

## Ricardo Henriques

*"Un agenda de propositions dans l'école publique : la production de sens et d'actions pour la dispute de l'équité"*

Patricia Santos

| Brésil |

traduit par Déborah Spatz

**Patrícia Santos : Quels marqueurs mettrais-tu en avant à propos de la construction du mythe de l'échec scolaire et de la supériorité de l'école privée par rapport à l'école publique ?**

**Ricardo Henriques :** Il y a une lecture disséminée qui provoque une énorme difficulté pour l'avancée de l'agenda de l'école publique républicaine et laïque, celle qui se base sur l'affirmation que l'école publique ne parviendrait pas à enseigner et que l'élève ne réussirait pas à apprendre. La vision organisée de cette forme est bien évidemment l'expression d'un préjugé qui tente d'attribuer à l'école publique un certain trait essentiel d'impossibilité de réaliser sa mission. En général, cette lecture exprime, d'un côté, une certaine manipulation des évidences et, de l'autre, un accord facile entre le sens commun qui a beaucoup de difficultés à reconnaître, dans le contexte public, la responsabilité envers une politique de qualité, principalement dans l'éducation. Il y a un environnement qui négocie et dialogue avec cette banalisation de la lecture de l'école publique, qui établit cet attribut d'une incapacité à former l'élève, comme étant un attribut essentiel. C'est certainement une expression, soit de mauvaise foi, de non-engagement avec les évidences, ou d'un certain jeu opportuniste, qui, d'une certaine manière, ratifie le modèle d'inégalité que nous avons.

Cette vision allégorique qui met l'école publique au coin, qui en dernière instance, serait une position d'impossibilité, est de la même nature que l'acte de regarder le phénomène social brésilien et dire que l'environnement des espaces populaires est un espace de

manque, l'environnement de l'absence, c'est la même matrice analytique qui prend les deux situations en otage d'une condition de l'impossibilité.

Tout comme dans les espaces populaires où nous avons de grandes situations de puissance, l'école publique a également une grande capacité à générer des résultats consistants. Ainsi dit, nous ne pouvons pas nier l'énorme dette historique que nous avons, le déficit de performance que nous avons aussi et auquel nous devons faire face de manière accélérée. Nous devons séparer certaines choses, par exemple, comprendre les différences entre les conditions de fonctionnement des écoles, du profil des élèves et les relations de contexte. Dans ce contexte, nous avons des situations relativement perverses.

**Pour donner un exemple, une école située dans un environnement avec un fort taux de violence urbaine, quel est l'effet pervers découlant de ça ? En règle générale, le réseau public d'enseignement a un processus de choix des professeurs plus expérimentés par rapport à la localisation, avec des attentes données en fonction de certaines choses un minimum raisonnable, qui est que l'école soit choisie en fonction de la distance du lieu d'habitation du professeur ou de la professeure. Cette hypothèse est raisonnable. Il est bien intéressant que la personne puisse avoir cette capacité, mais que se passe-t-il ? Les professeurs les plus expérimentés finissent par ne pas choisir les zones de violences urbaines.**

Ce qui se passe, donc, c'est qu'une prophétie auto-réalisatrice commence, considérant exclusivement cette dimension des territoires violents et du choix des professeurs plus expérimentés de ne pas aller vers ces territoires. Ainsi, les professeurs et les professeures les moins expérimentés vont vers ces écoles. Et il est également commun que ces écoles qui se trouvent dans des environnements violents aient également un historique de vulnérabilité sociale et un fort décalage « âge-niveau » des étudiants. De cette façon, une corrélation de facteurs qui rendent le travail pédagogique beaucoup plus difficile se met en place.

