



Le fonctionnement des établissements scolaires et le mythe de la “tolérance religieuse” au Brésil : approche ethnographique comparée

Gabriela Valente

► To cite this version:

Gabriela Valente. Le fonctionnement des établissements scolaires et le mythe de la “tolérance religieuse” au Brésil : approche ethnographique comparée. Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, 2023, 21, pp.131-152. hal-04047134

HAL Id: hal-04047134

<https://hal.science/hal-04047134>

Submitted on 27 Mar 2023

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.

Le fonctionnement des établissements scolaires et le mythe de la "tolérance religieuse" au Brésil : approche ethnographique comparée

The functioning of schools and the myth of "religious tolerance" in Brazil: a comparative ethnographic approach

Gabriela Valente



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/cres/6004>
ISSN : 2265-7762

Éditeur

Les éditions de la Maison des sciences de l'Homme

Édition imprimée

Date de publication : 30 juillet 2022
Pagination : 131-152
ISBN : 978-2-7351-2916-4
ISSN : 1635-3544

Ce document vous est offert par Université Toulouse 2 - Jean Jaurès



Référence électronique

Gabriela Valente, « Le fonctionnement des établissements scolaires et le mythe de la "tolérance religieuse" au Brésil : approche ethnographique comparée », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En ligne], 21 | 2022, mis en ligne le 31 juillet 2022, consulté le 14 mars 2023. URL : <http://journals.openedition.org/cres/6004>



Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International
- CC BY-NC-ND 4.0
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Le fonctionnement des établissements scolaires et le mythe de la “tolérance religieuse” au Brésil : approche ethnographique comparée

Gabriela VALENTE*

Introduction

Selon certaines représentations de sens commun, l'existence d'une tolérance religieuse dans les pays du Sud supposerait ou impliquerait des relations conviviales et harmonieuses entre les croyants quelle que soit leur obédience, sans qu'une forme exigeante de « laïcité » soit nécessaire. Certes, de tels poncifs peuvent renvoyer à une réalité effective. Selon Araujo et Martuccelli (2014), l'individuation et la socialisation dans les pays du Sud ne suivent pas le même processus que dans les pays du Nord et cela participerait à la construction d'un citoyen qui ferait fi des différences identitaires ou ethniques. D'autres approches scientifiques participent à la construction d'une image d'harmonie providentielle entre les religions en raison d'une « socialisation au pluriel » (Abdallah-Pretceille, 1999). Le creuset brésilien est alors apparenté à un laboratoire social promouvant le « vivre ensemble » dans une perspective interculturelle que le legs colonial et postcolonial semble imposer. C'est ainsi que des réflexions scientifiques ont pu jouer un rôle de camouflage des situations de racisme ou d'intolérance religieuse.

La tolérance religieuse au Brésil aurait été engendrée par le syncrétisme religieux et, plus précisément, par le syncrétisme chrétien (Sanchis, 2008), caractéristique de cette société. La religion est un des éléments qui composeraient

* Docteure en Sciences de l'éducation et de la formation. ATER – Département de Sciences de l'éducation et de la formation. Université Toulouse Jean Jaurès <gabriela.abuhab.valente@gmail.com>

l'harmonie culturelle brésilienne, mais un deuxième élément l'accompagne : la race¹. La croyance en la « démocratie raciale » est un facteur culturel ayant eu un impact majeur sur la dissimulation du racisme au Brésil. Ce concept a été élaboré à partir des études de Freyre, dont l'ouvrage classique *Casa Grande et Senzala* (Freyre, 2004 [1933]) a été très bien accueilli sur le sol brésilien et international. La thèse de la démocratie raciale défendue dans la première moitié du xx^e siècle affirmait que l'identité nationale se construisait par le biais d'un « mélange ethnique et culturel », où race et religion sont deux faces de la même médaille. Cette identité promouvait une harmonie entre les différents groupes sociaux quelle que soit leur origine (indigène, européenne ou africaine) compte tenu du métissage généralisé.

Comme l'a démontré Hasenbalg (2005), la notion de démocratie raciale est un mythe attribué au peuple brésilien et un instrument pour légitimer les inégalités sociales. Actuellement, la mise en cause de cette notion de démocratie raciale opère à partir de la notion inverse de racisme structurel (Almeida, 2019 ; Oliveira 2021). Ces deux auteurs appréhendent le racisme comme un processus politique et historique.

Si la question de la démocratie raciale a été étudiée et a donné lieu à un regard critique depuis les années 1990 (Hasenbalg & Silva, 1999) en raison des ségrégations qu'elle a entretenues, la question religieuse, quant à elle, demeure peu abordée pour penser les discriminations. Un état de l'art sur ce sujet révèle que les études sur la question religieuse au Brésil se concentrent dans le domaine de l'anthropologie (Setton & Valente, 2016) et, en ce qui concerne l'éducation, elles se limitent aux controverses impliquant l'enseignement religieux dans les établissements publics (Valente, 2021). Ce dernier est l'objet d'un article dans la Constitution Fédérale (1988), ainsi que le corpus législatif sur la « Loi de directrices et bases de l'éducation » (1996 – *Lei de diretrizes e bases da Educação*), l'instituant comme matière scolaire d'offre obligatoire par les établissements dans l'enseignement fondamental (lors d'une demande de la part des usagers) et de son inscription facultative par les parents (Valente, 2018 ; Cunha, 2013).

En raison de son passé esclavagiste, le Brésil se caractérise par la présence de religions afro-brésiliennes pratiquées par les membres de groupes religieux qui ont été les plus discriminés (Miranda, 2012). Ces religions ont été amenées aux

1 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).

Brésil par les Africains réduits en esclavage, c'est pourquoi le type d'intolérance qu'elles suscitent est aujourd'hui qualifié populairement de « racisme religieux ». Cette notion, créée par le mouvement noir, était présente dans le débat juridique sur les quotas raciaux – ce qui a abouti à la promulgation de la loi 12.711/2012² – et elle est utilisée pour désigner des situations dans lesquelles le racisme est à la base de la discrimination envers les membres de religions d'origine africaine, dont même le concept d'intolérance religieuse ne rend pas compte (Oliveira, 2017). Le racisme religieux est encore une autre forme de dépréciation de la culture noire ou afro-brésilienne à travers sa dimension religieuse, elle trouve ses origines dans la période coloniale et esclavagiste. Cette forme de racisme, qui a d'abord été pratiquée par l'Église catholique, a gagné en force dans d'autres courants du christianisme avec l'expansion des Églises pentecôtistes et néo-pentecôtistes ces dernières années qui renforcent la position hégémonique du christianisme au Brésil. Ainsi, les lieux de culte des religions d'origine africaine (candomblé, umbanda) sont attaqués, détruits et les adeptes menacés physiquement, principalement par des groupes évangéliques (Rodrigues, 2021). Dans ce sens, un parallèle peut être établi entre le « mythe de la démocratie raciale » (Hasenbalg, 2005) et ce que Fischmann (2008) appelle le « mythe de la tolérance religieuse » dans la société brésilienne.

