentation professionnelle, entre autres caractéristiques pertinentes. D'autre part, son inscription croissante dans la recherche est directement proportionnelle à sa pertinence dans le débat académique, politique et populaire - en particulier depuis la fin des années 1980 – quand son importance a abouti aux dispositions antidiscriminatoires de la Constitution fédérale de 1988[14] - et, par la suite, au Statut d'Égalité Raciale (loi n° 12.288/ 2010) et à la loi des quotas[15] (loi n° 12.711/2012).

Le degré de développement de la recherche et de l'action politique des mouvement sociaux autour de la question de la « couleur/race » a mis en évidence l'influence des relations raciales sur les inégalités sociales elles-mêmes appréhendées auparavant uniquement à partir de catégories de revenus. Cela ne signifie pas que la « couleur/race » explique à elles seules les inégalités sociales, mais que les différentes expressions du racisme posent le défi de réfléchir à la manière dont la « couleur/race » continue à opérer en discriminant les opportunités éducatives pour différents segments de la population brésilienne (Ribeiro, 2017). Ribeiro critique le fait que la majorité des données quantitatives utilisées dans la recherche brésilienne sur l'inégalité sociale considèrent seulement les

14 La Constitution fédérale de 1988 a fait du racisme un crime sans possibilité de caution, a protégé la manifestation des cultures indigènes et afro-brésiliennes et a garanti la reconnaissance des terres occupées par leurs descendants.

15 Pour avoir plus de détails, voire dans cette dossier l'article *Politiques universalistes et politiques d'action positive : un débat pédagogique en France et au Brésil* de Naira Muylaert et Choukri BenAyed.

contrastes entre les blancs et les non-blancs (noirs, bruns, jaunes et indigènes), de sorte qu'il peut être difficile de mesurer de manière fiable les inégalités sociales par rapport à la couleur/race. Ribeiro estime que des recherches supplémentaires sont nécessaires pour élucider le rôle que jouent les discriminations passées et présentes pour comprendre les inégalités raciales au Brésil contemporaine et que l'étude les inégalités raciales semblent également pertinentes pour d'autres régions du monde (Ribeiro, 2017, p. 20).

Le développement du système d'éducation publique au Brésil dans le XX^{ème} siècle

Au Brésil, le XX^{ème} siècle a été marqué par une période de construction du système d'éducation publique sous l'impulsion de luttes sociales. Dans la quasi-totalité de cette période, le système scolaire public a coexisté avec des écoles privées, généralement dirigées par des congrégations religieuses ou par des chefs d'entreprises qui considéraient la scolarisation comme une partie de leur fonction sociale ou comme un investissement lucratif. Dans les années 1950, plus de la moitié de la population brésilienne était encore analphabète, la plupart des enfants ne fréquentaient l'école primaire qu'un ou deux ans, et 10 % seulement de ceux qui entraient à l'école primaire parvenaient à terminer ce niveau d'enseignement. D'autre part, seulement 10 % des adolescents du pays suivaient l'enseignement secondaire[16], la plupart dans des établissements privés. L'inégalité scolaire s'exprimait tant par la précarité structurelle des écoles publiques (notamment rurales) que dans les lacunes dans la formation des professeurs et des conditions d'enseignement dégradées dans les écoles qui accueillaient la frange des couches populaires qui réussissait à accéder à une scolarisation.

Dans les années 1950 et 1960, les inégalités sociales et éducatives se sont accentuées en raison de l'accélération du processus d'urbanisation

16 La première loi de directives et de bases de l'Éducation nationale, approuvée en 1961 fixait l'organisation de l'éducation brésilienne en deux niveaux d'enseignement, le primaire (de 4 ans), au terme duquel il fallait passer un examen d'admission en secondaire, qui comprenait deux cycles : le collège (de quatre ans) et le lycée (de trois ans), au terme duquel l'élève pouvait se candidater à une place dans l'enseignement supérieur.

et de la politique de développement qui a entraîné une concentration urbaine et industrielle dans la région sud-est du pays. L'étude des transformations de la société brésilienne au cours de ces décennies a porté sur les conditions de vie des couches populaires, leur culture, l'immigration, les processus d'urbanisation et la marginalisation sociale, la mobilité sociale et la question raciale (Xavier, 1997). Si jusqu'à ce moment les recherches en éducation privilégiaient une approche psychologique se concentrant sur les études des processus d'enseignement, des instruments d'évaluation de l'apprentissage et du développement psychologique des élèves, à partir des années 1950 la recherche brésilienne en éducation fait de plus en plus appel aux outils théoriques et méthodologiques des sciences sociales. Comme l'indique Gouveia (1971, 1989), il s'en est suivie une période de recherche sociologique sur les conditions culturelles et scolaires de la société brésilienne dans les différentes régions du pays articulé avec la formulation et la mise en œuvre des politiques éducatives. Dans ce contexte, la recherche en éducation a intégré la question raciale en dialogue avec les perspectives sociologiques sur les inégalités sociales en dehors de l'école. Les études ont dès lors établi une relation entre l'origine familiale des élèves, le redoublement et l'abandon scolaire, ainsi que l'accès différencié aux divers niveaux et types d'enseignement. Bien qu'ayant mis en évidence le caractère sélectif et antidémocratique du système scolaire brésilien, les recherches ont peu contribué à mettre en exergue des processus scolaires menant à ces situations (Gouveia, 1989, p. 73).

