



HAL
open science

Au-delà de la bienveillance paternaliste. Les familles populaires face à l'école au Brésil.

Benjamin Moignard, Marcelo Burgos

► To cite this version:

Benjamin Moignard, Marcelo Burgos. Au-delà de la bienveillance paternaliste. Les familles populaires face à l'école au Brésil.. *Revue Internationale d'Education de Sèvres*, 2015, Les attentes éducatives des familles, 62, <https://ries.revues.org/3105>. 10.4000/ries.3105 . hal-01228730

HAL Id: hal-01228730

<https://hal.science/hal-01228730>

Submitted on 19 Nov 2015

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

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

Benjamin Moignard et Marcelo Burgos Baumann

Au-delà de la bienveillance paternaliste

Les familles populaires face à l'école au Brésil

Avertissement

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

revues.org

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

Référence électronique

Benjamin Moignard et Marcelo Burgos Baumann, « Au-delà de la bienveillance paternaliste », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 62 | avril 2013, mis en ligne le 01 avril 2015, consulté le 01 avril 2015. URL : <http://ries.revues.org/3105>

Éditeur : Centre international d'études pédagogiques (CIEP)

<http://ries.revues.org>

<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne sur : <http://ries.revues.org/3105>

Ce document est le fac-similé de l'édition papier.

© Tous droits réservés

Au-delà de la bienveillance paternaliste

Les familles populaires face à l'école au Brésil

Benjamin Moignard
Marcelo Burgos Baumann

Cet article s'intéresse aux relations qu'entretiennent l'école et les familles populaires au Brésil, en interrogeant leurs conséquences sur les attentes éducatives. Alors que le système éducatif brésilien se démocratise, il reste marqué par une forme d'organisation à deux vitesses qui différencie les contenus et les formes d'enseignement entre les écoles publiques et privées. D'un côté, l'attention est portée à des formes élémentaires d'éducation qui visent plutôt à assurer la scolarisation des élèves et qui relaient une forme de paternalisme profondément ancrée dans la relation de l'école aux familles populaires. À l'autre extrémité, les écoles privées privilégient des formes scolaires traditionnelles qui continuent de marquer la formation des élites. C'est dans ce contexte que les attentes éducatives des familles populaires se structurent autour d'un mouvement contradictoire entre une délégation à l'école des enjeux d'apprentissages et de socialisation, et une demande d'amélioration significative du système public d'enseignement.

UNE DÉMOCRATISATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF ATTENTIVE À LA PARTICIPATION DES FAMILLES

Le Brésil a été marqué ces cinquante dernières années par des bouleversements politiques majeurs qui ont considérablement influencé la structuration de son système éducatif. Pendant la première moitié du XX^e siècle se développe une tentative de mise en place d'un système d'éducation nationale qui sera mise à mal avec l'avènement, en 1964, d'une dictature militaire qui durera près de trente ans. C'est en 1971 que la scolarité devient obligatoire de 7 à 14 ans, sans que cette loi soit suivie d'une politique qui permette de la traduire concrètement. Bien au contraire, le fossé entre les écoles privées et les écoles publiques se creuse considérablement à partir de cette période, la dictature en place favorisant à travers différents types d'impôts le financement d'établissements privés catholiques ou non confessionnels au détriment d'un secteur public laissé à l'abandon.

Les militaires quitteront le pouvoir en 1985, et la situation du système éducatif brésilien révèle alors d'importantes difficultés d'accès à l'école : 50 % des enfants quittent l'enseignement dès le primaire, 30 % de la population est analphabète et 30 % des enfants en âge d'être scolarisés sont en dehors de l'école. La nouvelle constitution adoptée en 1988 marque un tournant au moins en termes d'intentions. L'enseignement public et obligatoire doit ainsi être accessible pour tous et gratuit à tous les niveaux, les enseignants sont recrutés sur concours et les écoles privées soumises à un curriculum minimum fixé par l'État. C'est sur ces bases que se développe, à partir des années 1990, une importante réflexion sur la place de l'école comme levier essentiel d'action pour la construction d'une « culture démocratique » au Brésil. La dictature a laissé de graves blessures et les gouvernements successifs vont s'employer à démontrer la participation de cette société civile dans l'élaboration des politiques publiques en général et dans celles liées au système éducatif en particulier. Il apparaît ainsi une recherche de consensus permanent qui, si elle ne se traduit pas toujours dans les faits, permet au moins une certaine visibilité des revendications, en particulier sur l'amélioration de la qualité de l'école publique. Cette attention fait aussi de la décentralisation un principe essentiel qui favorise le local par rapport au national, en donnant aux municipalités ou aux États fédérés les moyens pour intervenir eux-mêmes dans un nombre croissant de domaines.