Racisme, intolérance religieuse et éducation

Des études ont montré que la discrimination a une fonction dans la structure de la société brésilienne et que l'éducation joue un rôle crucial dans ce contexte (Hasenbalg, 2005 ; Hasenbalg & Silva, 1999). Le système éducatif brésilien est décentralisé et accorde une certaine autonomie à chaque établissement scolaire. L'école socialise aux normes construites dans une dynamique relationnelle entre les individus (enseignants, élèves, parents) et le contexte socio-culturel local (quartier, pays) et, par conséquent, produit des effets contribuant à la reproduction de discriminations raciales et religieuses ou, au contraire, à la construction d'une société antiraciste et plus tolérante. Par ailleurs, les établissements scolaires sont un lieu de rencontres, d'échanges, de tensions où se retrouvent

2 Loi de discrimination positive à l'intérieur de laquelle il y a une dimension de quotas. Cette loi a été confirmée par le *Supremo Tribunal Federal* (Cour Constitutionnelle) comme étant valide du point de vue constitutionnel.

des « ressources latentes » (Derouet, 1985 : 115) qui peuvent être mobilisées par les acteurs dans les différentes situations imprévisibles, caractéristiques de cet espace social. Prenant acte de la décentralisation du système éducatif brésilien, nous partons du principe que chaque établissement scolaire connaît des singularités, de sorte que parler du fonctionnement de l'établissement, c'est prendre en compte une configuration (Elias, 1981), c'est-à-dire des interactions structurelles entre individus-acteurs. Cette configuration est caractérisée par la non-fixité des relations, un équilibre des forces en tension ou encore une manière complexe et mouvante d'organiser socialement l'espace (paramètres physiques, sociaux, relations de pouvoir et d'interdépendance), dont la perception est fluctuante selon les acteurs. À ce titre, nous parlons de configuration scolaire pour pouvoir prendre en considération les interactions entre les acteurs afin de comprendre des situations vécues en lien avec la question religieuse.

Nous nous appuyons sur une approche ethnographique comparée pour étudier les relations sociales (perspective interactionniste) et les pratiques enseignantes dans deux établissements, et répondre ainsi aux questions suivantes : comment les situations impliquant les religions sont-elles traitées dans le milieu scolaire ? Est-ce que les pratiques enseignantes dans les situations impliquant la diversité religieuse trouvent une cohésion dans un projet d'établissement ou une dynamique collective ? De quelle manière le fonctionnement de l'établissement contribue-t-il au processus de construction d'une « tolérance religieuse » ou de son mythe ? Notre hypothèse est que les caractéristiques singulières de chaque établissement conduisent les enseignants à agir de façon spécifique dans les situations impliquant la question religieuse, dans une logique pragmatique aboutissant à l'affermissement d'un idéal de tolérance religieuse, ou bien au contraire à l'édification de son mythe, invisibilisant les tensions entre les religions et masquant la domination chrétienne.

L'article est construit en deux temps. D'abord, nous caractériserons de façon plus détaillée les deux terrains de recherche ainsi que le traitement de situations impliquant la question religieuse dans chaque établissement. Ensuite, nous proposerons une réflexion théorique sur la prise en compte du territoire, des conditions de travail, de la collégialité, de l'espace physique et du réseau, c'est-à-dire, des aspects du fonctionnement de chaque établissement qui ont un impact sur la construction de la tolérance religieuse ou, au contraire, son mythe, à partir des pratiques enseignantes.

Le fonctionnement scolaire et le traitement de situations impliquant la question religieuse

Suivant une perspective comparatiste, deux établissements scolaires avec des caractéristiques sociales éloignées ont été enquêtés en 2016³. Dans chaque établissement, nous avons réalisé 100 heures d'observations et six entretiens semi-directifs dans une approche d'entretien ethnographique (Beaud, 1996). Par souci de sortir de l'amalgame selon lequel tout établissement public au Brésil a une mauvaise réputation, nous avons choisi ces deux établissements qui révèlent différents profils d'établissement public.

Les réflexions ici présentes reposent également sur des documents bruts recueillis sur les deux terrains. Rendant compte de deux niveaux d'analyse, soit les pratiques enseignantes d'une part et le fonctionnement de l'établissement d'autre part, l'article vise à identifier leurs articulations autour d'un seul objet : le traitement de la question religieuse (ou du moins ce qui est perçu comme tel par les enseignants) en situation scolaire.

Bien que peu de situations impliquant la question religieuse aient été observées, cette technique de recueil de données a été essentielle pour comprendre le lien entre le fonctionnement des établissements et les situations décrites. Les observations ont été réalisées dans différents espace-temps, comme les classes, les réunions d'enseignants, les « salles des profs », les récréations et les sorties scolaires. Les situations décrites en entretien ont été étudiées à partir de la sociologie pragmatique (Boltanski & Thévenot, 1991) et des catégories d'analyse élaborées par le groupe de recherche *Religions, discrimination, racisme en milieu scolaire* (*supra*, introduction au dossier).

Les deux terrains sont des collèges publics situés au sud-est du Brésil, plus spécifiquement dans l'État de Sao Paulo. Bien que sous la tutelle de cette unité de fédération, ils sont structurés différemment puisque l'établissement Cora Coralina⁴ se localise dans les dépendances d'une université, ce qui engendre des transferts budgétaires et un fonctionnement en synergie avec la faculté de

3 Dans le cadre de la réalisation d'une enquête doctorale, dirigé par Françoise Lantheaume, qui a fait partie de l'enquête *Religions, discriminations, racisme en milieu scolaire* (REDISCO). La thèse a été financée par fapesp 2015/22243-8 et a suivi le protocole éthique de recherche avec les personnes. Recherche financée par la dilcrah et dirigée par Françoise Lantheaume (Laboratoire Éducation, Culture, Politiques ECP – Université Lumière Lyon 2) - <https://redisco.hypotheses.org/>

4 Tous les noms sont fictifs.

sciences de l'éducation ; tandis que l'administration du collège Père Manuel suit les procédures ordinaires des établissements publics. En ce qui concerne la question religieuse, aucun des deux terrains ne propose la discipline d'enseignement religieux.

Visibilité chrétienne-catholique

Le collège Père Manuel se situe dans une grande agglomération, dans un quartier de classe moyenne. La mauvaise réputation des établissements publics et la non-existence d'une carte scolaire au Brésil sont les deux facteurs qui rendent homogène le profil socio-économique des élèves de cet établissement : ils habitent dans les trois favelas proches tandis que les classes moyennes se tournent vers le privé.

