

La mise en oeuvre d'un projet d'université populaire et pluriépistémique au Brésil

Gustavo B. Bicalho Gonçalves et Corina Borri-Anadon

Volume 8, numéro 2, automne 2021

Enraciner une nouvelle université au 21^e siècle

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1078498ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1078498ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Université de l'Ontario français (UOF)

ISSN

2562-914X (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Bicalho Gonçalves, G. B. & Borri-Anadon, C. (2021). La mise en oeuvre d'un projet d'université populaire et pluriépistémique au Brésil. *Enjeux et société*, 8(2), 271–297. <https://doi.org/10.7202/1078498ar>

Résumé de l'article

Cet article présente les tensions liées à la mise en oeuvre de l'Université fédérale du Sud de Bahia (UFSB) au Brésil de 2014 à 2019. Il situe d'abord le contexte international et sociopolitique national dans lequel s'inscrit la création de cette institution. Par la suite, une présentation de l'UFSB est étayée selon deux orientations au centre de son plan de développement institutionnel initial : une université populaire et une université pluriépistémique. Une analyse de données secondaires ancrée dans la perspective du néo-institutionnalisme sociologique a permis de dégager les tensions relatives à ces deux orientations, à partir d'écrits portant spécifiquement sur l'expérience de mise en oeuvre de l'UFSB. La discussion aborde les liens entre ces tensions et les tendances assaillant l'université à l'échelle globale afin de contribuer à une meilleure compréhension des enjeux et défis auxquels est confrontée l'université du XXI^e siècle.





La mise en œuvre d'un projet d'université populaire et pluriépistémique au Brésil

Gustavo B. Bicalho Gonçalves

Université fédérale du Sud de Bahia

Corina Borri-Anadon

Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

Cet article présente les tensions liées à la mise en œuvre de l'Université fédérale du Sud de Bahia (UFSB) au Brésil de 2014 à 2019. Il situe d'abord le contexte international et sociopolitique national dans lequel s'inscrit la création de cette institution. Par la suite, une présentation de l'UFSB est étayée selon deux orientations au centre de son plan de développement institutionnel initial : une université populaire et une université pluriépistémique. Une analyse de données secondaires ancrée dans la perspective du néo-institutionnalisme sociologique a permis de dégager les tensions relatives à ces deux orientations, à partir d'écrits portant spécifiquement sur l'expérience de mise en œuvre de l'UFSB. La discussion aborde les liens entre ces tensions et les tendances assaillant l'université à l'échelle globale afin de contribuer à une meilleure compréhension des enjeux et défis auxquels est confrontée l'université du XXI^e siècle.

Mots-clés : Diversité épistémique, enseignement supérieur, données secondaires, cycle de politiques, université publique, égalité d'accès

Introduction

La création de l'Université fédérale du sud de Bahia (UFSB) en 2013 au Brésil reflète un moment de grande ouverture pour l'expérimentation de nouvelles stratégies institutionnelles



dans le contexte d'une réforme de l'enseignement supérieur. Une combinaison de facteurs politiques et historiques, entre la première et la deuxième décennie du XXI^e siècle, a permis la création de plusieurs nouvelles institutions universitaires au sein du réseau d'universités publiques fédérales et l'instauration de politiques d'accès à l'égalité.

Cet article documente la mise en œuvre de l'UFSB dans ses premières années de fonctionnement à partir des orientations clés de son plan institutionnel initial, soit une université populaire et pluriépistémique. Ces deux orientations visent à diversifier la composition de la communauté académique, afin qu'elle soit plus représentative de celle que l'on retrouve sur le territoire qu'elle dessert, et à promouvoir une épistémodiversité par la convocation de savoirs, de visions du monde multiples, contribuant à la formation de citoyens engagés. La mise en œuvre d'un tel projet n'est pas sans être traversée par des tensions, issues notamment du fait que ces orientations s'opposent à une conception de l'université comme institution réservée à la formation des élites et à la promotion de savoirs scientifiques réputés universels. Dans un premier temps, pour mettre en lumière la contribution du cas de l'UFSB à la compréhension des possibilités d'innovation de l'institution universitaire au XXI^e siècle, le contexte mondial de transformation des établissements d'enseignement supérieur ainsi que le contexte sociopolitique du Brésil des années 2000 sont présentés. Le cas de l'UFSB et les orientations au centre de son projet institutionnel sont décrits dans un deuxième temps. Dans un troisième temps, des considérations théorico-méthodologiques permettant d'une part de définir les politiques en tant que produits de tensions, mais aussi en tant que productrices de tensions, et d'autre part de déterminer la démarche d'analyse de données secondaires empruntée sont précisées. Les tensions ayant émergé de l'analyse du corpus composé de 27 textes académiques sont présentées dans un dernier temps. Malgré leur caractère local, elles sont le reflet de tendances globales assaillant l'université du XXI^e siècle.

1. Des universités en transformation : contexte international et brésilien

Au niveau international, l'intensification du processus de mondialisation culturelle, scientifique et technologique exige aux établissements d'enseignement supérieur de s'adapter à une société dite « du savoir », ce qui stimule des initiatives visant la commercialisation de



l'enseignement supérieur et la formation d'espaces universitaires transnationaux (Akkari & Santiago, 2017). Ces transformations, souvent engendrées par des pressions davantage externes qu'internes, induisent un management stratégique des universités et convergent vers un modèle entrepreneurial qui est l'objet de fortes critiques, surtout dans le cas des institutions publiques (Etzkowitz et al., 2000; Mailhot & Schaeffer, 2009; Sousa-Santos & Almeida-Filho, 2008). Ainsi, certains avancent que

les universités contemporaines doivent prendre en compte de nouvelles expériences et propositions qui contribueraient à la formation de citoyens engagés dans la lutte contre la discrimination des peuples, des cultures, et susceptibles de mettre en œuvre des épistémologies alternatives (Akkari & Gohard-Radenkovic, 2008). Les universités peuvent se mettre au service des communautés dans leur diversité au lieu d'être soumises uniquement aux lois du marché et [à] la rationalité instrumentale néolibérale qui reproduit et perpétue les inégalités (Akkari & Santiago, 2017, p. 108).

La mise en œuvre de ces initiatives place toutefois en tension l'institution universitaire, notamment quant à sa mission, à sa gestion et à ses interventions (Doray, 2016). En effet, leurs visées transformatrices¹ s'accompagnent de questionnements de nature épistémologique fondamentaux pour les universités :

[...] Savoir pour qui? Le savoir pour quoi? [...] le savoir se différencie de la compréhension véritable, qui, elle, implique certaines réflexions sur la place que l'on doit occuper dans le monde physique et social. Si la transition vers une société basée sur le savoir n'inclut pas ce genre de réflexions, alors les espérances qu'une honnête personne pourrait avoir quant au type de monde dans lequel elle voudrait vivre ne seront pas comblées (Chomsky, 2011, p. 140).

Du point de vue institutionnel, selon Sousa-Santos et Almeida-Filho (2008), la crise de l'université dans la « société du savoir » est, d'une part, une crise d'hégémonie, due à l'émergence de nombreuses autres institutions telles que les fondations privées et les instituts



d'éducation supérieure qui se disputent les fonctions de formation et de production de connaissances, et l'augmentation de la segmentation interne du réseau des universités aux niveaux national et mondial. D'autre part, il s'agit aussi d'une crise de légitimité, en raison d'une faible perméabilité aux revendications sociales, notamment celles issues de groupes sociaux qui n'ont pas le pouvoir de les imposer.