C'est dans ce contexte que se développe une attention particulière à la participation des familles dans l'école. Parmi les sept principes de la loi de cadrage des fonctions de l'éducation nationale adoptée en 1996 est mentionnée l'obligation faite aux écoles « d'assurer la liaison avec les familles et la communauté, en créant un processus d'intégration de la société à l'école »¹. L'article 14 de cette même loi précise que la direction de l'école doit être menée d'une manière démocratique, en incluant la participation des professionnels de l'éducation, mais aussi celle des communautés scolaires et locales au travers des familles, mobilisées dans des conseils d'école aux pouvoirs élargis. Nous pourrions multiplier les exemples de cet encadrement légal de l'incitation à une participation active des familles dans les écoles publiques brésiliennes. Mais l'essentiel est plutôt de retenir cet attachement, traduit dans les textes de loi et les circulaires, à assurer une place aux familles au-delà de l'accompagnement ordinaire de leurs enfants dans les processus d'apprentissage et de socialisation scolaires. Les administrations scolaires doivent les intégrer à certains processus décisionnaires, être en capacité de les mobiliser comme acteurs du développement de projets scolaires locaux, en lien avec le dynamisme supposé des ressources communautaires disponibles. Les familles disposent donc, dans le système brésilien, d'une place singulière que l'on retrouve sous des formes

1. L'ensemble des citations brésiliennes proviennent d'une traduction libre des auteurs.

relativement proches dans d'autres pays d'Amérique Latine (Vénézuéla et Chili par exemple), mais très éloignée des canons habituels des systèmes éducatifs occidentaux en matière d'intégration des familles dans l'école. Pourtant, cette prescription légale est parfois en décalage avec la réalité de l'implication des familles et des mobilisations possibles, en particulier dans les écoles publiques. Car au-delà des améliorations significatives du système éducatif sur le plan de l'accès à l'école, de fortes inégalités continuent de marquer l'école au Brésil et ont un impact sur la relation des familles à cette institution.

LE CHOIX PAR DÉFAUT DE L'ÉCOLE PUBLIQUE POUR LES FAMILLES POPULAIRES

La scolarité est aujourd'hui divisée en trois niveaux qui correspondent chacun à un type d'établissement : le niveau « *fundamental* », qui accueille des enfants âgés de 7 à 14 ans, le niveau « *médio* » pour les élèves âgés de 15 à 17 ans et le niveau « *superior* », qui correspond aux universités. Mais l'école brésilienne est également scindée en deux systèmes très différemment dotés. D'un côté, des écoles privées qui accueillent près de 14 % des élèves dans l'enseignement *fundamental* et *médio*, presque systématiquement issus des classes favorisées ou de certaines couches de la classe moyenne. De l'autre, des écoles publiques souvent beaucoup moins performantes scolairement que leurs homologues du privé, et qui accueillent des élèves largement issus des classes populaires.

D'un point de vue plus général, le Brésil a fait d'importants progrès en matière de scolarisation des nouvelles générations. En 1995, 93 % des enfants âgés de 7 à 14 ans étaient scolarisés, ils sont 97 % en 2002 pour atteindre le niveau stable de 98 % à partir de 2007. Si beaucoup d'élèves poursuivent ensuite leur scolarité, ils ne sont que 29 % en 1995 à terminer leurs études secondaires (niveau *médio*), contre 61 % en 2007, ce dernier pourcentage restant stable depuis cette date. Malgré ces améliorations, plusieurs indicateurs traduisent des problèmes toujours prégnants : 40 % des jeunes entre 15 et 17 ans sont encore inscrits au niveau *fundamental* alors qu'ils devraient être à l'école secondaire, le même pourcentage d'élève abandonne l'école au cours du niveau *médio* », alors que de nombreuses recherches s'alarment de la baisse du niveau dans l'enseignement public en particulier (Veloso, 2009).