Il existe également des écoles qui font une sélection du profil initial de leurs élèves. Les écoles chères, privées, qui, grâce à la ressource économique, exercent une série de sélections de leurs élèves, en général les enfants de familles avec un haut niveau scolaire. Il y a aussi des écoles publiques qui font un examen de sélection pour leur entrée, ce sont

typiquement des écoles d'enseignement techniques. Ces écoles n'expriment par la réalité hétérogène d'un territoire et attirent vers elles l'élève avec le moins de décalage « niveau-âge » et les élèves aux meilleures performances. Ces écoles sont également choisies par les professeurs les plus expérimentés. Ainsi, on met donc son enfant, soit dans une école privée, soit dans une école publique, qui a ce type de sélections, des meilleurs élèves et des professeurs plus engagés. L'inégalité est évidente dans cette situation.

Que devons-nous donc penser ? En finir avec cette certaine naturalisation de l'école publique comme un lieu d'impossibilité. Nous devons créer des conditions adéquates pour des pratiques dans des écoles vulnérables par rapport à la génération de résultats plus positifs. Ce qui demande évidemment beaucoup de travail, puisque nous nous trouvons dans une société radicalement inégale, une société avec plusieurs traits structurels de ces inégalités.

Certaines analogies faites avec des expériences internationales perdent l'adhérence possible des prises de décisions de politique publique puisque ce sont des analogies avec des états, avec des sociétés qui ont des niveaux d'inégalités très inférieurs aux nôtres. Quand on fait déjà une juxtaposition linéaire, sans aucune adaptation, sans aucune réflexion de personnalisation, d'adéquation à notre réalité d'expériences, il est évident que ça falsifie notre capacité d'adaptation. La Finlande fait un mouvement radical très intéressant dès le départ, qui est la valorisation des professeurs. Le premier grand virage des années 70 a été de valoriser les professeurs et de transformer la fonction de professeur en une fonction attractive. Du point de vue salarial, mais également socialement, équivalent à d'autres professions libérales. C'est là que commence à s'inverser la tendance qui était d'une moins bonne valorisation. Cependant, il est évident que cette variable doit être mise en place au Brésil, valoriser les professeurs. Mais la forme de valorisation n'est pas la même dans une société aussi inégale que la nôtre.

On a donc plusieurs variations fondamentales dans la sélection, peut être que le trait le plus important est celui de penser à créer l'apprentissage pour tous, en d'autres termes, créer une vision d'équité, avec de hautes performances des élèves, réussir à ce que la qualité soit quelque chose qui s'exprime dans tous ceux présents à l'école et que tous apprennent ce qui est nécessaire en terme cognitif, que tous apprennent les dimensions d'une société de

connaissance contemporaine, apprendre à apprendre, d'ailleurs - et non pas seulement à assimiler les connaissances cognitives, mais à établir comme quelque chose de fondamental à comprendre, la nécessité, tout au long du cycle éducatif, se créer l'égalité d'opportunités.

Il existe une lecture simple à propos de l'égalité d'opportunité, qui serait la suivante : il suffit de la régler dès le moment initial, de la rentrée des élèves. Même si cela était possible, car ce n'est pas trivial à faire, sans porter l'attention nécessaire à ce processus, à la fin de la première, de la deuxième ou de la troisième année, les inégalités structurelles de la société seront à nouveau gérées. Ainsi, **l'école publique, avec sa responsabilité sociale, et de cette forme, elle est beaucoup plus importante que l'école privée, car elle a la responsabilité de créer des biens publics, l'école publique devrait être dédiée, de façon obsessive et quotidienne, à réduire l'inégalité au long de tout son cycle.**

Mais nous avons douze ans obligatoires. Tout au long de ce cycle de 12 ans, l'école publique devrait mettre à jour, chaque année, la réduction des inégalités et d'opportunité, en améliorant l'égalité d'opportunité chaque année. Et pour que cela soit effectif, ça impliquerait une certaine permanence d'une politique d'actions affirmatives quotidiennes, capables de vérifier, à tout moment, dans quelle mesure l'inégalité augmente ou non, dans quelle mesure elle dévie du vecteur de production d'un bien public - celui de l'excellence avec équité.