L'établissement⁵ Père Manuel offre des enseignements de collège (*Ensino Fundamental II*), lycée (*Ensino Médio*) et pour jeunes adultes⁶. En 2016, l'établissement comptait 574 élèves, la majorité inscrite au lycée. Selon les données du recensement scolaire publiées par QEDU, un portail gratuit et ouvert qui diffuse des informations et des données statistiques sur l'éducation dans le pays (QEDU, 2017), seuls 15 % des élèves de la dernière année du collège avaient les compétences attendues en portugais et 5 % en mathématiques, selon le Prova Brasil⁷ organisé en 2015.

De l'avis des enseignants, les élèves vivent de nombreux conflits à la fois internes et externes à l'école. Le personnel enseignant considère les élèves comme un groupe homogène en termes sociaux et culturels, y compris religieux (« carence » et « misère » sont des catégories récurrentes en entretien). L'homogénéité religieuse des élèves est présentée comme une raison de l'absence de situations impliquant la question religieuse, ce qui est révélateur de la manière dont les enseignants interrogés appréhendent la diversité religieuse au Brésil. Il s'agit selon eux d'une

5 Même si nous présentons tous les cursus proposés par l'établissement, l'enquête a eu lieu seulement dans le collège.

6 C'est une modalité d'enseignement au Brésil dédiée aux personnes ayant plus de 18 ans qui n'ont pas pu finir leurs études secondaires.

7 Examen national réalisé en 9^e ano (ce qui correspond à la 3^e en France) et qui sert à évaluer le niveau scolaire des élèves et des établissements publics (cela n'a pas d'impact sur l'acceptation des élèves).

« multiplicité » (pas une diversité) au sens où les religions existantes seraient des multiples d'une seule, à savoir le christianisme. Pour la plupart des enseignants, comme déjà montré dans des recherches précédentes (Valente, 2015), toutes les religions mènent au même but : « *Jésus-Christ et les bonnes actions* ».

Quant à la structure physique, l'école n'est pas accueillante. Elle comporte, dans le hall d'entrée, une toute petite fenêtre de 50 cm² avec des barreaux, ressemblant à des fenêtres de prison ou d'hôpital psychiatrique ; puis il faut monter trois volées d'escaliers pour entrer dans le cœur de l'établissement. Tous les accès de l'école (portes et fenêtres) sont munis de barreaux. Les portes sont en fer, ce qui en limite l'accès. Ceci a pour but la protection et la sécurité, mais cela empêche par ailleurs les élèves de s'échapper⁸. L'école a en effet un important problème d'absentéisme. Par exemple, dans le groupe de classe où les observations ont été plus fréquentes, il a été possible de compter une présence moyenne de 16 élèves, tandis qu'il y en avait 32 inscrits.

Les six enseignants enquêtés au collège Père Manuel ont mentionné dix situations impliquant la question religieuse, dont cinq situations relatives aux religions chrétiennes (catholique et évangélique). Les professeurs enquêtés décrivent les restrictions que ces religions peuvent engendrer en termes de relations avec les collègues et les élèves : il s'agit de « marcher sur des œufs ». Autrement dit, étant donnée la quantité non-négligeable de collègues et élèves évangéliques, parler de la laïcité, de l'évolution des espèces ou de l'Inquisition requiert de bien choisir ses mots.

Les religions africaines ont fait l'objet de deux situations au cours desquelles les enseignants ont travaillé sur la question du respect de la religion d'autrui. La ressource de justification emprunte alors à un *topos* de type libéral. Cependant la notion du respect est différente pour chacun des enseignants. Si pour l'enseignant d'histoire le respect est lié à la liberté de conscience, l'enseignante de portugais souligne que son devoir de travailler sur l'histoire et la culture afro-brésiliennes (loi 10639/2003⁹) ne se fait pas sans conflit de loyauté, car elle porte un jugement négatif et stéréotypé sur les religions afro-brésiliennes.

8 Lors de l'observation de terrain dans cette école, il a été possible d'assister à la (tentative de) fuite d'élèves. Le fait qu'il y ait peu d'objets de valeur à l'intérieur de l'école révèle que les barreaux sont des objets davantage destinés à enfermer les élèves qu'à assurer leur protection.

9 Loi normalisée par le Conseil National de l'Éducation avec l'Avis du Conseil Plein n. 3/2004 par les Directives Curriculaires Nationales pour l'Éducation des Relations Ethniques-Raciales et pour l'Enseignement de l'Histoire et Culture Afro-Brésilienne et Africaine.

« Il a le plus de conflit quand vous devez parler de la religion Umbanda, qui est une religion qui doit être respectée, [mais] à aucun moment je ne leur demande de chercher ce que c'est [l'Umbanda]... Je ne pourrais pas, par exemple, défendre les terreiros [lieu de culte] d'Umbanda, qui font du sacrifice humain¹⁰, car je ne vais pas défendre quelque chose comme ça, alors je suis désolée, je ne peux pas le défendre de cette façon, mais je peux au moins le respecter. » (Entretien avec l'enseignante de portugais, Père Manuel)

Cela veut dire que l'enseignante n'aborde pas la dimension religieuse présente dans l'histoire et la culture afro-brésiliennes. Dans ses cours, la musique et la capoeira sont privilégiées dans sa pratique enseignante pour répondre à l'injonction légale.

Il est intéressant de noter que sur les six personnes interrogées dans cet établissement, quatre d'entre elles ont déclaré qu'il n'y avait pas de situations impliquant les religions à l'école, mais trois parmi elles rapportent néanmoins ce type de situations. L'un d'eux est un professeur de sciences qui décrit quatre situations impliquant des agressions verbales d'intolérance religieuse. Il les considère comme ponctuelles et agit en demandant le "respect" des élèves pour reprendre les activités en classe. Le respect, comme une injonction universelle, est mobilisé en tant qu'argument incontestable qui permet de passer à autre chose, c'est-à-dire de dépasser ou résoudre superficiellement le problème de moquerie sans le traiter effectivement.

Revenons à l'espace physique. À l'entrée du bâtiment de l'école, il y a un panneau coloré sur le mur : une réinterprétation du tableau « Heart Kids » de Romero Britto, couronné de deux crucifix en bois dans les bords supérieurs du panneau.

Les symboles religieux sont toutefois plus fréquents quand les lieux sont "privés", ou plutôt considérés comme tels : il y avait en effet dans le bureau de la directrice (qui n'est pas un lieu tout à fait privé bien que moins soumis aux regards quotidiens des élèves) un panneau en tissu avec l'image de la Sainte Communion et dans le bureau du secrétariat une image d'une sainte du même nom que la directrice de l'école, comme si cette dernière était elle-même la "Sainte Protectrice" de l'établissement. Nous avons interrogé une des secrétaires les plus anciennes lors d'une conversation informelle relatée dans le journal de terrain :

10 L'Umbanda est une religion afro-brésilienne, elle promeut des sacrifices, mais non-humains, contrairement à ce qui dit l'enseignante.

