

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE DOUTORADO**

**EPISTEMOLOGIAS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA
INTERIORIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO NORDESTE
NO BRASIL:**

Uma análise a partir da produção do conhecimento sobre gênero e
feminismos

ELBA RAVANE ALVES AMORIM

CARUARU, 2025

ELBA RAVANE ALVES AMORIM

**EPISTEMOLOGIAS DA PÓS-GRADUAÇÃO NA INTERIORIZAÇÃO DAS
UNIVERSIDADES FEDERAIS DO NORDESTE NO BRASIL:**

Uma análise a partir da produção do conhecimento sobre gênero e
feminismos

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de
Pós-graduação em Educação Contemporânea da
Universidade Federal de Pernambuco, como
requisito parcial para a obtenção do título de
Doutora em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação e Diversidade.

Orientadora: Dr^a Allene Carvalho Lage

CARUARU, 2025

Catálogo de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Ravane, Elba R. Alves Amorim.

Epistemologias da pós-graduação em educação na interiorização das universidades federais do Nordeste no Brasil: uma análise a partir da produção do conhecimento sobre gênero e feminismos / Elba Ravane Alves Amorim. - Caruaru, 2025.
233f.: il.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2025.

Orientação: Allene Carvalho Lage.

Inclui referências e apêndice.

1. Pós-Graduação; 2. Política interiorização das universidades federais; 3. Produção do conhecimento; 4. Gênero; 5. Feminismos. I. Lage, Allene Carvalho. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

ELBA RAVANE ALVES AMORIM

**EPISTEMOLOGIAS DA PÓS-GRADUAÇÃO NA INTERIORIZAÇÃO DAS
UNIVERSIDADES FEDERAIS DO NORDESTE NO BRASIL:**

Uma análise a partir da produção do conhecimento sobre gênero e
feminismos

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de
Pós-graduação em Educação Contemporânea da
Universidade Federal de Pernambuco, como
requisito parcial para a obtenção do título de
Doutora em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação e Diversidade.
Orientadora: Dr^a Allene Carvalho Lage

BANCA EXAMINADORA

Profa. Doutora Allene Carvalho Lage (Orientadora)
PPGEduc - Universidade Federal de Pernambuco

Prof^o. Doutor Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda (Examinador Interno)
Universidade de Pernambuco

Prof^o. Doutor Nélcio Vieira de Melo (Examinador Interno)
Universidade de Pernambuco

Profa. Doutora Virgínia Leal (Examinadora Externa)
PPGDH - Universidade Federal de Pernambuco

Prof^o. Doutor Émerson Silva Santos (Examinador Externa)
Secretaria Estadual de Educação e Esporte de Pernambuco

CARUARU, 2025

Dedicatória

À mainha e painha¹.

¹Refiro-me a meu pai no feminino, sem compreender plenamente a razão, mas presumo que seja uma influência de minhas irmãs mais velhas, de quem adquiri essa forma de tratamento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente a Deus, fonte inesgotável de força e inspiração. É no exemplo de vida de Cristo que encontro o alicerce para construir um mundo mais justo, igualitário e amoroso. A partir da experiência divina de Sua vida na terra, faço a opção consciente pelo amor em vez do ódio, de andar ao lado dos excluídos ao invés de bajular os poderosos, de ensinar com palavras amorosas, mas também de gritar contra as injustiças quando necessário. Foi essa fé que me sustentou nos momentos em que pensei em desistir, quando o peso das adversidades quase me fez sucumbir. O amor de Deus, acolhedor e transformador, renovou minha esperança de que os sonhos são possíveis mesmo em meio às tempestades. Essa fé não apenas me levanta, mas me impulsiona a agir com coragem e perseverança.

Agradeço à minha mãe. Mainha, você foi uma retirante na busca e na luta por direitos para suas filhas. Sem a senhora, o doutorado não seria possível. Esta conquista não é minha, é nossa, pois sua determinação em migrar para a cidade e ocupar uma casa na periferia me deu a base para ocupar a universidade. Você me ensinou que meninas e mulheres devem ser independentes e andarem de cabeça erguida sempre, e assim será, não recuaremos. A senhora é minha base, minha fonte de inspiração, e exemplo de mulher brava e amorosa, que não se curva às injustiças do mundo. Obrigada por me ensinar o valor da resistência e da coragem.

Agradeço ao meu pai e ao meu avô Luís (*in memoriam*), as pessoas mais inteligentes que tive o privilégio de conhecer nesta vida. Infelizmente, vocês não carregam o título de doutor porque o direito à educação lhes foi negado. Obrigada por me ensinarem que a verdadeira sabedoria não está apenas nos títulos, mas nas vivências e no olhar atento ao mundo. Vocês são donos de uma inteligência e criatividade, invejável.

Às minhas irmãs, com quem aprendi desde cedo o significado de sororidade e da frase "ninguém solta a mão de ninguém". Desde o caminho para a escola até o apoio incondicional em todas as escolhas que fiz, saber que posso contar com vocês é fortalecedor. Amo vocês.

À minha sobrinha Brenda e aos meus sobrinhos Davi e Manoel, por representarem a esperança de que nossa presença na universidade começou em mim, mas não termina em mim.

À minha orientadora, Allene Lage, por ser uma fonte constante de inspiração, pela paciência e por ser luz que iluminou meu percurso durante o doutoramento. Seu apoio foi fundamental e seu exemplo ético é uma força potente para as novas gerações de pesquisadoras. Muita gratidão professora.

À minha banca de qualificação, Professora Vírginia Leal, Professor Nélcio Melo, Professor Marcelo Miranda e Professor Emerson Santos, obrigada pelo olhar atento e pelas palavras acolhedoras, vocês me ensinam que avaliação é ato que impulsiona e não que destrói.

Gostaria de expressar minha profunda gratidão à Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste, ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea/Curso de Doutorado, em nome do servidor Rodrigo Albuquerque. Sua dedicação incansável em acolher e orientar, sempre com paciência e empenho, sobre os procedimentos institucionais do programa e o apoio não apenas facilitaram a adaptação ao Programa, mas também demonstraram um compromisso genuíno com o sucesso de cada uma de nós. Agradeço imensamente por seu profissionalismo e acolhimento.