Les résultats des grandes bases de données éducatives[17] dans les pays développés à partir des années 1960 ont mis en évidence que l'accès à l'école, la performance et la trajectoire scolaire sont fortement liés à l'origine sociale des élèves. Le niveau socioéconomique des familles étant plus décisif que la race pour expliquer le phénomène du redoublement et d'échec scolaire. Ces résultats se retrouvent plus tard dans d'innombrables recherches comme un « fait statistique irréfutable » (Forquin, 1995 ; Nogueira, 1990), entraînant un certain désenchantement social quant à la démocratisation de l'enseignement et au potentiel de l'éducation pour l'égalisation des chances sociales et le développement éco-

17 Par exemple : Rapport Coleman aux États-Unis, Rapport Plowden en Angleterre

nomique. Dans le même temps, on voit surgir des mouvements de protestation politique et culturelle et un ensemble de théories explicatives des relations entre l'école et la structure sociale, dites théories conflictualistes[18]. Ces théories ont contribué tant au développement de la recherche sur la relation entre héritage familial et - performance scolaire qu'au rôle de l'école dans la reproduction et la légitimation des inégalités scolaires et sociales.

II. INÉGALITÉS SCOLAIRES ET SOCIALES PENDANT LA PÉRIODE 1964-1985

Pendant la dictature militaire (1964-1985), bien que la scolarisation obligatoire ait été étendue à 8 ans (Brasil, 1967), la garantie constitutionnelle d'un financement minimum pour l'éducation publique par un engagement budgétaire a de nouveau été abolie[19]. Ainsi, la continuité de l'expansion des réseaux d'écoles publiques s'est faite au prix d'une précarisation des bâtiments scolaires, des conditions de travail des enseignants (y compris salariales) et de leur formation. En même temps on observe, surtout dans le contexte d'urbanisation accélérée et de crise économique depuis la seconde moitié des années 1970, une augmentation du nombre d'enfants en situation de risque social, notamment dans les centres urbains de plus en plus peuplés. La situation des enfants en dehors de l'école - les réseaux d'enseignement public n'absorbant pas toutes les demandes de places - a contribué à renforcer la criminalisation des enfants pauvres principalement issus de familles noires.

Malgré le climat politique oppresseur le régime militaire, la discussion académique sur l'inégalité scolaire et sa relation avec l'origine sociale dénonçant le rôle de l'école dans la reproduction et la légitimation des inégalités sociales était présente dans le cadre du 3éme cycle universitaire

---

18 La perspective conflictualiste regroupe aussi bien les théories de la reproduction culturelle (représentées notamment par l'œuvre de Bourdieu et Passeron et leurs disciples) qui attribuent à l'école un fonctionnement reproducteur et une certaine marge d'indépendance par rapport à la sphère de la vie matérielle, et les théories de la reproduction de filiation marxiste (représentée par des auteurs comme Althusser, Baudelot, Establet, Bowles et Gintis) qui mettent l'accent sur la participation de l'appareil scolaire dans la reproduction des relations sociales de production.

19 Cet engagement a été restauré à partir de 1969 uniquement pour les communes brésiliennes.

en éducation installé en 1965. Par ailleurs, face aux taux élevés d'abandons scolaires, de redoublement et d'analphabétisme frappant en majorité les enfants des couches populaires, une partie de la recherche académique a développé une compréhension de l'échec scolaire comme une expression du handicap socio-économique et culturel des enfants et de leurs familles. À la fin des années 1970 et dans les premières années des années 1980, on assiste parallèlement à l'étiolement progressif du gouvernement militaire avec la crise économique et l'inflation galopante, à la multiplication de mouvements de grève dans tous les secteurs de l'économie y compris parmi les enseignants des établissements publics et privés, jusqu'aux enseignants du supérieur, réorganisés en syndicats et associations[20] dans les principaux États et centres urbains du pays. Ce contexte a contribué à augmenter la visibilité sociale de l'éducation, notamment à partir de la création du *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública*[21] (Gouveia, 1989). À partir des années 1980, les études dans les universités et programmes de 3éme cycle sur les problèmes d'abandon, de redoublement et d'échec scolaire prolifèrent. Il convient de signaler l'apparition d'un glissement du débat, auparavant centré sur l'échec de l'élève, pour attribuer l'échec à l'école, revalorisant également la question du financement de l'éducation et son incorporation à l'ordre du jour des luttes pour la redémocratisation du pays.

III. ÉDUCATION SCOLAIRE ET LA (RE)DÉMOCRATISATION DU PAYS APRÈS 1985

La mobilisation des enseignements et des intellectuels (certains rentrant d'exil, après la loi sur l'Amnistie approuvée en 1979) s'exprime également dans l'organisation de grandes conférences nationales d'éducation qui inaugurent de nouveaux espaces pluriels de débats, élargissant et renforçant la mobilisation sociale croissante autour de la reconquête des libertés démocratiques supprimés par la dictature militaire. Différents secteurs organisés de la société civile – syndicats, associations de quartier, églises, organisations non gouvernementales et di-

20 Créé en 1986 en syntonie avec la perspective d'élaboration d'une nouvelle constitution pour le pays, il a été lancé en avril 1987 par le biais de la Campagne nationale pour l'école publique et gratuite.

21 En français : Forum National en Défense de l'École Publique

vers mouvements sociaux - ont acquis une plus grande expression politique en participant au processus de redémocratisation du pays après la fin de la dictature (1985), qui s'est consolidée par la rédaction de la nouvelle constitution (Brasil, 1988) dans le cadre d'un processus marqué par le large débat public sur le pays et son avenir. Le processus de redémocratisation a été marqué par le besoin historique de garantir légalement la conquête des droits sociaux, dont celui de l'éducation publique et gratuite pour tous. La nouvelle Constitution fédérale de 1988 consacre l'un de ses chapitres à l'éducation, réintroduit l'engagement budgétaire pour l'éducation et le principe de la gestion démocratique de l'éducation publique.

