
Des universités plus hétérogènes

Recherches sur le rapport au savoir des étudiants brésiliens

Bernard Charlot¹

Eloiza Dias Neves

Veleida Anahí da Silva

Résumé

Chaque fois qu'un nouveau type d'étudiant arrive à l'université, celle-ci doit affronter de nouvelles difficultés. L'université brésilienne n'a pas encore été atteinte par une grande vague de démocratisation, mais elle est déjà plus hétérogène qu'autrefois. Parmi toutes les questions que cette évolution pose à la recherche, le présent article s'intéresse au rapport d'étudiants brésiliens au savoir et à l'université et aux histoires atypiques de jeunes de milieux populaires qui ont réussi le concours d'entrée dans une université fédérale. Il s'appuie sur des recherches de terrain conduites en divers endroits du Brésil durant ces dernières dix années. Les étudiants brésiliens disent avoir appris dans leur vie, avant tout, des apprentissages relationnels, affectifs, éthiques et liés à leur développement personnel. Même à l'université, les nouvelles façons de voir le monde et de s'y voir sont pour eux aussi importantes que les apprentissages cognitifs. Les récits des étudiants issus de familles populaires confirment que leurs rapports au savoir se construisent dans un réseau plus ample de rapports au monde, aux autres et à soi-même – entre fierté de la réussite, nostalgie de la relation antérieure avec la communauté et protection contre le sentiment d'avoir trahi.

Mots-clés

Rapport au savoir. Université. Brésil. Étudiant de milieu populaire.

¹ Bernard Charlot, Université Fédérale de Sergipe, Brésil (bernard.charlot@terra.com.br). Eloiza Dias Neves, Université Fédérale Fluminense, Brésil (edneves@id.uff.br). Veleida Anahí da Silva, Université Fédérale de Sergipe, Brésil (vcharlot@terra.com.br).

Abstract

Whenever a new type of student arrives at university, he must face new difficulties. The Brazilian university has not yet been touched by a large wave of democratization, but it is already more heterogeneous than in the past. This article examines the relationship of Brazilian students to knowledge and the university and the atypical stories of young people from the working class who have successfully passed the entrance examination in a federal university. It is based on field research conducted in various parts of Brazil during the last ten years. The Brazilian students say that in the course of their lives, they have achieved, above all, relational, emotional, ethical and personal learning. Even at university, new ways of seeing the world and oneself are as important as cognitive learning. The stories of students from working-class families confirm that their relationships to knowledge are built into a broader network of relationships to the world, to others and to oneself - between pride in their success, nostalgia for their previous relationship with the community, and protection against the feeling of having betrayed their origins.

Keywords

Relationship to knowledge; University; Brazil; Students from working-class families.

Introduction

Chaque fois qu'un segment du système scolaire ou universitaire s'ouvre à un nouveau type d'élèves, il rencontre des difficultés. On parle alors de "crise"; mais, en fait, il ne s'agit pas vraiment d'une crise, c'est-à-dire d'un moment intense qui va s'achever d'une façon ou d'une autre, par la guérison ou par la mort du malade. Il s'agit de contradictions nouvelles qui entrent dans le système, le travaillent, le déstabilisent. Elles provoquent des difficultés pour l'institution et pour les professeurs – qui, souvent, réclamaient une démocratisation et, lorsqu'elle se produit, sont les premiers à en subir les effets contradictoires dans leur quotidien professionnel. Elles entraînent des réformes de structures, de curricula et de programmes, qui résolvent certains problèmes mais en créent d'autres, de sorte que l'opinion publique en arrive parfois à croire que ce sont les réformes elles-mêmes qui engendrent les problèmes. Face à ces réformes apparaissent des résistances, qui peuvent être justifiées quand il s'agit de réponses superficielles ou d'effets de mode, mais qui sont aussi, parfois, des résistances conservatrices dissimulées dans des discours d'apparence progressiste.

Ces entrées "en crise" se produisent à des périodes différentes selon les pays, car leur rythme de démocratisation-massification des divers parties de leur système scolaire et universitaire varie selon les situations économiques, sociales et politiques. En Europe occidentale, en ce qui concerne l'enseignement moyen (de type lycée), on peut les dater des années 60 et 70 du 20^{ème} siècle, avec le pic explosif de 1968. Le Brésil affronte déjà des difficultés nouvelles, mais est encore loin d'une période explosive, pour diverses raisons.

Premièrement, l'enseignement moyen (*médio*, selon la nomenclature brésilienne) n'est pas encore généralisé, ce qui atténue la pression sur cet enseignement et sur l'enseignement universitaire qui lui fait suite. Environ 55% des Brésiliens de 15 à 17 ans (âge normal) fréquentent le lycée; environ 30% sont encore dans l'enseignement fondamental II (qui reçoit les jeunes de 11 à 15 ans – comme le collège français) et sont donc en retard; environ 15% sont déjà déscolarisés. Généraliser l'enseignement moyen est un des objectifs importants de l'actuel Plan National d'Éducation (2014-2024), élaboré par le gouvernement de gauche victime d'un coup parlementaire en 2016 (*impeachment* dans des conditions plus que douteuses), mais les nouvelles orientations budgétaires austéritaires constitutionnalisées par le gouvernement de droite (pour 20 ans...) vont ralentir cette généralisation.

Deuxièmement, le fort cloisonnement entre enseignements privé et public, tout au long de la scolarité, tend à atténuer les contradictions sociales à l'intérieur de chaque secteur: les enfants des diverses classes sociales ne se rencontrent pas, ou rarement, dans les mêmes établissements. Les enfants des classes moyennes vont dans les écoles privées (à buts lucratifs), plus ou moins chères selon le niveau de ces classes moyennes, et ceux des milieux populaires fréquentent l'école publique. Les clivages sociaux sont si profonds qu'il est devenu difficile, au Brésil, de scolariser ses enfants dans une école publique quand on appartient aux classes moyennes; et les montants des inscriptions en école privée sont prohibitifs pour les classes populaires ou même les petites classes moyennes² (environ un salaire minimum par mois et par enfant dans une "bonne" école

² Parler de "classes moyennes" ou de "classes populaires" n'est évidemment qu'une façon sommaire de résumer une situation sociale plus complexe. La nomenclature officielle brésilienne utilise une classification de A à E. La classe A est riche (A+) ou très aisée (A-). La classe B est la classe moyenne aisée. La classe C est sortie de la pauvreté, mais continue à lutter pour améliorer ses conditions de vie;

privée d'une ville de taille moyenne – plus dans des villes comme Sao Paulo ou Rio de Janeiro). Même les professeurs de l'enseignement public scolarisent leurs enfants dans des écoles privées.