Cette vocation essentielle de l'école publique, de produire de l'excellence avec équité, est ce qui la valorise et la sort de cette situation de coin de ce mythe de l'impossibilité. Créer un champ de responsabilités publiques avec les directeurs d'école, avec les professeurs et les professeures, avec la communauté scolaire et avec la société comme un tout, pour qu'ils exercent la vocation de créer l'excellence avec équité. La vocation ne peut être mise en pratique que si nous configurons ces espaces de l'école publique comme républicains et laïcs. Il y a des espaces pour les écoles privées, pour les écoles religieuses. Evidemment, il y a des espaces pour les choix, mais, majoritairement, l'école publique doit assumer cette responsabilité : le bien public essentiel de l'école publique est ce bien public d'excellence avec équité, mais il doit être d'excellence pour tous.

Pour gérer tout cela, nous ne pouvons pas nier les énormes défis auxquels nous devons faire face par rapport à la qualité de l'éducation publique brésilienne, mais il existe de nombreux signes et beaucoup d'évidences qui montrent que l'école publique, dans les contextes de grandes adversités d'ailleurs, parvient à attendre des résultats, tant de maintient des enfants et des jeunes dans les écoles, que d'apprentissage. Un symptôme importante de cela, depuis que nous réalisons des études, est de voir, même dans la moyenne allant de 2005 à 2017, dans ce cycle d'évaluations externes faites par le Ministère de l'Éducation, que dans les écoles publiques, en Première Année d'école primaire, les résultats sont en croissante amélioration tout au long du cycle.

Du point de vue quantitatif, c'est la première expression que dans le régime de l'école publique universelle, nous avons des résultats totalement consistants avec une vitesse très raisonnable pour la période, montrant que cette école publique parvient à rendre des résultats, du point de vue des valeurs et de la performance, très importants.

**En contrepoids à ce mythe, quels chemins ou expériences systématiques mettriez-vous en avant dans les réseaux d'enseignement d'états et de municipalités, qui valorise la puissance créative des sujets de l'école publique, renforçant l'exercice de la citoyenneté et le dialogue avec les questions XXIe siècle ?**

Je ne crois à une banque de pratiques, qui serve à copier des pratiques dans des réalités différentes. La question clé des bonnes pratiques est d'identifier les pratiques qui fonctionnent et de créer des modes, des méthodes, des paramètres pour adapter ce qui fonctionne à d'autres réalités. Pour faire ça bien, il faut cartographier et bien enregistrer, relever ces pratiques et les soutenir de manière simultanée.

Il y a un ensemble d'éléments qui sont clés. Le premier est une expression facile à énoncer et très difficile à mettre en pratique, qui est l'idée de se tourner vers l'élève. Si on se tourne l'élève, avec cohérence et qu'on tente toute le temps d'apprendre avec la pratique, nous commençons à avoir des conditions pour définir non seulement le mouvement d'amélioration des résultats, mais aussi, et encore plus, celui d'une culture d'amélioration continue de l'éducation parce que je peux pas me satisfaire seulement avec les gains du temps.

Il faut avoir un vecteur structurel, principalement dans une société aussi inégale que la notre, tourné vers la gestion de l'avancée continue dans le système. Les acteurs, comme un tout, les professeurs, les directeurs et même la communauté, s'engagent avec de grandes attentes de l'élève, mais en commençant par développer des capacités d'analyses pour comprendre quels sont les défis spécifiques et concrets de chaque réalité et comment seront les adaptations tournées pour produire cette idée de grandes attentes. Ainsi, il faut avoir, dès le départ, à disposition, pour que chaque employé, qu'il s'agisse du directeur, du professeur, la pensée suivant : nous devons avoir de grandes attentes pour tous.

Cette question fondamentale implique de comprendre la valeur absolue de ce qu'on attend pour l'année scolaire mais aussi et principalement la valeur relative. Quelle est la trajectoire que chaque élève peut atteindre ? Puisque si la tentative de générer l'égalité d'opportunité tout au long du cycle, nous devrions aspirer à un projet qui, tout en sachant les décalages avec lesquels les filles et les garçons entrent à l'école, même en première année d'école primaire, quelle sera le moment durant lequel nous projetterons l'école comme un tout, réduisant les décalages - certains en mois, d'autres en années. Avec une base de données, la capacité d'analyse qualitative, une entrevue qualitative avec les parents en première année d'école et en première année de primaire.

