

DESCONSTRUINDO HIERARQUIAS: GRUPOS DE ESTUDOS DE GÊNERO, SEXUALIDADE E FEMINISMO NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO NORDESTE DO BRASIL

DESCONSTRUYENDO JERARQUÍAS: GRUPOS DE ESTUDIO DE GÉNERO, SEXUALIDAD Y FEMINISMO EN LA POSGRADUACIÓN EN EDUCACIÓN DEL NORDESTE DE BRASIL

DECONSTRUCTING HIERARCHIES: GENDER, SEXUALITY, AND FEMINISM STUDY GROUPS IN NORTHEASTERN BRAZIL'S EDUCATIONAL POSTGRADUATE PROGRAMS

AMORIM, ELBA RAVANE ALVES

Doutoranda em educação pela Universidade Federal de Pernambuco.

E-mail: elbaravane@gmail.com

LAGE, ALLENE CARVALHO

Doutora em Sociologia pela Universidade de Coimbra (2006), Professora Associada da UFPE/CA.

E-mail: AlleneLage@yahoo.com.br .Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9936-3033>

RESUMO

O objetivo geral deste estudo é mapear os grupos de pesquisa em Gênero, Feminismo e Sexualidade nos programas de pós-graduação em Educação das universidades estabelecidas na região Nordeste do Brasil durante o governo de Lula. Esse objetivo central é desdobrado nos seguintes objetivos específicos: 1. Examinar como a pós-graduação no Brasil contribui para a manutenção das hierarquias de gênero e conhecimento. 2. Verificar se, durante os dois primeiros governos do Presidente Lula (2003/2011), houve um aumento significativo de grupos de pesquisa nos programas de pós-graduação no Nordeste do Brasil. 3. Identificar os Grupos de pesquisa em gênero, sexualidade e feminismo nos programas de pós-graduação em Educação da região Nordeste do Brasil durante o governo de Lula. Para realizar essa investigação, empregamos uma abordagem qualitativa e pesquisa bibliográfica, adotando a análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin para examinar as categorias Pós-Graduação, Interiorização e Grupos de Estudos em Gênero, Sexualidade e Feminismo. Os resultados da pesquisa destacam a importância dos estudos de gênero na academia brasileira e como o Nordeste se destaca como uma região com uma presença significativa de grupos de pesquisa nessa área. Apesar da histórica exclusão da região dos saberes hegemônicos, os grupos e linhas de pesquisa relacionados a gênero, feminismo e sexualidade na região Nordeste indicam um caminho para estudos disruptivos e a adoção de metodologias não hegemônicas.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero; Feminismo; Sexualidade; Nordeste; Pós-graduação.

RESUMEN

El objetivo general de este estudio es mapear los grupos de investigación en Género, Feminismo y Sexualidad en los programas de posgrado en Educación de las universidades establecidas en la región Nordeste de Brasil durante el gobierno de Lula. Este objetivo central se desglosa en los siguientes objetivos específicos: 1. Examinar cómo la educación de posgrado en Brasil contribuye a mantener las jerarquías de género y conocimiento. 2. Comprobar si, durante los dos primeros gobiernos del Presidente Lula (2003/2011), hubo un aumento significativo de grupos de investigación en los programas de posgrado en el Nordeste de Brasil. 3. Identificar los Grupos de investigación en género, sexualidad y feminismo en los programas de posgrado en Educación de la región Nordeste de Brasil durante el gobierno de Lula. Para llevar a cabo esta investigación, utilizamos un enfoque cualitativo y una investigación bibliográfica, adoptando el análisis de contenido propuesto por Laurence Bardin para examinar las categorías Posgrado, Interiorización y Grupos de Estudios en Género, Sexualidad y Feminismo. Los resultados de la investigación resaltan la importancia de los estudios de género en la academia brasileña y cómo el Nordeste se destaca como una región con una presencia significativa de grupos de investigación en esta área. A pesar de la histórica exclusión de la región de los conocimientos hegemónicos, los grupos y líneas de investigación relacionados con género, feminismo y sexualidad en la región Nordeste indican un camino hacia estudios disruptivos y la adopción de metodologías no hegemónicas.

PALABRAS CLAVES: Género; Feminismo; Sexualidad; Nordeste; Posgrado

ABSTRACT

The overall objective of this study is to map research groups in Gender, Feminism, and Sexuality in the postgraduate programs in Education at universities established in the Northeast region of Brazil during Lula's government. This central objective is unfolded into the following specific goals: 1. Examine how postgraduate education in Brazil contributes to the maintenance of gender, and knowledge hierarchies. 2. Verify if, during the first two terms of President Lula's government (2003/2011), there was a significant increase in research groups in postgraduate programs in Northeast Brazil. 3. Identify research groups in gender, sexuality, and feminisms in the postgraduate programs in Education in the Northeast region of Brazil during Lula's government. To conduct this investigation, we employ a qualitative approach and bibliographic research, adopting the content analysis proposed by Laurence Bardin to examine the categories Postgraduate, Interiorization, and Study Groups in Gender, Sexuality, and Feminism. The research results highlight the importance of gender studies in Brazilian academia and how the Northeast stands out as a region with a significant presence of research groups in this area. Despite the historical exclusion of the region from hegemonic knowledge, the research groups and lines related to gender, feminism, and sexuality in the Northeast region point to a path for disruptive studies and the adoption of non-hegemonic methodologies.

KEYWORDS: Gender; Feminism; Sexuality; Northeast; Postgraduate.



INTRODUÇÃO

Luiz Antonio C. R. Cunha (1974) destaca que as funções atribuídas à pós-graduação no Brasil são duas: Técnica e Social. No fim da década de 60, iniciam-se as discussões para regulamentação da pós-graduação, etapa acadêmica que foi pensada não para desenvolver pesquisas científicas de excelência, capazes de encontrar soluções para as mazelas sociais do Brasil, mas para formar professores para a graduação e profissionais de excelência para o mercado. Era uma nova forma de estabelecer hierarquias e manter privilégios:

Na medida em que se organiza o ensino pós-graduado cria-se um diploma, ou melhor, dois, um de mestre e outro de doutor, que trazem a marca de raridade. E é essa raridade que vai conferir ao diploma um alto valor, tanto econômico (elegibilidade para as ocupações mais bem remuneradas) quanto simbólico (atribuição de maior "quantidade" de prestígio). É preciso dizer que é provável que um diploma de pós-graduação tenda a conferir o mesmo valor que antes da expansão era auferido pelo graduado. Se isso realmente acontecer a pós-graduação terá, então, restabelecido a situação anterior de discriminação, embora em outro nível (Cunha, 1974, p. 69).

Vale ainda destacar que o processo de ingresso nos cursos de pós-graduação ocorria através de carta de recomendação e entrevista. Precisamos problematizar que nem todos os sujeitos que desejavam acessar a pós-graduação tinham acesso a quem emitia tais cartas.

Observa o autor que o processo era discriminatório e restringia o acesso de muitos estudantes que não tinham conexões ou prestígio dentro das instituições acadêmicas “[...] **um modo de se verificar a "aptidão" do candidato a um ensino que deve estar a salvo da massa.** Dito de outro modo, é uma maneira de se verificar a posse, pelo candidato, de uma certa “quantidade de capital cultural [...]” (Cunha, 1974, p. 69). (grifos nossos).

Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero (2006), observa que não podemos pensar a universidade fora da sociedade.

Em uma sociedade marcada pelas desigualdades de gênero, classe e raça, em um período em que a ditadura militar controlava o processo científico, o processo seletivo era apenas parte integrante de uma engrenagem social maior.

Ter uma carta de recomendação de um/a professor/a subserviente ou de um/a professor/a subversivo/a certamente fazia grande diferença no ingresso na pós-graduação nesse período.

A exclusão como marca da universidade e dos programas de pós-graduação no século passado fica evidente quando Luiz Antonio C. R. Cunha (1974, p. 69) destaca que:

Antes a discriminação era feita pela divisão entre os concluintes do ensino médio que entravam no ensino superior e os que não entravam; agora se faz pelo modo como se sai do ensino superior, com diploma de que valor: curso de graduação de curta ou longa duração, curso de pós-graduação, mestrado ou doutorado.