Le clivage entre public et privé continue au niveau universitaire: les enfants des classes moyennes (A et B), qui ont été scolarisés en école privée, obtiennent au concours d'entrée dans les universités ("vestibular") de meilleurs résultats que ceux qui viennent des écoles publiques et, traditionnellement, gagnent la majorité des places dans les universités publiques, où ils étudient gratuitement; les élèves des écoles publiques (classe C et quelques rescapés des classes D et E) ou bien ne font pas d'études supérieures, ou bien étudient dans des universités privées, payantes, qu'ils fréquentent souvent le soir, après le travail. Il s'agit là, bien sûr, d'une description idéaltypique, qu'il faudrait nuancer en prenant en compte d'autres facteurs, notamment la discipline universitaire. Ainsi, en Médecine et en Droit les enfants de classes A et B sont très majoritaires, que ce soit dans les universités publiques ou privées, et en Pédagogie, au contraire, on trouve surtout des étudiants issus de classes sociales modestes, y compris dans les universités publiques – non par choix, mais parce que le niveau de difficulté du concours d'accès varie selon les disciplines. La composition sociale des universités n'est donc pas totalement homogène, bien qu'elle présente de fortes dominantes. En outre, l'hétérogénéité tend à augmenter avec l'élévation du niveau de vie qui s'est produite entre 2002 et 2014 (35 millions de Brésiliens, au moins, sont sortis de l'état de pauvreté) et, plus encore, avec les dispositifs mis en place à la même époque par les gouvernements de gauche: quotas dans les concours pour les élèves issus des écoles

c'est elle qui a grossi entre 2012 et 2014, sous les gouvernements de gauche. La classe D est pauvre, vit dans des conditions difficiles. La classe E est très pauvre, voire misérable.

publiques, avec sous-quotas pour les noirs et les indigènes; divers systèmes de bourses et de crédit.

Au total, les étudiants des universités sont plus hétérogènes qu'autrefois, bien que les universités soient encore relativement protégées de la vague de démocratisation potentielle que laisse entrevoir une forte demande d'accès encore non satisfaite. On peut analyser de diverses façons une telle situation et, de façon plus générale, ces moments où les universités affrontent le défi d'une démocratisation au moins partielle: en termes de politiques publiques, de diversification de l'enseignement supérieur, de pratiques pédagogiques, de formation des professeurs, etc. Parmi les différentes approches possibles, nous pensons qu'il est important de mieux comprendre quel est le rapport au(x) savoir(s) et à l'université des étudiants actuels, quel sens cela a pour eux d'apprendre, et notamment d'apprendre à l'université. C'est l'ambition de cet article, en référence à des étudiants brésiliens. Nous prêterons aussi une attention particulière à l'interprétation de leurs parcours par ces étudiants de familles populaires qui, malgré la faible probabilité statistique, parviennent à entrer dans une université publique protégée par un concours difficile.

Nous nous appuyerons sur trois recherches, développées ces dernières années en lien avec l'équipe *Educação e Contemporaneidade* (Éducation et Contemporanéité) de l'Université Fédérale de Sergipe, au Brésil. Eloiza Dias Neves a étudié le rapport au savoir des étudiants de l'Université Fédérale Fluminense de Campos dos Goytacazes (état de Rio-de-Janeiro) dans son post-doctorat de 2012 (Neves 2012). Ses résultats convergent largement avec ceux obtenus dans une recherche de post-doctorat antérieure, en 2009, dans deux universités privées et une université fédérale de l'état de Minas Gerais par Maria Gabriela Parenti Bicalho (Bicalho 2009). Une recherche de Veleida

Anahi da Silva, en 2006 (Silva 2006), confirmée par d'autres recherches, masters ou doctorats de l'équipe *Educação e Contemporaneidade* (cf. en particulier Charlot 2011) a permis de mieux comprendre les histoires et les trajectoires scolaires d'étudiants pauvres qui ont réussi le concours d'entrée à l'Université Fédérale de Sergipe, et leur interprétation de cette histoire. Toutes ces recherches ont été orientées ("supervisionnées", selon la terminologie universitaire brésilienne), par Bernard Charlot³.

I. Qu'est-ce qui vaut la peine d'être appris? Le rapport au savoir d'étudiants brésiliens

Quel sens cela a-t-il pour un étudiant brésilien d'étudier dans une université? Plus généralement, quel sens cela a-t-il, pour lui, d'apprendre, quel que soit le lieu et le type d'activité désignée par le terme "apprendre"? Seul se mobilise dans une activité intellectuelle ("étudie") qui donne un sens à cette activité, sens direct (le plaisir de l'activité elle-même, celui de comprendre, celui de réussir à faire etc.) ou indirect (il faut apprendre pour être reçu à l'examen, pour être capable de faire ceci ou cela etc.). La question du sens est donc essentielle pour comprendre la mobilisation (ou la non-mobilisation) des étudiants à l'université, et donc ce qui se passe dans les universités contemporaines; et plus l'hétérogénéité des étudiants est grande, plus il est important de comprendre quel est leur rapport (quels sont leurs rapports) à l'université et au fait même d'apprendre. Cette question s'inscrit dans le cadre plus large des recherches sur le

³ Tous ces textes, ainsi que beaucoup d'autres sur le rapport au savoir (en portugais, espagnol, français et quelques-uns en anglais), sont disponibles, gratuitement, sur le site du réseau de recherche REPERES (REde de PEquisa sobre a RElação com o Saber – Réseau de recherches sur le rapport au savoir): www.redereperes.wixsite.com/reperes.

rapport au savoir, qui se développent actuellement. L'être humain naît incomplet et, pour s'humaniser, se socialiser et entrer dans une culture, se construire comme sujet singulier, il doit s'approprier une partie du patrimoine humain construit par les générations précédentes. Gestes, actes, pratiques, techniques, langages, énoncés de la vie quotidienne, connaissances scientifiques, sentiments, formes de relations avec les autres et avec soi-même: très nombreux sont les objets, formes, relations et modes d'être de l'apprendre humain. Parmi eux, spécifiques et importants, mais non uniques, et parfois en concurrence avec d'autres objets ou formes de l'apprendre, les savoirs scolaires et universitaires. La question du rapport au savoir renvoie toujours à des rapports à la fois sociaux et singuliers au monde, aux autres et à soi-même et il est souhaitable de toujours l'aborder d'un triple point de vue: épistémique (apprendre, c'est entrer dans quelle type d'activité?), identitaire (qui suis-je, moi qui apprends cela – ou n'arrive pas à l'apprendre?) et, transversalement, social (en prenant en compte les différences sociales, de genre, éventuellement ethniques etc.) (Charlot 1997, 1999, 2005, 2013).