La démocratisation de l'accès à l'école pour plus de 97 % des enfants de 7 à 14 ans finalement se concrétisera dans la décennie suivante, sans toutefois parvenir à résoudre les inégalités d'apprentissage et d'inclusion scolaire de tous les groupes sociaux (Oliveira, 2007). La réduction significative des inégalités d'accès à l'école primaire et secondaire dans les années 1990 a rendu plus visibles d'autres formes d'inégalités et de discriminations qui se sont multipliées au sein des écoles. À partir des années 1990 les recherches en éducation ont peu à peu incorporé de nouvelles perspectives, méthodologies et objets, s'intéressant aux processus et aux facteurs internes aux écoles. La production et l'accès public de données éducatives par les agences de l'État brésilien et l'articulation entre études quantitatives et qualitatives ont permis à la fois d'évaluer les impacts des écoles sur le rendement des élèves et de créer des indicateurs et des mesures sur les pratiques pédagogiques et l'organisation des écoles. C'est ce qui a permis de mettre au jour d'importants facteurs ayant une influence sur la trajectoire scolaire et l'apprentissage des élèves, tels que les modes de gestion scolaire, le climat scolaire, la gestion de la salle de classe, les aspects didactiques, la gestion du temps en classe, la discipline scolaire (Brooke & Soares, 2008), révélant très souvent l'ampleur et la variabilité de ces effets sur les inégalités d'éducation (Koslinski et Alves, 2012, p. 809).

Ces recherches ont contribué au débat sur le fatalisme pédagogique qui avait découlé des recherches s'appuyant sur les interprétations insistant sur le caractère reproductif du fonctionnement du système scolaire. Tout en tenant compte de l'origine socio-économique des élèves, ces études ont étendu leur champ d'investigation dans trois perspectives nouvelles. D'un côté, elles ont inclus d'autres dimensions sociales

classiques de la recherche sur les inégalités éducatives, comme la race/couleur et le genre des élèves. De l'autre, elles ont innové en incluant les résultats d'apprentissages des élèves - collectés grâce à la politique d'évaluation externe du système éducatif mise en œuvre à partir de 1995, qui a permis de mesurer les résultats scolaires sur la base d'épreuves scolaires standardisées, ainsi que de les rendre disponibles par réseau d'enseignement et, ultérieurement (2005), par école - comme une dimension des inégalités éducatives[22]. Enfin, ces études se sont centrées sur l'intérieur de l'école et ont montré que les résultats des élèves dépendent de la relation entre les caractéristiques des élèves et les divers contextes dans lesquels ils sont insérés, comme la famille, l'école et la salle de classe (Alves, 2010).

IV. ÉGALITÉ, DIVERSITÉ ET DISCRIMINATION COMME DÉFIS ASSOCIÉS POUR L'ÉDUCATION À PARTIR DES ANNÉES 2000

L'expansion de l'accès au système éducatif atteinte dans la seconde moitié des années 1990 a contribué à confronter l'école à faire face à la diversité culturelle croissante des élèves, conduisant à l'accroissement d'études sur la discrimination des élèves par race, genre, handicap et, plus récemment, la religion, qui ont fait ressortir la persistance de multiples mécanismes quotidiens banalisés de discrimination dans les pratiques scolaires et de la salle de classe. En général, ces études partent de la dénonciation du caractère reproducteur de l'école et se focalisent sur les relations, les attentes et pratiques des agents scolaires, mais aussi des programmes des curricula scolaires dans la reproduction des jugements discriminatoires plaçant la tension entre l'égalité et la diversité comme l'un des principaux défis de l'éducation brésilienne aujourd'hui.

Dans le même temps, d'autres recherches – principalement qualitatives – se sont développées, influencées par les travaux sur les mouvements sociaux et par les référentiels théoriques du multiculturalisme

22 Les taux de rendement scolaire comprennent la réussite, le redoublement et l'abandon et les données sont collectées par le Recensement scolaire effectué une fois par an par l'Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anisio Teixera – une autarchie fédérale liée au Ministère de l'Education du Brésil.

aux États-Unis, du post-colonialisme, des études culturelles, de l'interculturalité et de la décolonialité en Amérique Latine. La plupart des travaux se concentrent sur les discussions autour du quotidien scolaire, des programmes et des connaissances non hégémoniques qui sont, historiquement, marginalisées par les politiques nationales en matière de programmes scolaires. Vianna (2015) souligne qu'au début des années 2000, l'action de différents mouvements sociaux a été fondamentale pour que de nouveaux services de soutien aux groupes sociaux souvent discriminés ou marginalisés dans le système éducatif aient été institutionnalisés dans le cadre du Ministère de l'Éducation, contribuant à

Tracer et mettre en œuvre, entre 2003 et 2016, de nouvelles politiques[23]. Parmi les multiples thématiques discutées dans le domaine de la discrimination ou de la diversité culturelle et leur relation avec l'éducation et l'école, on peut en citer quatre se détachant actuellement au Brésil : relations ethnico-raciales ; genre et sexualité ; religion ; et handicap.

Relations ethnico-raciales

Au cours des deux dernières décennies, les études liées au champ théorique de la « diversité culturelle et éducation » sur les relations ethnico-raciales se concentrent principalement sur l'éducation des populations d'origine africaine, le racisme et l'enseignement de l'histoire et de la culture africaine[24]. Ils critiquent donc les programmes scolaires, traditionnellement centrés sur l'histoire et les connaissances européennes et de populations blanches, alors que la culture des Noirs et des Indigènes est reléguée au second plan et marginalisée. Partant d'une critique de la colonialité, certains chercheurs affirment que les savoirs, les

---

23 Dans cette dossier l'article *Politiques universalistes et politiques d'action positive : un débat pédagogique en France et au Brésil* de Naira Muylart et Choukri BenAyed développe une réflexion contrastant le cas français et le brésilien.