Assim, o presente artigo tem como objetivo geral mapear os grupos de pesquisa em Gênero, Feminismo e Sexualidade nos programas de pós-graduação em Educação das universidades estabelecidas na região Nordeste do Brasil durante o governo de Lula. O estudo aqui apresentado foi desenvolvido a partir dos seguintes objetivos específicos: 1. Examinar o papel da pós-graduação no Brasil na manutenção das hierarquias de gênero e conhecimento; 2. Verificar se, durante os dois primeiros governos do Presidente Lula (2003/2011), houve aumento de grupos de pesquisa nos programas de pós-graduação no Nordeste do Brasil; e 3. Identificar os Grupos de pesquisa em gênero, sexualidade e feminismo nos programas de pós-graduação em Educação das universidades estabelecidas na região Nordeste do Brasil durante o governo de Lula.

O estudo utilizou pesquisa bibliográfica e adotou uma abordagem qualitativa. Na pesquisa, foram analisadas e correlacionadas as categorias Pós-Graduação, Interiorização e Grupos de Estudos em Gênero, Sexualidade e Feminismo.



A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa que “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” (Minayo, 2008. p. 21-22), adotou a análise de conteúdo que Laurence Bardin (2011, p. 47) envolve um conjunto de técnicas destinadas a analisar as comunicações com o objetivo de obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que possibilitem a inferência de conhecimentos relacionados às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Assim, o estudo busca responder à seguinte pergunta epistemológica: Como a presença e expansão dos grupos de pesquisa em gênero, sexualidade e feminismos nos programas de pós-graduação em educação na região Nordeste do Brasil influenciaram a produção e a legitimação do conhecimento acadêmico em territórios antes subalternizados, especialmente em relação às questões de gênero?

PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: VOZES SILENCIADAS E SABERES DESLEGITIMADOS

Historicamente, a produção do conhecimento científico visibilizada é aquela realizada pelos homens brancos. É importante destacar que quando falamos de conhecimento científico, não estamos assim privilegiando-o em detrimento dos demais saberes, a exemplo do saber popular, mas sim denunciando que, no ocidente, a experiência de legitimação do conhecimento ocorreu a partir de hierarquias entre o saber científico e outros saberes, entre o saber masculino dito científico e o feminino, tantas vezes deslegitimado, e entre a produção de conhecimento na universidade e aqueles saberes produzidos fora dela, nos movimentos sociais e nas diversas experiências cotidianas.

Antes de adentrar na pós-graduação nas universidades criadas na região Nordeste do Brasil no Governo Lula, faz-se necessário uma análise do desenho institucional da pós-graduação no Brasil, o que fiz através dos Planos Nacionais de Pós-Graduação.

O 1º Plano (1975-1979) foi construído no contexto do governo militar, centralizador e autoritário. Assim, a expansão da pós-graduação deveria “[...] tornar-se objeto de planejamento do Estado, que considerava a pós-graduação como subsistema do sistema planejamento estatal, e este, por sua vez, do sistema educacional” (Nobre; Freitas, 2017, p. 29). A pós-graduação deveria voltar-se para o assessoramento do sistema produtivo e do setor público.

O 2º Plano (1982-1985) estabelece como prioridade a busca pela qualidade nas atividades da pós-graduação. Assim, os instrumentos de avaliação criados em 1976 foram aperfeiçoados e o processo de avaliação institucionalizado (Brasil, 2010).

Para Lorena Neves Nobre e Rodrigo Randow de Freitas (2017, p. 30), na busca de melhorar a qualidade da pós-graduação no Brasil, o 2º Plano buscou “[...] melhoria da qualidade por meio do acompanhamento e avaliação; adequação do sistema às necessidades reais e futuras do país, seja para a produção científica e tecnológica, seja para o aumento da capacidade produtiva e tecnológica [...]” bem como, melhor articular os esforços das diferentes instâncias governamentais que atuavam na pós-graduação.

O 3º Plano (1986-1989) “[...] subordina as atividades da pós-graduação ao desenvolvimento econômico do país, mediante a integração das atividades ao sistema nacional de ciência e tecnologia” (Brasil, 2010, p. 15).

Lorena Neves Nobre e Rodrigo Randow de Freitas (2017, p. 30) ao observarem o 3º Plano destacam que ele foi “[...] elaborado no mesmo período do I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) da Nova República, expressava uma tendência vigente àquela época: a conquista da autonomia nacional [...]” e que, por isso, “[...] a ênfase principal desse plano estava no desenvolvimento da pesquisa pela universidade e na integração da pós-graduação ao sistema de ciência e tecnologia”.

A tese de Marilena Chauí (2003) e Florestan Fernandes (2011) é reforçada: a universidade é parte da sociedade e, portanto, suas práticas, formato organizacional, planejamento e produções guardam correspondência com o contexto no qual estão inseridas.

Para os/as autores/as Nobre; Freitas, (2017, p. 30), naquele contexto, havia uma ideia de que:



[...] não havia um quantitativo de cientistas suficiente para se atingir plena capacitação científica e tecnológica no país, tornando importante, portanto, o progresso da formação de recursos humanos de alto nível, já que a sociedade e o governo buscavam a independência econômica, científica e tecnológica para o Brasil no século XXI.

Assim, para Lorena Neves Nobre e Rodrigo Randow de Freitas (2017, p. 30):

Os objetivos do terceiro PNPG foram: a consolidação e a melhoria do desempenho dos cursos de mestrado e doutorado; a institucionalização da pesquisa nas universidades para assegurar o funcionamento da pós-graduação e; a integração com o setor produtivo. A pesquisa aparece de modo indissociável da pós-graduação e da ciência e tecnologia, na direção de consolidar os cursos e institucionalizar a pesquisa na universidade.

Essa perspectiva é incorporada na Constituição de 1988, e a pesquisa ganha destaque na Carta Magna. O art. 207 estabeleceu que “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de **indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão**” (grifos nossos).

A CAPES foi então reconfigurada através da Lei nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992, tornando-se uma Fundação por força do Art. 1º “É o Poder Executivo autorizado a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com sede e foro no Distrito Federal e prazo de duração indeterminado.”

Após essa fase de reconfiguração da CAPES, tínhamos o 4º Plano, talvez um dos mais importantes, dada sua construção ser resultado de diálogo.

Em 1996, a CAPES criou uma Comissão Executiva para um novo Plano Nacional de Pós-Graduação. A comissão tinha como missão organizar um Seminário Nacional. Na região Nordeste do Brasil, fazia parte da comissão apenas “[...] Sílvia Lemos Meira (UFPE); representante do CNPq, Marisa Cassim, e representante do FOPROP, Rosa Maria Godoy Silveira (UFPB) [...]” (Brasil, 2010, p. 28).

No final de 1996, ocorreu o Seminário Nacional de Discussão da Pós-Graduação “[...] que contou com a presença de aproximadamente uma centena de pessoas, entre as quais destacavam-se pró-reitores, representantes da comunidade acadêmica, da Associação Nacional de Pós-Graduandos - ANPG, representantes de órgãos públicos e agências de fomento” (Brasil, 2010).

O 4º Plano, porém, não foi publicado. Dentre as razões da não promulgação do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020, o item 2.2 “Construção do IV PNPG” aponta:

Uma série de circunstâncias, envolvendo restrições orçamentárias e falta de articulação entre as agências de fomento nacional, impediu que o Documento Final se concretizasse num efetivo Plano Nacional de Pós-Graduação *Plano Nacional de Pós-Graduação*. No entanto, diversas recomendações que subsidiaram as discussões foram implantadas pela Diretoria da CAPES, ao longo do período, tais como: expansão do sistema, diversificação do modelo de pós-graduação, mudanças no processo de avaliação e inserção internacional da pós-graduação (Brasil, 2010, p. 29).

O 4º Plano, apesar de não ter sido promulgado, teve suas diretrizes adotadas pela CAPES e “[...] se caracterizou pelas ênfases na expansão do sistema, na diversificação do modelo de pós-graduação, na introdução de mudanças no processo de avaliação e na inserção internacional do SNPG” (Brasil, 2010).

A CAPES passa a ser o principal e mais estratégico sujeito impulsionador da pesquisa no Brasil. A redação original do art. 2º da Lei nº 8.405/1992 estabelecia que:



A fundação Capes terá como finalidade subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a área de pós-graduação, coordenar e avaliar os cursos desse nível no País e estimular, mediante bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda dos setores públicos e privado (Texto revogado).