Au Brésil, ces tensions, bien que présentes depuis déjà plusieurs décennies, sont devenues plus saillantes à partir des années 2000. Romão et Loss (2014) abordent comment l'avènement de la pensée pédagogique critique, la mobilisation des mouvements sociaux pour l'adoption de politiques de reconnaissance et le contexte international ont contribué à une expansion du réseau universitaire fédéral². En effet, entre 2003 et 2016, années où le Parti des travailleurs (PT) gouverne le pays, le Brésil a connu une période intense de développement du réseau de formation supérieure. Ce processus d'expansion de l'enseignement supérieur, reposant sur l'ouverture de 18 nouvelles universités (dont 174 nouveaux campus) entre 2003 et 2014, a plus que doublé la capacité d'accueil du réseau des universités fédérales, cette valeur passant de 113 226 places en 2002 à 245 983 en 2014 (Brésil, 2015).

Les universités créées dans ce contexte ont voulu répondre aux critiques sur l'élitisme qui caractérisait l'éducation supérieure en concevant cette dernière en tant que levier de développement social et outil d'égalité sociale (Carvalho, 2014; McCowan, 2016; Romão & Loss, 2014). En effet, compte tenu de la centralité de la problématique du racisme dans le cadre des inégalités sociales au Brésil et de l'importance de cette préoccupation au sein des politiques éducatives depuis les années 80³, le processus d'expansion de l'université publique visait à contribuer à la réduction des inégalités d'accès au sein du système éducatif brésilien par les groupes racisés (Brésil, 2015). Soulignons par exemple que pour l'année 2000, la part des étudiants qui s'autodéclaraient noirs ou *pardos*⁴ correspondait à 10 % de l'ensemble de l'effectif des étudiants universitaires, alors que ce groupe représentait 44,7 % de l'ensemble de la population du pays (*Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* [IBGE], 2000, cité dans Artes & Oliveira, 2019). En outre, l'éducation supérieure brésilienne a traditionnellement agi comme un facteur de maintien, ou pire encore d'augmentation des



inégalités, privilégiant la fréquentation d'élèves provenant du réseau privé d'éducation obligatoire. Ce faisant, alors que les élèves issus du réseau public avaient moins de chances d'accéder au réseau postsecondaire public gratuit et de qualité, la situation inverse prévalait dans le cas des élèves ayant fréquenté le réseau privé, créant ainsi un système régressif d'accroissement des inégalités (Almeida-Filho, 2015).

Face à ces constats, deux mesures phares ont été proposées : le REUNI (*Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais* – (Brésil, 2007) et l'adoption de quotas pour les groupes minorisés⁵ (Brésil, 2012). Les lignes directrices du REUNI visent la création de nouveaux programmes de formation et l'élargissement de l'offre, principalement après les heures de travail, de façon à ouvrir les portes des universités fédérales à d'autres profils d'étudiants. L'adoption de quotas (dès 2003 pour certaines universités publiques et à partir de 2012 en tant que loi applicable à l'ensemble des universités fédérales) vise quant à elle à garantir aux divers groupes d'étudiants un accès plus égalitaire à l'enseignement supérieur. Des quotas pour l'accès aux programmes de deuxième et troisième cycles (Brésil, 2016) ainsi que pour l'embauche de professeurs universitaires au réseau fédéral (Brésil, 2014) ont aussi été établis.

2. Le cas de l'Université fédérale du Sud de Bahia

C'est dans ce contexte que l'UFSB a vu le jour en 2013, alors que la région sud de Bahia comptait sur une offre de seulement 1475 places dans les universités publiques pour répondre annuellement aux besoins d'accès à l'enseignement supérieur des 14 000 élèves finissants du secondaire public (UFSB, 2014). De plus, l'état de Bahia présente l'un des plus forts taux du pays au regard des personnes s'autodéclarant noires ou *pardas*, soit plus de 70 % de sa population; ces données illustrent bien les inégalités saillantes du système régressif décrit plus haut.

L'UFSB souscrit à la dernière vague d'institutions fédérales issues du REUNI. La loi de sa création a été publiée par la présidente Dilma Rousseff le 5 juin 2013 et ses portes ont été ouvertes en septembre 2014 pour la première cohorte d'étudiants. Ce qui distingue l'UFSB



des autres expériences politico-institutionnelles et pédagogiques mises en œuvre est le cumul de stratégies innovantes pour la promotion d'une université située dans un contexte de diversité sociale accrue. En effet, le *Plano Orientador* (PO⁶) (UFSB, 2014), qui constitue le plan de développement institutionnel initial, souligne l'engagement de l'institution à l'égard du territoire et de l'éducation obligatoire, du développement de pédagogies actives et d'un modèle de gestion démocratique à travers deux orientations : une université populaire et une université pluriépistémique, présentées ci-après.

2.1 L'Université fédérale du Sud de Bahia, une université populaire : favoriser la présence active des groupes minorisés au sein de l'université

Le PO de l'UFSB (2014) a mis de l'avant une orientation populaire en ciblant l'importance de favoriser la présence active des groupes minorisés en son sein, et ce, en prenant appui sur trois auteurs phares : Freire (1970), Santos (2000) et Teixeira (1989).

Premièrement, le PO repose sur le principe de territorialisation de l'université comme condition à la démocratisation de son accès, tel qu'élaboré par le politicien, chercheur et philosophe brésilien Anísio Teixeira (1984, 1989). À cet égard, l'université s'est développée autour de trois campus et d'un réseau de huit collèges universitaires (*colégios universitários* [CUNI]) répartis dans toute la région du sud de l'État de Bahia⁷. Cette structure permet à l'université d'être plus proche des enjeux et défis locaux, d'établir des collaborations étroites avec les milieux scolaires partageant le même territoire et de soutenir l'accès effectif des étudiants provenant de municipalités éloignées des campus. En effet, ces étudiants se voient offrir une formation générale (FG) d'une année, délocalisée et dispensée à des cohortes (groupes stables d'étudiants), qui leur permet par la suite de poursuivre dans le programme de premier cycle de leur choix (formation spécifique, FS). Ainsi, selon le PO, par le fait de retarder d'un an le processus de sélection des programmes universitaires, la FG permet de prendre en compte les réalités de vie diverses des étudiants. De plus, il spécifie que l'application de la politique des quotas est révisée à la hausse, notamment dans le cas des CUNI où 85 % des inscriptions sont réservées aux étudiants provenant du public⁸.



En sus de l'accès, le PO fait état de nombreuses initiatives visant à assurer la persévérance des étudiants des groupes minorisés au sein de ces programmes de formation, ce qui constitue le deuxième élément le caractérisant. Ainsi, la FG rend possibles le développement d'un sentiment d'appartenance et une qualification de ces étudiants « en situation de vulnérabilité » par l'obtention d'un premier diplôme universitaire à la fin de la première année. De plus, une diversité de stratégies ou d'approches pédagogiques actives issues des travaux de Freire (1967, 1970) et visant à reconnaître l'autonomie des étudiants, à promouvoir la collaboration entre ces derniers et à offrir du tutorat par l'embauche de personnels destinés à soutenir particulièrement les étudiants des CUNI sont mises de l'avant.

Le troisième élément énoncé dans le PO permettant d'opérationnaliser l'orientation d'une université populaire s'articule autour de l'héritage de Santos (1978, 2000) qui met de l'avant la responsabilité sociale de l'université de refuser d'être un outil de maintien des élites en remettant en question de manière critique ses structures, ses valeurs et ses comportements. Par exemple, le PO propose la création d'un *Conselho Estratégico Social* (CES), une organisation unique au Brésil qui vise à renforcer la représentation d'acteurs de mouvements sociaux et de populations traditionnelles⁹ au sein de l'université. « [Le CES] est un organe consultatif qui analyse les processus macrosociaux et politiques du développement régional et en identifie les tendances à long terme » [traduction libre] (UFSB, 2014, p. 76)¹⁰.