Image 1. Tableau «Heart Kids» de Romero Britto avec deux crucifix



Source : G. Valente

«Je [GV] pose des questions sur le panneau Romero Britto, la secrétaire connaît le nom de l'artiste et dit que c'était l'idée de la directrice, parce que la peinture est composée de cœurs et d'enfants. Je demande qui a mis les crucifix par-dessus. La secrétaire répond que c'était aussi la directrice – puisqu' "elle est catholique apostolique romaine" – et me montre l'affiche avec l'image de la sainte expliquant que là, au cœur de la sainte, il y a le prénom de la directrice ». (Journal de terrain, 13 mai 2016)

La secrétaire construit une sorte d'homologie entre le cœur représenté sur le panneau et le cœur de cette sainte ayant le même prénom que la directrice. Et dans une interview, la directrice décrit l'école : *cette école ici est une école de l'amour*, dans laquelle elle valorise la proximité avec les élèves, surtout lorsqu'ils sont guidés *dans l'amour et dans l'affection*. La logique d'action calquée sur les relations familiales, de proximité, dite logique domestique (Boltanski & Thévenot, 1991) est la base de ses manières d'agir dans ses relations avec les enseignants et dans les ressources mobilisées au quotidien, empreintes à la fois de dispositions affectives et autoritaires. De plus, du fait qu'elle a été élève de cette école, faisant partie de

la première promotion en 1968, la directrice s'approprie l'espace scolaire, comme s'il s'agissait de son propre espace privé.

La directrice ne savait pas comment définir le terme "laïcité"¹¹, mais une association avec l'idée d'État laïc¹² lui a permis de donner une interprétation du mot, basée sur le respect des individus et de leurs choix religieux, *sans imposer les siens*. La non-imposition de sa religion, vue de l'extérieur, est relative. La décoration de l'école, ses vêtements et accessoires marqués par des signes religieux et la manière d'être en relation avec les professeurs ne garantissent pas la liberté de choix (et encore moins de conscience) notamment parce qu'elle promeut des moments de prière pour marquer des événements tels que la réunion de remplacement de cours¹³, ou la fête de juin (fête païenne qui a été absorbée par la culture catholique). Dans ce type de situation, un enseignant d'histoire du même établissement dit avoir « *les mains liées* », en se référant à une situation où la direction scolaire invite un prêtre à faire une cérémonie à l'école, décision avec laquelle il ne peut pas interférer par respect de la hiérarchie et de la tradition existante dans l'établissement, légitimée par les autres enseignants chrétiens. Il s'agissait de la seule situation où la laïcité était évoquée par un enquêté dans cet établissement, elle révèle la solitude de l'enseignant qui valorise le principe de la laïcité. D'ailleurs, la directrice de l'école explique que toutes les religions sont respectées, mais qu'*on ne peut pas être athée*, c'est-à-dire qu'elle présuppose l'existence d'un Dieu *pour rencontrer et faire la charité*. Pour la directrice, il n'y a jamais eu d'élèves athées dans l'établissement.

La séparation des savoirs séculiers et religieux semble compromise, non seulement en ce qui concerne le pilotage de l'établissement, mais aussi à propos des pratiques enseignantes. Une enseignante de portugais décrit une situation dans laquelle un élève très agité a cessé d'interrompre son cours seulement quand il s'est

11 En prenant en considération les caractéristiques socioculturelles brésiliennes ainsi que les hypothèses de recherche dans ce pays, surtout en ce qui concerne l'inusuelle mobilisation du concept « laïcité », nous avons ajouté une question sur la définition de laïcité qui ne faisait pas partie du guide original proposé par l'enquête REDISCO.

12 En portugais, laïcité et laïque (le nom et l'adjectif) sont deux mots qui se ressemblent peu (respectivement *laicidade* et *laico*). Si les deux termes sont rarement mentionnés dans les médias, laïcité l'est encore moins et laïque est toujours associé à l'État dans l'expression État laïc. C'est pour cela que, lors de l'entretien, en voyant sa difficulté à définir laïcité, je lui ai proposé l'expression « État laïc », ce qui lui a permis d'avoir quelque chose à dire sur le sujet.

13 À la fin du semestre, l'établissement doit proposer des cours aux élèves qui ont été absents à 30 % de cours.

mis dans un coin et a commencé à lire la Bible, ce qui a permis à la professeure de s'occuper d'autres élèves et de développer l'activité didactique¹⁴. Estimant que sa complicité dans la lecture de la Bible par un petit groupe d'élèves en classe (car la pratique s'est diffusée) pouvait créer un précédent propice à une plainte des parents, l'enseignante a décidé de solliciter la coordinatrice pédagogique¹⁵ de l'école pour justifier le fait que c'était la seule option qu'elle trouvait pour pouvoir transmettre le contenu aux élèves de la classe qui étaient, dit-elle, intéressés par le cours. La coordinatrice pédagogique suggère alors à l'enseignante d'utiliser le texte biblique pour le partager avec l'ensemble des élèves, comme stratégie pour attirer leur attention, car la pratique serait alors justifiée par l'intérêt de ces derniers, comme un élément de cours officiel. En raison de ses propres connaissances religieuses, l'enseignante avait rapidement identifié que l'extrait lu par le petit groupe d'élèves était tiré de l'Apocalypse. Cette dernière répond alors à la coordinatrice pédagogique en refusant sa suggestion : elle ne pouvait pas utiliser le texte de l'Apocalypse. Sa justification n'était pas liée à la séparation entre les sphères publique et privée ou la laïcité, mais au fait que le contenu sur lequel elle travaillait à cette période ne correspondait pas à ce texte biblique particulier. Selon elle, le texte de l'Apocalypse ne pourrait être mobilisé en tant que ressource que lors de l'étude des paraboles, contenu scolaire présent dans le programme.

En ce sens, même si, dans un premier moment, il y a un effort de l'enseignante pour utiliser ses dispositions laïques dans un espace public, la configuration scolaire imprégnée d'une culture religieuse et objectivée dans le discours de la coordinatrice pédagogique, ne motive pas une telle séparation. À ce titre, l'enjeu pour traiter la diversité religieuse dans cet établissement n'est plus en lien avec une pratique enseignante individuelle, mais devient un mécanisme collectif qui contraint certaines manières de penser, d'être et d'agir dans lequel la religion (chrétienne) est une des ressources pédagogiques et un élément du fonctionnement de l'établissement.