Nas audiências de construção do PNPG 2005-2010, fica reconhecida a necessidade de corrigir as assimetrias. Lorena Neves Nobre e Rodrigo Randow de Freitas observam esse plano (2017, p. 31):

[...] caracterizou-se pela introdução do princípio de indução estratégica nas atividades de pós-graduação em associação com as fundações estaduais e os fundos setoriais, o aprimoramento do processo de avaliação qualitativa da pós-graduação, a preocupação com a solidariedade entre os cursos e seu impacto social, a expansão da cooperação internacional, o combate às assimetrias, a formação de recursos humanos para a inovação tecnológica no mundo globalizado e competitivo, e a ênfase na formação de docentes para todos os níveis de ensino, bem como de quadros técnicos via mestrado profissional para os setores público e privado [...].

O PNPG 2005-2010 sugeria criar tipologias regionais novas “[...] com dados desagregados, permitindo diagnósticos e análise mais detalhados. O resultado desse procedimento permitiu uma melhor política assim como também permitiu a criação de redes e de parcerias na pesquisa e na pós-graduação.” (Brasil, 2010, p. 31).

Assim, no período de 2005 a 2010, os objetivos foram fortalecer as bases científica, tecnológica e de inovação, a formação de docentes para todos os níveis de ensino e formação de quadros para mercados não acadêmicos, bem como a necessidade de “[...] buscar o equilíbrio no desenvolvimento acadêmico em todas as regiões do País.” (Brasil, 2010, p. 33).

Observou-se a abertura de mestrados profissionais, programas de cooperação interinstitucional e construção de redes. “[...] Foi fundamental a expansão de um programa de bolsas para estágio no Brasil, de fluxo contínuo, abertas a outros programas além do PROCAD e PQI, dentre outros.” (Brasil, 2010, p. 34).

Com o Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, estabelece em seu art. 2º inciso VI: “[...] articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica” (Brasil, 2007).

O que reforçou o papel da CAPES diante dos objetivos propostos no PNPG 2005-2010, a pós-graduação deveria incidir sobre a realidade. “Considerando a qualificação deficitária do corpo docente da educação básica, principalmente na etapa do ensino fundamental [...]” (Brasil, 2010, p. 35).

Em julho de 2007, a Lei nº 11.502 promove modificações nas competências e a estrutura organizacional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e o art. 2º da Lei nº 8.405/1992 passa a vigorar agora com a seguinte redação: “A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País.” (Texto em vigor).

Em julho de 2012, a Medida Provisória nº 562/2012, um grande pacote de regras sobre educação, foi convertida na Lei nº 12.695, de 2012, trazendo novas alterações, especialmente no §1º do art. 2º da Lei nº 8.405/1992. Está em vigor a seguinte redação:

§ 1º No âmbito da educação superior e do desenvolvimento científico e tecnológico, a Capes terá como finalidade: (Redação dada pela Lei nº 12.695, de 2012)

I - subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para pós-graduação; (Redação dada pela Lei nº 12.695, de 2012)

II - coordenar e avaliar cursos, nas modalidades presencial e a distância; (Redação dada pela Lei nº 12.695, de 2012)



III - estimular, mediante a concessão de bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda dos setores público e privado. (Redação dada pela Lei nº 12.695, de 2012).

Observa-se, portanto, que as mudanças na política de pós-graduação resultaram em mudanças institucionais refletidas nas alterações legislativas ocorridas ao longo, especialmente nas duas últimas décadas.

Como principais resultados do PNPGE 2005-2010, destacam-se a redução de assimetrias regionais e a implementação de programas como o Programa Novas Fronteiras (PROCAD), Programa Novas Fronteiras (DINTERS) e Programa Bolsas Para Todos (Brasil, 2010, p. 39).

O PNPGE 2005-2010 rompeu paradigmas, pois a formação deveria se voltar não apenas para qualificar e aperfeiçoar profissionais que atuavam no ensino superior e mercado, mas também para áreas sociais e educação básica, as quais ganharam destaque. Assim, houve uma ampliação dos campos de atuação da pós-graduação no Brasil:

Também é relevante a formação de pessoal pós-graduado bem qualificado para os órgãos de governos, nas áreas de Educação, Saúde, Cultura, Desporto e Segurança Pública – neste último caso, com especial atenção para os Direitos Humanos – e de modo geral toda a área dita social, buscando o fim da injustiça social e da miséria, bem como a redução das desigualdades sociais e regionais. Pela mesma razão, deveria ser considerada a titulação de pessoal para organizações não-governamentais e movimentos sociais, de modo que a pós-graduação contribuísse não apenas para o setor produtivo e o Estado, mas também para as organizações da sociedade (Brasil, 2010, p.35).

Com as alterações promovidas no cenário da pós-graduação no Brasil, houve também mudanças na avaliação desses programas

A avaliação deveria ser baseada na qualidade e excelência dos resultados, na especificidade das áreas de conhecimento e no impacto dos resultados na comunidade acadêmica e empresarial e na sociedade. Os índices propostos até então davam ênfase à produtividade dos orientadores e à participação do aluno formado na produção científica e tecnológica dos laboratórios ou grupos de pesquisa que compõem a pós-graduação. Os índices deveriam refletir a relevância do conhecimento novo, sua importância no contexto social e o impacto da inovação tecnológica no mundo globalizado e competitivo (Brasil, 2010, p. 36).

O último plano (2011-2020) já apontava a necessidade de aperfeiçoamento da avaliação

[...] os resultados da avaliação dos programas de pós-graduação, verifica-se que a expansão no número de programas ocorreu com a manutenção da distribuição das notas atribuídas ao longo da década. Após duas avaliações, em 2013 e 2017, o percentual de programas com nível de excelência, ou seja, aqueles que atingiram as notas 6 e 7, permanece praticamente inalterado, sendo de 10,2% em 2011 e 10,7% em 2019. Quando se analisa os resultados das avaliações somente de cursos de doutorado, verifica-se que a maioria dos cursos obteve notas 4 e 5, tanto em 2011 (44,5% e 32,8%) quanto em 2019 (45,7% e 29,7%). Os cursos de doutorado considerados de excelência (notas 6 e 7), correspondiam a cerca de 20% do total tanto em 2011 quanto em 2019. A partir de 2018 a CAPES passa a atribuir o conceito aprovados àqueles cursos não vinculados a programas existentes aprovados naquele ano (CAPES, 2021, p. 19).

A manutenção das médias não significa que a área da avaliação não mereça atenção no próximo PNPGE, visto que a Comissão de Monitoramento avaliou que o novo contexto no qual o Brasil se encontra inserido exige “[...] flexibilizar a avaliação da pós-graduação, de maneira que outros modelos e metodologias, entre essas, a interdisciplinaridade, abram



novas possibilidades de abordagens objetivando o atendimento aos assuntos estratégicos nacionais” (CAPES, 2010, p. 293).

Dentre os critérios de avaliação dos programas de pós-graduação no Brasil, podemos destacar que a Capes tem avaliado a “[...] proposta do programa; corpo docente; corpo discente; teses e dissertações; produção intelectual e inserção social.” (Sartori, 2014, p. 07).

Exige-se um alinhamento das teses e dissertações às linhas do programa, bem como a inserção internacional, por meio da “[...] produção de artigos em periódicos, livros, capítulos de livro, revistas nacionais e internacionais.” (Sartori, 2014, p. 08), e através de cooperação internacional com base na solidariedade e avanço tecnológico, científico, social e político para ambas as partes.

Alda Castro Araújo e Larissa Fernandes (2021, p. 589) destacam que “[...] a internacionalização da educação superior foi considerada uma ferramenta capaz de promover o desenvolvimento científico, tecnológico e econômico dos Estados-nacionais”. Nesse sentido, no tocante à pós-graduação, a CAPES tem avaliado a mobilidade acadêmica, através do incentivo dos/as docentes, discentes e pesquisadores acessando bolsas de estudo e participando de programas de estudo, intercâmbios e estágios no exterior. Participação em redes internacionais e em projetos de pesquisa internacionais.