24 Il convient de signaler que d'autres domaines, comme l'éducation des quilombolas (appliquée dans des contextes de communautés descendantes de quilombos, zones où se sont installés les esclaves en fuite qui luttaient pour vivre libres) et l'éducation indigène, ont également connu une croissance significative au long des dernières années.

manières d'être et de vivre des populations d'origine africaine ou indigène différenciés de la culture dominante d'origine européenne ont été systématiquement éliminés (Oliveira & Candau, 2010). En ce sens, la loi 10.639/2003 – rendant obligatoire l'enseignement de l'histoire et de la culture africaine dans l'ensemble des écoles publiques et privées du pays – est un jalon important qui remet en question le caractère eurocentré de l'école et cherche à promouvoir la décolonisation des savoirs enseignés (Gomes, 2012). Des recherches plus récentes concernent le féminisme noir mettent l'accent sur la notion d'intersectionnalité pour aborder les questions concernant le croisement des marqueurs de race, de genre et de classe, en détachant les spécificités des femmes noires par rapport aux femmes blanches (Ribeiro, 2017). En articulant ces catégories avec les référentiels de la décolonialité, ces recherches soulignent l'importance de la construction de projets éducatifs anti-raciaux et de la reconnaissance de la contribution d'intellectuelles noires à la société brésilienne (Gomes, 2019).

En termes d'actions visant à réduire les inégalités entre Blancs et Noirs, les politiques d'*affirmative action* pour l'accès à l'enseignement supérieur[25], plus connues comme politique de quotas, commencent à être mises en œuvre dans les années 2000, soulevant de fortes controverses dans les médias et la société. Selon l'argument de l'époque, les quotas allaient diminuer le rôle du mérite, avoir un impact sur la qualité des cours, et les commissions de vérifications contre de possibles fraudes allaient fonctionner comme des tribunaux raciaux (Dias, 2016 ; Maio & Santos, 2005). La loi fédérale 12 711 de 2012 établit des quotas pour l'accès des élèves d'écoles publiques aux établissements d'enseignement fédéraux[26] (universités et instituts fédéraux et collège Pedro II). Parmi les 50 % de places réservées aux élèves ayant suivi les années de lycée dans une école publique, les places réservées aux Noirs représentent au moins 50 %. Pour Feres Júnior & Campos (2016), la politique de quotas au Brésil, ainsi que d'autres jalons légaux, suit une logique plus proche d'une perspective de justice sociale redistributive que de

25 Au Brésil, les premières expériences d'accès aux universités par le système de quotas ont eu lieu dans des institutions publiques administrées par le gouvernement de l'État de Rio de Janeiro.

26 Voir l'article dans ce même numéro : *Modalités, mise en œuvre et limites des politiques d'ouverture sociale de l'enseignement supérieur en France et d'affirmative action en éducation au Brésil*

multiculturalisme à proprement parler, dans la mesure où les critères socioéconomiques et la lutte contre les inégalités prennent le pas sur la reconnaissance de différences culturelles. Malgré l'augmentation des inscriptions des élèves noirs et des bruns (métissés) à partir du lycée entre 2000 et 2010, diverses études (Soares, 2006 ; Alves, 2010 ; Koslinski & Alves & Lange, 2013 ; Soares & Alves & Xavier, 2016, entre autres) font ressortir la persistance des inégalités d'accès et d'apprentissage d'élèves appartenant notamment aux strates définies par la classe sociale et par race/couleur. Ces études interpellent encore davantage les récentes politiques d'action positive et renforcent la nécessité de réfléchir à d'autres actions en vue d'atténuer les inégalités d'éducation.

Genre et sexualité

La thématique « genre et éducation » se développe dans le contexte de la redémocratisation brésilienne (années 1980), tant dans les recherches que dans les pratiques. Les études sur ce thème regroupent une diversité de questions et de thématiques, différentes perspectives théoriques et approches méthodologiques, comptant d'innombrables chercheurs répartis dans divers centres de recherche. Par ailleurs, dans l'école, enseignants et élèves remettent leurs expériences en question et testent des pratiques dans l'optique du genre. Ces particularités ont transformé ces relations de sorte que les pratiques pédagogiques stimulent de nouvelles questions de recherche et, en même temps, de nouvelles théories et mouvements sociaux contribuent aux transformations des pratiques pédagogiques (Bruschini, 1998).

Les études sur le genre ont émergé principalement dans les années 1990 et ont suivi la progressive légitimation sociale du « féminisme » comme question de genre qui traverse tous les groupes sociaux, dépassant peu à peu l'image initiale du féminisme comme un débat concernant seulement les femmes de classes moyennes. Il s'agit d'études produites par des chercheurs spécialisés en études féministes travaillant autant dans des disciplines bien établies (sociologie, psychologie, etc.) insistant sur l'interdisciplinarité (études de violence, articulation travail/famille, politique du corps, etc.) accompagnant les changements occasionnés par le processus de libération de la femme.

Parallèlement à la démarche méthodologique et thématique, on observe également une croissance du nombre de travaux liés au genre et

à la sexualité qui au long des deux dernières décennies se sont également diversifiés avec l'étude de l'orientation sexuelle et les discriminations subies par les femmes et les personnes LGBTQI+[27] dans la société. Cette discussion se reflète ainsi dans le domaine éducatif et dans les controverses autour de l'enseignement de question de genre et de sexualité dans les écoles, notamment autour des enjeux liés à l'interdiction de l'enseignement de l'idéologie dite « de genre » (Louro, 1997 ; Miguel, 2016 ; Vianna, 2015).