A todos e todas que fazem da Asces Unita, a minha casa em Caruaru, por me acolherem como estudante bolsista do Prouni e hoje, me confiarem a responsabilidade de coordenar o mais antigo curso de Direito do interior do Norte-Nordeste. Agradeço profundamente a cada um de vocês que acreditou em meu potencial e me deu a oportunidade de crescer e contribuir com a educação superior pautada na fraternidade.

Aos meus amigos e amigas, Emerson, Cleyton, Karla Lacerda, Karla Sette, Tati, Luciana, Lucivânia, Witalo, Rafa, Lou, Neidinha, Mazé e Silvana, como foi bom, nos dias de lágrimas, receber de vocês um abraço, uma palavra de conforto, de apoio, que aqueciam minha alma e renovavam minhas forças.

Aos meus alunos e alunas, que vivem comigo a experiência de um amor verdadeiro como base para a relação pedagógica e a práxis educativa. Vocês são a razão de eu continuar acreditando que a educação pode transformar o mundo.

A todos e todas vocês, que com seus gestos de carinho, apoio e confiança, me ajudaram a tornar esta conquista possível, meu mais sincero e profundo agradecimento. Este doutorado é, sem dúvida, nosso.

“Eu sou porque nós somos

Amo vocês.

“Se todos comerem e se todos tiverem a mesma qualidade de ensino, quando chegar no vestibular, você vai perceber que meninos e meninas pobres da periferia serão maioria na universidade e não apenas os ricos.”

Luiz Inácio Lula da Silva

RESUMO

Esta tese foca na configuração das epistemologias nos Programas de Pós-graduação em Educação das universidades federais do Nordeste do Brasil criadas a partir da política de interiorização (2003), analisando a produção do conhecimento sobre gênero e feminismos. O objetivo analisar como se configura a produção do conhecimento em Gênero e Feminismos nos Programas de Pós-graduação em Educação das universidades federais criadas a partir da política de interiorização (2003) na região Nordeste do Brasil, investigando em que medida os estudos em gênero e feminismo contribuem para a construção de epistemologias disruptivas e para a inclusão de novas vozes na pós-graduação em Educação. Os objetivos específicos foram os seguintes: Identificar as universidades e *campi* no Nordeste do Brasil criados no âmbito do Programa de Interiorização que tenham Programas de Pós-graduação em educação; b) Mapear as linhas de pesquisa presentes nos Programas de Pós-graduação em Educação das universidades e *campi* no Nordeste do Brasil criados no âmbito do Programa de Interiorização; c) Analisar a produção de teses e dissertações elaboradas nos Programas de Pós-graduação em Educação das universidades e *campi* no Nordeste do Brasil criados no âmbito do Programa de Interiorização, que abordem de maneira direta ou indireta as questões de Gênero e Feminismo; e d) Analisar o perfil de gênero das lideranças nos grupos de pesquisa em gênero e feminismo na pós-graduação em Educação no interior do Nordeste do Brasil, investigando as contribuições para a promoção da igualdade de gênero e o impacto de suas práticas acadêmicas e sociais na construção de epistemologias emancipadoras no âmbito do Programa de Interiorização. Utilizando metodologias feministas e análise documental, a pesquisa revela que, entre os dois primeiros mandatos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011), foram criados 70 programas e cursos no Nordeste, dos quais 12 são Programas de Pós-graduação em Educação, distribuídos entre os estados de Pernambuco, Paraíba, Alagoas, Bahia e Ceará, em seis universidades. Não foram identificados Programas de Pós-graduação em Educação em estados como Piauí, Rio Grande do Norte, Maranhão e Sergipe. Ao mapear os Grupos de Pesquisa nas áreas de gênero, feminismo e sexualidade, a pesquisa identificou sete grupos relacionados a essas temáticas. A análise do Currículo Lattes de 11 lideranças dos grupos revelou que as novas universidades e *campi* criaram rupturas significativas nos espaços tradicionais de produção do conhecimento, através dos 44 projetos de extensão, 88 projetos de pesquisa, 186 artigos científicos publicados em periódicos, 90 dissertações e 24 teses, das quais 23 estão em andamento e apenas uma foi concluída. Esses estudos desafiaram a concepção convencional de quem são os sujeitos da produção científica e trouxeram à tona objetos de estudo antes negligenciados, como violência doméstica, economia periférica, sexualidade, pessoas trans, educação popular, culturas do funk e hip hop, juventude negra, povos quilombolas e a atuação de feirantes e artesãs. Como resultado, emergiu uma epistemologia disruptiva, evidenciando novas perspectivas e vozes na academia.

Palavras-Chaves: Pós-Graduação; Política Interiorização das Universidades Federais; Produção do Conhecimento; Gênero, e Feminismos.

ABSTRACT

This thesis focuses on the configuration of epistemologies in the Graduate Programs in Education of federal universities in the Northeast of Brazil created under the interiorization policy (2003), analyzing the production of knowledge on gender and feminism. The aim is to analyze how the production of knowledge in Gender and Feminisms is configured in the Graduate Programs in Education of federal universities created under the interiorization policy (2003) in the Northeast region of Brazil, investigating to what extent studies in gender and feminism contribute to the construction of disruptive epistemologies and to the inclusion of new voices in graduate education. The specific objectives were as follows: a) Identify the universities and campuses in the Northeast of Brazil created within the framework of the Interiorization Program that have Graduate Programs in Education; b) Map the research lines present in the Graduate Programs in Education of universities and campuses in the Northeast of Brazil created within the framework of the Interiorization Program; c) Survey the production of theses and dissertations developed in the Graduate Programs in Education of universities and campuses in the Northeast of Brazil created within the framework of the Interiorization Program, addressing gender and feminism issues either directly or indirectly; and d) Analyze the gender profile of leaders in gender and feminism research groups in graduate education in the interior of the Northeast of Brazil, investigating their contributions to promoting gender equality and the impact of their academic and social practices in the construction of emancipatory epistemologies within the framework of the Interiorization Program. Using feminist methodologies and documentary analysis, the research reveals that, during the first two terms of Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011), 70 programs and courses were created in the Northeast, of which 12 are Graduate Programs in Education, distributed across the states of Pernambuco, Paraíba, Alagoas, Bahia, and Ceará, in six universities. No Graduate Programs in Education were identified in states such as Piauí, Rio Grande do Norte, Maranhão, and Sergipe. Mapping the Research Groups in the areas of gender, feminism, and sexuality, the research identified seven groups related to these themes. The analysis of the Lattes Curriculum of 11 group leaders revealed that the new universities and campuses created significant ruptures in traditional spaces of knowledge production, through 44 extension projects, 88 research projects, 186 scientific articles published in journals, 90 dissertations, and 24 theses, of which 23 are in progress and only one has been completed. These studies challenged the conventional conception of who the subjects of scientific production are and brought to light previously neglected objects of study, such as domestic violence, peripheral economy, sexuality, transgender people, popular education, funk and hip hop cultures, black youth, quilombola communities, and the work of market vendors and artisans. As a result, a disruptive epistemology emerged, highlighting new perspectives and voices in academia.