As autoras destacam (Araújo; Fernandes, 2021, p. 593) a importância da CAPES para a internacionalização da pós-graduação no Brasil: “[...] com a criação da Capes em 1951, e com a aprovação do Parecer n. 977 de dezembro de 1965. A institucionalização da Capes significou maior desenvolvimento de pesquisas voltadas para a formação de recursos humanos, que tinham como objetivo a modernização do país”.

Para Cesar Augusto Marques, Alinne de Carvalho Veiga e Letícia Maria Correia Borges (2020, p. 982):

[...] as consequências negativas da avaliação, dadas pelo maior peso da quantidade de publicações em detrimento de seu impacto social, acadêmico e científico, do eventual abandono da formação docente, de sua lógica competitiva (com disputa por recursos financeiros entre programas e universidades) e consequentes dinâmicas de intensificação do trabalho, agravos de condições de saúde e bem-estar de docentes e discente.

A crítica à supervalorização da produtividade nos processos de avaliação da pós-graduação parece não ser um problema apenas do Brasil, como observam Oswaldo Hajime Yamamoto e Emmanuel Zagury Tourinho (2012, p. 731/ 732):

A crítica à “escalada produtivista”, é importante assinalar, não se dirige exclusivamente à Capes e ao seu sistema de avaliação. Trata-se de um fenômeno muito mais amplo, que extrapola mesmo o âmbito nacional, como testemunha Waters (2006), antigo editor da Harvard University Press, para quem a demanda pelo aumento da produtividade associa-se ao esvaziamento, nas publicações, de qualquer significado que não seja o de “gerar números”. E acrescenta que experimentamos “uma crise generalizada das avaliações, que resulta de expectativas não razoáveis sobre quantos textos um estudioso deve publicar”, processo que leva as boas publicações a se perderem em meio a produções de menor expressão (WATERS, 2006, p. 25). A pressão pela produção certamente está presente cotidianamente entre aqueles que fazem parte (ou almejam fazer parte) do conjunto dos pesquisadores de alguma forma apoiados pelas agências de fomento, nacionais ou estaduais.

É preciso avançar em uma avaliação dinâmica, capaz de aferir o impacto dos programas no desenvolvimento social e econômico. As avaliações devem ainda possibilitar correções de assimetrias e não as aprofundar.

Os critérios de avaliação devem considerar os programas localizados em diferentes regiões. O relatório aponta a necessidade de “[...] uma reformulação dos indicadores do processo avaliativo, de forma a ser implementado um sistema de avaliação menos baseado em experiências tradicionais, mas comprometido com experiências transformadoras observadas em Universidades de excelência mundial.” (CAPES, 2021, p. 77)



A região Nordeste do Brasil segue a média nacional, que se mantém desde que programas de avaliação foram implementados, com a grande maioria dos programas avaliados com média 4 (Panorama de notas da Avaliação Quadrimestral – CAPES, 2021).

No contexto da avaliação, vale destacar a importância da criação em 2012 da Plataforma Sucupira por uma equipe da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. A Plataforma recebeu esse nome em homenagem ao professor Newton Sucupira, autor do Parecer nº 977 de 1965, que institucionalizou a pós-graduação no Brasil (Maciel; Trierweiler; Ferenhof, 2019).

Segundo Cássia Maciel, Andréa Cristina Trierweiler e Hélio Aisenberg Ferenhof (2019, p. 1965), a plataforma “[...] busca criar um sistema de avaliação mais transparente, que passe credibilidade aos Programas de Pós-Graduação e também para toda a comunidade que tiver interesse em saber a respeito dos cursos”.

Tem como base dados da CAPES e é utilizada por todos os programas de pós-graduação do Brasil. Os dados são alimentados pela troca entre a Plataforma Sucupira e a Plataforma Lattes, de modo que o/a pesquisador deve ter um comprometimento em alimentar seus dados. Assim, dados mais precisos, que são de interesse público, dependem desse comprometimento, razão pela qual os/as autores/as destacam que:

A partir dos resultados apresentados, recomenda-se que a Plataforma Sucupira, tenha uma melhor integração com os bancos de dados das universidades e também tenha uma integração com a plataforma lattes para evitar assim, a duplicação de informações, e também busque-se atualizar para disponibilizar as informações aos usuários do sistema, tornando assim o processo rápido e eficaz. (Maciel; Trierweiler; Ferenhof, 2019, p. 1973).

Porém, na pesquisa de Cássia Maciel, Andréa Cristina Trierweiler e Hélio Aisenberg Ferenhof (2019), é reconhecido o esforço da plataforma Sucupira em tornar os dados resultantes do processo das avaliações dos programas de pós-graduação transparentes e acessíveis para a sociedade.

De acordo com a Plataforma Sucupira, em 2023 tivemos 960 Programas de Pós-Graduação e 1370 cursos de pós-graduação. Esse total envolve Mestrado Acadêmico, Doutorado Acadêmico, Mestrado Profissional, Doutorado Profissional, Mestrado Acadêmico e Doutorado Acadêmico, Mestrado Profissional e Doutorado Profissional (SUCUPIRA, 2023).

Assim, o PNPG 2011-2020 encontra um cenário diferente dos planos anteriores, o que exige mais dinamismo da CAPES para lidar com programas diversificados a partir de suas regionalidades.

Dados de 2009 da Geocapes apresentam o cenário para o PNPG:

[...] havia em 2009, 2.719 programas em atividade responsáveis por 4.101 cursos, sendo: 2.436 de mestrado (59,4%); 1.422 de doutorado (34,7%) e 243 de mestrado profissional (5,9%). Havia 57.270 docentes e 161.117 estudantes matriculados ao final de 2009, sendo destes 103.194 alunos de mestrado e mestrado profissional e 57.923 alunos de doutorado. (Brasil, 2010, p. 45).

No tocante ao perfil dos/as mestres, os dados apontam que

[...] a maioria de homens com mestrado ou doutorado estava na faixa dos 46 anos; enquanto a maioria das mulheres ocupava a faixa dos 43 anos. Essas médias etárias destoam da idade média de brasileiros que, no mesmo ano, exibiam 32 e 34 anos, respectivamente, como marcos etários para homens e mulheres brasileiros. Tais índices apontam para uma formação pós-graduada longa e tardia no Brasil [...] (Brasil, 2010, p. 45).



O PNPG 2011-2020 deveria reverter tais patamares etários, considerando “[...] os índices decrescentes de natalidade que contraem o número potencial de candidatos à formação pós-graduada brasileira e à crescente necessidade de quadros altamente especializados no país.” (Brasil, 2010, p. 45).

Em 2010, a média de doutores no Brasil por cada mil habitantes era bem inferior a outros países: na Suíça, é de 23,0; na Alemanha, é de 15,4; nos EUA, é de 8,4; no Canadá, é de 6,5; na Austrália, é de 5,9 para cada mil habitantes; enquanto que no Brasil era de 1,4. (Brasil, 2010).

O Plano Nacional de Educação (PNE) publicado em 2014 estabelece, alinhado com o cenário mapeado no PNPG 2011-2020, a Meta 14: “Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores” (PNE, 2014). Assim, deveria “14.12) ampliar o investimento na formação de doutores de modo a atingir a proporção de 4 (quatro) doutores por 1.000 (mil) habitantes”.

O Relatório da Comissão de Acompanhamento do PNPG 2011-2020 aponta aumento no número de:

[...] titulados apresentou crescimento ao longo da década chegando a 70.071 mestres (54.131 acadêmicos e 15.940 profissionais) e 24.422 doutores acadêmicos titulados em 2019. [...] Com isso, a relação entre o aumento da população brasileira e o aumento no número de discentes titulados pelo SNPG, medida pelo número de titulados por 100 mil habitantes, teve uma evolução no período: enquanto no mestrado esse número passou de 20,6 em 2011 para 25,8 em 2019, o número de doutores passa de 6,4 para 11,6 [...] (CAPES, 2021, p. 21).

No entanto, a própria comissão assertivamente reconhece que “[...] em termos comparativos com os países de maior desenvolvimento em educação, ciência, tecnologia e inovação, estamos longe de atingir o número compatível de pessoal pós-graduado com as necessidades e aspirações do país no cenário global.” Assim, “[...] deve ser melhorada em face aos desafios nacionais.” (CAPES, 2021, p. 13).