Dans le cadre des politiques publiques, à partir du début des années 2000, l'action de différents mouvements sociaux a été fondamentale pour que de nouvelles instances institutionnelles soient créées au sein du ministère de l'Éducation, dont le Secrétariat pour l'éducation continue prenant en compte l'alphabétisation et la diversité (SECAD), en 2004, dans le but d'agir face aux inégalités scolaires et la lutte contre les discriminations de genre et de race, valorisant la diversité ethnique et culturelle. Cette même année, dans le cadre du Secrétariat aux droits humains, le programme *Brésil sans homophobie* a vu le jour, autour duquel se sont rejoints les ministères de l'Éducation, de la Culture, de la Santé, du Travail et de l'Emploi, de la Justice et des Affaires étrangères, entre autres. En ce qui concerne les actions dans le champ éducatif, en 2005 et 2006 ont été lancés, dans le cadre de ce programme, des appels d'offres pour la formation de professionnels de l'Éducation pour la citoyenneté et la diversité sexuelle, programme destiné à la sélection et au soutien financier pour des projets de formation continue d'enseignants dans cette thématique. Plus tard, un ensemble de matériel didactique a été élaboré pour la lutte contre l'homophobie pour distribuer dans les écoles de tout le pays[28].

---

27 Lesbiennes, gays, bisexuels, transsexuels, travestis, queer, intersexuels et autres personnes marginalisées en raison de leur sexualité.

28 En 2011, le kit dit « *Kit École sans homophobie* » était sur le point d'être mis en œuvre lorsqu'il a été durement combattu par des groupes conservateurs, notamment liés á l'Église catholique et aux églises évangélistes et après ayant sa distribution interdite.

Handicap

Historiquement, les écoles spécialisées à caractère social – en général, philanthropiques – ont occupé une place importante dans l'accueil éducatif d'enfants porteurs d'un handicap. L'éducation spécialisée a ainsi été développée comme un système d'enseignement parallèle et ségrégué, destiné aux enfants handicapés, présentant de sérieux troubles de l'apprentissage et/ou du comportement, ou qui étaient particulièrement doués ou surdoués. De même que dans le cas des Études féministes et de genre, l'apparition des Études sur le handicap (*Disability Studies*) est liée aux mouvements sociaux en faveur des droits des personnes handicapées qui a culminé avec des actions menées par des organismes internationaux comme la « Décennie de la réadaptation » (1970-1979), promue par l'Organisation des Nations Unies (ONU), en faveur de la création d'un plus grand nombre de centres de réhabilitation et de chances éducatives (Brasil, 2010). Dans le contexte de la redémocratisation du pays (années 1980), les mouvements de personnes handicapées (déjà sous la houlette de diverses associations de personnes handicapées) ont participé activement au processus de la Constitution (19871988) et ont garanti l'insertion de la défense des droits spécifiques des personnes handicapées dans les premiers chapitres de la nouvelle Constitution.

À partir des années 1990, de nouvelles demandes et attentes sociales, alliées aux progrès scientifiques et technologiques, contribuent à la conception de l'Éducation inclusive et pointent la responsabilité des gouvernements et des systèmes scolaires pour la scolarisation de tous les élèves (inclus ceux porteurs de handicap) en ce qui concerne les contenus, les concepts, les valeurs et les expériences du processus d'enseignement et d'apprentissage scolaires reconnaissant notamment les différences individuelles (Glat & Blanco, 2007). Dans le contexte brésilien, la croissance de l'éducation inclusive a suivi (bien que plus lentement) le processus d'universalisation de l'enseignement primaire et secondaire à partir des années 1990, marqué par la municipalisation croissante de l'accueil scolaire, et également des responsabilités des municipalités quant à l'implémentation des politiques de l'éducation inclusive (Kassar, 2011). À partir des années 1990, le nombre d'études et de publications sur ce sujet a augmenté de manière considérable, fondamentalement parmi les chercheurs qui travaillaient déjà dans le domaine de l'éducation spécialisée, où prédomine traditionnellement la formation

en pédagogie, philosophie et psychologie de l'éducation. Il faut noter que la présence de recherches selon une optique sociologique ou des sciences politiques est encore timide, malgré la forte influence mentionnée plus haut des *Disability Studies*. Il convient de citer notamment la discussion sur le concept de handicap et l'identité de l'éducation spécialisée, ainsi que l'analyse de la constitution du propre champ de l'éducation spécialisée et des politiques d'inclusion scolaire tracées et mises en œuvre au Brésil (Bueno, 2008, 2016 ; Kassar & Meletti, 2012 ; Pletsch, 2014 ; entre autres).

Religion

Au Brésil, les études portant sur la religion et l'éducation sont encore plus récentes que celles sur la race, le genre et le handicap. Les recherches sont typiquement axées autour de deux thématiques principales :

i) les discussions sur l'enseignement religieux et la laïcité et

ii) les relations entre les religions et le quotidien scolaire.

La production académique sur le premier point est déjà plus longue que sur le second qui attire progressivement un plus grand nombre de chercheurs. Le souci de la laïcité étatique est l'objet d'études et de discussions dans les milieux universitaires depuis la redémocratisation et la promulgation de la Constitution fédérale de 1988, tandis que les relations entre la religion et le quotidien scolaire ont surtout commencé à être étudiées au début des années 2000, entre autres facteurs, en raison de la croissance de la population d'évangélistes[29] (notamment pentecôtistes) dans la société brésilienne, et leur action croissante dans la sphère publique en quête de pouvoir politique et d'hégémonie dans le champ religieux.