L'absence de situations communes signalées par les enseignants peut être une indication de la faiblesse du travail collectif et du peu d'échanges entre les professionnels. C'est aussi la conséquence d'un emploi du temps très chargé de 40 heures dont 32 heures dédiées aux cours. Les conditions de travail sont ainsi

14 Situation décrite de manière informelle par l'enseignante qui réfère dans son récit à la coordinatrice pédagogique.

15 La coordinatrice pédagogique est un membre de la direction scolaire équivalent au CPE en France.

peu propices à une réflexion sur la pratique et, qui plus est, à une permanence prolongée des enseignants dans cet établissement ; l'important *turn over* devient ainsi à la fois une cause et une conséquence de conditions de travail dégradées, comme dans la majorité d'établissements publics brésiliens.

Hétérogénéité, conditions de travail, répertoires et diversité religieuse

Contrairement à l'établissement précédent, le collège Cora Coralina reçoit régulièrement des stagiaires et même des chercheurs. Après mon premier contact avec l'école en tant que chercheuse, un formulaire d'inscription m'a été demandé, témoignant de la préparation de l'équipe à ce type d'accueil. L'école reçoit plus de 200 demandes par an pour accéder aux locaux afin d'y réaliser un stage ou une enquête. Il y a donc une sélection qui se fait à travers l'analyse du projet envisagé, ce qui révèle un aspect de l'échange académique entre l'établissement et l'université. En règle générale, les enseignants ne peuvent recevoir que deux stagiaires et un chercheur par classe. Les salles sont équipées de chaises supplémentaires pour ces personnes et les élèves ne sont pas gênés par cette présence. De plus, l'établissement dispose d'un site Web sur lequel de nombreux documents sont disponibles, tels que le règlement intérieur et le projet éducatif, ce qui n'est pas courant au Brésil.

L'établissement est défini comme une *école d'hétérogénéité* par trois des six professionnels interrogés. L'hétérogénéité se réfère d'abord aux élèves, parmi lesquels on trouve un tiers d'enfants du personnel de l'institut de formation (distincte de l'université), un tiers d'enfants du personnel de l'université (enfants d'enseignants-chercheurs et autres fonctionnaires) et un tiers d'enfants du quartier (où se trouvent deux favelas). L'école dispense les trois cursus obligatoires de l'éducation de base (primaire, collège et lycée) et accueille environ 750 élèves. L'hétérogénéité se trouve également dans les pratiques pédagogiques et dans l'origine sociale des enseignants, même si la plupart d'entre eux ont réalisé un cursus en université publique¹⁶ et ont poursuivi leurs études jusqu'au troisième cycle¹⁷.

L'espace et le temps de l'école sont organisés de telle manière que les élèves de chaque niveau d'enseignement occupent l'espace et ont le sentiment d'y

¹⁶ Les universités publiques sont plus prestigieuses que les universités privées.

¹⁷ Au Brésil, pour devenir enseignant, il suffit d'avoir une licence (qui dure normalement 4 ans).

appartenir (selon eux-mêmes en discussion informelle). La cour qui sépare les deux bâtiments est arborée. Les classes sont spacieuses et lumineuses avec de grandes fenêtres. Dans chaque classe, les jouets, livres, divers jeux éducatifs, pupitres et matériels pédagogiques (tableau noir, data-show, haut-parleurs) sont respectés et préservés par les deux groupes qui partagent la salle (collège et lycée le matin et primaire l'après-midi)¹⁸. Jusqu'à 30 élèves sont admis dans chaque classe, presque toujours complètes car les absences sont rares.

Selon la base de données QEDu, 77 % des élèves de la dernière année du collège avaient les compétences requises en portugais et 62 % en mathématiques. Ces indices signalent une performance deux fois plus élevée que la moyenne nationale en ce qui concerne la langue portugaise, et presque quatre fois supérieure à la moyenne nationale en mathématiques. Ce qui peut être favorisé par le fait que le régime de travail des enseignants, de 40 heures, est composé de 20 heures de cours, les autres 20 heures étant dédiées à la préparation de cours, aux réunions et à l'engagement dans des projets pédagogiques et éducatifs.

Les six entretiens dans cette école ont manifesté dix-huit situations liées à la question religieuse. Tous les enseignants enquêtés de cette école ont mentionné au moins une situation concernant la religion. Le grand nombre de situations liées à cette question s'explique par l'engagement scolaire dans des projets tels que « Religions » (*Projeto Religiões*) et « Négritude » (*Projeto Negritude*). En fait, deux des enseignants interrogés étaient engagés dans le projet « Religions », l'un d'eux étant l'actuel responsable.

Deux enquêtés ont fait état de situations de pression de la part des élèves ou du personnel pour mettre en place des symboles à référence religieuse dans l'espace scolaire, comme le sapin de Noël et la distribution d'œufs de Pâques. Ils ont tous deux répondu de la même manière, en évoquant le principe de laïcité. La coordinatrice pédagogique, parlant de laïcité, fait référence à une prétendue loi selon laquelle l'école serait laïque ; cependant, une telle loi n'existe pas au Brésil. La croyance en son existence peut être interprétée comme un désir d'institutionnaliser la laïcité à l'école. Dans une autre situation, lors d'un débat enflammé entre adultes de l'établissement (y compris non-enseignants) à propos du coup d'État subi par Dilma Rousseff (en 2016), la même coordinatrice a décidé d'envoyer un mail au personnel pour rappeler les principes de la laïcité, surtout en ce qui concerne la séparation entre les opinions politiques et la pratique enseignante

18 En contraste avec le collège Père Manuel, où les classes n'avaient même pas d'horloge ou de ventilateur.

pour qu'il n'y ait pas de débordements non seulement parmi les enseignants et fonctionnaires, mais aussi chez les adultes de l'établissement dans leurs relations avec les élèves. L'action est justifiée par le fait que tous les enseignants et fonctionnaires ne disposent pas d'un « *répertoire* », selon la catégorie utilisée par l'enquêtée, pour apaiser les passions. La coordinatrice explique également que, pour acquérir de tels « *répertoires* », il est nécessaire d'étudier et de débattre, mais que, dans les cas où les enseignants ou les fonctionnaires se trouvent dans une situation avec les élèves sans être préparés à discuter d'un certain sujet, alors l'orientation de l'école est claire : « : *il vaut mieux ne pas parler [du sujet] avec l'élève [...] même si vous ne pouvez pas expliquer pourquoi : c'est non, l'école ne le permet pas, point final* » (Coordinatrice pédagogique, Cora Coralina). Les règles ainsi affichées de l'établissement sont présentées comme supérieures et incontestables, capables de mettre fin à des discussions inappropriées ou allant à l'encontre des principes de l'école.

Cependant, ce ne sont pas seulement les professionnels qui mobilisent ou incitent à mobiliser de tels « *répertoires* ». Le fait que les élèves partagent la culture scolaire de l'établissement les oblige à intégrer ces dispositions pour le débat, la discussion et la négociation des règles scolaires, en plus d'adopter les normes sociales de l'école. Les élèves, observant les actions des enseignants, sont loin d'être passifs et identifient un *ethos* caractéristique d'un groupe social dont les enseignants sont les représentants et auquel ils envisagent de participer, voire de s'identifier. Cela est exemplifié par les situations suivantes.