La scolarisation des élèves dans l'école publique est de fait bien souvent un choix par défaut. Si l'offre scolaire s'est considérablement renforcée ces dernières décennies, elle a été accompagnée par le développement significatif de la mise en concurrence des établissements. Le secteur public, en pleine structuration, peine à faire face aux écoles privées qui présentent des performances nettement supérieures du point de vue des conditions et du niveau

d'apprentissage, illustrant un système à deux vitesses. Si les écoles privées sont minoritaires en nombre puisque 14 % des élèves du secondaire y sont scolarisés, elles restent une référence incontournable pour les familles favorisées et une frange de plus en plus importante de la classe moyenne. Il faut souligner l'exception des universités publiques qui sont plus réputées et recherchées que les universités privées pour des raisons qu'il serait trop long de développer ici. Mais retenons tout de même que 88 % des élèves qui accèdent à ces universités plus prestigieuses sont issus des écoles *médio* privées. Ce n'est pas le moindre des paradoxes : ce sont les élèves qui bénéficient des conditions de ressources les plus favorables qui accèdent aux études supérieures les moins coûteuses. Les dernières dispositions législatives tendent cependant à réduire ce différentiel, et l'écart des flux d'étudiants issus des systèmes publics et privés selon le statut des universités diminue². Reste qu'au niveau du primaire et du secondaire, les parents issus des milieux les plus favorisés sont clairement entrés dans un processus de distinction qui accentue les effets concurrentiels entre les établissements, visant par des stratégies multiples, déjà observées dans la plupart des pays démocratiques, à préserver un capital scolaire qui reste un élément majeur de protection de leur statut collectif (van Zanten, 2009). Si les attentes éducatives de ces familles à l'égard de l'école mériteraient d'être distinguées, au moins se retrouvent-elles dans le plébiscite d'un secteur privé perçu comme plus performant du point de vue de sa forme scolaire, et qui est aussi en mesure de mettre à distance les populations les moins favorisées. De fait, les établissements publics accueillent une population relativement homogène, en particulier dans les grandes villes, avec une scolarisation massive des enfants pauvres issus des favelas. De très nombreuses études s'alarment du faible niveau académique des élèves de ces établissements, la question des apprentissages passant souvent après des enjeux plus larges de scolarisation.

Il faut donc insister sur ce point : les attentes éducatives des familles au Brésil se construisent dans des contextes scolaires et à partir de références curriculaires particulièrement différenciés et socialement marqués. L'immense majorité des familles les plus favorisées revendiquent le droit à choisir une école qui reste un moyen de distinction d'autant plus important en démocratie qu'elle est essentielle à la distribution des positions sociales. Si l'effort d'amélioration du système public peut faire relativement consensus dans le pays, les tentatives de régulations du marché scolaire n'empêchent pas la permanence d'un séparatisme social qui s'exprime encore par des choix d'école largement contraints, et différenciés selon la position sociale des familles.

2. Une forme de quota vient d'être instauré, qui fixe à 50 % le nombre d'élèves des universités publiques fédérales qui devront être issus de l'enseignement secondaire public.

ÉDUIQUER LES PAUVRES : UNE MOBILISATION INTERNATIONALE QUI VISE AUSSI LES FAMILLES

La concentration de la pauvreté, le niveau des inégalités, comme le potentiel économique du pays ont incité de nombreuses organisations internationales à se mobiliser sur la question de la scolarisation au Brésil. L'implication d'un certain nombre d'ONG est notable et continue de participer, dans des proportions significatives, à la mise en place d'un système éducatif dit « démocratique ». Les organisations comme l'Unesco, la CEPAL³, ou la Banque mondiale ont été jusqu'à s'investir dans le développement de politiques éducatives à grande échelle pendant les années 1990, se substituant à ce qui faisait encore figure de défaillance de l'État brésilien (Romanelli, 2001). Depuis les années 2000, elles se cantonnent cependant à la mise en place de programmes qui appuient une politique éducative nationale et locale qui s'est renforcée et vise à améliorer la qualité du système public d'éducation. Mais ces programmes sont souvent accompagnés de dispositifs plus larges visant le développement d'actions à destination de l'ensemble des populations les plus pauvres. L'école est un levier indispensable aux ONG pour mettre en place des programmes de santé publique ou d'alphabétisation à grandes échelles qui s'adressent aux enfants, mais aussi à leurs familles. L'école fait dès lors figure de ressource communautaire, en dépassant très largement dans les milieux populaires le seul cadre des enjeux académiques d'apprentissages.