La Constitution de 1988 et la Loi des Directives et des Bases de l'Éducation (LDB) préconisent une offre obligatoire de l'enseignement religieux dans les écoles publiques, mais sous une inscription facultative. Cette obligation légale résultait de l'action de *lobbies* de groupes liés à l'Église catholique et à quelques secteurs du courant évangéliste. L'État doit donc offrir cette discipline dans ses établissements d'enseignement,

29 Au Brésil, les recensements démographiques posent, depuis 1940, une question ouverte sur la religion des interviewés.

mais que les élèves ne sont pas obligés de fréquenter ces cours, si leurs responsables en décident ainsi. Or, la législation fédérale ne définit pas la modalité selon laquelle sera offert l'enseignement religieux, permettant les différents réseaux d'écoles publiques (organisés par chaque entité fédéré[30]) leur mise en place de façon confessionnelle (enseignement d'une seule doctrine). Quoique divers chercheurs et entités du secteur éducatif critiquent l'existence de l'enseignement religieux, notamment dans sa modalité confessionnelle, en 2017 le tribunal Suprême fédéral a statué à la majorité que la confessionnalité de l'enseignement religieux est constitutionnelle (Cunha, 2018). Dans leur ensemble, les actions de l'Église catholique au fil du temps montrent le caractère ambigu de la laïcité étatique brésilienne et font du domaine éducatif un lieu privilégié de recherche du maintien de son hégémonie[31].

Au-delà de la question de l'enseignement religieux, on compte un nombre croissant de recherches sur la place de la religion dans les écoles (basé sur les pratiques des agents scolaires eux-mêmes) et ses implications dans les relations entre professeurs et élèves, pour la gestion pédagogique et pour l'interprétations des programmes du curricula, qui ont eu des répercussions non négligeables sur les jugements de valeur transmis ou même imposés aux élèves. Ces travaux développent des recherches sur les discriminations contre les adeptes du candomblé[32] à l'école, l'enseignement de certains contenus qui peuvent entrer en conflit avec des croyances religieuses (comme l'origine et l'évolution de la

30 La Constitution de 1988 a défini trois types d'entités fédérés : l'État national (l'Union), les états fédérés et les municipalités. Chaque niveau de gouvernement est responsable par sa propre réseau d'établissements scolaires publiques. L'article « Éducation et fédéralisme au Brésil » de Alicia Bonamino dans ce dossier discute de manière approfondie l'organisation du system éducationnel publique au Brésil.

31 Par ailleurs, les religions protestantes, ont toujours été contraires à l'enseignement religieux, comme forme de résistance à l'action catholique (Carvalho & Sívori, 2017).

32 Le candomblé et l'umbanda sont religions d'origine africaine et a été introduit au Brésil par les esclaves africains. Il a été combattu par l'Église catholique et par l'État qui le considéraient comme de la sorcellerie. De ce fait, ces pratiquants souffrent aujourd'hui encore de préjugé et évitent de s'identifier comme tels.

vie), la réalisation de prières et l'accent mis sur des valeurs chrétiennes dans les écoles publiques (Caputo, 2012 ; Teixeira, 2019 ; Valente, 2017). Il s'agit d'une thématique récente, mais qui gagne du terrain et trouve un appui historico-culturel dans le caractère religieux de la plupart de la population, ce qui explique que, bien qu'il y ait une séparation formelle entre l'État et les religions, l'espace public n'est pas sécularisé de fait (Setton & Valente, 2016 ; Valente, 2018). Il est important de souligner que les questions autour de la religion, de la race et du genre se recoupent, par exemple, sous forme de préjugés motivés par la religion contre les LGBTQI+ et les pratiquants du candomblé. Dans le cas du candomblé, les *orixás*, entités sacrées de cette religion, sont vus comme les démons par diverses églises évangélistes pentecôtistes, ce qui se reflète dans le refus d'élèves de réaliser des travaux scolaires sur la culture africaine et sur les préjugés contre les jeunes pratiquant cette religion (Caputo, 2012 ; Melo, 2012).

Les leaders politiques conservateurs évangélistes et catholiques s'opposent à toute forme d'appréhension de questions de genre et d'orientation sexuelle à l'école, l'associant à ce qu'ils appellent « idéologie de genre », aux risques qu'elle représenterait pour la famille traditionnelle, une subversion de ce qui serait l'état naturel de l'être humain et, au sens strictement religieux, au non-respect de la volonté de Dieu (Lacerda, 2019). Dans le cadre éducatif, ces demandes ont acquis une dimension nationale par le biais du mouvement conservateur « Escola Sem Partido »[33]. Usant d'une rhétorique de lutte contre l'endoctrinement de la gauche promue par les professeurs, le mouvement a gagné en popularité et a encouragé la rédaction de projets de lois visant à interdire l'enseignement de valeurs qui divergeraient de celles préconisées par les familles des élèves (Penna, 2017).

CONCLUSION

Si, au long du XX^{e} siècle, la recherche scientifique brésilienne a discuté le thème des inégalités d'éducation à partir de courants épistémologiques empruntés à la sociologie de l'Éducation, à partir des années

33 En français : École Sans Parti. Voir à ce sujet l'article "Les questions socialement vives (QSV) : essai de comparaison Brésil - France" dans ce même numéro.