Eloiza Dias Neves a réalisé entre août 2011 et décembre 2012 une recherche dont l'objectif principal était de comprendre quel est le rapport au savoir et à l'université des étudiants de l'Université Fédérale Fluminense (UFF), dans son antenne de Campos dos Goytacazes (état de Rio-de-Janeiro) (Neves 2012)⁴. Elle a mené sa recherche auprès d'étudiants de Service Social, Géographie, Sciences économiques et Sciences Sociales (du deuxième au cinquième semestre). Elle a appliqué un questionnaire de type classique, sur le profil socioéconomique des familles, les pratiques culturelles et de

⁴ Les données qui suivent sont extraites de ce Rapport de recherche de post-doctorat. Les traductions du portugais au français sont faites par nous-mêmes.

loisir des étudiants et la place occupée par les études dans leur vie quotidienne; 231 étudiants ont répondu à ce questionnaire, *on-line*. La majorité sont des femmes (78%), mais le taux varie de 49% (Géographie) à 97% (Service social). Ils se déclarent blancs (56%), métis (28%), noirs (14%), indigènes (1%). Ils sont socialement hétérogènes, d'autant plus que l'UFF-Campos appartient à ces unités universitaires récemment créées ou développées par le plan d'expansion universitaire REUNI et dont la mission est davantage d'assurer des cours, dans une perspective de massification, que de constituer des centres de recherche d'excellence. 53% ont étudié en école publique, 42% en école particulière et les autres dans des dispositifs mixtes ou en cours du soir. Le niveau scolaire des pères est lui aussi hétérogène: 3% non scolarisés, 24% au niveau primaire (Enseignement fondamental I), 17% au niveau de l'Enseignement fondamental II (parfois incomplet), 31% au niveau de l'Enseignement moyen, de type lycée (parfois incomplet), 21% au niveau de l'Enseignement supérieur (parfois incomplet). Le niveau scolaire des mères est un peu plus élevé, mais se distribue de façon analogue. Les différences sociales entre disciplines étudiées apparaissent nettement quand on distingue les étudiants de Sciences économiques: 52% de femmes (contre 78% dans la moyenne générale), 78% de blancs (contre 56%) et 4% de noirs (contre 14%), 70% qui ont étudié en école privée (contre 42%), 6% des pères qui n'ont pas été scolarisés ou l'ont été seulement en école primaire (contre 27%) et, inversement, 52% qui ont fréquenté l'enseignement supérieur (contre 21% dans la moyenne générale).

Outre le questionnaire, Eloiza Dias Neves a demandé aux étudiants d'écrire un texte inspiré de la technique des bilans de savoir, inventée par Bernard Charlot. 313 étudiants (101 de Service Social, 90 de Géographie, 67 de Sciences économiques et 55 de Sciences Sociales) ont produit un texte en réponse à cette demande:

"Nous aimerions que vous écriviez un texte commençant ainsi: "Depuis que je suis né, j'ai appris...". Dans ce texte, dites ce que vous avez appris, avec qui et où (famille, école, rue, amis, autres lieux et personnes...). Qu'est-ce qui vous semble le plus important dans tout cela? Et pourquoi?

Continuez avec: "Et à l'université, j'ai appris..." Quoi? Vous avez appris avec des livres, des professeurs, des collègues? Qu'est-ce qui vous semble le plus important dans cet apprentissage?

Enfin, dites quelles sont vos attentes dans la vie après la fin de vos études"

Les bilans de savoir ne révèlent pas ce que les étudiants ont appris, "objectivement", mais ce qu'ils répondent quand on leur pose cette question, là où on la leur pose (dans ce cas, à l'université, lieu par excellence de savoirs de type académique); le chercheur postule que l'étudiant évoque alors ce qui pour lui a le plus d'importance, de sens, de valeur. Ces bilans sont l'objet d'une analyse qualitative/quantitative pour identifier et compter les thèmes les plus cités, ainsi que les agents d'apprentissage évoqués. Cette analyse peut également prendre en compte les pratiques langagières utilisées dans le texte (Qui parle: je ou "on", "nous"? Quelles sont les formes d'argumentation? Comment le sujet existe-t-il dans son texte?) (Charlot 1999).

Les thèmes évoqués ont été classés dans la grille proposée par Charlot: apprentissages relationnels et affectifs (ARA), apprentissages liés au développement personnel (DP), apprentissages intellectuels ou scolaires (AIS), apprentissages quotidiens (AQ), apprentissages professionnels (APRO), apprentissages génériques e tautologiques (AGT) e, nouvelle catégorie ajoutée par Neves, apprentissages étiques, sociopolitiques, religieux (AESPR). Les résultats sont présentés dans le Tableau 1.

Tableau 1. Apprentissages évoqués (recherche Neves, 2012)

	ARA	DP	AIS	AESPR	AQ	AGT	APRO	Total
Total	31%	28%	14%	14%	10%	3%	1%	100%
	(536)	(485)	(243)	(243)	(170)	(40)	(4)	(1721)

Source: Eloiza Dias Neves (2012)

Ces résultats convergent fortement avec ceux obtenus, en 2009, par Maria Gabriela Parenti Bicalho dans trois universités de Minas Gerais, auprès de 266 étudiants de Pédagogie: 162 de deux universités privées (du premier au septième semestres) et 104 d'une université fédérale (deuxième et huitième semestres) (Bicalho 2009). Bicalho avait utilisé le texte du bilan de savoir de Charlot, et sa classification: "Depuis que je suis né, j'ai appris plein de choses, chez moi, dans la cité, à l'école et ailleurs... Quoi? Avec qui? Qu'est-ce qui est important pour moi dans tout ça? Et maintenant, qu'est-ce que j'attends?" (Charlot 1999 :7). Ses résultats sont présentés dans le Tableau 2.