Keywords: Graduate Education; Interiorization Policy of Federal Universities; Knowledge Production; Gender; and Feminism.

RESUMEN

*Esta tesis se centra en la configuración de las epistemologías en los Programas de Posgrado en Educación de las universidades federales del noreste de Brasil creadas a partir de la política de interiorización (2003), analizando la producción del conocimiento sobre género y feminismos. El objetivo es analizar cómo se configura la producción del conocimiento en Género y Feminismos en los Programas de Posgrado en Educación de las universidades federales creadas a partir de la política de interiorización (2003) en la región noreste de Brasil, investigando hasta qué punto los estudios en género y feminismo contribuyen a la construcción de epistemologías disruptivas y a la inclusión de nuevas voces en la posgrado en Educación. Los objetivos específicos fueron los siguientes: a) Identificar las universidades y campus en el noreste de Brasil creados en el marco del Programa de Interiorización que cuenten con Programas de Posgrado en Educación; b) Mapear las líneas de investigación presentes en los Programas de Posgrado en Educación de las universidades y campus en el noreste de Brasil creados en el marco del Programa de Interiorización; c) Recopilar la producción de tesis y disertaciones elaboradas en los Programas de Posgrado en Educación de las universidades y campus en el noreste de Brasil creados en el marco del Programa de Interiorización, que aborden de manera directa o indirecta las cuestiones de Género y Feminismo; y d) Analizar el perfil de género de los líderes en los grupos de investigación en género y feminismo en la posgrado en Educación en el interior del noreste de Brasil, investigando las contribuciones para la promoción de la igualdad de género y el impacto de sus prácticas académicas y sociales en la construcción de epistemologías emancipadoras en el marco del Programa de Interiorización. Utilizando metodologías feministas y análisis documental, la investigación revela que, durante los dos primeros mandatos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011), se crearon 70 programas y cursos en el noreste, de los cuales 12 son Programas de Posgrado en Educación, distribuidos entre los estados de Pernambuco, Paraíba, Alagoas, Bahia y Ceará, en seis universidades. No se identificaron Programas de Posgrado en Educación en estados como Piauí, Río Grande do Norte, Maranhão y Sergipe. Al mapear los Grupos de Investigación en las áreas de género, feminismo y sexualidad, la investigación identificó siete grupos relacionados con estos temas. El análisis del Currículo Lattes de 11 líderes de los grupos reveló que las nuevas universidades y campus crearon rupturas significativas en los espacios tradicionales de producción del conocimiento, a través de los 44 proyectos de extensión, 88 proyectos de investigación, 186 artículos científicos publicados en revistas, 90 disertaciones y 24 tesis, de las cuales 23 están en curso y solo una ha sido concluida. Estos estudios desafiaron la concepción convencional de quiénes son los sujetos de la producción científica y sacaron a la luz objetos de estudio antes negligenciados, como violencia doméstica, economía periférica, sexualidad, personas trans, educación popular, culturas del funk y hip hop, juventud negra, pueblos quilombolas y la actuación de feriantes y artesanas. Como resultado, emergió una epistemología disruptiva, evidenciando nuevas perspectivas y voces en la academia. **Palabras-Clave:** Posgrado; Política de Interiorización de las Universidades Federales; Producción de Conocimiento; Género y Feminismos.*

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Sigla/Abreviatura	Significado
ADUFC SINDICATO	Sindicato dos Docentes das Universidades Federais do Estado do Ceará
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDIFES	Associação de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANPG	Associação Nacional de Pós-Graduandos
ASCES UNITA	Associação Caruaruense de Ensino Superior e Técnico (Mantenedora) Centro Universitário Tabosa de Almeida
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertação
CAFS	Campus Amílcar Ferreira Sobral
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COVID-19	Corona Vírus – 2019
DINTERS	Doutorados Interinstitucionais
EAD	Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FACEPE	Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia
FACISA	Faculdade de Ciências da Saúde do Trairi
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LGBTQIAPN+	Lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queer, intersexuais, assexuais, pansexuais e não binárias e outras identidades
PEC	Projeto de Emenda Constitucional
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPGEISU	Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade
PROCAD	Programa Nacional de Cooperação Acadêmica
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SESu	Secretaria de Educação Superior do MEC
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFABC	Fundação Universidade do ABC
UFBA	Universidade Federal da Bahia