---

La pratique du conseil de classe qui discute seulement des difficultés liées à l'indiscipline, le manque d'attention, avec des variables associées au comportement non attendu, n'est pas tourné vers l'élève, il est tourné vers les humiliations que le quotidien de l'école provoque et qui rend son travail plus difficile. D'un autre côté, un conseil de classe qui discute quelles sont les règles du contexte, quelles sont les limitations, quel sont les potentiels d'apprentissage, quelles sont les vertus de cet élève qui a beaucoup de potentiel dans un domaine et n'en a pas autant dans un autre, cette lecture qui est plus tournée vers les défis, les difficultés des élèves, est tournée vers l'élève.

Le professeur qui donne, en règle générale, le cours qu'il aime donner ou qu'il sait donner, est un professeur qui n'est pas tourné vers l'élève. Avec des professeures et des professeurs tournés vers l'élève, à chaque semestre, une nouvelle année scolaire commence, ils

comprennent la configuration de la classe, analysent les corrections pédagogiques de l'année passée, comprennent, discutent avec les professeurs de l'année d'avant pour connaître la classe de façon détaillée, à propos des élèves qui sont maintenant avec un autre professeur, des élèves venus d'une autre écoles, des élèves qui redoublent, et ainsi, ils tentent de construire un plan de classe adapté à la configuration de cette classe de 30, 35, 40 élèves.

En plus de ça, donner un cours pour la moyenne de la classe, c'est notre modèle le plus usuel. Donner un cours pour la moyenne de la classe, qu'est-ce que cela signifie ? C'est un cours qui n'intéresse pas les meilleurs élèves et n'engage pas les élèves qui ont plus de difficultés dans une discipline déterminée. Ce type de cours est un cours qui n'est pas tourné vers l'élève. Tout le processus de changement d'école publique, réellement préoccupée avec de grandes attentes, implique certainement de se tourner vers l'élève.

Un autre exemple : un cycle d'alphabétisation. On n'alphabétise pas en première année, cela peut se faire en trois ans. Le problème c'est que la lecture perverse de cela, c'est de laisser, laisser, et ne pas s'engager dans l'apprentissage. On arrive ensuite à la fin de la troisième année et personne n'a rien appris. Mais si nous parvenons à faire ça tout au long du cycle, les personnes, les enfants évoluent à des vitesses différentes, et à la fin de trois années, tous seraient alphabétisés de manière égale. Le concept de cycle est un concept très important, car, à priori, il donne à entendre que le moment de l'entrée est très inégale et les trajectoires individuelles le sont également, mais je peux, tout au long de ces deux ou trois ans, montrer ma responsabilité en tant que professeur et rendre cette alphabétisation égale. De l'entrée à l'école jusqu'à la fin du lycée.

Cibler l'élève est un acte beaucoup plus difficile et fastidieux, même s'il est beaucoup plus simple d'énoncer l'éducation comme étant une priorité. Je doute beaucoup que la société brésilienne reconnaisse l'éducation comme une priorité. Ils disent ça comme ça, mais en pratique, très peu le voient. De manière générale, notre défi est énorme. L'école comme un tout, publique et privée, est très distante de ce dont on a besoin pour la société du XXI<sup>e</sup> siècle.

De la salle de classe, en partant vers la limite opposée : il faut de la cohérence dans la

politique publique, avec un alignement entre n'importe quel gouvernement, qu'il soit national ou municipal, ses domaines régionaux et l'école comme un tout, comme sortie vers des solutions idiosyncratiques. On doit savoir prélever des expériences qui fonctionnent pour pouvoir les généraliser à des échelles de politique publique municipale ou nationale. Il faut adapter les bonnes pratiques. Associé à l'état, cela signifie qu'une décision d'allocation de ressources de l'état ou de la municipalité doit correspondre aux plans d'action de l'école. Et que devons-nous faire ? Augmenter la capacité et qualifier ces plans des écoles. Cela signifiera que plus la cohérence est grande, moins la simple allocations pour des projets qui sont mauvais sera petite, même si le soutien technique pour les mauvais projets qui deviennent ensuite bons sera plus grands, via une intelligence pédagogique qui vise à produire des bons projets pour les écoles.