Outra realidade a ser enfrentada é a concentração regional, pois, embora tenha ocorrido crescimento de novos cursos de pós-graduação nas regiões Norte e Centro-Oeste, a concentração na região Sudeste persiste (CAPES, 2021).

Em 2009, ainda havia maior concentração de discentes do mestrado nas regiões sul e sudeste do país “[...] havendo o maior índice no estado de São Paulo com 27.756 mestrandos”, ocorre a mesma tendência de concentração nas regiões sudeste e sul, para os programas de doutorado e o “[...] estado de São Paulo contribui com o maior número de doutorandos do país, 22.892; enquanto o menor número é representado por Acre e Roraima” (Brasil, 2010, p. 61).

Para elaboração do PNPG 2030, foi instituída pela Portaria nº 113, de 24 de junho de 2022, a comissão de elaboração. De acordo com o art. 6º da portaria, a comissão deverá apresentar a proposta em até 12 (doze) meses a partir da data de sua formação.

Apesar de o plano do próximo decênio se encontrar em construção, a partir do Relatório da Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG 2011-2020, fica evidente que o próximo plano, além de assegurar o crescimento do número de mestres e doutores por mil habitantes, para aproximar-se da meta do PNE-2014, deverá ampliar o número de doutores atuando em segmentos não acadêmicos da sociedade (CAPES, 2021, p. 13), bem como incidir na “[...] redução das assimetrias intra e inter-regionais e das iniquidades socioeconômicas, bem como o desenvolvimento de novos mecanismos que garantam a sustentabilidade do SNPG” (CAPES, 2021, p. 22).

Ao longo da história da institucionalização da pesquisa, um grande marco foi a criação, em 1951, do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), hoje a principal agência de fomento à pesquisa científica e tecnológica no Brasil. Segundo Nancy A. Campos Muniz (2008), o CNPq em sua origem foi fortemente influenciado pelas perspectivas dos militares. Segundo a autora, é a partir da década de 1970 que o CNPq passa a comprometer-se com os valores de uma sociedade democrática, uma vez que a Ciência e Tecnologia passam a ser compreendidas como instrumentos de autonomia nacional e vinculadas à satisfação das necessidades sociais.

Atuando em com universidades, institutos de pesquisa, empresas e outros órgãos do governo, o CNPq promove o desenvolvimento científico e tecnológico do Brasil, inclusive financiando projetos de pesquisa em diversas áreas do conhecimento, concedendo de bolsas de estudo e auxílios financeiros para estudantes de graduação, pós-graduação,



pesquisadores e professores, promovendo eventos científicos, publicações, projetos de pesquisa e cooperação internacionais para o avanço científico e tecnológico. Um dessas cooperações é a que existe com a Alemanha.

O Plano de cooperação engloba as áreas de Aeronáutica, Meio Ambiente, Clima, Energia, Agricultura, Saúde, Capacitação Tecnológica e outras. De acordo com Jurandir Fermon Ribeiro Júnior (2013, p. 85): “O principal objetivo deste convênio é estreitar a colaboração no campo da pesquisa científica e tecnológica, oferecendo em conjunto bolsas de GDE, SWE e PDE a brasileiros que pretendem realizar seus estudos e pesquisas na Alemanha.”

GRUPOS DE PESQUISA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO NORDESTE DO BRASIL: VISIBILIZANDO VOZES SILENCIADAS E AFIRMANDO O NORDESTE COMO TERRITÓRIO DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

A partir do primeiro governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003), o CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) obteve alguns avanços significativos. Além do aumento no número de bolsas, houve um impulso na internacionalização, no fomento de pesquisa em áreas estratégicas, como energia renovável, agricultura sustentável e biotecnologia. Vale destacar também a criação, em 2004, em parceria com a Secretaria de Políticas para as Mulheres e o Ministério da Ciência e Tecnologia, de “[...] grupo de trabalho interministerial para “realizar estudos e elaborar propostas de estruturação e definição de temáticas com vistas à realização de seminário nacional com núcleos e grupos de pesquisa sobre a questão de gênero das universidades.”

O trabalho do GT resultou na criação do Programa Mulher e Ciência, cujo objetivo é “[...] estimular a produção científica e a reflexão acerca das relações de gênero, mulheres e feminismos no país e promover a participação das mulheres no campo das ciências e carreiras acadêmicas” (CNPq, 2021, n.p.). Um dos eixos do programa é o lançamento de edital bianual de pesquisas na temática de Relações de Gênero, Mulheres e Feminismos.

Antes de analisarmos os grupos de pesquisa vinculados aos programas de pós-graduação nas universidades e campi criados no nordeste do Brasil durante os governos do Presidente Lula, convém apresentar o mapeamento realizado para identificar as universidades e campi criados durante os dois mandatos do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva no Nordeste do Brasil, que atualmente contam com programas de pós-graduação, bem como as linhas de concentração das pesquisas desses programas. Ressaltamos que aqui não apresentamos todos os programas de mestrado e doutorado criados durante o Governo Lula, pois não incluímos os programas criados em campi existentes antes de 2003, uma vez que estes estão fora do nosso objeto de pesquisa.

De acordo com a Plataforma Sucupira, o estado de Alagoas conta com 45 programas de pós-graduação e 58 cursos de pós-graduação (SUCUPIRA/CAPES, 2023), destes, 3 programas foram criados em universidades fruto da política de interiorização do governo Lula.

A Bahia conta com 208 programas de pós-graduação e 294 cursos de pós-graduação (SUCUPIRA/CAPES, 2023). As universidades e campi criadas durante a implementação da política de interiorização criaram 18 programas e cursos de pós-graduação.

No Ceará são 146 programas de pós-graduação e 210 cursos de pós-graduação (SUCUPIRA/CAPES, 2023), desses 7 foram criados em campi e universidades implementados a partir da política de interiorização.

O Maranhão conta atualmente com 66 programas de pós-graduação e 80 cursos de pós-graduação (SUCUPIRA/CAPES, 2023). No entanto, não identificamos na pesquisa nenhum programa em campi fruto da política de interiorização dos primeiros dois mandatos do presidente Lula.

A Paraíba conta com 113 programas de pós-graduação e 159 cursos de pós-graduação (SUCUPIRA/CAPES, 2023), 7 desses cursos e programas foram criados em nas universidades e campi criados a partir da política de interiorização do governo Lula.

No Piauí, encontram-se 45 programas de pós-graduação e 63 cursos de pós-graduação (SUCUPIRA/CAPES, 2023). Foram criados 3 programas e cursos em campi que são resultado da política de interiorização das universidades federais.

No Rio Grande do Norte, há 113 programas de pós-graduação e 158 cursos de pós-graduação (SUCUPIRA/CAPES, 2023). Foram criados 13 os programas e cursos criados nos territórios objeto dessa pesquisa.



Em Sergipe, são 56 programas de pós-graduação e 78 cursos de pós-graduação (SUCUPIRA/CAPES, 2023). Destes nenhum foi implementado no Campus Universitário Professor Antônio Garcia Filho da Universidade Federal de Sergipe, criado em 2009, único campus do período incluído em nossa pesquisa.

Em Pernambuco, são 168 programas de pós-graduação e 261 cursos de pós-graduação (SUCUPIRA/CAPES, 2023). São 19 programas e cursos criados em campi e universidades criadas a partir da política de interiorização das universidades federais.