UFERSA	Universidade Federal Rural do Semiárido
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFGD	Fundação Universidade Federal da Grande Dourados
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CAC	Centro de Artes e Comunicações
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo Baiano
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UNE	União Nacional de Estudantes
UNIFAL-MG	Universidade Federal de Alfenas
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNIPAMPA	Fundação Universidade Federal do Pampa
UNIVASF	Universidade Federal do Vale São Francisco
UFMA	Universidade do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNMSM	Universidade Nacional Maior de São Marcos
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Evolução dos Investimentos em Bolsas de Pós-graduação no Nordeste	62
Tabela 2	Universidades e <i>Campi</i> criados no Governo do Presidente Luiz Inácio da Silva (2003-2011)	91
Tabela 3	Universidades e <i>Campi</i> criados no Governo Dilma (2011-2016)	91
Tabela 4	Universidades e <i>Campi</i> criados no Governo do Presidente Luiz Inácio da Silva e Dilma Rousseff na região Nordeste	93
Tabela 5	Programas de Pós-Graduação em Educação em Universidades e <i>Campi</i> criados no âmbito do Programa de Interiorização	112
Tabela 6	Linhas de Pesquisa descritor Epistemologias Feministas no Nordeste do Brasil	115
Tabela 7	Trabalhos encontrados na BDTD – Bloco de Descritores 1: Interiorização do Ensino Superior	117
Tabela 8	Trabalhos encontrados na BDTD – Bloco de Descritores 2: Interiorização das Universidades Federais no Nordeste	127
Tabela 9	Trabalhos encontrados na BDTD – Bloco de Descritores 3: Produção de Conhecimento em Gênero e Feminismo nas Universidades do Nordeste do Brasil	130
Tabela 10	Trabalhos encontrados na BDTD – Bloco de Descritores 4: Produção de Conhecimento em Feminismo nas Universidades do Nordeste	137
Tabela 11	Evolução dos Grupos de Pesquisa no Nordeste do Brasil	141
Tabela 12	Perfil de Gênero de Lideranças dos Grupos de Pesquisa	145
Tabela 13	Grupos de Pesquisa identificados a partir dos Descritores Gênero, Feminismo e Sexualidade nos Programas de Pós-Graduação em Educação em Universidades e <i>Campi</i> no Nordeste criadas a partir da Política de Interiorização	146
Tabela 14	Pós-Graduação em Universidades e <i>Campi</i> criadas no Governo Lula (2003-2011) em Alagoas	220
Tabela 15	Pós-Graduação em Universidades e <i>Campi</i> criadas no Governo Lula (2003-2011) na Bahia	220
Tabela 16	Pós-Graduação em Universidades e <i>Campi</i> criadas no Governo Lula (2003-2011) no Ceará	221
Tabela 17	Pós-Graduação em Universidades e <i>Campi</i> criadas no Governo Lula (2003-2011) na Paraíba	221
Tabela 18	Pós-Graduação em Universidades e <i>Campi</i> criadas no Governo Lula (2003-2011) no Piauí	221
Tabela 19	Pós-Graduação em Universidades e <i>Campi</i> criadas no Governo Lula (2003-2011) no Rio Grande do Norte	222
Tabela 20	Pós-Graduação em Universidades e <i>Campi</i> criadas no Governo Lula (2003-2011) em Pernambuco	223

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	Foto do Desfile Cívico do Dia da Independência	17
Imagem 2	Convite da Formatura do Curso de Direito	18
Imagem 3	Panorama de notas da Avaliação Quadrimestral – CAPES	105
Imagem 4	Gráfico – Linhas de Pesquisa sobre feminismo, gênero e sexualidade	115
Imagem 5	Gráfico – Grupos de Pesquisa sobre feminismo, gênero e sexualidade	142
Imagem 6	Perfil de Gênero de Discentes da Pós-Graduação por área de pesquisa	144
Imagem 7	Perfil de Gênero de Docentes da Pós-Graduação por área de pesquisa	144
Imagem 8	Perfil de Gênero dos Grupos de Pesquisa – Gênero, Feminismo e Sexualidade – Programas de Pós-Graduação em Educação em Universidades e <i>Campi</i> criadas através do Programa de Interiorização no Nordeste do Brasil	149
Imagem 9	Discentes de graduação em Projetos da pós-graduação	151
Imagem 10	Contribuições das lideranças dos grupos de pesquisa dos programas de pós-graduação das universidades e <i>campi</i> , fruto da política de interiorização no Nordeste do Brasil	187

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
1.1. Percurso Metodológico	28
a) Fontes e locais de coleta do estudo	30
b) Abordagem no tratamento dos dados	31
c) Delimitação da Pesquisa	31
d) Análise de dados	32
2. CIÊNCIA E GEOPOLÍTICA DO CONHECIMENTO	33
2.1.Divisão do mundo a partir da colonialidade eurocêntrica e violências epistêmicas	33
2.2.Feminismo acadêmico e alteridade epistemológica como bases para um projeto contra hegemônico de ciência	43
2.3.Território e produção de conhecimento: construir pontes, derrubar muros	56
3. UNIVERSIDADE NO BRASIL	74
3.1. História e Configuração da Universidade no Brasil	74
3.2. Programa de Interiorização das Universidades Federais no Brasil	89
3.3. Pós-graduação no Brasil	101
4. PESQUISA NO BRASIL SOBRE INTERIORIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE GÊNERO E FEMINISMOS NA REGIÃO NORDESTE DO BRASIL	122
4.1.Produção de Conhecimento sobre Interiorização das Universidades Federais no Nordeste do Brasil	122
4.2.Produção de Conhecimento em gênero e feminismos nas Universidades do Nordeste do Brasil	136
5. LIDERANÇAS E GRUPOS DE PESQUISA EM GÊNERO E FEMINISMO NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO INTERIOR DO NORDESTE DO BRASIL	146
5.1.Grupos de Pesquisa na Pós-Graduação em Educação e Perfis de Gênero dos Docentes	146
5.2.Contribuições das Lideranças dos Grupos de Pesquisa para Configuração dos Estudos de Gênero e Feminismos no Nordeste do Brasil	155
CONSIDERAÇÕES FINAIS:	197
REFERÊNCIAS	203
APÊNDICE - Pós-Graduação em Universidades e <i>Campi</i> criadas no Governo Lula nos Estados do Nordeste do Brasil	229

1. INTRODUÇÃO

De acordo com a Plataforma Lattes (2024), em 2002, 52,64% dos pesquisadores cadastrados eram homens, enquanto as mulheres representavam 47,36%. No que se refere à raça, 75% dos pesquisadores eram brancos, 12,9% pardos e apenas 2,3% pretos. Em 2007, houve uma inversão significativa na distribuição de gênero: as mulheres passaram a compor 51,13%, e os homens, 48,86%. Ainda assim, a representatividade racial continuava a refletir a desigualdade. A população parda aumentou para 15,3% e a preta para 3,2%, mas a universidade brasileira ainda permanecia predominantemente branca, com 69,1% dos pesquisadores e pesquisadoras.

Os dados apontam que antes do governo Lula, a universidade era dominada pelo patriarcado. Na ciência, predominava a presença e a escrita colonial de homens cisgêneros, heterossexuais, brancos e das camadas sociais mais elevadas e que com interiorização das universidades públicas, vivenciamos a implementação de programas de democratização do acesso à Educação Superior, o que resultou em uma ampliação significativa da participação da população historicamente subalternizada na universidade.

Ao final de 2011, último ano do período analisado, as mulheres já eram 53,53% das pesquisadoras, reforçando a tendência de maior participação feminina na academia, no entanto, ainda são minorias em áreas das ciências exatas e engenharias. No aspecto racial, a população parda chegou a 19% e a preta a 4,9%. Contudo, apesar do crescimento da diversidade de gênero e raça, a branquitude ainda prevalece nas universidades brasileiras, representando 63,1% dos pesquisadores cadastrados. (Plataforma Lattes, 2024)

Atualmente (Plataforma Lattes, 2025) as mulheres continuam representando a maioria das pesquisadoras cadastradas na plataforma Lattes 53,83% e pessoas pretas (21,8%) e pardas (5,7%) são 27,5%, um aumento tímido se considerarmos o lapso temporal de mais de uma década.