Quand ce cercle vertueux fonctionnera, identifiant les écoles avec de difficultés à faire ses projets, plus de soutien de la part des secrétariats sera donné pour perfectionner ses projets. Ce n'est pas abandonner l'école, mais investir de l'énergie, du temps, une équipe technique pour qualifier ces projets et augmenter cette cohérence. Bien sûr, ceci est associé, de façon générale, aux choses qui fonctionnent, aux municipalités qui fonctionnent, aux états qui fonctionnent et, pour beaucoup, il est nécessaire de mettre en place une disposition de politique publique, puisque la gouvernance est essentielle pour la production d'un système unique d'éducation, analogue, non identique et ainsi, inspiré du système de santé et du système d'assistance sociale. Aujourd'hui, l'idée des responsabilités partagées, du régime de collaboration, n'est pas synchronisée en un système unique. Ainsi, quand il n'y a pas de système unique, ce deuxième élément, de responsabilités partagées, est plus difficile à mettre en pratique. Il est difficile de produire de la cohérence à l'intérieur, alors qu'il n'y a pas de système intégré d'éducation. Nous devons avoir l'autonomie des entités, mais l'idéal, le souhaité, serait que cette autonomie se donne dans un système un minimum cohérent.

---

Pour produire ce bien public pour la garantie du droit pour tous, nous ne pouvons pas négocier des grandes attentes seulement pour certains. C'est un principe qui se voit dans l'école privée. Parce que l'école privée peut avoir, par exemple, de l'excellence pour

certaines. La lecture de la forme dont se fait la divulgation de l'examen de l'Enem [Examen réalisé à la fin du lycée] est très drôle. Il y a des écoles qui attirent les familles en ayant deux unités, deux registres. L'école du type A et l'école du type B. La même école, avec le même nom, l'école X mais avec deux campus, séparés, d'ailleurs, physiquement et avec une sélection interne. On met les excellents élèves dans le campus A, et les autres qui ne sont pas exceptionnels, ceux qui ne sont pas excellents, dans le campus B. Bien sûr, les élèves du campus A arrivent en première place à l'Enem, même s'il n'y en a que 30. Au total, il y a 500 élèves. Mais il y a l'école de type A, qui a 30 élèves et l'école de type B, qui en a 470. Comme les écoles A et B sont classées comme des écoles différentes, A sera dans le top 10 de l'Enem parce qu'elle a classé les meilleurs élèves. Ces trente élèves sont l'image de l'école et font que les parents choisissent cette école et payent, normalement, des mensualités très élevées. Et que s'est-il passé ? Dans cette unité, l'école a produit une certaine sélection. Elle a sélectionné, parmi ceux qui ont déjà des parents avec un haut niveau scolaire, ceux qui ont les moyens de payer une mensualité élevée, les meilleurs élèves et met à disposition, certainement, les meilleurs professeurs. Elle fait donc, en réalité, une bulle pour pouvoir réaliser de très bonnes performances, lors de l'Enem, et capter les meilleurs élèves. Il n'y a ici aucune vision d'équité. Celle-ci n'est pas une référence, ce n'est pas un paramètre pour l'école publique. C'est une situation totalement artificielle et qui, dans cet artificialisme, crée une référence de qualité. Ceci est faux, aussi faux qu'une certaine nostalgie de la merveilleuse école publique des années 1950. La merveilleuse école publique des années 1950, elle était merveilleuse, sauf qu'elle était merveilleuse pour certains. Il n'y avait aucun attribut public dans le sens précis.