1990, de nouvelles perspectives théoriques ont orienté ces débats. Ceci est dû à l'expansion et à la démocratisation tardives de l'accès à l'école qui, loin de clore le débat sur les inégalités éducatives, a été à l'origine de la découverte de nouvelles formes d'inégalités et de discriminations au sein des écoles brésiliennes. Car l'entrée, niée jusqu'à la fin du XXe siècle, d'enfants et de jeunes issus de classes sociales moins favorisées – majoritairement noires - dans le système éducatif a confronté l'école à la diversité culturelle croissante, mettant au défi les relations sociales et éducatives entre élèves, professeurs, familles et équipes de gestion au sein de l'école. Il a également souligné le rôle de l'État, dans son devoir principal de formuler et de mettre en œuvre des politiques de lutte contre les inégalités et les discriminations. La configuration de la discussion universitaire brésilienne dont a rendu compte cet article sur l'inégalité et la discrimination dans l'éducation a permis d'identifier deux orientations différentes de recherche qui se distinguent entre elles par les références théoriques, les méthodes et les objets de connaissance adoptés.

D'un côté, les études sociologiques sur les inégalités d'éducation se caractérisent par l'utilisation de données statistiques et l'insistance mise sur les dimensions structurelles, socioéconomiques, raciales et culturelles des inégalités quant à l'accès à l'école et à la réussite scolaire. Ce sont des études cherchant à comprendre les diverses formes de (re)production des inégalités sociales par l'école et utilisant de larges bases de données sur l'accès, les flux scolaires et, plus récemment (à partir des années 1990), sur les données cognitives relatives au niveau et degré d'apprentissage des élèves. Une partie de ces études s'intéresse à l'identification des inégalités éducatives, ainsi qu'aux facteurs scolaires et aux politiques visant la réduction de ces inégalités.

De l'autre côté, les études qui abordent la thématique de la discrimination sont plus récentes au Brésil et ont d'autres matrices épistémologiques, plus alignées sur les perspectives post-modernes, des études culturelles, le multiculturalisme, l'interculturalité, la décolonialité, entre autres. Ce sont des études dont les approches méthodologiques sont principalement qualitatives, se centrant sur des groupes sociaux spécifiques, généralement marqués par des identités comme le genre, la race, l'orientation sexuelle, la filiation religieuse, entre autres. Ces études cherchent à établir des rapports entre les diverses expressions identitaires et les chances éducatives (d'accès et d'apprentissage) des

sujets marqués par des identités n'appartenant pas au groupe majoritaire. En ce sens, même en considérant que les études sur l'inégalité et la discrimination partent de matrices épistémologiques différenciées, on peut identifier des convergences théoriques et empiriques permettant de les faire dialoguer afin de comprendre la complexité de la structure des inégalités sociales et leur rapport avec l'éducation. Ce texte constitue donc une première tentative pour chercher à comprendre, dans une perspective historique, la production académique sur le thème des inégalités et des discriminations dans le contexte éducatif brésilien. Cette production peut faire avancer la compréhension sur la façon dont ces thématiques s'imbriquent et se complexifient dans les écoles et percevoir des voies possibles pour aider la recherche de l'égalité du droit à l'éducation pour tous les élèves.

Bibliographie

Alves, M. T. G. (2010). Dimensões do efeito das escolas: explorando as interações entre famílias e estabelecimentos de ensino. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, 46, 271-296. Disponible sur : https://doi.org/10.18222/eae214620102013

Barreto, P. ; Lima, M. ; Lopes; Sotero, E. (2017) Entre o isolamento e a dispersão: a temática racial nos estudos sociológicos no Brasil. *Revista Brasileira de Sociologia*, V. 5, N 11, 113-141. Disponible sur : https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6227084

Brooke, N. ; Soares, J. F. (2008). Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Bruschini, M. C. A. (1998). Fazendo as perguntas certas: como tornar visível a contribuição econômica das mulheres para a sociedade? In Abramo, L. & Abreu, A. R. P. (orgs.) *Gênero e trabalho na sociologia latino-americana* (pp. 277-294). São Paulo, Rio de Janeiro: ALAST. (Série II Congresso Latino-Americano de Sociologia do Trabalho).

Bueno, J. G. S. (2016). O atendimento educacional especializado (AEE) como programa nuclear das políticas de educação especial para inclusão escolar. *Tópicos Educacionais*, Recife, v.22, n.1.

Bueno, J. G. S.; Mendes, G. M. L.; Santos, R. A. (Org) (2008). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: Capes.

Caputo, S. (2012) *Educacã̧o nos terreiros : e como a escola se relaciona com criancas de candombl̨é*. Rio de Janeiro: Pallas.

Carvalho, M. C. & Sívori, H. F. (2017). Ensino religioso, gênero e sexualidade na política educacional brasileira. *Cadernos Pagu* [online]. 2017, n. 50. Disponible sur : https://doi.org/10.1590/18094449201700500017.

Clapp Salvador, A; Rodrigues Heringer, R.; Barbosa de Oliveira, A. J. (2014) Políticas de ação afirmativa: Direito e reconhecimento. *O Social em Questão*, núm. 32, julio-diciembre, 2014, pp. 9-16. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552256736001

Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. (1967). Brasília. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1998). Brasília.

Costa, T. C. N. A. (1974) O Princípio Classificatório 'Cor', sua Complexidade e Implicações para um Estudo Censitário.
Revista Brasileira de Geografia, v. 36, n. 3, Rio de Janeiro, jul.set./1974, pp. 91-103.

Cunha, L. A. (2018) Três décadas de conflitos em torno do ensino público: laico ou religioso? *Educação & Sociedade*, 39(145), 890–907.

Dias, T. (2016). *Sistema de cotas raciais: inclusão em meio à controvérsia*. [Journal électronique].

Feres Júnior, J. & Campos, L. A. (2016). Ação afirmativa no Brasil : multiculturalismo ou justiça social? *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, (99), 257-293. Disponible sur :
https://doi.org/10.1590/0102-6445257-293/99

Forquin, J. C. (1995). *Sociologia da educação: dez anos de pesquisas*. Petrópolis: Vozes.

Glat, R. & Blanco, L. M. V. (2007). Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: Glat, R. (org.) **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras.