2.2 Université pluriépistémique : revitaliser les cultures et les identités des groupes minorisés

L'orientation pluriépistémique vise à ce que l'UFSB contribue au processus de revitalisation des cultures et des identités des groupes minorisés sur son territoire. Cette orientation s'appuie sur le concept d'écologie des savoirs, c'est-à-dire la reconnaissance d'une diversité de modes de production de connaissances dont la science moderne n'est qu'un exemple parmi d'autres (Sousa-Santos, 2003), et sur celui de communauté épistémique, soit une « université en tant qu'espace public de partage et de production de connaissances dans lequel citoyens et groupes sociaux peuvent agir autrement qu'en tant qu'apprenants » [traduction libre] (UFSB, 2014, p. 25). Elle se reflète dans le PO de trois façons dans l'architecture pédagogique proposée : un



espace commun de formation, le recours à une pluralité de modes de mobilisation des savoirs et la reconnaissance de la diversité de ces derniers.

En plus de ses visées de soutien aux étudiants provenant des CUNI, la FG, par le fait qu'elle soit commune à tous les programmes de 1^{er} cycle de l'université, peu importe leur champ disciplinaire, met en lumière l'importance accordée à l'interdisciplinarité dans les pratiques de formation de l'UFSB. Définie dans le PO comme un « [p]rocessus commun d'enseignement-apprentissage, offrant une vision interdisciplinaire du monde, de la société et du sujet humain, à partir de l'environnement universitaire » [traduction libre] (UFSB, 2014, p. 50), elle se déroule tout au long de la première année et se compose de différents blocs structurés autour d'enjeux (et non de disciplines), dont un abordant les relations université-société qui vise à développer chez les étudiants une conscience critique par rapport à l'université et aux connaissances au sein des sociétés contemporaines.

Les approches pédagogiques sur lesquelles repose la FG sont un autre exemple de cette orientation d'une université pluriépistémique. En effet, le PO affirme explicitement que « [d]ans tous les cas sont favorisées les pratiques d'enseignement-apprentissage actives, réalisées en équipe au détriment des cours magistraux » [traduction libre] (UFSB, 2014, p. 7). Ainsi, le professeur doit assumer le rôle de médiateur au sein d'un espace démocratique et non celui de promoteur d'explications ou de classifications ancrées dans un champ disciplinaire précis.

Enfin, une autre proposition audacieuse du PO, et plus particulièrement de la résolution 20/2015 (UFSB, 2015) qui régle l'offre de la FG, constitue les *Encontros de Saberes* visant à promouvoir l'insertion des savoirs traditionnels dans l'enseignement formel à l'université. S'inscrivant dans une perspective de décolonisation des savoirs (Carvalho, 2020; Jardim, 2018), ces *Encontros de Saberes* reposent sur l'invitation de sages et de représentants des populations et communautés traditionnelles établies sur le territoire pour animer des séances de cours afin d'établir un dialogue interculturel entre les savoirs des communautés et ceux de l'académie. Étant donné que ces sages n'ont pas de diplômes universitaires qui les qualifient



comme enseignants postsecondaires, cette résolution reconnaît leur légitimité institutionnelle en garantissant une place aux savoirs négligés des groupes minorisés dans les curricula.

Ainsi, ces deux orientations, *populaire* et *pluriépistémique*, mettent en lumière les considérations qui justifient le choix du cas de l'UFSB au centre de cette contribution. Mentionnons cependant ici que le PO aborde ces orientations de manière imbriquée et que le choix de les séparer repose sur des arguments de lisibilité. Cette imbrication pourrait être illustrée à travers l'extrait suivant, où le PO explicite comment la diversité des étudiants générée à l'intérieur de l'université par l'orientation d'une université populaire devient le matériel permettant à cette même université de se réclamer pluriépistémique, c'est-à-dire de reconnaître et de valoriser la diversité des savoirs en son sein : « [...] l'écologie des savoirs peut produire un mouvement de révolution épistémologique, considérant l'engagement du milieu universitaire envers la collectivité non pas à l'extérieur de celui-ci, mais de l'extérieur vers l'intérieur » [traduction libre] (UFSB, 2014, p. 25).

3. Considérations théorico-méthodologiques

En nous inspirant du néo-institutionnalisme sociologique et plus particulièrement de l'idée de pluralisme institutionnel, comme décrits par Lessard et Carpentier (2015), le PO, en tant que politique, est conçu comme « des réponses ou des outils de régulation des tensions entre une organisation et son environnement » (p. 62). Ainsi, au-delà de l'institutionnalisme classique, où les politiques constituent un cadre auquel l'organisation a à se soumettre, le PO a été, depuis 2014, l'objet d'interprétations, de bricolages et de compromis pluriels de la part des acteurs de la communauté universitaire. Ce pluralisme institutionnel générerait « des tensions dynamiques et par là, un potentiel toujours présent de changement » (p. 61). Ainsi, constituant, comme toute autre politique, un système symbolique et un dispositif « qui contribuent à la fabrication des institutions sociales et des produits culturels » (Lessard & Carpentier, 2015, p. 84), le PO peut être compris comme un produit et un producteur de tensions.



Afin de documenter ces tensions ayant marqué la mise en œuvre de l'UFSB, et plus spécifiquement les orientations au centre de son PO, une recherche qualitative de second degré, et plus précisément une analyse qualitative de données secondaires (Beaucher, 2009), a été menée. À partir de la typologie de Heaton (2004) et par le fait que cette contribution vise un objectif original et qu'elle est le fruit d'une analyse de données provenant de sources distinctes, il est possible de caractériser cette démarche de supra-analyse amplifiée¹¹.

Le matériel empirique sur lequel repose cette analyse est issu d'une recension de textes à partir des critères suivants : 1) contributions scientifiques (articles publiés, ouvrages collectifs, chapitres de livres, thèses); 2) portant spécifiquement sur l'expérience de mise en œuvre de l'UFSB; 3) publiés entre 2018 et 2020; 4) constituant des enquêtes empiriques auprès de la communauté universitaire ou des rapports d'expérience.

Vingt-sept textes ont ainsi été retenus. Pour quasi-totalité d'entre eux (26 textes), les auteurs appartiennent à la communauté de l'UFSB, en tant que professeurs (n=35), gestionnaires (n=12), étudiants (n=10) ou représentant au CES (n=1), alors que trois contributions impliquent aussi des membres externes, soit des professeurs d'autres universités, des partenaires ministériels, des acteurs des milieux scolaires et d'autres membres de la société civile (n=8)¹². Une seule contribution est signée uniquement par un membre externe. En outre, au sein du corpus, 12 textes constituent des enquêtes empiriques auprès de membres de la communauté universitaire, dont des étudiants, des professeurs et des membres externes (voir le Tableau 1).

Pour analyser le corpus, nous avons eu recours à une approche inductive qui vise à documenter les tensions émanant du PO en tant que politique mise en actes. Dans ce sens, nous avons analysé le corpus afin d'identifier des extraits faisant référence à des divergences entre des acteurs de la communauté universitaire quant à leur compréhension des deux orientations définies par le PO ou à des incohérences entre des actions mises en œuvre et celles suggérées par le PO. Les tensions ont ainsi été progressivement construites en catégories.