**Je suis intriguée par cette dimension de penser à l'école dans les années 1950 comme excellente, presque comme un autre mythe, parce qu'elle n'arrête pas d'en être un. Pourrions-nous explorer un peu plus cette idée que l'école publique d'avant fonctionnait bien ?**

Je pense qu'une partie des adultes, en général, de classe moyenne haute, blancs, qui sont passés par une école publique qui fonctionnait bien, qui était une bonne école publique. Et qui était réellement bonne pour ceux qui y étaient, mais il est important de souligner qu'elle a réussi à être bonne parce qu'objectivement elle était bonne seulement pour quelques uns, à un moment où les inégalités du pays étaient encore plus grandes qu'aujourd'hui, avec un

taux d'alphabétisation très bas et avec une petite partie d'élite sociale et économique avec un niveau universitaire. Et cette classe moyenne, la classe moyenne haute, mettait ses enfants dans les écoles publiques, avec des grandes voies de sélections. Et qu'est-ce qui s'est passé dans l'histoire ? L'école publique a été envahie par la masse, dans les années 1970, une période durant laquelle on avait beaucoup de conditions favorables, comme la démographie, avec une population urbaine pas encore complètement concentrée et des taux de croissance de l'économie très forts. Nous étions en pleine dictature. La dictature a massifié l'école publique et n'a pas apporté, comme dans d'autres pays, la référence de qualité à grande échelle. En massifiant ce processus, on a préservé l'idée que l'élite doit recevoir une éducation de qualité. C'est absolument symptomatique que, à ce moment là où se massifie l'enseignement de base, les pyramides éducationnelles tendent à s'inverser, donnant à l'université publique un excellent niveau. Ce processus a commencé à segmenter l'enseignement et l'enseignement de basse s'est massifié. Retirant de celui-ci les paramètres de qualité. Pour ceux mêmes qui ont eu un bon enseignement public dans les années 50, une université publique de grande qualité a été créée et une université privée de mauvaise qualité. Durant le passage des années 1970 aux années 1980, la pyramide s'est radicalement inversée. Les élèves qui sont entrés dans les universités d'excellence publique, étaient ceux qui étaient passés par l'école privée d'une minorité. Le monde après la Seconde Guerre mondiale faisait, dans les années 1950 et 1960, exactement le contraire, en d'autres termes, une école publique universelle pour tous.

### **Reprenant le thème des grandes attentes pour tous, comment se processus doit-il se faire ?**

Des grandes attentes pour tous impliquent un effort différencié au sein de l'école. Ainsi, un effort pédagogique, différencié entre les élèves. Il y a des élèves qui ont beaucoup de difficultés dans la discipline A, mais ont d'excellents résultats dans la discipline B. Il faut gérer ça. La culture du redoublement, dans certains états est absolument gigantesque. C'est une culture qui n'est pas référencée dans l'idée de grandes attentes pour tous. Parce que la culture du redoublement va faire, par exemple, qu'au lycée, un étudiant qui a des notes négatives dans deux disciplines ne va pas être approuvé dans 15 disciplines. C'est un concept qui, à priori, ne s'inquiète pas de gérer une mobilité éducationnelle avec cet élève et de se concentrer sur la chose suivante : « regarde, l'élève a des difficultés dans deux

disciplines, mais il s'en sort bien dans 13. » La question est : comment réduire ce décalage ? Cela demande plus d'effort du professeur, plus d'effort de la communauté. Dans les écoles qui sont vertueuses, plus les professeurs sont synchronisés avec l'idée de l'excellence avec équité, plus on crée un environnement dans lequel le concept de grandes attentes pour tous fonctionne. Et on en arrive au point où toutes les écoles fonctionnent très bien, dont la gestion est à ce service, ils travaillent plus par projets, de formes interdisciplinaire, puisque, en plus d'avoir une bonne technique, se crée aussi un environnement dans lequel le professeur de chimie, d'histoire et d'anglais, la professeure de mathématiques valorisent, par exemple, de travailler sur des projets.