Os dados revelam que a exclusão na educação é uma realidade persistente, mas mostram também que políticas públicas têm o potencial de transformar esse cenário, ainda que de forma gradual.

Eu sou o resultado da resistência a esse processo de exclusão.

IMAGEM 1: Foto do Desfile Cívico do Dia da Independência



Fonte: Arquivo Pessoal

Na foto acima, temos três filhas de um casal de agricultores e suas professoras após o desfile cívico do 7 de setembro. Sou a menor das crianças, a caçula. Assim como minhas irmãs, fui alfabetizada na Escola Rural Leopoldino Amorim, no Sítio Brabo Novo, conforme indicado no cartaz, localizado no município de Sertânia-PE. A estrutura da escola era precária, havia apenas uma sala e as turmas eram multisseriadas. Quase sempre tínhamos merenda, mas não havia refeitório, luz elétrica e muito menos água encanada. Mesmo assim, éramos felizes e não sabíamos o peso da desigualdade de classe em nossas vidas.

Isso mudou completamente quando ainda criança, em 1994, vi minha mãe sair do sítio com as três filhas debaixo do braço para viver em uma casa ocupada na Vila do Ferro Novo, periferia de Sertânia-PE. Meu pai, agricultor, precisou continuar na zona rural. Tínhamos a esperança de continuar os estudos, mas descobrimos a desigualdade de classe pelos olhares que nos atravessavam, porque éramos oriundas da zona rural, porque vivíamos na periferia.

Na comunidade, não havia saneamento básico, escola ou posto de saúde. As escolas do centro da cidade não tinham vagas para as crianças do nosso bairro, assim, todos os dias atravessávamos a cidade em um ônibus escolar para estudar na Escola Agrícola, que, de alguma forma, nos conectava com nossas origens rurais.

Aos 12 anos, toda a minha raiva e indignação com o mundo desigual me levaram a ingressar no grêmio estudantil da escola. O movimento estudantil possibilitou que minha indignação se convertesse em ação política. Tomei

consciência de que os problemas pessoais também eram coletivos e de que eu tinha direitos e que meus direitos só seriam efetivados por meio da luta coletiva.

Na luta coletiva do movimento estudantil, o debate sobre melhores condições para a escola e acesso ao ensino superior eram constantes. Assim, comecei a sonhar que a universidade também era o meu lugar.

Ao ser contemplada (2005-2009) com uma bolsa do Programa Universidade Para Todos (PROUNI) para o curso de Direito na Associação Caruaruense de Ensino Superior (ASCES/UNITA), fui a primeira da minha família a ter acesso ao ensino superior. Vale destacar que em Pernambuco, a Universidade Federal (UFPE) interiorizou diversos cursos, mas o curso de Direito continua sendo ofertado apenas na tradicional Faculdade de Direito do Recife, na capital do Estado. Assim, para jovens pobres do interior, o PROUNI (Programa Universidade Para Todos) era a esperança para se tornarem juristas.

IMAGEM 2: Convite da Formatura do Curso de Direito



Fonte: Arquivo Pessoal

Não demorou para me integrar ao movimento estudantil na Faculdade de Direito, onde entrei em contato com o movimento de mulheres, o que me levou, em 2009, a integrar a equipe da recém-criada Secretaria da Mulher de Caruaru. Em 2011, tornei-me secretária de políticas para mulheres da Prefeitura e fui aprovada no mestrado do Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos na UFPE. Em 2014, mesmo diante do intenso trabalho das minhas atividades profissionais, concluí o mestrado e iniciei a minha carreira como professora universitária. Hoje, sou professora da faculdade onde fui aluna bolsista e, na relação com estudantes e colegas, continuo sendo uma pessoa indignada, mas a amorosidade substituiu a raiva.

Reconheço-me como uma retirante, no sentido empreendido por Miguel Arroyo (2012), uma retirante, mulher e trabalhadora, e que só conseguiu tornar-se professora e pesquisadora universitária devido ao projeto de educação do Presidente Lula, razão pela qual me debruço sobre a produção de conhecimento no território onde sou e existo, para conhecer essa produção da qual faço parte. É a partir dessas experiências e transformações em mim mesma que percebo o mundo neste momento.

No Brasil, a universidade era lugar de poucos oriundos das camadas socioeconômicas mais abastadas que se deslocavam para as capitais. Os poucos pobres que faziam esse trajeto viam a dureza da vida no interior ser deslocada para os centros urbanos. Comigo, não foi diferente.

Nesse contexto, a centralidade do território como lugar de exclusão e segregação, refletida por Miguel Arroyo (2012), será fundamental para orientar o percurso deste estudo. O autor destaca que: “No conjunto de lutas por lugares de humanização e contra a expropriação desses lugares entram as lutas populares e os movimentos étnicos-sociais por escola, por universidade, pelos espaços e instituições de produção de conhecimento.” (Arroyo, 2012, p. 244).

Nessa pesquisa, o território desempenha um papel importante, considerando que o programa de expansão das universidades federais se desenvolve a partir da estratégia de oferecer ensino superior em territórios que não sejam as capitais.

A partir disso, podemos observar que o território também se torna um local de luta, como observado pela professora Allene Lage (2013, pp. 35/36):

No cotidiano do território emerge uma construção social carregada de simbolismos e significados na qual é possível estabelecer as redes de poder, as hierarquias e os novos conhecimentos sociais advindos das experiências dos grupos sociais. Assim o território é o lugar da história e onde se constrói a historicidade dos sujeitos e das lutas sociais.

A escola e a universidade foram o meu território de inclusão e emancipação. É essa trajetória de militância que me leva a me debruçar sobre o objeto da tese a partir das epistemologias feministas, pois é necessário questionar a ciência androcêntrica que nega o nosso lugar no mundo e na ciência.

Luiz Andrade, Waldimir Pirró e Longo, e Eduardo Passos (2001, p. 132) ao citar Cunha (1988) para conceituar a universidade e destacam que: “[...] a

universidade pode ser entendida como um aparelho de hegemonia, que tem sua especificidade na formação de intelectuais tradicionais orgânicos da burguesia.”