Tableau 1

Corpus retenu et statuts des auteurs et des participants

Auteurs	Statut des auteurs	Statut des participants
1. Almeida-Filho (2020)	Gestionnaire (1)	-
2. Almeida-Filho et Coutinho (2019)	Gestionnaires (2)	-
3. Barbosa et Tuttman (2020)	Gestionnaire (1) et membre externe (1)	-
4. Barreto Filho (2019)	Gestionnaire (1)	Professeurs et étudiants
5. Benincá et Neves (2020)	Professeurs (2)	-
6. Camacho et al. (2020)	Membres externes (2) et professeurs (2)	Professeurs et étudiants
7. Cardoso et al. (2020)	Professeurs (4) et gestionnaire (1)	-
8. Clavo (2020)	Membre externe (1)	-
9. Felipe (2020)	Gestionnaire (1)	-
10. Ferreira (2020)	Professeur (1)	Étudiants
11. Lago et al. (2020)	Professeur (1) et membres externes (4)	Membres externes
12. Macêdo et al. (2020)	Professeurs (4)	Étudiants
13. Macêdo, Sá et Gorender (2020)	Professeurs (3)	-
14. Menezes et Góes (2020)	Gestionnaires (2)	Membres externes
15. Miranda et Belizário (2020)	Étudiants (2)	-
16. Oliveira (2020)	Représentant au CES (1)	-
17. Oliveira et Gonçalves (2020)	Professeurs (2)	Étudiants
18. Patiño et al. (2020)	Professeurs (3)	Étudiants
19. Pimentel (2020)	Professeur (1)	-
20. Pimentel et al. (2020)	Professeur (1) et étudiants (6)	Étudiants
21. Puig et al. (2020)	Gestionnaire (3)	-
22. Reis et Lima (2020)	Étudiant (1) et professeur (1)	Professeurs et étudiants
23. Santiago et al. (2020)	Professeurs (2) et étudiant (1)	-
24. Silva et al. (2020)	Professeurs (4)	-
25. Tugny, A. (2020)	Professeur (1)	Étudiants
26. Tugny, R. (2020)	Professeur (1)	-
27. Tugny et Giannella (2020)	Professeurs (2)	Étudiants



Toutefois, soulignons ici que notre analyse n'a pas documenté les contraintes liées aux ressources, alors que celles-ci concernent l'ensemble de tensions documentées. Il s'agit là d'une limite de l'analyse qui s'est davantage centrée sur la mise en œuvre des orientations du PO.

4. Tensions liées à la mise en œuvre d'une université populaire et pluriépistémique

L'analyse du corpus a permis de dégager différentes catégories de tensions relatives à la mise en œuvre du PO de l'UFSB. Celles-ci sont abordées en fonction des deux orientations mises en lumière et illustrées à partir d'extraits du corpus.

4.1 Tensions liées à l'orientation d'une université populaire

Concernant l'orientation d'une université populaire, trois catégories de tensions ont été relevées : l'incohérence dans les pratiques pédagogiques adoptées; les effets non escomptés des mesures d'équité destinées aux étudiants des CUNI; les divergences quant au partage du pouvoir décisionnel.

4.1.1 L'incohérence dans les pratiques pédagogiques adoptées

Bien que le corps professoral soit invité à adopter des pratiques pédagogiques s'inscrivant dans la perspective freirienne, certains des textes analysés font état de pratiques fortement marquées par la culture organisationnelle traditionnelle de l'enseignement supérieur brésilien. Par exemple, le contrôle des présences et le recours aux évaluations formelles font l'objet de critiques de la part d'étudiants :

L'université dit vouloir faire une place aux classes populaires dans l'université : c'est donc impossible de faire échouer des gens parce qu'ils sont absents, parce qu'ils arrivent en retard ou parce qu'ils n'ont pas pu se présenter le jour d'un examen. Il est nécessaire de trouver un moyen de rendre le tout plus flexible, mais il y a des professeurs qui ne peuvent pas comprendre cela. Ils ne peuvent pas comprendre [...] que le public à l'UFSB n'est pas le même que les universités



auxquelles ils sont habitués, dans lesquelles une grande partie des étudiants sont financés par les parents (étudiant auteur¹³) [traduction libre] (Pimentel et al., 2020, p. 375).

Pour certains professeurs, cette incohérence serait le reflet d'un manque d'affiliation du corps professoral au PO :

Dans la trajectoire de mise en œuvre de l'UFSB et des CUNI, il y avait de forts processus d'adhésion ou de résistance des enseignants aux changements proposés dans la pratique éducative, avec le refus, de la part de certains, d'enseigner aux CUNI ou d'adopter des pratiques pédagogiques dans la perspective présentée dans le PO (professeurs auteurs) [traduction libre] (Oliveira & Gonçalves, 2020, p. 349).

Selon Barreto Filho (2019), cette incohérence s'explique également par les contraintes réglementaires auxquelles est soumise l'UFSB et qui limitent par exemple l'action des ressources techniques embauchées pour offrir des pratiques d'accompagnement aux étudiants des CUNI, une situation décrite par un professeur interrogé : « Ces techniciens ont eu pour fonction d'ouvrir et de fermer les salles du CUNI et d'aider aux problèmes bureaucratiques, c'est du support administratif » (professeur participant) [traduction libre] (Barreto Filho, 2019, p. 178).

En outre, alors que l'UFSB par l'entremise de son PO met de l'avant l'importance d'élargir son accès à tous, les processus de sélection à l'entrée de la FS sont fortement critiqués par les étudiants. Une étudiante les qualifie d'« hypocrisie quant aux pratiques pédagogiques et aux modalités d'évaluations » (étudiante auteure) [traduction libre] (Pimentel et al., 2020., p. 374), une autre parle d'« utopie [...] Tout dans le modèle me semble effectivement innovant, mais il semble que les gens ne sont pas prêts pour ce qui est proposé » (étudiante auteure) [traduction libre] (Pimentel et al., 2020, p. 371), alors qu'un dernier décrit les limites quant au choix d'orientation professionnelle :



On n'aurait pas dû faire tant de promesses aux étudiants, par exemple : vous pouvez suivre le chemin que vous voulez, le cheminement que vous voulez, entrer dans le programme que vous voulez. [...] Ces personnes [qui souhaitent accéder à des programmes prestigieux] ont froncé les sourcils quand elles se sont rendues comptes qu'en fait, il y a des cotes d'entrée, il y a du contingentement, etc. – et cela cause de nombreux problèmes (étudiant auteur) [traduction libre] (Pimentel et al., 2020, p. 375).

Plus largement, selon un gestionnaire, « les prémisses de base concernant la mobilité des étudiants, intrinsèquement liés à leur persévérance, sont niées » (gestionnaire auteur) [traduction libre] (Felipe, 2020, p. 109).

4.1.2 Les effets non escomptés des mesures d'équité destinées aux étudiants des CUNI

Le corpus témoigne de certaines dérives associées à la création de cohortes et à l'offre de la FG délocalisée au sein des CUNI. En effet, ces mesures seraient associées à des risques de stigmatisation de ces étudiants, ce qui se reflète dans les attentes de certains professeurs comme le partage un étudiant :

J'ai entendu un enseignant nous dire en classe que les étudiants du CUNI étaient aliénés et ne savaient pas ce qui se passe réellement à l'université, que notre esprit était petit et que nous ne pensions qu'à court terme (étudiant participant) [traduction libre] (Oliveira & Gonçalves, 2020, p. 349).

Ainsi, le traitement différencié des étudiants du CUNI contribue à réifier ces derniers en tant que public vulnérable, selon leur statut socioéconomique et leur capital culturel. Dans l'extrait suivant, deux gestionnaires de l'UFSB réfléchissent sur cette dérive et sur le risque de cooptation de ces mesures par des étudiants de groupes plus privilégiés :

D'une part, tout en atteignant ses visées, le CUNI peut devenir une sorte d'institution démocratique discriminatoire. La classe moyenne locale et même celles venant d'autres régions voisines découvriront rapidement les avantages



d'entrer dans une université fédérale grâce au réseau régional des collèges. D'autre part, la question d'une éventuelle ghettoïsation par le système des CUNI nous préoccupe beaucoup (gestionnaires auteurs) [traduction libre] (Almeida-Filho & Coutinho, 2019, p. 161).