Foram identificados 70 programas e cursos em campi criados na região Nordeste do Brasil durante os dois primeiros mandatos do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011). Desses, 12 são Programas de Pós-Graduação em Educação, localizados nos territórios de Pernambuco, Paraíba, Alagoas, Bahia e Ceará, em 06 diferentes universidades:

TABELA 1 – Programas de Pós-Graduação em Educação em universidade e campi criados no âmbito do Programa de Interiorização

Ano	Campus	Ano	Programa
2005	Universidade Federal de Alagoas Campus Arapiraca	2020	Ensino e Formação de Professores
2005	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)	2019	Educação Científica, Inclusão e Diversidade
2005	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)	2013	Educação no Campo
2005	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)	2014	História da África, Diáspora e Povos Indígenas
2010	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro- Brasileira	2019	Ensino e Formação Docente
2010	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira	2019	Estudos da Linguagem
2010	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira	2016	Interdisciplinar em Humanidades (POSIH)
2009	Universidade Federal de Campina Grande Campus Sumé	2018	Sociologia em Rede Nacional
2004	Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf)	2015	Educação Física
2006	Universidade Federal de Pernambuco Centro Acadêmico do Agreste	2011	Educação Contemporânea
2006	Universidade Federal de Pernambuco Centro Acadêmico do Agreste	2015	Educação em Ciências e Matemática
2006	Universidade Federal de Pernambuco Centro Acadêmico do Agreste	2023	Ensino de Física

Fonte: Autoria Própria

Ao analisar os cursos de pós-graduação em Educação no Nordeste, implementados nas universidades e campi como resultado da política de interiorização do Governo Lula, Betania Leite Ramalho e Vicente de Paulo Carvalho Madeira (2005) afirmam Ao analisar os cursos de pós-graduação em Educação no Nordeste, implementados nas universidades e campi como resultado da política de interiorização do Governo Lula, Betania Leite Ramalho e Vicente de Paulo Carvalho Madeira (2005) afirmam que a pós-graduação em educação na região Nordeste do Brasil ocorreu em meio a processos



de luta pela afirmação da capacidade dos pesquisadores e pesquisadoras de produzirem pesquisas de qualidade e de crítica à pós-graduação em educação no Brasil.

Os autores destacam:

Permanece ainda em questão, na institucionalização da universidade brasileira, uma nova cultura acadêmica e científica apoiada na construção do conhecimento e não na sua simples transmissão, pelo desenvolvimento interpessoal e disseminação do novo por meio da pesquisa. [...] Este diagnóstico crítico foi a base da reação, uma das bandeiras de luta e da mobilização regional do Nordeste e do Norte em torno de uma proposta renovadora de pós-graduação em educação, o que se fez enfrentando muitas dificuldades, inclusive a descrença na capacidade dos grupos emergentes de produzir algo de novo e consistente (Ramalho; Madeira, 2005, p. 72).

Até a década de 1980, a região Nordeste contava apenas com cinco cursos de mestrado em educação. Havia a necessidade de romper com o status de marginalização epistêmica e afirmar-se como um local de produção de conhecimento na área da pós-graduação em educação. Os cursos de mestrado adotaram a estratégia de formar consórcios visando à oferta de programas de doutorado. Isso se concretizou primeiro na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) em 1992, seguido pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) em 1994. No início dos anos 2000, ocorreram desenvolvimentos similares na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) em 2002 e na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) em 2003 (Ramalho; Madeira, 2005).

Após superar a fase inicial de criação dos programas de pós-graduação, com a oferta de cursos de mestrado e doutorado, a região Nordeste enfrentou desafios nos processos avaliativos, conforme observado por Betania Leite Ramalho e Vicente de Paulo Carvalho Madeira (2005, p. 78):

As avaliações dos últimos anos da década de 1990 trouxeram fortes crises e conflitos entre as áreas e a CAPES – sem ignorar os conflitos no interior da própria área. A educação, uma das áreas mais contestadoras, mobilizou-se e enfrentou com muita energia esse momento de mudança das regras, segundo princípios e exigências externas à realidade de muitas das áreas de conhecimento, embora o discurso oficial adotasse a retórica do combate aos desequilíbrios regionais e intra-regiões. Acirrou-se, muito, a concentração da chamada excelência, com a exclusão de programas periféricos que tardaram a ingressar ou retornar ao Sistema Nacional de Pós-Graduação.

Nesse ínterim, programas foram descredenciados devido às notas baixas. No entanto, a melhoria da relação entre a Comissão de Avaliação e a comunidade acadêmica, aliada à criação do Fórum Regional de Coordenadores, teria, na perspectiva de Betania Leite Ramalho e Vicente de Paulo Carvalho Madeira (2005, p. 79), resultado em: “[...] ações concretas de cooperação interna e até de capacitação de pessoal para fazer face às necessidades do processo de gestão acadêmico-avaliativa [...]” Parece-me que os programas de pós-graduação em educação da região Nordeste não se enquadraram nos antigos padrões de avaliação da CAPES, mas influenciaram positivamente as mudanças no sistema avaliativo.

Atualmente, o Brasil possui 188 Programas de Pós-Graduação em Educação e 288 cursos, todos avaliados e reconhecidos. Na região Nordeste, há atualmente 40 Programas, 80 cursos de mestrado e 59 cursos de doutorado (SUCUPIRA, 2023). Como já destacado, 12 desses programas estão nas universidades federais e campi criados a partir da política de interiorização (2003).

O Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPQ, “[...] reúne informações sobre os grupos de pesquisa em atividade no país abrangendo pesquisadores, estudantes, técnicos, linhas de pesquisa em andamento, produção científica, tecnológica e artística geradas pelos grupos” (Rapini, 2007, p. 103).

Em 1993, quando o Diretório foi criado, foram contabilizadas 99 instituições e 4.402 grupos de pesquisa. É importante ressaltar que grupos de instituições de ensino privadas não são cadastrados no Diretório (Rapini, 2007).



O último balanço consolidado dos Grupos de Pesquisa registrados no Diretório do CNPQ é de 2016, registrando 37.640 grupos. Entre esses, 7.713 pertencem a universidades brasileiras, enquanto em 2000 eram apenas 1.720 (CNPQ, 2023). Na tabela abaixo, podemos acompanhar a evolução dos grupos de pesquisa na região Nordeste do Brasil:

TABELA 10 – Evolução dos Grupos de Pesquisa no Nordeste do Brasil

2000	2002	2004	2006	2008	2010	2014	2016
1720	2274	2760	3269	3863	5044	7215	7713

Fonte: Elaboração Própria

CONCLUSÕES: GRUPOS DE PESQUISA EM GÊNERO, SEXUALIDADE E FEMINISMOS: DESAFIANDO A TRADIÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO PARA FOMENTAR SABERES DISRUPTIVOS

Com o processo de redemocratização, os estudos de gênero na universidade ganharam força, tanto na graduação quanto nos programas de pós-graduação no Brasil. É na década de 1970 do século passado que as discussões de gênero começam a ser institucionalizadas na academia brasileira, como observam Maria Luiza Heilborn e Bila Sorj (1999, p. 187):

Os Estudos sobre Mulher, Estudos de Gênero ou de Relações de Gênero foram as fórmulas encontradas para institucionalizar a reflexão impulsionada pelo diálogo com o feminismo na academia brasileira. A escolha de uma ou outra destas denominações não é ingênua nem arbitrária, pelo contrário, remete às controvérsias sobre a natureza e os limites desta área de estudos. Na década de setenta "estudos sobre mulher" foi a denominação mais comum utilizada para caracterizar esta nova área. Livros, artigos e seminários fazem constar de seus títulos o termo mulher e pretendem, principalmente, preencher lacunas do conhecimento sobre a situação das mulheres nas mais variadas esferas da vida e ressaltar/denunciar a posição de exploração/subordinação/opressão a que estavam submetidas na sociedade brasileira.

O Nordeste é uma região de grandes autoras feministas, como Nísia Floresta, conhecida por suas contribuições para a educação e o feminismo no Brasil. Ela é autora da obra "Direitos das Mulheres e Injustiça dos Homens", publicada em 1832, que abordava questões relacionadas à opressão das mulheres e à necessidade de igualdade de gênero.