La première situation est rapportée en entretien au moment où une enseignante définit le concept de laïcité. Elle dit avoir remarqué, toutefois, une négligence institutionnelle après avoir vécu une situation dans laquelle, répondant à une question de routine au début du cours par l'interjection *Dieu merci*, elle a lu de l'étonnement sur le visage des élèves. Interrogés sur les raisons de cette surprise, les élèves se sont permis de demander si l'enseignante croyait en Dieu. Lors de cette conversation, les élèves et l'enseignante étaient d'accord sur le fait que « *nous ne parlons pas [de religion] et il semble qu'il est en quelque sorte interdit de parler de notre religion ici* » (Enseignante de portugais, Cora Coralina).

Pour l'enseignante, l'échange avec les élèves a permis de mettre en lumière deux phénomènes jusque-là inaperçus. Le premier était le point de vue des élèves sur les enseignants ; pour eux, tous les enseignants de l'établissement étaient athées. Le deuxième corroborait sa perception selon laquelle cet établissement ne serait pas laïque, parce qu'il ignorerait la dimension religieuse de ses élèves. Cette

conception de laïcité suppose la reconnaissance, la valorisation et le dialogue entre différentes religions.

L'enseignante, par le dialogue et dans l'objectif de reconnaître et de valoriser la diversité religieuse, expliquait qu'il ne s'agissait que d'une interjection (Dieu merci), démentait la conviction des élèves selon laquelle tous les enseignants sont athées et expliquait que chaque enseignant a une position religieuse ou non-religieuse différente. Ses propos sont assis sur son parcours personnel, en tant que pratiquante et enseignante de portugais dans plusieurs écoles (y compris des institutions religieuses), sa compréhension du phénomène religieux brésilien et la réciprocité avec la dimension religieuse des élèves et collègues. Le respect, la reconnaissance et la valorisation de l'appartenance sociale relèvent d'une logique libérale, notamment en ce qui concerne sa croyance et la (non)croyance de ses collègues enseignants.

Une autre situation a été décrite par la même enseignante. Après avoir informé les élèves que le livre *Le payeur des promesses* (« O pagador de promessas », ouvrage de Dias Gomes publié en 1960) avait été choisi pour le travail au semestre suivant, l'un d'entre eux l'a interpellée en disant que la lecture de cet ouvrage ne serait pas cohérente avec la laïcité puisqu'il traiterait d'éléments "religieux". L'enseignante, qui n'était pas préparée à une telle confrontation, dialogue avec la classe afin d'expliquer ses objectifs pédagogiques et de susciter l'intérêt pour le livre :

« J'ai dit : "regardez, ceci est le texte que nous allons lire, il y a des problématiques religieuses, oui, mais ce n'est pas ce qui est au centre de l'histoire, il y a d'autres thèmes. Il y a la question de l'intolérance, pas seulement religieuse. Nous allons également discuter des questions politiques, avec ce livre". »
(Enseignante de portugais, Cora Coralina)

Sa stratégie visait à développer l'activité pédagogique prévue. Ainsi, comme ressource principale, elle a utilisé les dispositions professionnelles révélées dans son habitus de professeur, qui inclut le fait de donner le cours de portugais, celui qui a la charge horaire la plus élevée et qui lui permet donc de prendre du temps pour discuter avec les élèves. Mais aussi son expérience dans d'autres établissements privés catholiques, pour défendre l'importance de la discussion politique et du débat sur la tolérance religieuse que le livre pourrait (et devrait) susciter selon une temporalité pédagogique prévue en amont dans le cadre du cours de portugais. L'action de l'enseignante est justifiée par ce qu'elle entend être le rôle d'un enseignant, dans une logique de transmission du savoir ou une logique professorale (Valente, 2021), combinée à une approche libérale qui reconnaît et

garantit le droit individuel de croyance (place du débat pédagogique : *nous allons également discuter*).

Dans d'autres situations rapportées, au nombre de trois, ce sont les élèves qui ont abordé spontanément un sujet comme matière à échange avec les enseignants. C'est le cas de l'une d'entre elles qui, se sentant contrainte par quelques camarades de ne pas croire en Dieu¹⁹, écrit une lettre au professeur d'histoire, qui parle de son échange avec l'élève (ayant eu lieu suite à la lettre).

« nous avons parlé, oui... c'était une conversation, (...) pour comprendre, vous savez, j'ai dit : 'Je te comprends, je veux dire, nous regardons toutes ces choses qui se passent dans le monde, nous avons ce sentiment de, de l'absence de Dieu, tu sais, je pense qu'il ne peut pas y avoir un être omniscient, qui permet tant de souffrances et tant de mal : un dieu créateur conscient, omniscient, ne le permettrait pas ; une fois qu'il le permet, alors c'est parce qu'il n'y a pas un tel dieu'. Nous avons également fait valoir qu'il se peut qu'il y ait aussi une autre vision de dieu [...] un dieu qui a donné aux êtres humains un libre arbitre, donc il crée et laisse les hommes à leurs choix moraux, et tout, mais alors il y aura jugement. Comme en classe, c'est un point de vue chrétien... alors nous en avons parlé, elle a dit qu'elle pensait aussi à toutes ces questions... » (Enseignant d'histoire, Cora Coralina)

La discussion que l'enseignant engendre avec l'élève a pour finalité de faire contrepied au point de vue chrétien en critiquant également le programme d'histoire (sans entrer dans le détail) en sorte de valoriser les croyances individuelles et favoriser la liberté de conscience dans une logique d'action libérale.

En somme, à Cora Coralina, d'une part le mélange entre les sphères publique et privée se manifeste dans les demandes des fonctionnaires ou les attitudes des enseignants et des élèves dans l'espace scolaire (avec la demande du sapin de Noël et des œufs de Pâques), mais d'autre part, les élèves ont la possibilité d'élaborer une critique réflexive, accompagnée par les enseignants, sur les normes scolaires (liberté, expressions religieuses, "laïcité", etc.), ce qui n'est possible que grâce à une configuration scolaire particulière. Cela permet l'autonomisation et la connaissance politique des élèves, ce qui les rend critiques des vérités et attitudes des enseignants tout en respectant leur autorité. De leur côté, les

19 L'enseignant n'a pas su expliquer pourquoi ou comment l'élève a été contraint et, malheureusement, je n'ai pas pu aborder cette question avec l'élève, car il m'aurait fallu plus de temps sur le terrain.

enseignants interrogés ici ne craignent pas d'être confrontés aux élèves et à leurs attitudes éventuellement critiques, ils ouvrent un espace de débat et argumentent leurs positions en utilisant des ressources issues de leurs parcours personnels, de leur socialisation professionnelle, du souci du bien commun et de la garantie du soutien de la hiérarchie scolaire. Enfin, si un tel fonctionnement scolaire est possible, c'est non seulement parce que les conditions de travail sont meilleures à Cora Coralina, mais également parce que cet établissement accueille des élèves aux profils hétérogènes permettant l'exercice d'un esprit critique conforme aux attentes scolaires.