Tableau 2. Apprentissages évoqués (recherche Bicalho, 2009)

	ARA	DP	AIS	AQ	AGT	APRO	Total
Total privé	30%	40%	15%	9%	5%	1%	100%
	(249)	(340)	(122)	(75)	(41)	(8)	(835)
Total public	20%	36%	27%	11%	4%	2%	100%
	(153)	(280)	(209)	(84)	(33)	(18)	(777)

Source: Maria Gabriela Parenti Bicalho (2009)

Les consignes utilisées dans les deux recherches sont un peu différentes, ainsi que le mode de classement des réponses et il n'est donc pas étonnant de trouver quelques

différences entre les résultats des deux recherches, d'autant plus que l'analyse qualitative par thèmes implique toujours une part d'interprétation par le chercheur. Mais les deux tableaux mènent aux mêmes conclusions fondamentales – convergence renforcée par le fait que les occurrences classées par Neves dans la catégorie des apprentissages sociopolitiques et religieux (ESPR) apparaissent souvent, dans les résultats de Bicalho (ou dans les recherches antérieures de Charlot), sous la forme d'apprentissages relationnels ou d'un développement personnel dans les façons de voir le monde.

Négligeons les apprentissages généraux et tautologiques, qui ont souvent pour fonction de se débarrasser rapidement de la tâche; ce sont des réponses vagues, indéterminées, ou, comme leur nom l'indique, tautologiques: "J'ai appris tout ce que je sais", "diverses choses", "ce qui doit être appris"⁵. Les apprentissages quotidiens (AC), comme manger, boire, jouer, sont là également pour mémoire. Le résultat de recherche le plus important est que dans ces universités consacrées à la diffusion du savoir et à des formations qui vont déboucher sur une activité professionnelle, ce ne sont pas les apprentissages intellectuels et scolaires (AIS) et encore moins les apprentissages professionnels (APRO, presque absents) qui sont les plus cités, mais des apprentissages qui renvoient à la vie affective et relationnelle (ARA), au développement personnel (DP), à des principes ou façons de voir le monde, les autres et soi-même de type éthique, sociopolitique et religieux (AESPR). Ce que ces étudiants disent avoir appris dans la vie, avant tout, ce sont des façons de vivre avec les autres et avec soi-même, de comprendre le monde, la vie, les gens. On pourrait objecter que cela tient aux disciplines choisies pour la recherche, et il est vrai que ce serait intéressant de refaire

⁵ Ces citations et celles qui suivent sont extraites du Rapport de recherche de Neves (2012). Nous traduisons les réponses du portugais en français.

ces recherches avec des étudiants de Mathématiques, Physique ou Biologie, mais si l'éventuelle influence du choix de la discipline semble claire pour Service Social, Sciences économiques, Sciences Sociales et Pédagogie, cela l'est déjà moins pour Géographie, dont les étudiants privilégient également les apprentissages relationnels, affectifs et personnels (ARA: 39%; DP: 16%; AIS: 11%). En outre, Charlot a trouvé des résultats analogues dans des recherches antérieures dans l'enseignement fondamental II ou l'enseignement professionnel français.

Entrons un peu dans les détails, à partir de ce qu'ont écrit les étudiants (Neves 2012). Les apprentissages classés comme affectifs et relationnels (ARA) évoquent souvent la famille, la confiance (ou le manque de confiance), le respect (des personnes et des opinions).

"Avoir confiance dans les personnes requiert du tact et du temps" (Sciences soc., H., 20 ans).

"On ne peut pas avoir confiance en tout le monde, ou croire que tout le monde t'aime bien, tous tes collègues ne sont pas tes amis" (Sciences écon., F., 18 ans).

"Ma famille est mon point d'appui, mon toit, mon origine et mon futur" (Service soc., F, 33).

"La capacité de savoir quelle est ma place dans les relations avec les autres" (Géo., H., 28).

Les apprentissages liés au développement personnel (DP) évoquent des modes d'être et de vivre, comme la confiance en soi, l'autoestime, l'autonomie.

"J'ai appris à surmonter les limites" (Sc. Econ., F., 19).

"La liberté, à regarder et apercevoir un monde nouveau, à affronter les difficultés de la vie. Et à me connaître" (Sc. soc., H., 33).

"À me débrouiller toute seule; à chercher mes solutions et sortir intacte; à suivre mes propres chemins" (Service soc., F., 19).

Un tiers de ce type d'apprentissages est constitué de principes, commençant par "j'ai appris": "que nous donnons de la valeur à des choses futiles" (Géo., F., 22), "que la vie est trop courte pour perdre du temps avec des petites choses" (Service soc., F., 28). Souvent, ces principes évoquent la lutte pour surmonter les difficultés et atteindre des objectifs. J'ai appris que "rien dans la vie n'est facile, tout est le fruit de conquêtes, lutte, persévérance et pour y arriver on doit rêver en ayant en vue de nouvelles perspectives" (Serv. Soc., F., 20), que "il ne faut jamais renoncer aux rêves et aux projets" (Sc. Soc., H., 31).

Il est parfois difficile, quand il s'agit de principes généraux, de décider s'il faut classer une occurrence en "Développement personnel" ou en "Apprentissages éthiques, sociopolitiques, religieux". Ces AESPR renvoient surtout à des valeurs éthiques et morales (60% d'entre eux), à des croyances et pratiques religieuses (16%), à des interdictions ("J'ai appris à ne pas" – 5%), à des idées sociales et politiques (8% - mais 17% en Sciences sociales et moins de 1% en Sciences économiques).

"que je dois faire le maximum pour que notre société soit plus juste, humaine et égalitaire" (Sc. Soc., H., 24).

"combien inégale est notre société" (Géo., H., 19)

"malgré les difficultés, tous ont le droit d'apprendre, à une éducation de bonne qualité, sachant qu'au Brésil ce n'est pas dans toutes les écoles qu'on trouve un bon enseignement" (Serv. Soc., F., 25).

"que la religion peut causer de la frustration" (Sc. Soc., H., 40).