Les gouvernements successifs ont eux aussi saisi l'occasion de la structuration du système public d'éducation pour s'adresser aux familles les plus pauvres, avec la création de programmes dits « conditionnels » : en échange d'un certain nombre d'engagements, les familles bénéficient de prise en charge. Le plus marquant est sans doute le programme *Bolsa Escola* qui sera transformé plus tard en *Bolsa Família* : l'attribution d'un revenu minimum aux familles est conditionnée à la scolarisation et à la vaccination des enfants. Ce programme concerne près de douze millions de familles brésiliennes soit plus d'un quart de la population et près de la moitié d'entre elles dans certaines régions aujourd'hui. Les financements accordés aux familles sont particulièrement significatifs parce qu'ils doivent compenser la renonciation au travail des enfants encore fortement présent. C'est en 1989 qu'une loi a été promulguée visant la protection de l'enfant et de l'adolescent, qui réaffirme l'obligation de scolarisation à partir de 6 ans et la criminalisation du travail des enfants. En 2010, date du dernier recensement disponible sur la question, on compte encore environ 4 millions d'enfants entre 10 et 17 ans qui travaillent. Ce nombre diminue

3. Commission économique pour l'Amérique latine et les Caraïbes.

constamment – et dans de fortes proportions – depuis les années 1990, avec une diminution de près de 13,4 % entre 2000 et 2010. Dans le même temps, le nombre d'enfants scolarisés a augmenté significativement et la mobilisation très forte des institutions publiques comme des ONG pour améliorer la scolarisation des enfants issus des milieux pauvres connaît des victoires qu'il ne faut pas minorer.

Pour autant, de nombreux travaux s'interrogent sur l'impact et les effets de cette massification qui semblent laisser de côté les enjeux d'apprentissages au profit de la seule question de la scolarisation. La « mauvaise qualité » du système d'enseignement public, mesurée par d'importantes recherches et relayée dans les classements internationaux autour des compétences acquises⁴, a justifié une mobilisation forte, mais qui n'était pas toujours en lien avec des préoccupations seulement scolaires (Burgos, 2012). Ainsi, nombre de chercheurs brésiliens relèvent la fragilisation profonde et paradoxale qu'a connue l'école publique ces dernières années. Si le nombre d'élèves scolarisés a fortement augmenté, on a assisté dans le même temps à ce que Monica Peregrino appelle une « déscolarisation de l'école » (Peregrino, 2010). Ce sont des politiques sociales, plutôt que des politiques scolaires, qui ont servi d'aiguillons à la mise en place de ces programmes à grande échelle d'accès à l'école. Mais les conditions d'organisation, de contrôle et d'évaluation de ces nouvelles écoles, la réflexion sur les dispositifs de formation des enseignants, les enjeux curriculaires, didactiques et pédagogiques, ont été relayés au second plan à la faveur d'enjeux éducatifs plus larges, qui ont « pris en otage », dit Monica Peregrino, les fonctions premières d'apprentissage et de transmission des savoirs de l'école. C'est aussi l'effet de la mobilisation des ONG, de certains groupes privés, et depuis une période plus récente d'Églises souvent néo-pentecôtistes, qui privilégient des actions sociales prétendument complémentaires à l'école, mais qui s'y substituent régulièrement.

C'est dans ce contexte que l'on voit émerger une forme de revendication de la part de certaines familles autour de l'accès à de « véritables » écoles publiques, qui puissent se mobiliser sur le registre des apprentissages, à la manière des écoles privées qui ont intégré depuis longtemps cette dimension. Ces revendications s'insèrent dans un mouvement plus global prônant l'amélioration de la qualité du système éducatif public, dans une perspective démocratique particulièrement sensible eu égard à l'histoire du Brésil. Finalement, l'expérience de la massification brésilienne est troublée par la proximité d'une autre manière de « faire l'école », s'accordant mal avec des enjeux strictement éducatifs qui légitiment l'action des pouvoirs publics. Il en découle une recomposition des attentes éducatives des familles populaires qu'il faut pouvoir distinguer.