Les pratiques enseignantes font corps avec la configuration scolaire

Les situations décrites par les enseignants des deux terrains impliquent la question religieuse, mais portent sur des sujets assez différents, ce qui est justifié par le profil des acteurs (enseignants, élèves et direction) dans chacun des établissements et par les conditions de travail des enseignants. La distinction du traitement de situations impliquant la question religieuse est nette dans la comparaison des pratiques enseignantes des deux collèges, ce qui peut être expliqué par leurs configurations scolaires.

En partageant les différentes manières d'agir, la communauté éducative partage également des règles professionnelles communes, une normativité intermédiaire commune (Lantheaume & Simonian, 2012) qui alimente la socialisation professionnelle (van Zanten *et alii*, 2002) et la construction d'une culture institutionnelle scolaire (Mafra, 2003). Ces processus qui composent la configuration scolaire de chaque établissement sont vécus différemment dans chaque établissement enquêté. Son analyse permet d'identifier le rôle de la diversité religieuse à Père Manuel et à Cora Coralina.

D'une manière globale, la religion est une composante du fonctionnement de l'établissement Père Manuel puisqu'elle se trouve comme une ressource mobilisée pour justifier des actions des enseignants et de la direction, pour la décoration (donnant le climat de l'établissement) et pour la relation interpersonnelle. La direction scolaire ne facilite pas l'approche non-stéréotypée de la religion et motive des pratiques pédagogiques liées à la croyance chrétienne hégémonique, les enseignants attachés aux valeurs de respect de la diversité religieuse ont une plus grande responsabilité individuelle pour aller à contre-courant de ce qui est privilégié dans leur établissement, comme dans le cas de l'enseignant d'histoire

qui se trouve « les *mains liées* ». L'effet enseignant est, dans ce cas, plus important que la configuration de cet établissement pour la promotion d'une tolérance religieuse. Néanmoins, une action enseignante individuelle tend à être moins efficace qu'une action collective. Ainsi, le fonctionnement de l'établissement contribue au maintien du mythe de la tolérance religieuse et de la démocratisation raciale.

Bien entendu, la direction qui mobilise des préceptes religieux chrétiens pour la gestion et l'orientation des pratiques enseignantes le fait avec de bonnes intentions. Son positionnement peut s'expliquer par des formations défailtantes, des conditions de travail et des difficultés pour trouver d'autres types ressources, la religion étant une ressource disponible et facile à mobiliser. Force est de constater que la religion disponible comme ressource est toujours le christianisme avec ses variantes évangéliques. Les religions non chrétiennes sont rarement prises en compte. Les discussions informelles avec les enseignants de l'établissement Père Manuel ont permis d'identifier que la grande majorité des enseignants appartenait aux religions chrétiennes – un enseignant seulement s'est identifié en tant qu'athée. Les élèves qui appartiennent aux religions minoritaires ont moins d'espace²⁰ pour exprimer leur identité et, par conséquent, sont discrets sur leurs croyances. En tant que stratégies d'appartenance au groupe scolaire, les élèves mettent de côté leurs propres croyances, car révéler une identité religieuse non hégémonique signifie s'exposer à des risques qui ne sont pas toujours bénéfiques. L'invisibilisation de la diversité religieuse est dès lors, y compris dans ce milieu scolaire enquêté, une stratégie de reproduction de l'hégémonie chrétienne qui alimente le mythe de la tolérance religieuse au Brésil.

Du côté de l'établissement Cora Coralina, la religion a aussi droit de cité, mais sa présence est différente. La religion est présentée comme un fait social dont la place peut être débattue, soit dans le cadre du projet « Religions », soit dans des discussions ouvertes avec les élèves. Cela s'explique par trois éléments qui composent cette configuration scolaire. D'abord, la direction de l'établissement se positionne et cherche à transmettre des ressources pour que les enseignants agissent selon des principes laïques, étant donné l'inexistence d'injonctions sur la laïcité au Brésil. Ensuite, l'hétérogénéité du profil des élèves est un facilitateur

20 Nous parlons d'espace en termes sociologiques. L'espace social occupé par l'agent permet la détention d'un capital qui permet la reconnaissance (Bourdieu, 1997). Ainsi, chez les élèves appartenant aux religions minoritaires, il y a un déficit de capital symbolique, car il est accaparé par les religions chrétiennes.

pour aborder le thème de la diversité religieuse. Enfin, bénéficiant de conditions de travail favorables, les enseignants de Cora Coralina ont le temps et la disponibilité pour se réunir et développer, ensemble, des activités qui abordent la question religieuse en tant qu'objet social et dans le but de garantir le respect de la pluralité religieuse dans la société brésilienne, mobiliser une « transmission informelle » (van Zanten, 2004 : 215) de « *valeurs incontestables* » (entretien avec enseignante de portugais, Cora Coralina) non seulement aux élèves, mais aussi aux collègues enseignants. En outre, le fait que les enseignants aient le temps de se consacrer à la réflexion sur leur métier permet une réflexivité critique qui les motive à s'engager dans des projets et des dynamiques pédagogiques qui abordent des enjeux plus larges de société, comme la question religieuse. Ainsi, lorsque les conditions de travail sont favorables, la pluralité religieuse au Brésil est exaltée et la tolérance religieuse passe du mythe à la réalité, fût-ce par le truchement d'une valeur un peu différente, à savoir la "laïcité", localement plébiscitée mais non-institutionnalisée dans le système éducatif brésilien.

Conclusion

Les enseignants brésiliens ont besoin de mobiliser fréquemment des éléments de leur propre trajectoire de vie dans la pratique professionnelle car les documents ou prescriptions qui indiqueraient à l'enseignant une manière d'agir en présence d'expressions religieuses sont rares. En d'autres termes, les enseignants et les personnels de l'éducation sont tenus d'adopter une posture qui régule leur propre activité, ce qui, dès lors, conduit l'enseignant à s'engager de façon personnelle dans l'enseignement, affaiblissant davantage la frontière entre public et privé, permettant ainsi au privé d'être un élément mobilisé dans l'espace public et renforçant la position hégémonique des religions chrétiennes.