Le pourcentage relativement faible de réponses renvoyant à des apprentissages scolaires, universitaires et intellectuels (de l'ordre de 15%) est encore plus étonnant si l'on prend en compte que le texte est sollicité par des chercheurs et dans une université, c'est-à-dire dans un milieu qui incite à valoriser les apprentissages scolaires, abstraits

etc. Il s'agit là d'un résultat stable, établi auprès de groupes indépendants: 18% en Sciences sociales, 15% en Service social, 13% en Sciences économiques (le groupe d'étudiants le plus classiques et socialement plus favorisés), 11% en Géographie et, dans la recherche de Bicalho, en Pédagogie, 16% dans une université privée et 13% dans l'autre. Le seul résultat un peu divergent est constitué par les 27% d'AIS que Bicalho trouve dans sa population de l'université fédérale. Peut-être cette différence, qui reste modeste, est-elle due au fait qu'il s'agit d'une des "grandes" universités fédérales brésiliennes (l'UFMG) et que une bonne partie de cet échantillon est constituée d'étudiants de huitième semestre (dernier semestre en licence). Ce ne sont là toutefois que des hypothèses, qui appelleraient des recherches comparatives ultérieures.

Que sont ces apprentissages "intellectuels et scolaires", selon la dénomination volontairement vague établie par Charlot? Beaucoup (26% d'entre eux) sont des apprentissages de base: "lire et écrire", "compter", "le calcul", "le portugais", "l'histoire du monde", "les mathématiques". Parfois, ils renvoient à des façons d'apprendre ou de savoir: "travailler et étudier en groupe", "parler correctement". Les étudiants évoquent aussi (22% de cette catégorie) leur propre mobilisation pour apprendre, dans des formules qui se rapprochent de l'idée de développement personnel.

"L'importance d'étudier; le goût de lire, d'étudier" (Sc. écon., F, 19).

"Avoir la connaissance comme fin, objectif et raison d'être"(Sc. Soc., H., 20).

"L'importance d'acquérir la connaissance à l'école pour avoir un avenir meilleur" (Géo., F., 18).

On peut compléter l'analyse qui précède en s'intéressant à ce que les étudiants ont écrit en réponse à la demande de préciser avec qui ils ont appris.

Tableau 3. Agents d'apprentissage (recherche Neves, 2012)

	Agents famille	Agents école, univ., "prof."	Agents sociaux, "amis"...	Agents religieux	Autres*
Total	38%	35%	23%	2,5%	1%

*la vie, l'expérience, moi-même....

Source: Eloiza Dias Neves (2012)

Tableau 4. Agents d'apprentissage (recherche Bicalho, 2009)

	Agents famille	Agents école, univ., "prof."	Agents sociaux, "amis"...
universités privées	38,5%	32,1%	29,4%
université publique	33,6%	34%	32,3%

Source: Maria Gabriela Parenti Bicalho (2009)

Sur ce point également, les résultats des deux recherches convergent: on apprend à l'école (avec les professeurs, mais aussi avec les camarades), dans la famille (surtout avec les parents et les frères et sœurs), mais aussi avec les amis, les voisins, dans la rue, à l'église ou avec le pasteur. L'école et l'université sont des lieux d'apprentissage importants, mais ce ne sont pas les seuls, ni même ceux qui sont les plus cités. Il n'y a là rien d'étonnant quand on a compris que, pour ces jeunes, apprendre est avant tout entrer dans des formes de relation avec le monde, les autres et soi-même, se développer personnellement, comprendre le monde, la vie et les gens, et que la famille et les amis sont des agents essentiels pour apprendre cela. Certes, apprendre c'est aussi entrer dans le monde de la culture écrite ("lire et écrire"), mais cela a pour ces étudiants un sens beaucoup plus ample, plus important, plus vital, que celui d'acquérir des connaissances scolaires et universitaires.

Est-ce à dire que l'école et l'université ne soient pas importantes, ne soient que des moyens pour accéder à une profession? Non. Ce n'est pas parce que ces résultats conduisent à accorder attention à ce qui s'apprend hors du monde scolaire et universitaire qu'il faut dévaloriser l'école et l'université. D'abord, parce qu'elles représentent un tiers des agents/lieux d'apprentissages cités, ce qui n'est pas négligeable, et parce que ces jeunes se sont battus, ont investi temps et énergie pour pouvoir entrer à l'université. Mais aussi parce que, quand on s'intéresse spécifiquement à ce que ces jeunes disent avoir appris à l'école et à l'université, on trouve de nouveau, parmi les plus cités, des apprentissages relationnels, affectifs et sources de développement personnel.

Tableau 5. Types d'apprentissages attribués à l'université (recherche Neves, 2012)

	ARA	DP	AIS	AESPR	AQ	AGT	APRO	Total
Total	14%	26%	42%	6%	1%	6%	5%	100%

Source: Eloiza Dias Neves (2012)

Tableau 6. Types d'apprentissages attribués à des agents scolaires ou universitaires (recherche Bicalho, 2009)

	ARA	DP	AIS	AQ	AGT	APRO	Total
univ. privées	19,4%	27%	43,5%	2,1%	5,5%	3%	100%
univ. publique	10,8%	21,9%	58,8%	1,4%	3,2%	3,9%	100%

Source: Maria Gabriela Parenti Bicalho (2009)

Lorsque les étudiants disent ce qu'ils ont appris à l'université, et non plus seulement de façon générale dans la vie, la part des apprentissages de type intellectuel: 40% (AIS)

augmente, comme on pouvait s'y attendre: 42% dans la recherche Neves (avec un minimum de 31% dans le groupe d'étudiants en Sciences économiques et un maximum de 52% dans le groupe de Géographie), 43% dans la recherche Bicalho dans les universités privées – plus dans l'université publique (59%), ce qui est logique car ces étudiants, nous l'avons vu, citent davantage d'AIS. Mais la part des apprentissages relationnels, affectifs et liés au développement personnel est analogue à celle des apprentissages intellectuels: 40% dans la recherche Neves, 46% et 33% dans la recherche Bicalho/universités privées et publiques. Autrement dit, dans la vision des étudiants, on apprend autant à l'université du point de vue relationnel et personnel que du point de vue cognitif. Ou, sous une autre forme: l'université est pour eux un lieu aussi important pour apprendre à vivre avec les autres et se développer personnellement que pour acquérir des connaissances.

On y apprend des disciplines (“Microéconomie”, “Droit”...), des concepts (“la compréhension de l'importance de l'espace à la fois comme condition et reflet de la société”), des théories (“des théories que je n'avais jamais imaginé exister et qui travaillent des réalités proches et distantes”; “une vision nouvelle des questions de marchés, entreprises et technologies”), mais aussi de nouvelles capacités personnelles, de nouvelles attitudes, de nouvelles façons de voir le monde.

"À analyser une situation dans ses divers aspects" (Géo., F., 19 ans).

" À administrer mon temps" (Sc. écon., H., 20).