4. Le Brésil est classé au 54^e rang des 62 pays enquêtés dans le cadre du programme PISA en 2012.

RAPPORTS À L'INSTITUTION ET AMBITIONS SCOLAIRES DIFFÉRENCIÉS DES FAMILLES POPULAIRES

Cette transformation des missions élémentaires de l'école publique brésilienne traduit un traitement assez typique d'un certain nombre de politiques publiques visant la scolarisation des plus pauvres (Banerjee et Duflou, 2012). Au-delà des bonnes intentions légitimes, on retrouve finalement un postulat classique, mais néanmoins contestable, selon lequel les attentes éducatives des familles pauvres seraient moins développées que celles des autres milieux. C'est ainsi que l'on peut comprendre la mobilisation des programmes et des politiques scolaires brésiliennes dans une voie qui vise plutôt à faciliter les conditions de scolarisation des élèves et l'accompagnement social des familles, plutôt que l'amélioration stricte des conditions d'apprentissage. L'ampleur de la massification brésilienne invite de fait à une certaine forme d'humilité dans les préconisations ou les autres voies d'actions possibles qui pourraient être proposées – surtout si l'on s'appuie sur les références occidentales qui n'ont sans doute pas vocation à promouvoir un modèle de scolarisation universel. Reste que les familles populaires, celles qui ont bénéficié de ces programmes et de ces transformations, sont assez partagées sur les bénéfices de cette nouvelle scolarisation pour leurs enfants. Il en résulte une expression différenciée des attentes éducatives des familles, en écho à ce nouveau système éducatif brésilien.

L'importance accordée, du point de vue légal, à la participation des familles dans la vie scolaire des établissements scolaires au Brésil pourrait aboutir, au moins dans les textes, à l'avènement d'une forme de « parentocratie », en plaçant les familles au cœur des processus décisionnaires, de l'action éducative et scolaire engagée (Silva, 2003). Pourtant, de nombreux travaux notent la faiblesse des capacités d'accrochage des familles par les enseignants, dans un milieu qui privilégie pourtant la proximité communautaire. De fait, les rapports de la communauté éducative aux élèves et parfois à leurs familles, s'inscrivent souvent dans une relation paternaliste, qui limite considérablement les possibilités d'implications (Moignard, 2008). Une majorité d'enseignants revendiquent une mission qui est d'abord celle d'éduquer les adolescents. C'est là une approche très différente du modèle républicain français par exemple, particulièrement attaché à une forme scolaire dans laquelle les adolescents sont d'abord des élèves, censés être égaux devant les apprentissages et les possibilités de réussite. Pour les enseignants brésiliens, les élèves issus des milieux populaires, et plus encore quand ils vivent dans des favelas, sont d'abord des enfants pauvres qui souffrent d'un manque d'éducation qu'il faut compenser. Les formes scolaires organisées exclusivement autour des apprentissages semblent peu pertinentes, puisqu'elles font courir le risque, d'après les professeurs, d'un absentéisme qu'ils redoutent par-dessus tout. L'école est envisagée comme un espace qui est d'abord

un lieu d'épanouissement pour les adolescents, une sorte de refuge offrant un peu de sérénité dans un environnement perçu comme dangereux. L'exigence scolaire dans les écoles publiques, en termes d'apprentissages, est ainsi souvent dépassée par un impératif de protection et de socialisation que les enseignants jugent prioritaire. L'intensification de la massification scolaire dans le secondaire, comme le développement des pratiques d'évaluation de la performance des établissements, ont cependant tendance à transformer la professionnalité des enseignants qui se détournent peu à peu de ces considérations éducatives et sociales, pour revendiquer une fonction strictement dédiée aux missions d'apprentissage curriculaire. Reste que les apprentissages ne sont pas pensés comme un moyen d'atteindre un tel but, mais comme une source de violence symbolique qu'il est préférable d'éviter (Ireland *et al.*, 2007). C'est aussi ce qui justifie une gestion très affective de la classe et des élèves, ancrée dans une forme d'oppression paternaliste qui ne laisse que peu de place à l'émancipation. Le chantage affectif pourrait presque devenir un référentiel pédagogique : les enfants pauvres doivent bien se tenir et respecter ceux qui font acte d'éducation auprès d'eux. Ce rapport aux pauvres s'ancre dans l'histoire brésilienne et la longue dictature militaire que le pays a traversée, et qui ont été propices au développement d'une forme de paternalisme que l'on retrouve à tous les niveaux de la société (Léna, Geffray et Araújo, 1996). De fait, là où l'on observe ailleurs des frottements durs entre l'expression des attentes éducatives des familles populaires et l'école, le degré de revendication d'un nombre significatif de familles populaires au Brésil se dilue face à l'affirmation d'une aspiration simple : scolariser les enfants. Les familles entrent alors dans des dispositions de délégation de l'éducation des enfants, soumis à des processus de domination qui interdisent le moindre espace de revendication. C'est particulièrement vrai pour les familles « les plus pauvres des pauvres » pour reprendre une expression carioca⁵, qui s'insèrent dans des dispositifs de prise en charge multiple qui les renvoient souvent à leurs conditions.