A utilização da categoria hegemonia para a compreensão das relações sociais que se engendram no seio da sociedade nasce no âmbito da tradição marxista, tendo Antônio Gramsci (2000) dado uma contribuição significativa. Através desse autor, podemos compreender como ocorre a dominação de uma classe, grupo, povo ou nação por meio da difusão da ideologia, solidificando a hegemonia do grupo. Segundo Gramsci (2000, p. 21) “Os intelectuais são os ‘prepostos’ do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político” e “Toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica” (Gramsci, 1999, p. 399).

Assim, a universidade historicamente se estruturou para manter os interesses dos grupos hegemônicos, pois se constitui como um aparelho de reprodução cultural que legitima a dominação de uns e a subalternização de outros.

A política de democratização por meio da interiorização das universidades federais foi um grande passo para dar visibilidade à produção de conhecimento por vozes epistêmicas historicamente marginalizados na produção científica. Mulheres, pessoas negras, pobres, LGBTQIAPN+ (lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queer, intersexuais, assexuais, pansexuais e não binárias e outras identidades, nordestinas, camponesas, periféricas, pessoas que, por décadas, estiveram atrás dos muros das universidades ou dentro delas apenas como objetos de estudo.

Nos primeiros anos do primeiro governo de Lula, o filho do patrão e a filha da empregada passaram a compartilhar a mesma sala de aula, embora ainda em condições diferentes e desiguais. A luta de classes ficou evidente nas telas do cinema brasileiro no filme “Que Horas Ela Volta?” (2015), escrito e dirigido por Anna Muylaert.

No processo de sobrevivência e luta para permanecerem nas universidades de origem elitista, afirmar as raízes populares e suas identidades implica em um processo de desconstrução e reconstrução, sendo uma tarefa árdua. Esse processo também impacta no próprio ensino superior, que é transformado pela presença dessas pessoas indesejadas pelas elites.

É importante entender que o processo de democratização dos espaços de produção científica não se consolida apenas com o reconhecimento de novos sujeitos e sua ocupação desses espaços. No processo de romper com a ciência androcêntrica, a consciência identitária é fundamental, mas não é um fim em si mesmo. Portanto, é importante não perder de vista o alerta feito por Ramón Grosfoguel (2008, p. 141):

As identidades subalternas poderiam servir de ponto de partida epistêmico para uma crítica radical dos paradigmas e modos de pensar eurocêtricos. Porém, uma “política de identidade” não é o mesmo que a alteridade epistemológica. O âmbito da “política de identidade” é limitado, não podendo alcançar uma transformação radical do sistema e da respectiva matriz de poder colonial.

A alteridade epistemológica citada por Ramón Grosfoguel é essencial no cenário da educação superior brasileira, marcada por desigualdades, e somente se torna possível de se materializar através de iniciativas como a lei de cotas, programas como Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o PROUNI, e políticas públicas de incentivo à pós-graduação e a política de pesquisa desenvolvida através da CAPES, CNPq, Facepe, etc.

Essas iniciativas possibilitam a entrada de pessoas historicamente excluídas nas universidades para a produção de conhecimento, que, quando analisada sem a concepção de alteridade epistemológica, é tratada como conhecimento inferior, marginal e periférico.

A alteridade epistemológica é o reconhecimento do conhecimento científico produzido pela outra. É a crença de que Carlinha², que tem seu lugar na escola na obra de Paulo Freire (1997), também tem seu lugar na universidade por meio das políticas de acesso e permanência ao ensino superior iniciadas no primeiro governo Lula. É o reconhecimento de Carlinha como sujeita epistêmica e de sua avó como produtora de saberes distintos. É a concepção de que não há hierarquia entre os diversos sujeitos que produzem ciência e entre os diferentes saberes.

²Carlinha é apresentada na obra **Professora sim, tia não. cartas a quem ousa ensinar** de Paulo Freire (1997, p. 52) como uma criança que rondava a Escola do bairro onde ensinava a professora Madalena que assim a descreve: “Rondando a escola, perambulando pelas ruas da vila, semi-nua, sujo na cara, que escondia sua beleza, alvo de zombaria das outras crianças e dos adultos também, vagava perdida e, o pior, perdida de si mesma, uma espécie de menina de ninguém.”

Os programas mencionados também atendem aos anseios dessa população subalternizada que por décadas se organizou em diversos movimentos sociais para furar a bolha da universidade brasileira, marcada por traços coloniais.

Movimentos que se articulam em torno da questão de classe, mas também a partir das identidades que vão além da classe. Embora as identidades não sejam um fim em si mesmas, são importantes ferramentas para a organização desses sujeitos: “A defesa destas identidades poderá eventualmente servir propósitos progressistas, dependendo do que está em causa num determinado contexto” (Grosfoguel, 2008, p. 141):

Por exemplo, nas lutas contra uma invasão imperialista ou em confrontos anti-racistas contra a supremacia branca, estas identidades poderão servir para unificar o povo oprimido contra um inimigo comum. Contudo, a política de identidade só serve os objectivos de um único grupo e exige a igualdade dentro do sistema, ao invés de desenvolver uma luta anticapitalista radical contra o sistema.

No contexto das universidades no Brasil, é importante ter cuidado para que as lutas em torno das identidades não se limitem a incluir apenas os diferentes sujeitos, mas possam, sobretudo, pensar em uma universidade e em uma forma de produzir conhecimento que vá além dos padrões eurocêntricos.

Para compreender melhor os padrões eurocêntricos de conhecimento, recorremos aos ensinamentos de Immanuel Wallerstein (2003, p. 118), que observa que “A secularização da sociedade, um traço constante do desenvolvimento do sistema mundo-mundo moderno, encontrou expressão no mundo do conhecimento como um processo em dois tempos.” O primeiro momento ocorre quando a teologia é substituída pela filosofia, o segundo quando a ciência é apartada da filosofia e a “[...] ciência insistiu em considerar como seu o monopólio da busca da verdade.” (Wallerstein, 2003, p. 119).

Desse modo, embora tenham ocorrido transições significativas no que diz respeito à metodologia de leitura da realidade, das coisas, nos fenômenos e no ser, estava mantida a relação assimétrica presente na teologia, cuja legitimação vinha dos padres que hipoteticamente tinham acesso à palavra de Deus, e dos filósofos que eram considerados “[...] homens racionais, dotados de uma perspicácia especial para o conhecimento” (Wallerstein, 2003, p. 118) e mantinha-se agora com os cientistas.