Une chose importante pour étayer, lorsqu'on parle de gestion, il faut avoir une méthode. Ceci est important. C'est un piège de l'éducation, le fait que nous soyons des sujets singuliers de l'apprentissage et que nous devons être vus ainsi dans le quotidien de l'école publique. Il ne doit pas exister et il n'existe pas l'obligation que tous les processus soient singuliers. Au contraire, plus les processus sont référencés, plus ils sont standardisés, dans le sens de comprendre comment produire un système et apprendre avec les pratiques qui sont reproduites et sont des dénominateurs communs, plus grande est la probabilité de se confronter aux inégalités. Face à ces standards, j'ai comme principe de personnaliser et de paramétrer en fonction des situations spécifiques, concrètes, de vulnérabilités ou non. Et je reprends : les vulnérabilités ne sont pas absolues, elles sont toujours dans un contexte. Les élèves qui ont des difficultés dans un domaine déterminé, ont d'énormes facilités dans d'autres domaines et il faut avoir des standards qui permettent ces adaptations et un fonctionnement dans cette direction. Ainsi, en ayant comme référence l'école publique comme quelque chose pour tous avec équité, des grandes attentes avec équité, il est possible d'organiser des processus internes dans l'école et entre les écoles, de former à, tout le temps, configurer cet agenda avec les connaissances pédagogiques et techniques que les professeures et les professeurs ont.

**Puisque vous êtes entré dans le débat racial, à parti de votre expérience dans les recherches raciales et de genre à l'école, en ayant mis en évidence les inégalités par des données, quel est le chemin possible pour perfectionner les pas de formation démocratique et de valorisation de l'école publique, considérant la réalité brésilienne ?**

Il est très important que la société brésilienne actualise sa dette historique, en d'autres termes, reconnaître ses traits racistes. L'école en elle-même réduit ces traits. D'une certaine forme, la société brésilienne, après la fin de l'esclavagisme, a produit un spectacle absolument pervers qui était de dire que les inégalité était la même chose que ce qui est différent. Quelle est la perversion de cette idée ? Quand je mentionne l'idée qu'inégal est égal à différent, je produis un certain interdit dans le champs des possibles de la politique publique et je dis qu'on ne peut qu'améliorer la société en travaillant sur la sphère de la pauvreté. Je ne peux pas travailler à propos d'un espace d'inégalité parce que tous sont différents entre eux et à propos de ça, je n'ai pas d'incidence. Ainsi, le champ, dans l'ample spectre doctrinal, plus libéral et plus progressiste, quand on se pense sur lui comme un phénomène social, dit la chose suivante : la réalité brésilienne est pleine de défi pour ceux qui s'intéressent à y faire face, que la clé est de faire face à la pauvreté. Ce que je veux dire, c'est que : Le chemin pour faire face à la pauvreté est essentiel, mais il est strictement insuffisant. Il faut que je dise qu'inégal, n'est pas la même chose que différent parce que de cette façon, je vais reconnaître et, à partir de ça, valoriser la force de la diversité. Elle s'opposer à la force de l'inégalité.

C'est la même décision qui dit : « libérer les esclaves » mais n'apporte aucun engagement public de l'état de distribution de la terre, des distribution des actifs, de scolarisation. C'est une forme de confondre la différence avec l'inégalité, de naturaliser la relation d'inégalité. Cela mène à la compréhension que ces différences sont inférieures, mais elles ne sont pas inférieures parce qu'elles sont différentes. Il n'y a donc pas de solution pour cette histoire.

Il nous faut un certain impératif de régime social qui, en séparant l'inégal du différent, du divers, ne fasse pas seulement une opération analytique, mais qu'il développe une équation sociale, établissant ce qui doit être reconnu et valorises la différence, la diversité, comme une manière différente de faire face à l'inégalité et produire un arrangement social beaucoup plus vertueux. Comme je le disais, il faut que nous actualisions notre dette historique et que nous fassions face avec beaucoup de netteté et avec beaucoup de courage à cet arrangement social. Parce que nous avons inhibé la plus grande vertu que la société à produite, qui est la force de sa diversité.