"Faire de la recherche" (Sc. écon., H., 20).

"Nous devons interroger la réalité" (Serv. social, F., 25).

"Combien nous sommes manipulés par le système" (Serv. social, F., 20).

"À chercher à savoir le pourquoi des événements" (Sc. Soc., F., 45).

"À défendre mes principes et opinions avec plus de propriété et de confiance; à avoir une vision du monde différente" (Sc. soc., F., 19).

"À être agnostique; avoir une variété et liberté de pensée" (Sc. soc., H., 26).

"À étendre mes horizons; à comprendre et discuter de nouveaux points de vue; à mûrir comme personne; à habiter seule; à habiter en république" (Sc. écon., F., 21).

Les savoirs, compétences et principes que l'université transmet ou qu'elle permet aux étudiants de construire ne sont pas seulement des acquis cognitifs ou professionnels, ce sont de nouveaux rapports au(x) savoir(s): de nouvelles formes de rapports au monde, aux autres et à soi-même, des formes de subjectivité et d'identité sociale transformées et explicitées. Il s'agit d'une formation intellectuelle et culturelle, conforme aux missions de l'université, mais inséparable de la construction du sujet, dans un monde social et dans une histoire personnelle.

II. Des histoires atypiques: comment des jeunes de milieux populaires deviennent étudiants dans une université fédérale

Comment des jeunes issus de milieu populaire réussissent-il à entrer dans une université fédérale, et comment interprètent-il leur histoire? Cette question nous intéresse tout particulièrement en une période où augmente leur nombre et, par voie de conséquence, l'hétérogénéité des publics étudiants et de leur rapport à l'université.

La probabilité pour qu'un jeune de famille populaire accède à une université publique reste faible quand on la compare au poids statistique de ces familles dans la population totale - et elle dépend beaucoup de la discipline dans laquelle il (et elle...) ambitionne d'entrer. Toutefois, cette probabilité a augmenté ces dernières années, grâce aux politiques sociales volontaristes du gouvernement de gauche. Aussi avons-nous choisi

de remonter quelques années en arrière, quand ces politiques se mettaient à peine en place, pour comprendre des histoires encore plus "improbables" que les histoires actuelles, ce qui produit un effet-loupe. En 2004, le Secrétariat d'Éducation continuée, Alphabétisation et Diversité du Ministère de l'Éducation, reprend à son compte et amplifie progressivement un Programme conçu par l'Observatoire des Favelas de Rio-de-Janeiro et qu'il baptise *Conexões de saberes*: "Connections de savoirs: dialogues entre l'université et les communautés populaires". Il s'agit à la fois d'apporter une aide financière et pédagogique à des jeunes de ces communautés entrés dans une université fédérale, favorisant ainsi leur permanence et leur intégration, et de mobiliser ces jeunes pour une aide à des communautés populaires, sous diverses formes: création d'opportunités de travail et de source de revenu, inclusion digitale, cours gratuit de préparation au concours d'entrée à l'université, etc. L'Université Fédérale de Sergipe (UFS) entre dès 2006 dans ce réseau.

L'UFS confie la Coordination de *Conexões de saberes* à Veleida Anahi da Silva, Professeure du Département d'éducation, et celle-ci inclut dans le programme une action de recherche, aboutissant à un livre auquel participent les étudiants concernés eux-mêmes (SILVA, 2007). Il s'agit d'un dispositif de recherche particulièrement intéressant pour comprendre l'histoire, la trajectoire et le vécu d'étudiants issus de milieu populaire et ayant fait leurs études dans une école publique: ces 25 étudiants (15 femmes et 10 hommes) sont particulièrement pauvres (en raison même du mode de sélection), ils étudient dans diverses disciplines, ils ont une réelle vie de groupe, ils interviennent dans des actions d'aides à des communautés populaires semblables à la leur, y compris comme enseignants dans des cours de "pré-vestibular" destinés à des jeunes qui, comme eux-mêmes peu de temps auparavant, tentent d'être reçus au concours d'entrée à

l'université fédérale. En outre, ils sont directement impliqués dans la recherche, qui leur demande de tenir un journal enregistrant leur quotidien à l'université et dans le programme *Conexões* et qui organise plusieurs réunions d'échanges collectifs inspirés de la technique du groupe focal – les étudiants sont divisés en deux groupes, et trois sessions d'échanges ont lieu avec chacun, en début, milieu et fin de l'action (2006 et 2007).

Jeunes de milieu populaire, ayant été scolarisés dans des écoles le plus souvent peu soutenues par les pouvoirs publics (municipalités et états fédérés), les étudiants du dispositif *Conexões* peuvent être considérés comme les survivants d'une course sans pitié – plus encore quand ce sont des femmes. En effet, en 2006, ont réussi le concours d'entrée à l'UFS (vestibular) 7,7% des candidats issus de l'enseignement moyen public (5,5% des filles et 11,1% des garçons) et 15,5% des candidats venant de l'enseignement privé (13,4% des filles et 18,2% des garçons) (SILVA, 2007). Encore s'agit-il de taux calculés en référence aux candidats au vestibular, ils seraient beaucoup plus faibles encore si on raisonnait à partir du nombre d'élèves au lycée car beaucoup d'élèves des écoles publiques ne se présentent même pas au concours, par manque d'information, conscience de leurs faibles chances d'accès, nécessité de travailler au plus vite, extrême difficulté pour se déplacer quotidiennement ou vivre dans la capitale de l'état, où se trouve l'université. Il ne faut pas oublier, en outre, qu'une partie non négligeable des jeunes n'entre même pas au lycée. Toutefois, dire que ce sont des survivants signifie à la fois qu'ils sont peu nombreux et que, malgré tout, certains ont survécu aux multiples épreuves et difficultés. Ce sont des jeunes en réussite statistiquement peu probable, atypique, mais dont l'histoire montre aussi qu'il n'y a pas de déterminisme social interprétable en termes de causalité, mais une histoire scolaire à la fois sociale et

singulière (Charlot 1997, 1999, 2005, 2013).

Ils ont survécu: pourquoi ? Comment?