Immanuel Wallerstein (2003, p. 119) destaca que

Depressa foi suscitada a questão de saber a quem competia julgar reivindicações científicas da verdade que concorressem entre si. Os cientistas respondiam que apenas a comunidade de cientistas o podia fazer. Mas, uma vez que a especialização do conhecimento científico era inevitável e crescente, isso significava que apenas subconjuntos de cientistas (em cada sub-especialidade) eram considerados parte do grupo que podia reivindicar a avaliação da verdade científica.

Desse modo, o que é tido como verdadeiro e considerado como ciência perpassa por uma relação de poder e capacidade: poder de quem legitima o que pode ser considerado ou não como ciência e capacidade de disputar, articular-se para obter o reconhecimento como conhecimento científico do que foi produzido.

A pesquisa aqui proposta é inédita, pois busca compreender o conhecimento produzido nos territórios subalternizados a partir de categorias que explicam a exclusão de pessoas marginalizadas que, por muito tempo, foram objetificadas nas ciências.

A reflexão de Leonardo Boff (1997) "A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam," evidencia como o território imprime uma concepção de saber, pois a pessoa humana pensa e interpreta o mundo a partir lugar que vivencia sua existência humana. O território não pode ser compreendido apenas como um espaço físico; é o chão sobre o qual vivemos, pesquisamos e desenvolvemos nossas relações humanas, influenciando a forma de percebermos e compreendermos as coisas, os fatos e o mundo. É no território que escrevemos as narrativas, esse elemento molda a maneira de interpretar a história e a realidade social.

A Universidade no Brasil foi criada para não ser brasileira; foi concebida como dependente e submissa à Europa, assim como o patriarcado tentou fazer com as mulheres: torná-las submissas aos homens. No entanto, assim como as mulheres, que se organizam no movimento feminista e lutam para romper com as estruturas patriarcais, desmoronando o que aprisiona seus corpos, mentes e direitos, grupos universitários, ainda que minoritários, têm se organizado para transformar a universidade em um espaço inclusivo para todas as pessoas.

Na contramão da tradição histórica colonizadora, na qual no Brasil, a universidade foi concebida como um espaço para as elites, professoras³,

³A tese propõe uma escrita no feminino como forma de subverter a lógica androcêntrica historicamente presente nas ciências e na linguagem. Historicamente, as mulheres foram invisibilizadas e excluídas dos

estudantes, pesquisadoras e demais trabalhadoras da educação empenham-se em tornar a universidade um lugar de produção de conhecimento livre, autônomo e a serviço do povo brasileiro. Assim, é no primeiro governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003) que as lutadoras da universidade brasileira veem a possibilidade de aproximar-se da utopia, ao testemunhar as políticas públicas para o ensino superior iniciarem um processo de ruptura com a lógica excludente.

As mudanças no ensino superior implementadas nos governos Lula e Dilma foram marcadas por tensões e disputas, pois as elites, com seu projeto de dominação, buscaram manter o controle sobre a produção de conhecimento. Essa lógica visava não apenas ditar quem entra e quem sai da universidade, mas também determinar os lugares de pobres e ricos no ensino superior.

As elites, apoiadas no projeto neoliberal de educação, restringem recursos públicos para pesquisas, ampliam vagas em instituições privadas e promovem o financiamento privado de pesquisas, comprometendo a soberania nacional. Contrapondo-se a esse projeto, surgiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). A expansão promovida pelo Programa refletiu no crescimento dos cursos de pós-graduação, que são objeto desta pesquisa.

É fundamental analisar se os conhecimentos produzidos nas novas universidades contribuem para ampliar o distanciamento entre o conhecimento científico e os saberes populares, perpetuando uma perspectiva excludente ou se as produções acadêmicas dessas instituições promovem diálogos e incorporam epistemologias feministas, favorecendo uma relação mais inclusiva e integradora dos diferentes saberes.

espaços científicos, contribuindo para uma estrutura metodológica e epistemológica que privilegiou o masculino como sujeito central. Esta centralização do homem foi reforçada pela própria linguagem, cujas regras gramaticais, ortográficas e morfológicas têm servido para perpetuar a hegemonia masculina na escrita. A linguagem, como ferramenta de expressão e comunicação, também reflete e reforça estruturas de poder. A gramática normativa e as regras ortográficas foram desenvolvidas em contextos patriarcais, onde o masculino é o padrão e o feminino é a exceção. Por exemplo, a regra gramatical que prioriza o uso do masculino plural em detrimento do feminino quando se referindo a grupos mistos é uma manifestação clara dessa lógica androcêntrica. Escrever uma tese no feminino é um ato de resistência e de reconfiguração das normas estabelecidas. Ao adotar conscientemente uma perspectiva feminista na escrita, a pesquisa desafia a ideia de que o conhecimento e a objetividade científica são neutros ou universais. Reconheço que todas as práticas científicas e acadêmicas são situadas e carregadas de valores. A subversão da linguagem tradicional ao optar pelo feminino não é apenas simbólica, mas também uma forma de criar espaços de visibilidade e reconhecimento para as mulheres. Este ato de escrita performativa questiona as estruturas existentes e promove uma inclusão mais ampla, desafiando as premissas androcêntricas que têm moldado o conhecimento e a ciência.

Esta pesquisa foca na configuração das epistemologias da pós-graduação das universidades federais do Nordeste no Brasil criadas a partir da política de interiorização, analisando a produção do conhecimento sobre gênero e feminismos. A proposta visa compreender como essas instituições de ensino superior têm abordado as temáticas de gênero e feminismos e, a partir desses estudos, contribuído para a construção de epistemologias emancipadoras.