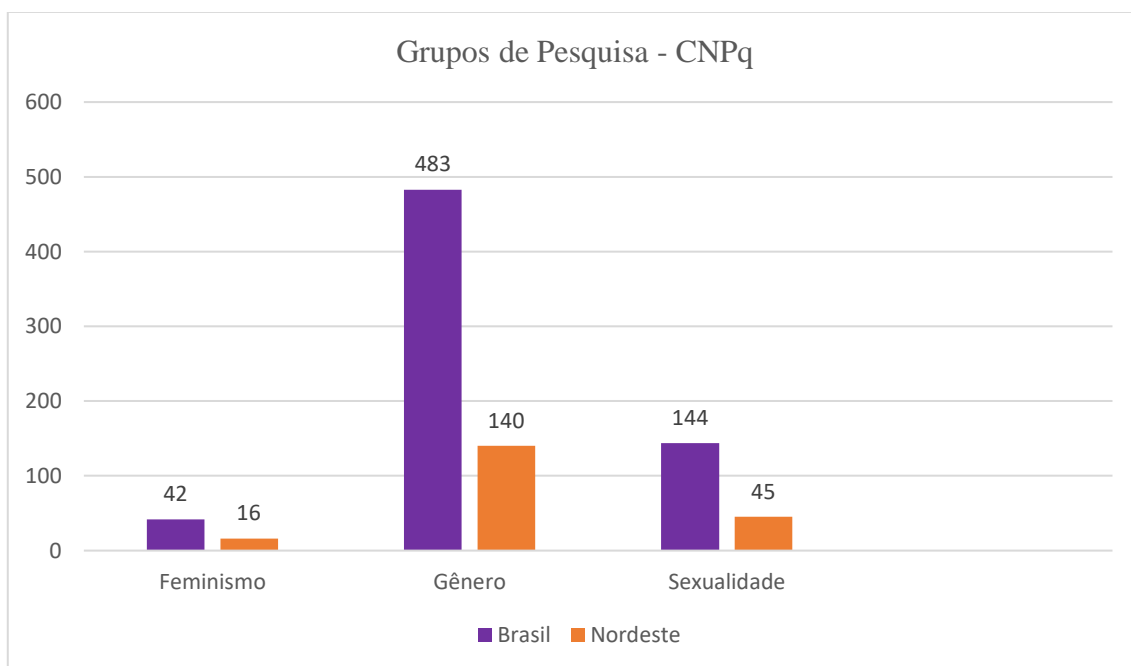
Apesar das contribuições do povo nordestino da construção da ciência e dos direitos das mulheres, a região Nordeste do Brasil foi historicamente excluída da política e do reconhecimento dos saberes hegemônicos.

Razão pela qual mapear os grupos de pesquisa em gênero, feminismo e sexualidade é destacar o Nordeste como um território de construção de conhecimento científico e saberes não hegemônicos.

Identificamos na base de dados do CNPq, ao utilizar o descritor "feminismo", 42 Grupos de Pesquisa que incluem o termo "feminismo" em seus nomes. Entre esses, 16 estão localizados na região Nordeste do Brasil, sendo apenas um deles na área de Educação. Utilizando o descritor "gênero", a plataforma apresenta 483 Grupos de Pesquisa, dos quais 141 estão situados na região Nordeste do Brasil, que é o foco de nossa pesquisa. Dentre esses, 7 pertencem à área de Educação.

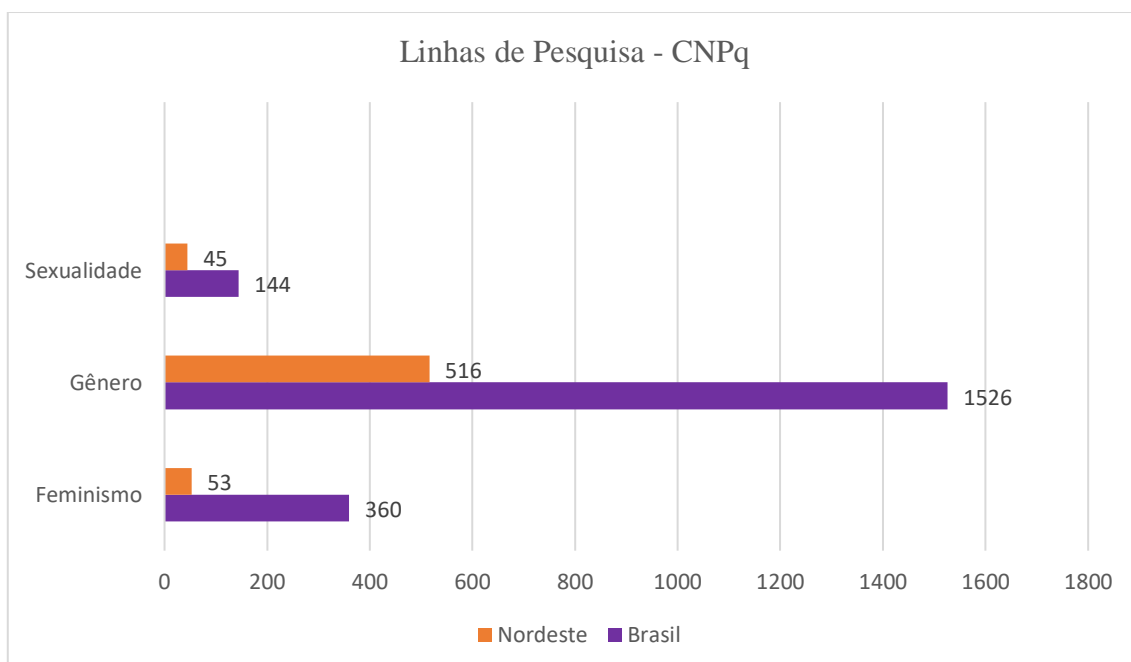
Ao explorar o descritor "sexualidade", identificamos 144 Grupos de Pesquisa, sendo que 45 deles estão associados a universidades na região Nordeste do Brasil. Destes, 7 estão relacionados à área de Educação.



IMAGEM 2. Gráfico – Grupos de Pesquisa sobre feminismo, gênero e sexualidade

Fonte: Autoria Própria

Ao realizar a busca por linhas de pesquisa utilizando os mesmos descritores, identificamos 360 linhas que incluem a palavra "feminismo" em suas descrições, sendo 53 delas localizadas no Nordeste do Brasil, com apenas 2 na área da educação. Encontramos também 1526 linhas de pesquisa com o descritor "gênero", sendo 516 delas na região Nordeste, sendo que apenas 3 dessas estão na área da educação. No caso do descritor "sexualidade", a plataforma do CNPq apresenta 440 linhas de pesquisa, das quais 135 estão localizadas no Nordeste, sendo 5 delas na área de educação.

IMAGEM 3. Gráfico – Linhas de Pesquisa sobre feminismo, gênero e sexualidade

Fonte: Autoria Própria

Ao utilizar o descritor "Epistemologias Feministas", a base de dados da CAPES indica a existência de 3 grupos de pesquisa, sendo somente um deles localizado no Nordeste: o grupo Conquer – Grupo de Estudos e Pesquisa Queer e Outras Epistemologias Feministas da UFS, na área da Educação. No contexto de linhas de pesquisa, a plataforma apresenta 14 resultados, sendo 5 deles na região Nordeste e 2 na área de Educação:

1. Conquer – Grupo de Estudos e Pesquisa Queer e Outras Epistemologias Feministas – UFS – Educação;
2. Grupo de Pesquisa Frida Kahlo - Estudos de Gênero, Feminismos e Serviço Social – UFAL - Serviço Social;
3. Grupo de pesquisa Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher - NEIM/UFBA - Ciência Política;
4. Grupo de pesquisa Pensamento Social e Epistemologias do Conhecimento na América Latina e Caribe – UECE – Sociologia;
5. Grupo de pesquisa Viva's - Grupo de Pesquisa em Estudos Feministas (Viva's - GEPEF) – UESB – Educação;

Dessa forma, na região Nordeste do Brasil, foram contabilizados 16 grupos de pesquisa e 11 linhas de pesquisa na área de Educação, identificados a partir dos descritores Feminismo, Gênero, Sexualidade e Epistemologia Feminista. Dentro desse conjunto, somente os seguintes são provenientes de universidades e campi decorrentes da política de interiorização e, portanto, são objetos de nossa pesquisa os seguintes Grupos de Pesquisa:

1. Grupo de pesquisa: Azânia -Grupo de Estudos e Pesquisas em Cultura, Gêneros, Sexualidades, Religião, Performances e Educação, Instituição: UNILAB;
2. Grupo de pesquisa: Centro Interdisciplinar de Estudos de Gênero Dandara, Instituição: UNILAB;
3. Grupo de pesquisa: Grupo de Pesquisa e Extensão sobre Relações Étnico-Raciais, Gênero e Educação Inclusiva (GERE), Instituição: UNILAB;
4. Grupo de pesquisa: Núcleo Capitu - Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade e Diversidade, Instituição: UFRB;
5. Grupo de pesquisa: Ódun ti imo (Tempo de conhecimento) - Gêneros, Identidades, Literaturas e Educação (GILE), Instituição: UFRB;
6. Grupo de pesquisa: Processos de Subjetivação, Educação, Gênero e Sexualidades, Instituição: UFPE.