D'autre part, nous avons également identifié que l'absence d'un principe clair de neutralité, associé à la socialisation professionnelle des enseignants brésiliens (Valente, 2020) offre la possibilité d'échanger sur l'appartenance religieuse dans une logique libérale où le droit individuel de croyance est le principe de référence. Cela nous permet de conclure que le mythe de la tolérance religieuse n'a pas de véritable fonction éducative : ce qui est décisif, ce sont les conditions sociales de possibilité (Bourdieu, 1980) de chaque établissement scolaire.

Pour conclure, notre enquête montre que les espaces scolaires brésiliens, non-exempts de tensions entre personnes s'identifiant à différents groupes

religieux, nécessitent de réfléchir à la question religieuse au-delà des controverses sur l'enseignement religieux en tant que matière spécifique. C'est pourquoi le présent article a essayé de mettre à l'épreuve la rhétorique de la "tolérance religieuse", qui anime les débats sur l'enseignement religieux, en plaçant la focale sur les pratiques enseignantes en situation et sur le fonctionnement des établissements avec un point de vue marqué par la configuration scolaire qui va au-delà des salles de classe dans une perspective comparative.

L'imaginaire partagé de la tolérance religieuse est mobilisé comme une ressource qui permet à certains enseignants d'invisibiliser les situations impliquant la question religieuse, en argumentant par le "respect universel" sans prendre en considération la diversité religieuse (dans le cas de l'établissement Père Manuel). Cependant, du fait que cet imaginaire est construit non seulement par une idéologie pseudo-scientifique, mais également par les acteurs, il peut constituer une logique d'action et favoriser une ouverture d'esprit si les conditions de possibilité se présentent, telles que : de bonnes conditions de travail qui permettent une réflexion sur la pratique, une hétérogénéité de profils d'élèves et une formation enseignante qui aboutit à la construction de compétences critiques vis-à-vis de "la religion" comme fait social et comme caractéristique de la société plurielle contemporaine (conditions réunies à Cora Coralina). Dans ce cas, la tolérance religieuse peut passer du mythe à la réalité.

Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, 2013, *L'éducation interculturelle*, Paris, Anthropos.
- ALMEIDA Silvio, 2019, *Racismo estrutural*, Sao Paulo, Polen.
- ARAUJO Kathya & MARTUCELLI Danilo, 2014, Comment penser les individus au Sud? in E. Lozerand (dir.), *Drôles d'individus. De la singularité individuelle dans le Reste-du-monde*, Paris, Klincksieck.
- BEAUD Stéphane, 1996, « L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'« entretien ethnographique », *Politix*, v. 9, n° 35, pp. 226-257.
- BOLTANSKI Luc & THÉVENOT Laurent, 1991, *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, NRF Essais, Gallimard.
- BOURDIEU Pierre, 1980, *Le Sens pratique*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU Pierre, 1997, *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil.
- CUNHA Luiz Antonio, 2013, « O sistema nacional de educação e o Ensino Religioso nas escolas públicas », *Educação & Sociedade*, n° 34, v. 124, pp. 925-941.

- DEROUET Jean-Louis, 1985, « Des enseignants sociologues de leur établissement ? » *Revue française de pédagogie*, v. 72, pp. 113-124.
- ELIAS Norbert, 1981, *Qu'est-ce que la sociologie?*, Paris, Pocket.
- FISCHMANN Roseli, 2008, *Estado laico*, São Paulo, Memorial da América Latina.
- FREYRE Gilberto, 2004 [1933], *Casa-grande e senzala : formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*, São Paulo, Global.
- GOMES Nilma, 2005, Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debatesobre Relações Raciais no Brasil : uma breve discussão, *in* Brasil, *Educação Anti-racista : caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03*, Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, pp. 39-62.
- HASENBALG Carlos & SILVA Nelson, 1999, Educação e diferenças raciais na mobilidade ocupacional do Brasil, *in* C. HASENBALG, N. VALE-SILVA, M. LIMA, *Cor e estratificação social*, Rio de Janeiro, Contra Capa Livraria.
- HASENBALG Carlos, 2005, *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. 2ª. ed. Belo Horizonte : Editora UFMG, Rio de Janeiro, IUPERJ.
- LANTHEAUME Françoise & SIMONIAN Stéphane, 2012, « La transformation de la professionnalité des enseignants : quel rôle du prescrit ? », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, v. 3, n° 45, pp. 17-38.
- MAFRA Leila, 2003, A sociologia dos estabelecimentos escolares. *in* N. ZAGO, M. CARVALHO, R. VILELA (dir.), *Itinerários de pesquisa – perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro : DP&A.
- MIRANDA Ana Paula, 2012, « A força de uma expressão », *Comunicações do ISER*. As máscaras de guerra da intolerância, v. 66, n° 31, pp. 60-73.
- OLIVEIRA Ariadne, 2017, Religiões afro-brasileiras e o racismo : contribuição para a categorização do racismo religioso. Dissertação de mestrado em direitos humanos e cidadania, Universidade de Brasília, Brasília.
- OLIVEIRA Dennis de, 2021, *Racismo estrutural : uma perspectiva histórico-crítica*. São Paulo, Editora Dandara.
- Qedu. <http://www.qedu.org.br/>. 2017.
- RODRIGUES Ozaías, 2021, « O candomblé sob a mira do racismo e do terrorismo religiosos : categorias e identidades reinventadas ». *reDOC Revista Docência e Cibercultura*. Rio de Janeiro. v. 5, n° 2, pp. 51-72.
- SANCHIS Pierre, 2008, « Cultura brasileira e religião... Passado e atualidade... » *Cadernos CERU*, São Paulo, v. 19, n° 2, pp. 71-92.
- SETTON Maria da Graça & VALENTE Gabriela, 2016, Religião e Educação no Brasil um estado da arte - 2003/2013. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), v. 46, pp. 410-440. <https://doi.org/10.1590/198053143529>

- VALENTE Gabriela, 2015, A presença oculta da religiosidade na prática docente. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- VALENTE Gabriela, 2018, «Laicidade, Ensino Religioso e religiosidade na escola pública brasileira : questionamentos e reflexões». *Pro-Posições* (UNICAMP. ONLINE), v. 29, pp. 107-127. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0108>
- VALENTE Gabriela, 2020, Socialização profissional docente ou como uma prática se naturaliza? Um estudo sobre a naturalização do religioso na prática docente. *Educação em Revista*, v. 36, pp. 1-15.
- VALENTE Gabriela, 2021, *Educação, docência e laicidade*: realidades escolares na França e no Brasil, Curitiba, Editora Appris.
- VAN ZANTEN Agnès, 2004, L'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants : le cas des professeurs des collèges périphériques français, in M. TARDIF & C. LESSARD, *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*, De Boeck Supérieur, «Pédagogies en développement».
- VAN ZANTEN Agnès, GROSPIRON Marie-France, KHERROUBI Martine & ROBERT André, 2002, *Quand l'école se mobilise, Les dynamiques professionnelles dans les établissements de banlieue*, Paris, La Dispute.