Ces mesures d'équité engendreraient des défis en ce qui concerne la transition de la FG vers les FS, alors que ces dernières ne sont pas offertes dans les CUNI. Ainsi, deux professeurs font état d'enjeux vécus par les étudiants finissants de la FG pour poursuivre leurs études, dont celui du transport : « Il convient de souligner que le déplacement des étudiants du CUNI vers le campus principal suscite des plaintes et des demandes fréquentes de la part des étudiants » (professeurs auteurs) [traduction libre] (Oliveira & Gonçalves, 2020, p. 351).

4.1.3 Les divergences quant au partage du pouvoir décisionnel

Le CES, conçu comme la principale stratégie de développement des liens entre l'UFSB et la communauté locale par le PO, est remis en question par les employés de l'université. Selon deux gestionnaires, « les trois catégories internes de l'université – étudiants, enseignants et techniciens administratifs – n'ont pas été en mesure d'appréhender l'importance stratégique de ce conseil, ce qui a engendré des résistances à son renforcement politique » (gestionnaires auteurs) [traduction libre] (Menezes & Góes, 2020, p. 184).

Démontrant encore ici des enjeux d'affiliation du corps professoral au projet de l'UFSB, l'investissement dans la collaboration université-société par la mise en œuvre du CES est vue comme une priorité critiquable alimentant le manque de ressources et la surcharge de travail :

la lourde charge de travail institutionnel est sur le dos du corps professoral, mais toute l'énergie et les ressources de l'Université sont dirigées vers des actions telles que le Forum stratégique social [une initiative du CES], le SBPC [un événement scientifique d'envergure] et l'implantation des complexes éducatifs intégrés [des initiatives visant à établir des collaborations avec les milieux scolaires] (professeur participant) [traduction libre] (Barreto Filho, 2019, p. 176).



Toutefois, un représentant au CES réitère la nécessité, voire l'obligation, que les mouvements sociaux participent aux instances décisionnelles afin que l'UFSB soit un espace véritablement inclusif pour les groupes minorisés :

Nous voulons influencer, et pour ce faire, nous devons être très intelligents. Si ce n'est pas possible, nous devons, et cela peut être ici à l'UFSB ou ailleurs, construire notre école et notre université. Nous devons la construire nous-mêmes (représentant au CES auteur) [traduction libre] (Oliveira, 2020, p. 169).

En synthèse, par rapport à l'orientation d'une université populaire, les tensions identifiées sont surtout liées à la fois aux enjeux d'accès, notamment dans le cas de l'entrée aux FS, de persévérance, par les contraintes limitant l'adoption de pratiques différenciées et leurs dérives, et de représentation, alors que la place de la communauté au sein de l'université est l'objet de controverses.

4.2 Tensions liées à l'orientation d'une université pluriépistémique

Des textes analysés, deux catégories de tensions ont émergé relativement à la mise en œuvre de l'orientation pluriépistémique, l'une a trait à la visée d'une formation à la fois citoyenne et professionnalisante et l'autre concerne des enjeux de la reconnaissance de la diversité de savoirs.

4.2.1 Visées d'une formation à la fois citoyenne et professionnalisante

Former des citoyens qui sont aussi aptes au marché de travail produit des tensions. Tugny et Giannella (2020) se penchent sur l'offre du cours *Expérience du sensible*, offerte dans la FG, qui propose un dialogue interdisciplinaire à partir des subjectivités des étudiants, notamment leur rapport au territoire, plutôt que des contenus scientifiques statiques. Ils évoquent les malaises que ce cours suscite auprès de certains étudiants et collègues :

Naturellement, cette proposition ne laisse pas de susciter des doutes et des critiques de la part des professeurs et des étudiants en raison de sa différence



radicale par rapport aux canons consolidés de l'enseignement supérieur. Elle incite à s'interroger sur l'utilité de ces expériences et leur potentiel de formation, en particulier de la part de ceux qui considèrent que le seul objectif de l'enseignement supérieur est la formation professionnelle, selon un format axé sur les contenus, et voient le placement des diplômés sur le marché du travail comme une urgence (professeurs auteurs) [traduction libre] (Tugny & Giannella, 2020, p. 430).

Selon un représentant au CES, cette visée citoyenne ne doit pas se limiter à la FG. En effet, tous les programmes offerts doivent être élaborés en fonction des besoins de la communauté et valoriser différents domaines de savoirs. Pour ce faire, l'UFSB devrait éviter de renforcer les professions libérales et prestigieuses, qui sont le plus populaires auprès des étudiants. Ce représentant souligne et déplore que les carrières et champs de connaissances sont souvent faits en détriment des besoins de formation de la communauté :

Alors j'appelle tout le monde à construire cette université, à en faire une université inclusive qui ne se contente pas de se limiter à la médecine en pensant que cette médecine va tout sauver... [...] Et si nous n'avons pas de nourriture, la médecine ne pourra pas prendre soin de nous tous (représentant au CES auteur) [traduction libre] (Oliveira, 2020, p. 172).

Cette double visée de la formation préoccupe les étudiants. Même si une formation citoyenne semble pertinente du point de vue social, une étudiante partage ses questionnements sur la reconnaissance de celle-ci dans ses démarches pour la quête d'un emploi :

Il y a beaucoup de thèmes dits transversaux, les questions ethnoraciales, les LGBT – ce qui est très bien, car, en faisant un stage, je vois que beaucoup d'enseignants formés à l'éducation traditionnelle ne connaissent rien à ces thèmes, ils ont terriblement peur de les affronter. Et, en passant, ces sujets sont très importants, mais le problème est que, dans la pratique, dans un processus d'embauche, personne n'est intéressé à savoir si vous le savez. Ce qu'ils veulent savoir, c'est si



vous connaissez le tableau périodique ou la liste des présidents du Brésil. Et cela provoque une certaine angoisse chez les étudiants (étudiante auteure) [traduction libre] (Pimentel et al., 2020, p. 368).

4.2.2 De la reconnaissance de la diversité des savoirs à leur instrumentalisation

Considérant le rôle de l'université comme instance de validation à la fois des savoirs scientifiques et des savoirs traditionnels dans la société, un représentant au CES met en garde contre le risque d'instrumentalisation de ces savoirs, en critiquant leur appropriation par les scientifiques :

J'ai aussi du sang indigène Tupinambá, du peuple guerrier, qui a beaucoup de connaissances dans l'art de la navigation, dans l'art de la guerre et aussi beaucoup de connaissances sur comment « faire la génétique », comme d'autres essaient maintenant de le faire et de le breveter en disant qu'ils possèdent le savoir, tout comme les terres indigènes (représentant au CES auteur) [traduction libre] (Oliveira, 2020, p. 161).

Les deux catégories de tensions abordées ci-dessus mettent de l'avant la difficulté de s'inscrire dans une approche interdisciplinaire tout en considérant le marché des disciplines au sein de la société et aussi, celle d'accorder une légitimité institutionnelle à des savoirs négligés, sans les subvertir.