Gomes, N. (2012). Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, 12(1), 98–109.

Gomes, N. L. (2019). Libertando-se das amarras : reflexões sobre gênero, raça e poder. *Currículo sem Fronteiras,* 19(2), 609–627.

Gouveia, A. J. (1971). A pesquisa educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* Brasília, 55(122), 209-241.

Gouveia, A. J. (1989). As ciências sociais e a pesquisa sobre educação. *Tempo Social - Revista de Sociologia da USP*, São Paulo : 1(1) : 7179, 1º sem. 1989.

Guimarães, A. S. A. (2002) Classes, racas e democracia. Editora 34, S. ¸ Paulo.

Guimarães, A. S. A. (2003) Como trabalhar com "raca¸" em sociologia. *Educacã¸o e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n. 1, p. 93-97, jan/jun, 2003.

Heringer, R. (2002) Desigualdades raciais no Brasil : síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 18 (Suplemento) : 57-65. Disponible sur :
https://www.scielo.br/j/csp/a/sqxP3HJB58RwMKVHNPCdNyw/?format=pdf&lang=pt

Kassar, M. C. M. (2011). Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.17, p.41-58.

Kassar, M. C. M. & Meletti, S. M. F. (2012). Análises de possíveis impactos do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. *Ciências humanos e sociais em revista.* Rio de Janeiro, EDUR, v.34, n.12, p. 49-63.

Koslinski, M. & Alves, F. (2012). Novos olhares para as desigualdades de oportunidades educacionais: a segregação residencial e a relação Favela-Asfalto no contexto carioca. *Educação e Sociedade*, Campinas, 33 (120), 805-831.

Koslinski, M & Alves, F. & Lange, W. (2013). Desigualdades educacionais em contextos urbanos: um estudo da geografia de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 34 (125), 1175-1202.

Lacerda, M. B. (2019) *O novo conservadorismo brasileiro: de Reagan a Bolsonaro*. (1. ed.) Porto Alegre: Zouk.

Louro, G. L. (1997) *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pósestruturalista*. Petrópolis : Vozes.

Maio, M. C. & Santos, R. V. (2005). Política de quotas raciais, os "olhos da sociedade" e os usos da antropologia: o caso do vestibular da Universidade de Brasília (UnB). *Horizontes Antropológicos*, 11(23), 181–214.

Melo, T. (2012) *Evangélicos se recusam a apresentar projeto sobre cultura africana, no AM*. [journal version électronique]

Miguel, L. F. (2016). Da "doutrinação marxista" à "ideologia de gênero" - Escola Sem Partido e as leis da mordaça no parlamento brasileiro. *Revista Direito e Práxis*, 7(15), 590-621. Disponible sur : https://doi.org/10.12957/dep.2016.25163

Muniz, J. O. (2010). Sobre o uso da variável raça-cor em estudos quantitativos. *Revista de Sociologia e Política*. 2010, v. 18, n. 36, pp. 277-291. Disponible sur : https://doi.org/10.1590/S0104-44782010000200017

Nogueira, M. A. (1990). A Sociologia da Educação do final dos anos 60 / início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. *Em Aberto*, Brasília, 46, 49-58.

Oliveira, L. F. & Candau, V. M. (2010). Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, 26(1), 15–40.

Oliveira, R. P. de. (2007) Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educação & Sociedade* [online]. 2007, v. 28, n. 100, pp. 661-690. Disponible sur : https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300003

Penna, F. (2017). O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In G. Frigotto (Ed.), *Escola "sem" Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira* (pp. 35–48). Rio de Janeiro : UERJ, LPP.

Piza, E. ; Rosemberg, F. (2012) Cor nos censos brasileiros. *Revista USP*, São Paulo, n. 40, p. 122-137, dezembro/fevereiro 1998-99.

Pletsch, M. D. (2014). A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas* [*en ligne*], 22.

Ribeiro, C. A. C. (2017) Contínuo racial, mobilidade social e "embranquecimento". Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vol. 32 n° 95/2017: e32950. Disponible sur : https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/6JPcMWSnvrT5bQS5tPgJHKc/?format=pdf&lang=pt

Setton, M. G., & Valente, G. (2016). Religião e educação: um estado da arte – 2003/2013. *Caderno CEDES. 46*(160), 410-440.

Soares, J. F. (2006). Measuring cognitive achievement gaps and inequalities: The case of Brazil. *International Journal of Educational Research*, 45 (3), 176-187.

Soares, J. F. ; Alves, M. T. G., Xavier, F. P. (2016). Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013 : hiato entre grupos sociais. *Revista Brasileira de Sociologia*, 4(7), 49-81.

Teixeira, P. (2019). Acceptance of the theory of evolution by high school students in Rio de Janeiro, Brazil: scientific aspects of evolution and the biblical narrative. *International Journal of Science Education*, 41(4), 546-566.

Valente, G. A. (2017). A religiosidade na prática docente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 98(248), 198-211.

Valente, G. A. (2018). Laicidade, Ensino Religioso e religiosidade na escola pública brasileira: questionamentos e reflexões. ProPosições, 29(1), 107-127.

Veiga, C. G. (2017). Discriminação social e desigualdade escolar na história política da educação brasileira (1822-2016) : alguns apontamentos. *História da Educação*, *21*(53), 158-181.

Vianna, C. P. (2015). O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. *Educação e Pesquisa*, 41(3), 791-806.

Xavier, L. (1997). A pesquisa do CBPE em Revista. In Brandão, Z. & Mendonça, A.W. P. (orgs.) *Por que não lemos Anísio Teixeira? Uma tradição esquecida*. (pp. 85-139). Rio de Janeiro : Ravil.