Os grupos de pesquisa estabelecidos nos programas de pós-graduação em Educação nas universidades e campi do Nordeste do Brasil contribuem significativamente para um aumento nos estudos disruptivos, os quais desafiam a concepção de ciência distante dos sujeitos e da realidade estudada. Além disso, esses grupos contribuem para a resolução de problemas locais através da adoção de metodologias não hegemônicas, que têm as epistemologias feministas como base para a análise de diversos objetos de estudo.

REFERÊNCIAS

ANDIFES. *Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012*. Disponível em https://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1361475592UFMT_-_Maria_Lucia_Neder_-_Relatorio_REUNI.pdf. Acessado em 03/12/2021

ARAUJO, A. C.; FERNANDES, L. *Internacionalização e pós-graduação: a política de editais da Capes (2005-2018)*. Disponível em <https://www.scielo.br/j/aval/a/g97NrckhXRWkVzhqDrQLPwh/?format=pdf> . Acesso em 11/08/2023.



BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, Martins Fontes, 2011.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acessado em 06/09/2022.

BRASIL. *Lei Nº 12.695*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2012/Lei/L12695.htm. Acessado em 25/09/2022.

BRASIL. *Lei Nº 8.405*, de 9 De Janeiro De 1992. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8405.htm. Acessado em 28/10/2022.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acessado em 20/01/2022.

BRASIL. *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acessado em 20/01/2022.

BRASIL. *Programa Nacional De Assistência Estudantil*. Disponível Em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm. Acessado Em 12/05/2022.

CAPES. *Avaliação Quadrienal 2017-2020*. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoizDY5OTE5OTktMTU4NC00ZDRiLWE2ZjMtMWIyNWFiNDMxM2E2IiwidCI6IjMNGRIYmI4LTY0M2EtNGRiZS05MjdiLTIINTYyZWY3MDBiOSJ9>. Acessado em 03/05/2022.

CAPES. *Plano Nacional de Educação 2011-2020*. Disponível em: <https://bibliotecadigital.economia.gov.br/bitstream/123456789/940/1/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>. Acessado em 18/08/2022.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

CNPq. Diretórios dos Grupos de Pesquisa no Brasil – Lattes. *Consulta parametrizada*. Disponível em http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf. Acessado em 08/08/2023.

CNPq. Diretórios dos Grupos de Pesquisa no Brasil – Lattes. *Por Região*. Disponível em <https://www.lattes.cnpq.br/web/dgp/por-regiao2>. Acessado em 08/08/2023.

CNPq. Programa Mulher e Ciência. *Histórico*. Disponível em <http://portal.cnpq.br/web/guest/historico1/>. Acessado em 08/08/2023.

CUNHA, L. A. A pós-graduação no Brasil função técnica e função social. *Rev. adm. empres.*, 14, 1974. CUNHA, Luiz Antônio. O Ensino Superior No Octênio

FÁVERO, M. de L. de A. *A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968*. Educar, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR.

FERNANDES, F. *Sociologia Crítica e Militante*. Octaviano Ianni (org.). São Paulo: Expressão Popular, 2011.

FERNANDES, F. *Universidade brasileira: Reforma ou Revolução*. São Paulo: Alfa-ômega, 1975.

FLORESTA, N. *Direitos das mulheres e injustiça dos homens*. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

FREITAG, B. Democratização, universidade, revolução. In. *O saber Militante – Ensaios sobre Florestan Fernandes*. Org. Maria Angela D’Incao. São Paulo: UNESP, 1987.



HEILBORN, M. L. e SORJ, B. Estudos de gênero no Brasil, in: MICELI, S. (org.) *O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)*, ANPOCS/CAPES. São Paulo: Editora Sumaré, 1999, p. 183-221.

HERINGER, R. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Vol. 19, Nº., p. 1, 7-17, 2018.

LETA, J. L. *As mulheres na ciência brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso*. Estudos Avançados, v.17, 2003.

MACIEL, C. TRIERWEILLER, A. C. FERENHOF, H. A. Perspectiva do Usuário na Utilização da Plataforma Sucupira como Sistema de Avaliação: Uma Análise Exploratória. *Anais do 9º CIDI e 9º CONGIC*, Belo Horizonte, 2019.

MARQUES, C. A. VEIGA, A. de C. BORGES, L. M. C. A Avaliação da pós-graduação no Brasil: resultantes e determinantes da avaliação da CAPES (2013-2016). *Revista Meta*, 12, n. 37, p. 979-1003, out./dez. 2020

MARQUES, J. *Levantamento da FPME revela que bolsas do ProUni diminuíram quase 1/3 em um ano*. Disponível em: <https://www.frentedaeducacao.org.br/levantamento-da-fpme-revela-que-bolsas-do-prouni-diminuiram-quase-1-3-em-um-ano/>. Acessado em 11/01/2023.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Censo da Educação Superior 2003*. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2004/resumo_tecnico_050105.pdf. Acessado em 15/01/2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Plano Nacional de Educação*. <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acessado em 28/01/2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Senso de Educação Superior 2021*. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acessado em 07/02/2022.

MUNIZ, N. A. C. *O CNPq e sua trajetória de planejamento e gestão do C&T: histórias para não dormir, contadas por seus técnicos (1975 – 1995)*. Disponível em repositorio.unb.br/bitstream/10482/1687/1/2008_NancyAparecidaCMuniz.pdf. Acessado em 08/08/2023.

NOBRE, L. N. FREITAS, R. R. de. A Evolução Da Pós-Graduação No Brasil: Histórico, Políticas E Avaliação. *Brazilian Journal of Production Engineering*, São Mateus, Vol. 3, N.º 2, p. 18-30, 2017.

OLIVEIRA JUNIOR, V. B. de. A. *política de interiorização do ensino superior: o caso da universidade federal de Sergipe*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.

PADIM, D. F. *A expansão e interiorização da Universidade Federal de Uberlândia: um processo de democratização?*. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

PEREIRA, E. L. M. *Formação De Professores De História Na Universidade Para Os Trabalhadores Da Educação: Projeto de LPP da UEG no Norte Goiano (1999-2001)*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica De Goiás, Goiás, 2014.

PLATAFORMA SUCUPIRA. *Cursos Avaliados e Reconhecidos*. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoUf.jsf?cdRegiao=2>. Acessado em 27/01/2022.

PLATAFORMA SUCUPIRA. *Quantitativos de Programas de Pós-Graduação por Área de Avaliação no Sucupira*. Disponível em <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaAvaliacao.jsf?jsessionid=NHFxpT67JoNNhd7imc1SBOWq.sucupira-204>. Acessado em 08/08/2023.



RAMALHO, B. L.; MADEIRA, V. de P. C. A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, Volume(Número), Páginas 70-181. 2005. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/555gKPMgCtZ3twqMMSnwdXv/?format=pdf&lang=pt> Acessado em 08/08/2023.

RAPINI, A. P. de A. M. *Indicadores de Ciência, Tecnologia e Inovação em Minas Gerais*. 2007.

RIBEIRO JÚNIOR, J. F. *Brasil e Alemanha: A Cooperação entre DAAD e o CNPq nos 23 anos do Convênio DAAD/CNPq/CAPES*. Disponível em <https://repositorio.unb.br/handle/10482/15720> Acessado em 08/08/2023.

SARTORI, T. *Avaliação Comparativa Dos Critérios De Avaliação Na Pós Graduação Stricto Sensu No Brasil E Em Portugal*. Disponível em:
https://abepro.org.br/biblioteca/enegep2014_TN_STO_205_155_26180.pdf#:~:text=No%20Brasil%2C%20a%20Capes%20avalia%20a%20proposta%20do,a%20infraestrutura%20tanto%20de%20ensino%2C%20pesquisa%20e%20extens%C3%A3o. Acessado em 24 de julho de 2023.

YAMAMOTO, O. H.; TOURINHO, E. Z.; BASTOS, A. V. B.; MENANDRO, P. R. M. Produção científica e “produtivismo”: há alguma luz no final do túnel?. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 9, n. 18, 31 dez. 2012.