Mais d'autres familles, souvent investies dans la vie de la communauté locale, revendiquent au contraire un droit de parole et d'actions qui n'est pas toujours relayé. La défiance à l'égard de la mauvaise qualité du système public, quelle que soit la mobilisation locale d'ailleurs, provoque des tensions parfois fortes avec les communautés éducatives. Les familles demandent alors « plus d'école » et « mieux d'école ». Il s'agit de recouvrer des contenus et des formes d'apprentissages traditionnels, défendant une vision assez élitiste de l'enseignement, qui s'inscrit bien dans les dispositions ordinaires que Guy Vincent a pu présenter sous le terme de « forme scolaire » (Vincent, 1994). L'idée est de promouvoir la transmission de certaines connaissances et de certaines valeurs par des personnels spécialisés, dans des espaces et des temps particuliers et selon

5. Originaire de Rio de Janeiro.

des règles spécifiques ancrées dans des exigences académiques clairement identifiés. L'enjeu est bien de rapprocher l'école publique des standards des écoles privées, qui affichent ostensiblement leur capacité à répondre à ces attentes, là où l'école publique apparaît trop souvent comme victime de son propre développement. Nous l'avons dit : ces familles font le choix par défaut de l'école publique. Mais elles s'investissent dès lors dans une forme de revendication qui se démarque de la soumission ordinaire des familles populaires face à l'institution scolaire.



Le système éducatif brésilien est donc au carrefour de logiques éducatives qui s'affrontent, sans toujours que le rythme et les effets des réformes en cours ne les interrogent. Sans doute, l'avènement de la démocratisation du système éducatif doit-il passer par une élévation du niveau des apprentissages, dans un pays qui, confronté à de fortes inégalités, a aussi fait la preuve d'un énorme potentiel de développement. L'école publique brésilienne travaille aujourd'hui à intégrer les élèves des quartiers populaires, en faisant de la proximité avec les familles un atout de développement. L'avènement d'un esprit démocratique à tous les niveaux de la société brésilienne est sans doute un levier indispensable pour dépasser les registres paternalistes qui limitent encore trop souvent aujourd'hui les mobilisations des familles dans l'école et sur l'école. Il faut donc croire et espérer que les attentes plus ou moins exprimées mais toujours fortes à l'égard d'un service public d'éducation de qualité au Brésil, continuent de porter l'avenir d'un nouveau modèle d'école démocratique.

BIBLIOGRAPHIE

BANERJEE, ABHIJIT V. et DUFLO Esther (2012) : *Repenser la pauvreté*. Paris : Seuil.

BURGOS Marcelo (2012) : « Escola Pública e Segmentos Populares : O desafio do encontro em um contexto de construção institucional da democracia. *Revista Dados*, 55, p. 189-222.

IRELAND Vera, CHARLOT Bernard, GOMES Candido, GUSSO Divonzir, DE CARVALHO Luiz Claudio R., FERNANDES Mariana, ENNAFAA Ridha, et GARCIA Walter (2007) : *Repensando a escola : um estudo sobre desafios de aprender, ler e escrever*. Brasília : Inep, Unesco.

LÉNA Philippe, GEFFRAY Christian, and ARAÚJO Roberto (1996) : L'oppression paternaliste au Brésil. *Lusotopie* 1996, p. 105-111.

MOIGNARD Benjamin (2008) : *L'école et la rue : fabriques de délinquance*. Paris : Presses Universitaires de France.

PEREGRINO Monica (2010) : *Trajetórias desiguais : Um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres*. Rio de Janeiro : Ed Garamond.

ROMANELLI Otaíza de Oliveira (2001) : *História da educação no Brasil*. Petrópolis : Vozes.

SILVA Pédro (2003) : *Escola-Família, uma Relação Armadilhada. Interculturalidade e Relações de Poder*. Porto : Edições Afrontamento.

VAN ZANTEN Agnès (2009) : *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, Paris : PUF.

VELOSO Fernando (2009) : 15 anos de avanços na educação no Brasil : onde estamos ? in *Educação Básica no Brasil. Construindo o país do futuro*, edited by F. Veloso, S. Pessoa, R. Henriques, et F. Giambiagi. Rio de Janeiro : Editora Elsevier.

VINCENT Guy (1994) : *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon : P.U.L.