Selon leurs propres mots, ils ont passé enfance et adolescence dans une famille *lutadora* (lutteuse), *guerreira* (guerrière). Dans cette famille, le personnage central est la mère. "Ma mère, une femme fantastique, assume notre famille, et guerroyant contre le préjugé, qui à cette époque était énorme, et avec les difficultés financières, elle est allée à la lutte et nous sommes allés à la bataille avec elle" (Silva 2007)⁶. Souvent, cette mère insiste sur l'importance des études et parfois elle essaie même d'inscrire ses enfants dans une "bonne école". "Ma mère a toujours dit que ce que nous avons de plus important dans la vie, après Dieu bien sûr, ce sont les études et comme elle n'avait pas les conditions pour nous offrir un autre bien, au moins elle ne nous laisserait pas sans les études, pour que nous puissions avoir un emploi meilleur à l'avenir". Ce cas est le plus fréquent, mais là non plus il n'y a pas de déterminisme, on ne peut pas généraliser. En effet, on rencontre aussi des cas, plus rares, où la mère a tenté d'éloigner ses enfants des études longues.

"À la même époque, je suis arrivé un jour à la maison avec l'idée du vestibular, et immédiatement j'ai reçu une réponse négative. Ma mère m'a dit qu'elle ne pourrait pas m'entretenir à la faculté et qu'elle avait discuté avec mon grand-père parce qu'il voulait que j'arrête d'étudier, vu que je savais déjà lire et écrire et que le moment était venu d'arrêter les études. Ma mère, bien qu'elle me dise qu'elle ne pouvait pas m'entretenir à la faculté, car elle n'avait vraiment pas les conditions, m'a dit que j'aurais le droit d'étudier jusqu'à la fin du lycée, opportunité qu'elle-même n'avait pas eue quand elle était jeune fille".

Et les pères? Assez souvent la famille est monoparentale, d'autres fois le père est si occupé par la lutte quotidienne pour assurer la survie de la famille que les enfants ont

⁶ Cette citation et toutes celles qui suivent sont extraites d'un texte de Veleida Anahi da Silva dans le livre qu'elle a organisé (SILVA, 2007). Nous traduisons en français le texte portugais.

moins de contacts avec lui qu'avec leur mère. Mais il y a aussi des pères dont l'exemple et la parole sont importants. "C'était un homme analphabète, parfois même ignorant, mais une personne avec un cœur d'or, venue au monde avec la mission de faire le bien. Un homme qui m'a enseigné à être une personne guerrière, à ne jamais renoncer à un rêve même quand le monde s'y oppose, qui m'a enseigné aussi que nous devons suivre le chemin du bien". Ce qui est important, c'est que le fils ou la fille s'approprie le sens de la lutte de ses parents, même si c'est dans un champ différent du leur et parfois même contre l'opinion de ses parents.

Certains jeunes évoquent une personne autre que les parents, importante dans leur histoire, souvent un ou une professeur(e).

"Ma décision pour une licence de mathématiques est due à l'influence d'une professeure. Quand j'étais encore en 6^{ème} année de scolarité je trouvais cela si beau quand elle faisait cours que je comprenais tout parfaitement – ce qui ne m'était jamais arrivé. Quand j'ai commencé à comprendre, toutes mes notes ont été bonnes. Les professeures ont commencé à me faire des éloges, disant que j'étais douée. Je me souviens de quand je suis rentrée à la maison et ai dit à ma mère que je voulais être professeure de mathématiques".

Vivre dans une famille qui lutte et qui encourage aux études et rencontrer des personnes qui parient sur vous et vos capacités sont des processus puissants, qui agissent à contre-courant du destin social apparent des jeunes de milieu populaire. Mais ces processus ne fonctionnent pas de façon automatique, en extériorité; ils ne produisent leurs effets que quand la mobilisation des familles et de quelques professeurs est intériorisée, appropriée par le jeune lui-même. Ce jeune en réussite a un principe de vie: le combat permanent. Il faut lutter, être guerrier, comme sa mère ou son père, pour maintenir sa dignité malgré la pauvreté et pour être heureux, malgré les difficultés de la vie. "J'ai décidé de commencer par une première bataille. Quand j'étais encore bébé, selon ce que

ma mère m'a raconté, j'ai lutté contre la mort".

"J'étais têtu et j'ai toujours cru en mes possibilités, j'ai lutté pour ce en quoi je croyais, au point que je travaillais au marché en transportant des charges parce que je savais qu'il ne serait pas possible de retirer du budget familial l'argent pour m'inscrire au vestibular et acheter les livres dont j'allais avoir besoin. Je me rappelle que ni à la bibliothèque municipale ni dans celle de l'école il n'y avait le moindre exemplaire des livres nécessaires pour le concours, J'ai travaillé six semaines pour acheter le premier livre (*Romanceiro da Inconfidência* de Cecilia Meireles), que j'ai lu avec beaucoup de soin, comme je l'ai fait avec les autres".

Attention, toutefois, à ne pas construire une contre-histoire déterministe, dans l'autre sens. Certes, l'idéaltype de ce jeune, au sens de Max Weber, est celui d'un jeune qui affronte d'innombrables difficultés, réussit à l'école dès ses premières années, a une mère guerrière de la vie, est encouragé par des professeurs. Mais on trouve aussi des cas différents. Un des jeunes du groupe *Conexões* nous a expliqué qu'il a eu une vie heureuse, sans problèmes, dans une communauté populaire: "mon enfance fut merveilleuse". Une autre a dû lutter contre son "aversion pour l'école, lieu plein de règles" auquel elle était obligée de s'adapter. Elle a redoublé en 3^{ème} année et a eu la chance de rencontrer en 4^{ème} "une professeure très compréhensive": "j'ai commencé à avoir du goût pour les études, pas beaucoup encore, mais suffisamment pour ne plus redoubler". Nous avons rencontré aussi le cas où la réussite scolaire et l'entrée l'université sont considérées comme étant des trahisons sociales (Charlot 1997, 2005). Le rapport de Bruno à l'université mérite ici une attention particulière.