Discussion conclusive

Les catégories de tensions présentées donnent à voir comment le PO ne peut être considéré à lui seul pour documenter l'UFSB; c'est son appropriation et sa négociation par les acteurs au fil des années et des contextes qui construisent l'institution. En ce sens, notre analyse permet d'éclairer davantage les liens existant entre les deux orientations au centre du PO. Si celui-ci met de l'avant que l'orientation d'une université populaire constitue une condition pour l'orientation pluriépistémique, l'inverse est aussi le cas. En effet, les efforts pour soutenir l'accès à l'enseignement supérieur doivent s'accompagner d'une réflexion sérieuse sur les



processus d'exclusion sociale (re)produits par l'université elle-même. Ceci exige de remettre en question les frontières disciplinaires et leur hiérarchie, les visées de l'offre de formation ainsi que la participation des mouvements sociaux à la réalisation même des missions universitaires de recherche, d'enseignement et de services à la collectivité. Les propos suivants d'un représentant au CES insistent sur l'importance que les orientations populaire et pluriépistémique soient articulées :

[...] nous ne comprenons pas le rôle des quotas et comment ils peuvent nous aider, car les quotas servent simplement pour que l'on puisse entrer chez les autres et bousculer l'ordre des choses. Il y a des gens qui veulent aimer cette maison, mais la vérité, c'est qu'il n'y a pas de place pour nous ici. Même s'il y a des professeurs bien intentionnés, des gens très gentils, cette maison n'est pas la nôtre. Et si cette maison n'est pas la nôtre, ils peuvent nous expulser dès qu'ils le veulent. Il faut donc que l'on comprenne ces prémisses pour comprendre que l'éducation, l'école et l'université sont des lieux qui ont un propriétaire (représentant au CES auteur) [traduction libre] (Oliveira, 2020, p. 169).

Aujourd'hui, ces défis apparaissent bien utopiques dans un Brésil qui a beaucoup changé politiquement. La montée d'une droite populiste et élitiste ne donne pas d'horizon au projet de l'UFSB tel qu'il a été initialement conçu, alors que l'autonomie universitaire et le financement sont menacés et que les politiques éducatives adoptées dans les derniers mois témoignent d'un autoritarisme et d'un conservatisme typiques des régimes dictatoriaux¹⁴.

Alors que le contexte sociopolitique brésilien actuel présente des particularités que l'on peine encore à comprendre, les tensions documentées peuvent aussi être éclairées, voire complexifiées, par certaines tendances assaillant l'université à l'échelle globale. Un rapport tout récent du Fonds de recherche du Québec (FRQ, 2020) permet d'une part d'illustrer la pertinence des tensions documentées dans d'autres contextes, comme le contexte nord-américain, et d'autre part de rendre visibles d'autres facettes de ces tensions qui n'ont pas été explorées ici. Ainsi, la tension liée à l'incohérence dans les pratiques pédagogiques adoptées fait écho à la tendance à la « diversification de la composition des effectifs étudiants [qui]



s'accompagne d'une diversification des besoins, des attentes et des objectifs de formation, et les universités doivent trouver des manières de répondre à cette situation » (FRQ, 2020, p. 23). Celle abordant les effets non escomptés des mesures d'équité se trouve renforcée alors que l'on reconnaît que les « groupes diversifiés de personnes dont les expériences de scolarisation et les acquis culturels sont différents de ceux de la majorité et peuvent constituer un *handicap de départ*, s'engagent dans des études universitaires » (FRQ, 2020, p. 23, nous soulignons). Les divergences quant au partage du pouvoir décisionnel peuvent être revues à la lumière des « exigences de lobbies ou de groupes d'intérêt de tous genres, soit internes, soit externes, voulant subordonner la gestion universitaire à des impératifs externes » (FRQ, 2020, p. 21). Quant à elle, la tension entre une formation citoyenne et professionnalisante gagne en force, sachant

[qu'une] vision utilitariste de la science peut sous-estimer l'apport des sciences sociales et humaines, des arts et lettres, et priver les sociétés de l'apport de ces secteurs à la solution des problèmes et à la formation de la relève (FRQ, 2020, p. 21).

Finalement, celle relative à la reconnaissance d'une diversité de savoirs peut être mise en perspective dans un contexte d'« émergence de discours populistes mettant de l'avant des "faits alternatifs" au détriment des consensus scientifiques » (FRQ, 2020, p. 78).

Cela dit, des études considérant la disponibilité des ressources, les changements organisationnels et les contingences politiques, sociales, environnementales ayant une incidence sur les décisions institutionnelles sont souhaitables pour avoir un portrait plus compréhensif de l'université du XXI^e siècle et des défis qui l'attendent.



Notes

¹ La Chaire UNESCO en démocratie, citoyenneté mondiale et éducation transformative (DCMÉT) propose le recours au terme *transformatoire* pour faire écho à son caractère émancipatoire et organique (Chaire UNESCO en DCMÉT, 2017).

² Le système universitaire brésilien se compose d'institutions publiques et gratuites (fédérales et étatiques) et privées exigeant des frais de scolarité. Alors que la recherche et les programmes de formation les plus prestigieux se concentrent dans les institutions publiques du réseau fédéral, 75 % des inscriptions se font dans le réseau privé. Le Brésil est l'un des pays de l'Amérique latine dont le développement universitaire peut être qualifié de tardif : la première université brésilienne a été fondée en 1920 et le développement du réseau fédéral a connu sa première phase entre 1930 et 1964 (Stallivieri, 2007).

³ Mentionnons particulièrement la Constitution fédérale de 1988, et ses retombées dans le champ de l'éducation avec l'adoption de la Loi de directrices et bases de l'éducation nationale de 1996 ainsi que l'intégration de l'enseignement des histoires et cultures afro-brésilienne, africaine et autochtone dans le curriculum obligatoire selon les lois de 2003 et 2008.

⁴ La population *parda* est composée par tous les Brésiliens qui s'autodéclarent comme ayant des origines raciales mixtes. Le terme *pardo* est utilisé en tant que catégorie ethnoraciale ou bien comme synonyme de métissage (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2019).

⁵ Selon la loi sur les quotas, 50 % des inscriptions sont destinées aux étudiants provenant du réseau public d'éducation obligatoire et, parmi elles, une part est réservée aux étudiants issus de familles à faible revenu ou déclarant des appartenances à des groupes minorisés (noirs, *pardos*, autochtones et en situation de handicap), selon la distribution de la population de l'état déterminée par le dernier recensement (IBGE, 2012).

⁶ Par le fait qu'il s'agit du premier document décrivant le projet de l'UFSB, certains éléments mis en lumière dans cette contribution ne s'y retrouvent pas de manière explicite ou développée. Dans ce cas, nous nous sommes appuyés sur les résolutions attestant de ces développements.

⁷ La région du sud de Bahia s'étend sur 40 000 km² (ce qui correspond à la taille de la Suisse) et se caractérise par une riche biodiversité, dont un important couloir de forêt atlantique préservé et le plus grand nombre de récifs coralliens de l'Atlantique Sud (UFSB, 2014, 2019). Ses principales activités économiques sont l'élevage, la production de cacao et d'eucalyptus, et le tourisme.

⁸ Ces 85 % des inscriptions doivent refléter le profil socioéconomique et ethnoracial de l'État. Dans le cas des étudiants fréquentant l'un des trois campus, ce taux est de 55 %, soit 5 % de plus que le minimum prescrit par la loi. Depuis 2018, certaines places sont également réservées pour des étudiants appartenant à une minorité sexuelle ou à d'autres groupes minorisés non comptabilisés dans la loi (UFSB, 2020).

⁹ En plus d'importantes populations noires et autochtones, la région compte sur une grande diversité de populations et communautés traditionnelles, dont les Quilombolas, les Povos de terreiro, les pêcheurs, les artisans et plusieurs autres, qui ont leur propre mode de vie, organisation sociale et culture. Dans ce sens, Menezes (2012) aborde le paradoxe qui caractérise le sud de Bahia : d'une part une biodiversité qui est reconnue dans le monde entier; d'autre part une sociodiversité qui, bien qu'elle soit essentielle à la pérennité de la première, peine à accéder à une reconnaissance politique. Mentionnons également que la région fut et est toujours le lieu de plusieurs luttes sociales, liées notamment à l'accès à la terre en raison de son histoire coloniale. Ainsi, de nombreux mouvements sociaux s'y sont organisés, notamment le Movimento sem terra.

¹⁰ Afin de ne pas allonger le texte au-delà du maximum exigé, aucune des traductions libres figurant dans cet article n'est accompagnée de sa version originale, et ce, peu importe la langue.

¹¹ Les extraits du corpus proviennent à la fois du corps des textes sélectionnés (données primaires) que de données recueillies par leurs auteurs (données secondaires auprès de participants).

¹² Ces statuts ont été déterminés en fonction des informations déclarées par leurs auteurs eux-mêmes dans le corpus.

¹³ Afin d'assurer une meilleure contextualisation des données, dans tous les extraits présentés, le statut du locuteur sera mentionné.



¹⁴ Une analyse approfondie des raisons, des caractéristiques et des implications de la crise actuelle de la démocratie au Brésil en français peut être trouvée dans Dardot, Sauvêtre et Laval (2020).

Références

- Akkari, A., & Santiago, M. C. (2017). L'internationalisation des universités dans un contexte de crise. *Revista Espaço Pedagógico*, 24(1), 98-109.
- Almeida Filho, N. (2015). Social inequality and human development: Intertwined cycles of perversion in education in contemporary Brazil. *Encounters in Theory and History of Education*, 16, 84-100.
- Almeida-Filho, N. (2020). Ensaio de referência teórica e política para o modelo UFSB de formação em saúde. Dans R. P. Tugny, & G. Gonçalves (Éds), *Universidade popular e encontro de saberes* (pp. 545-558). Salvador : Edufba.
- Almeida-Filho, N., & Coutinho, D. (2019). Counter-hegemonic higher education in a remote coastal region of Brazil: The federal university of southern Bahia as a case study. Dans R. Aman, & T. Ireland (Éds), *Educational alternatives in latin America: New modes of counter-hegemonic learning* (pp. 143-172). London : Palgrave educational.
- Artes, A., & Oliveira, D. (2019). O que mudou para a população negra no acesso à educação brasileira? Quais os (novos) desafios? Raça Negra e Educação 30 anos depois: e agora, do que mais precisamos falar? *Revista da ABPN*, 11, 32-64.
- Barbosa, M. T. S., & Tuttman, M. T. (2020). O ensino superior sonhado e vivido na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Dans R. P. Tugny, & G. Gonçalves (Éds), *Universidade popular e encontro de saberes* (pp. 149-158). Salvador : Edufba.
- Barreto Filho, O. (2019). *O processo de elaboração e de implantação do projeto da Universidade Federal do Sul da Bahia: Impactos sobre a cultura regional 2013-2018* (Thèse de doctorat inédite). Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brésil.
- Beucher, V. (2009). Revue de trois publications portant sur l'analyse secondaire en recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 28(1), 149-157.
- Benincá, D., & Neves, F. M. (2020). Extensão universitária popular e integração social na Feira da Agricultura Familiar. Dans R. P. Tugny, & G. Gonçalves (Éds), *Universidade popular e encontro de saberes* (pp. 463-474). Salvador : Edufba.
- Brésil. (2007). *Decreto n° 6.096, de 24 de abril de 2007*. Brasília : Diário Oficial da União.
- Brésil. (2012). *Lei n° 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Brasília : Diário Oficial da União.



- Brésil. (2014). *Lei nº 12.990 de 9 de junho de 2014*. Brasília : Diário Oficial da União.
- Brésil. (2015). *A democratização e expansão da educação superior no país. 2003-2014*. Brésil : Secretaria de ensino superior de Ministério da Educação - Sesu/MEC.
- Brésil. (2016). *Portaria 13 de 11 de maio de 2016*. Brasília : Diário Oficial da União.
- Camacho, E. T., Lima, F., Cilintano, G. M., & Miranda, M. (2020). Experiências formativas do Projeto Paulo Freire na UFSB: Por uma pedagogia da possibilidade. Dans R. P. Tugny, & G. Gonçalves (Éds), *Universidade popular e encontro de saberes* (pp. 255-278). Salvador : Edufba.
- Cardoso, A. J. C., Guimarães, J. M. M., Faria, L., Moraes, M. M. S., & Almeida-Filho, N. (2020). O modelo de formação em saúde da UFSB como proposta de educação interprofissional. Dans R. P. Tugny, & G. Gonçalves (Éds), *Universidade popular e encontro de saberes* (pp. 559-584). Salvador : Edufba.
- Carvalho, C. H. A. de. (2014). Política para a educação superior no governo Lula: expansão e financiamento. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, 58, 209-244.
- Carvalho, J. J. (2020). Encontro de saberes, descolonização e transdisciplinaridade. Três conferências introdutórias. Dans R. P. Tugny, & G. Gonçalves (Éds), *Universidade popular e encontro de saberes* (pp. 13-58). Salvador : Edufba.
- Chaire UNESCO DCMÉT. (2017). *À propos de la Chaire UNESCO DCMÉT*. <https://www.education4democracy.net/a-propos>
- Chomsky, N. (2011). *Permanence et mutations de l'université : textes présentés par Normand Baillargeon et suivis d'un entretien inédit*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Clavo, M. I. (2020). Arte e diversidade epistêmica na universidade: uma conversa com Pablo Lafuente (trad. A. Tugny). Dans R. P. Tugny, & G. Gonçalves (Éds), *Universidade popular e encontro de saberes* (pp. 531-544). Salvador : Edufba.
- Dardot, P., Sauvêtre, P., & Laval, C. (2020). Le néolibéralisme autoritaire au miroir du Brésil. *Sens public*. <http://sens-public.org/dossiers/1515/>
- Doray, P. (2016). Politiques universitaires et égalité des chances : les détours de l'histoire. *Éducation et sociétés*, 38(2), 87-103.
- Etzkowitz, H., Webster, A., Gebhardt, C., & Terra, B. R. C. (2000). The future of the university and the university of the future: Evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm. *Research Policy*, 29(2), 313-330.
- Felipe, J. (2020). Políticas de ações afirmativas e de apoio à permanência: Avanços e retrocessos da UFSB (2014-2018). Dans R. P. Tugny, & G. Gonçalves (Éds), *Universidade popular e encontro de saberes* (pp. 95-110). Salvador : Edufba.