"Je ne voulais pas faire partie du privilège. L'université est un privilège, pour moi c'est indiscutable – plus ou moins... Faire partie de cet univers serait en contradiction avec ce que j'espérais depuis le primaire, c'est-à-dire être avec mes égaux. (...) J'ai toujours trouvé l'université un chemin égoïste, oublieux des autres. Je crois que j'ai toujours préféré l'anonymat. (...) Quand je dis être avec mes égaux, cela vient principalement d'une image forte que j'ai du groupe d'amis avec lesquels j'étais en primaire: la majorité de mes camarades a suivi des chemins différents de celui que j'allais suivre – presque aucun d'eux

a pensé à aller ou est allé à l'université. Cela m'a marqué. Ça a été difficile. (...) C'est peut-être pour ça que mes premiers temps à l'université ont été si vides, sans projets. Je faisais à peine attention aux cours et accordais encore moins de valeur à l'institution. (...) Cela a changé seulement après, quand je me suis aperçu que je pouvais tirer profit de l'université. (...) Ce dont je me suis aperçu, et qui me paraît aujourd'hui évident, c'est que je pouvais faire usage de ce moment, sans nécessairement en faire partie. Au moins, c'est ce que j'allais tenter". Bruno a vraiment changé quand, dans le programme *Conexões*, il s'est rendu compte que pour aider la communauté populaire à faibles ressources à laquelle il devait se consacrer, il lui manquait des connaissances. Dès lors, il pouvait étudier sans trahir.

Ils ont surmonté la précarité matérielle, les lacunes de leur formation dans des écoles mal équipées et au milieu de camarades peu motivés, la nécessité de travailler dès le lycée, en même temps qu'ils étudient; ils ont sacrifié beaucoup de choses, tout particulièrement les loisirs. Ils ont affronté au vestibular la concurrence de jeunes de classes moyennes ayant étudié dans des écoles privées; parfois, ils ont été reçu au vestibular dès le premier essai, plus souvent il leur a fallu deux ou trois tentatives, voire quatre ou cinq. Le jour où ils apprennent qu'ils ont réussi est un jour marquant dans leur vie. Pendant des mois, des années, entrer à l'université a été une préoccupation personnelle, et souvent familiale, forte et le succès ou l'échec est aussi un événement familial.

"Ça n'a pas été facile d'entendre les plaisanteries et les rires que m'ont valu mon échec; les appuis que j'ai reçus de ma mère, de mes frères et de quelques amis m'ont motivé pour continuer la bataille".

"Cette année-là n'a pas été normale pour ma famille, tout le monde a changé sa routine en fonction de moi; ça a été un mouvement général, comme si nous étions liés en une seule pensée, mais sans exigence, sans pression. Simplement tous ont décidé de rêver le même rêve que moi; je me sentais tellement protégée par ces regards de tendresse et de confiance que je le presentais sans vraiment réfléchir: je vais réussir".

Ils ont réussi, ils sont entrés à l'université, mais la lutte ne s'arrête pas avec le vestibular.

Outre les difficultés que vivent tous les étudiants, qui entrent dans un monde nouveau,

avec ses exigences intellectuelles propres, ils doivent affronter des difficultés spécifiques. Il leur faut vivre dans la capitale, loin de leur famille, seuls ou dans des "républiques" d'étudiants. Il leur faut trouver de l'argent pour le transport, pour acheter le matériel, parfois même pour se nourrir. Venant de communautés, lieux de partage, ils entrent à l'université, lieu de concurrence, et c'est un choc socioculturel – auquel s'ajoutent parfois des préjugés de couleur de peau ou d'origine sociale. En outre, ils se retrouvent en situation de transfuges vis-à-vis de leur communauté d'origine: ils ne peuvent plus être membres de la communauté comme les autres, tout en n'étant pas non plus étudiants semblables à ceux de la classe moyenne.

"Les amis de la communauté d'enfance suivent d'autres chemins dans la vie. Les femmes tombent enceintes, elles deviennent mères, et là on ne peut plus avoir la même amitié, le monde devient différent (...) on ne peut plus avoir la même intimité, le même contact social".

"Je me suis aperçu que quand nous entrons à l'université avec notre identité, à un moment nous sommes avec des riches, à un autre avec des pauvres, et souvent on se sent perdus. Parce que l'environnement, il fait que nous ayons de nouvelles perceptions du monde. Depuis que je suis entré à l'université, j'ai senti que je m'éloignais un peu de ma communauté. Pas dans le sens des traditions et tout ça, mais d'ouvrir sa vision du monde et de voir que ce monde-là était très petit, que ces rapports sociaux étaient très restreints".

À l'université on te demande si tu as lu tel ou tel livre. "Dans notre communauté, les sujets de conversation sont football, petit ami, fête. C'est pas que ça ne fasse pas partie de la vie, mais d'une certaine façon on finit par prendre de la distance".

Tel est bien le cœur de la question, dans toute son ambiguïté. Les bilans de savoir révèlent que les apprentissages, quels qu'ils soient, se construisent à partir de rapports au monde, aux autres et à soi-même qui leur donnent sens et que ce que l'université apporte aux étudiants, plus profondément que des connaissances et des compétences professionnelles (qu'elle construit aussi), ce sont de nouvelles façons de voir le monde et de se voir soi-même dans ce monde. Mais ainsi, dans le processus même par lequel les étudiants d'origine populaire sont payés de leurs luttes antérieures et actuelles, ils

perdent le contact immédiat avec le monde de leur enfance, de leurs amis, de leur famille. La fierté d'avoir donné réalité à son rêve et valorisé sa communauté se paye d'une tension interne parfois à la limite de la souffrance, entre nostalgie d'un rapport immédiat à sa communauté et soupçons de trahison. En ce sens, les contradictions qui travaillent l'université contemporaine quand elle commence à se démocratiser ne sont pas seulement institutionnelles et pédagogiques, elles sont aussi culturelles et psychiques.

Références

Bicalho, Maria Gabriela Parenti. 2009. *Relação com o saber universitário e processos de construção do eu epistêmico por estudantes de pedagogia*. São Cristóvão (SE), UFS.

Charlot, Bernard. 1997. *Du Rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris, Anthropos. Traduction grecque: Charlot, Bernard. 1997. *Η σχέση με τη γνώση. Στοιχεία για μία θεωρία*. Αθήνα, Μεταίχμιο.

Charlot, Bernard. 1999. *Le Rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris, Anthropos.

Charlot, Bernard. 2005. *Relação com o saber, Formação dos professores e Globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre, Artmed.

Charlot, Bernard. 2011. *Juventude popular e universidade: acesso e permanência*. São Cristóvão, editora UFS.

Charlot, Bernard. 2013. *Da Relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo, Cortez.

Neves, Eloiza Dias. 2012. *Os estudantes da UFF-CAMPOS: quem são e suas relações com o saber*. São Cristóvão (SE), UFS e Campos dos Goytacazes (RJ), UFF.

Silva, Veleida Anahi da. 2007. *Conexões de saberes – um desafio, uma aventura, uma promessa*. São Cristóvão, editora UFS.