- Ferreira, R. (2020). Matemática interepistêmica para uma formação libertadora. Dans R. P. Tugny, & G. Gonçalves (Éds), *Universidade popular e encontro de saberes* (pp. 383-410). Salvador : Edufba.
- Fonds de recherche du Québec (FRQ). (2020). *L'université québécoise du futur : tendances, enjeux, pistes d'action et recommandations*. Repéré à <http://www.scientifique-en-chef.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/UduFutur-FRQ-1.pdf>
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro : Paz e Terra.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro : Paz e Terra.
- Heaton, J. (2004). *Reworking qualitative data*. London : Sage.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2012). *Censo brasileiro de 2010*. Rio de Janeiro: IBGE. <https://censo2010.ibge.gov.br/>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2019). Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. Estudos e Pesquisas. *Informação Demográfica e Socioeconômica*, 41. <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101681>
- Jardim, R. M. M. (2018). *Educação intercultural e o projeto encontro de saberes: Do giro decolonial ao efetivo giro epistêmico* (Thèse de doctorat inédite). Universidade de Brasília, Brasília, Brésil.
- Lago, D. C., Santos, A. T., Sacramento, C. C., Brito, R. S., & Rodrigues, W. S. (2020). O Complexo Integrado de Educação de Porto Seguro e o compromisso com a educação básica na UFSB. Dans R. P. Tugny, & G. Gonçalves (Éds), *Universidade popular e encontro de saberes* (pp. 241-254). Salvador : Edufba.
- Lessard, C., & Carpentier, A. (2015). *Politiques éducatives : la mise en œuvre*. Paris : Presses universitaires de France.
- Macêdo, R. J. A., Cavallo, D. P., Gorender, S., & Araújo, B. M. (2020). Raciocínio computacional na Formação Geral pavimentando o caminho da interdisciplinaridade. Dans R. P. Tugny, & G. Gonçalves (Éds), *Universidade popular e encontro de saberes* (pp. 411-424). Salvador : Edufba.
- Macêdo, R. J. A., Sá, A. S., & Gorender, S. (2020). Tecnologias da Informação e Comunicação na UFSB: superando desafios na construção de uma universidade popular. Dans R. P. Tugny, & G. Gonçalves (Éds), *Universidade popular e encontro de saberes* (pp. 129-148). Salvador : Edufba.
- Mailhot, C., & Schaeffer, V. (2009). Les universités sur le chemin du management stratégique. *Revue française de gestion*, 191(1), 33-48.



- McCowan, T. (2016). Forging radical alternatives in higher education: The case of Brazil. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*, 5(2), 196-220.
- Menezes, P. D. R. (2012). *Território de cidadania: Ensaio de gestão pública compartilhada na mata atlântica* (Thèse de doctorat inédite). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brésil.
- Menezes, P. D. R., & Góes, E. D. A. (2020). Universidade pública e integração social. Dans R. P. Tugny, & G. Gonçalves (Éds), *Universidade popular e encontro de saberes* (pp. 175-222). Salvador : Edufba.
- Miranda, V. A. M., & Belizário, A. B. Q. (2020). Caminhos pluriepistêmicos para educação e prática em saúde. Dans R. P. Tugny, & G. Gonçalves (Éds), *Universidade popular e encontro de saberes* (pp. 605-622). Salvador : Edufba.
- Oliveira, J. F. (2020). Movimentos sociais e conhecimento emancipador. Dans R. P. Tugny, & G. Gonçalves (Éds), *Universidade popular e encontro de saberes* (pp. 159-174). Salvador : Edufba.
- Oliveira, R. S., & Gonçalves, G. B. B. (2020). Colégios universitários e o enraizamento territorial da UFSB. Dans R. P. Tugny, & G. Gonçalves (Éds), *Universidade popular e encontro de saberes* (pp. 343-358). Salvador : Edufba.
- Patiño, R., Lamego, G., & Faria, L. (2020). Emoções sociais e metodologias participativas nos Bacharelados Interdisciplinares em Humanidades e Saúde. Dans R. P. Tugny, & G. Gonçalves (Éds), *Universidade popular e encontro de saberes* (pp. 585-604). Salvador : Edufba.
- Pimentel, Á. (2020). Transições paradigmáticas entre a universidade e a escola. Dans R. P. Tugny, & G. Gonçalves (Éds), *Universidade popular e encontro de saberes* (pp. 223-240). Salvador : Edufba.
- Pimentel, S., Mello, A. L., Soares, C. S., Jesus, E. N., Varjão, J. M., Varjão, L. M., & Silva, R. S. (2020). A experiência de ingresso na UFSB como exercício de conscientização cidadã. Dans R. P. Tugny, & G. Gonçalves (Éds), *Universidade popular e encontro de saberes* (pp. 359-382). Salvador : Edufba.
- Puig, D., Coutinho, D., & Almeida-Filho, N. (2020). Formação Geral interdisciplinar no ensino superior: um (per)curso na UFSB. Dans R. P. Tugny, & G. Gonçalves (Éds), *Universidade popular e encontro de saberes* (pp. 319-342). Salvador : Edufba.
- Reis, A., & Lima, F. (2020). Saberes e tramas de uma formação docente decolonial. Dans R. P. Tugny, & G. Gonçalves (Éds), *Universidade popular e encontro de saberes* (pp. 301-318). Salvador : Edufba.
- Romão, J. E., & Loss, A. S. (2014). A Universidade Popular no Brasil. *Foro de Educación*, 12(16), 141-168.



- Santiago, R. A., Gonçalves, G. B. B., & Jesus, L. E. S. (2020). A interface universidade e educação básica no sul da Bahia. Dans R. P. Tugny, & G. Gonçalves (Éds), *Universidade popular e encontro de saberes* (pp. 279-300). Salvador : Edufba.
- Santos, M. (1978). *Por uma geografia nova*. São Paulo : Hucitec-EDUSP.
- Santos, M. (2000). *Por uma outra globalização: Do pensamento único à consciência universal*. São Paulo : Record.
- Silva, I. O., Guimarães, J. M. M., Boere, V., & Veloso, M. M. S. A. (2020). A experiência do PET-Saúde/GraduaSUS: ação e formação no território. Dans R. P. Tugny, & G. Gonçalves (Éds), *Universidade popular e encontro de saberes* (pp. 111-128). Salvador : Edufba.
- Sousa-Santos, B. (2003). *Conhecimento prudente para uma vida decente: Um discurso sobre as ciências revisitado*. Porto : Afrontamento.
- Sousa-Santos, B., & Almeida-Filho, N. (2008). *A Universidade no Século XXI: Para uma universidade nova*. Coimbra : Almedina.
- Stallivieri, L. (2007). O Sistema de ensino superior do Brasil: Características, tendências e perspectivas. Dans Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (Éd.), *Educación superior en América Latina y el Caribe: Sus estudiantes hoy* (Colección Idea Latinoamericana, 5, pp. 79-100). Mexique : Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.
- Teixeira, A. (1984). O manifesto dos pioneiros da educação nova. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 150(65), 407-425.
- Teixeira, A. (1989). *Ensino superior no Brasil: Análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro : Fundação Getúlio Vargas.
- Tugny, A. (2020). Descolonizar as artes na universidade. Dans R. P. Tugny, & G. Gonçalves (Éds), *Universidade popular e encontro de saberes* (pp. 509-530). Salvador : Edufba.
- Tugny, A., & Giannella, V. (2020). Experiências do Sensível na formação acadêmica, a proposta da UFSB. Dans R. P. Tugny, & G. Gonçalves (Éds), *Universidade popular e encontro de saberes* (pp. 425-438). Salvador : Edufba.
- Tugny, R. P. (2020). Conhecimentos tradicionais e território na formação universitária. Dans R. P. Tugny, & G. Gonçalves (Éds), *Universidade popular e encontro de saberes* (pp. 439-462). Salvador : Edufba.
- Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). (2014). *Plano orientador*. Itabuna, Porto Seguro/Teixeira de Freitas : UFSB. Repéré à <https://ufsb.edu.br/wp-content/uploads/2015/05/Plano-Orientador-UFSB-Final1.pdf>



Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). (2015). *Resolução n° 20/2015. Regulamenta a formação geral.* <https://www.ufsb.edu.br/aceso-informacao/documentos/110-resolucoes/1276-resolucoes-2015>

Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). (2019). *Relatório de Gestão 2017-2018.* <https://www.ufsb.edu.br/aceso-informacao/relatorios-gestao>

Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). (2020). *Edital n° 08/2020. Processo seletivo para Rede Anísio Teixeira de Colégios Universitários.* Repéré à https://ufsb.edu.br/images/editais/2020/Edital-08-2020/Edital_08_2020_retificado.pdf