Assim, a pesquisa partiu da seguinte pergunta epistemológica: **Como se configura a produção do conhecimento em Gênero e Feminismos nos Programas de Pós-graduação em Educação das universidades federais criadas a partir da política de interiorização (2003) na região Nordeste do Brasil? Os estudos em gênero e feminismo contribuem para epistemologias disruptivas e para a inclusão de novas vozes na pós-graduação em educação nas universidades e *campi* do Nordeste?**

O **objetivo geral** da pesquisa foi **compreender como se configura a produção do conhecimento em Gênero e Feminismos nos Programas de Pós-graduação em Educação das universidades federais criadas a partir da política de interiorização (2003) na região Nordeste do Brasil**, investigando em que medida os estudos em **gênero e feminismo contribuem para a construção de epistemologias disruptivas e para a inclusão de novas vozes na pós-graduação em Educação**. Os **objetivos específicos** foram os seguintes:

1. Identificar as universidades e *campi* no Nordeste do Brasil criados no âmbito do Programa de Interiorização que tenham Programas de Pós-graduação em educação;
2. Mapear as linhas de pesquisa presentes nos Programas de Pós-graduação em Educação das universidades e *campi* no Nordeste do Brasil criados no âmbito do Programa de Interiorização;
3. Analisar a produção de teses e dissertações elaboradas nos Programas de Pós-graduação em Educação das universidades e *campi* no Nordeste do Brasil criados no âmbito do Programa de Interiorização, que abordem de maneira direta ou indireta as questões de Gênero e Feminismo;
4. Analisar o perfil de gênero das lideranças nos grupos de pesquisa em gênero e feminismo na pós-graduação em Educação no interior do Nordeste do Brasil, investigando as contribuições para a promoção da igualdade de gênero e

o impacto de suas práticas acadêmicas e sociais na construção de epistemologias emancipadoras no âmbito do Programa de Interiorização.

A hipótese é que a política de interiorização do ensino superior no Nordeste do Brasil tem permitido a criação de epistemologias que contribuem para um projeto de universidade não hegemônica. No entanto, as práticas desenvolvidas no processo de construção do conhecimento ainda são afetadas por um processo de violência epistêmica da ciência.

Compreender a configuração da produção de conhecimento nas universidades e *campi* resultantes da política de interiorização do ensino superior no Nordeste do Brasil nos desafia a construir alternativas que contribuam com um projeto de universidade contra hegemônico. Isso nos permite repensar nosso papel na universidade e nossa forma de produzir conhecimento, desconstruindo paradigmas metodológicos e buscando responder a nossa pergunta epistemológica.

No capítulo I buscamos compreender a relação entre território, gênero, feminismo e produção de conhecimento, com o objetivo de entender os impactos da colonialidade na construção do saber. Analisamos a importância simbólica da produção intelectual realizada por mulheres historicamente excluídas e os desafios enfrentados na construção de uma ciência libertária e emancipada.

No capítulo II, o foco foi a análise da universidade brasileira à luz da política de interiorização, com ênfase nos programas de pós-graduação em Educação no Nordeste do Brasil. Identificamos 70 programas e cursos de pós-graduação criados durante os dois primeiros mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva, com destaque para 12 Programas de Pós-Graduação em Educação.

No capítulo III, mapeamos as linhas de pesquisa presentes nos Programas de Pós-Graduação em Educação das universidades no Nordeste, criadas no âmbito do Programa de Interiorização. Identificamos 16 grupos de pesquisa e 11 linhas de pesquisa nas áreas de Gênero, Feminismo, Sexualidade e Epistemologia Feminista. A análise revelou que a interiorização foi uma estratégia participativa, com foco na inclusão social e na produção de conhecimento que rompe com a ciência androcêntrica, priorizando as demandas das comunidades locais.

No capítulo IV, a análise da produção acadêmica das universidades do Nordeste foi aprofundada, com foco nas dissertações e teses sobre gênero e feminismo. Verificamos que as produções científicas, adotando metodologias feministas, refutam o paradigma da neutralidade e promovem epistemologias voltadas para a justiça social e igualdade. As universidades do Nordeste, criadas por meio da política de interiorização, têm se consolidado como territórios de saberes emancipadores, reconhecendo e valorizando os conhecimentos das comunidades marginalizadas.

Já no capítulo V, teve como objetivo analisar o perfil de gênero das lideranças nos grupos de pesquisa em gênero e feminismo na pós-graduação em Educação no Nordeste. Essas lideranças acadêmicas desempenham um papel crucial na transformação do campo da educação, ampliando a visão sobre a realidade local e fortalecendo práticas acadêmicas e sociais comprometidas com a equidade de gênero.

1.1. Percurso Metodológico

A realização desta pesquisa envolve escolhas teóricas, metodológicas e políticas, razão pela qual optamos por adotar uma escrita no feminino e no plural. Essa decisão não é meramente estilística, mas simbólica e política, pois, o objeto de estudo desta tese está inserido no contexto das epistemologias feministas, cuja compreensão é a de que, desde a seleção do objeto até as escolhas metodológicas, não há neutralidade epistemológica (Narvaz, 2005). A escolha do objeto é, portanto, uma escolha política e a forma como o objeto será lido e os resultados descritos também.

Os estudos da professora Martha Patrícia Castañeda (2008) servem como base para a análise metodológica desenvolvida nesta tese. Partimos da compreensão de que nossa presença na universidade é disruptiva, pois historicamente não fomos consideradas como sujeitas epistêmicas. É por essa razão que os estudos de Martha Patrícia Castañeda (2008, p. 15) nos leva a assumir um compromisso ético que nos aproxima do objeto de estudo:

[...] coloca a quien investiga en un contexto compartido con la/el sujeto u objeto de estudio, de tal manera que, aún cuando en otras esferas de la vida no se desempeñen en el mismo ámbito, para

los fines de la indagación el contexto se delimita como un espacio común de interacción.

A autora fornece uma grande contribuição para romper com a perspectiva positivista de que as pesquisadoras devem se manter distantes do objeto de estudo e faz uma alerta importante: *"Sirva este señalamiento para explicitar que cuando utilizo la expresión 'metodología feminista' lo hago desde la perspectiva de delimitar un ámbito de reflexión a nivel teórico [...]"* (Castañeda, 2008, p. 16).

Assim, embora nosso estudo não se debruce especificamente apenas sobre a produção de conhecimento das mulheres, fizemos a opção de adotar a metodologia feminista como perspectiva teórico-metodológica e, portanto, não podemos perder de vista que nenhuma norma metodológica pode ser aplicada acriticamente à pesquisa:

Así, en el plano concreto de la investigación feminista lo que prevalece es la adopción de la multimetodología, la cual supone, primero, que no hay una normatividad metodológica que se aplique acríticamente a las investigaciones y, segundo, que las elecciones metodológicas son contingentes a los factores ya mencionados: la contextualidad, el carácter experiencial y la orientación teórica. (Castañeda, 2008, p. 17).

Das lições de Castañeda (2008, p. 18), não podemos esquecer que devemos *"Mantener una actitud crítica dentro y fuera de la comunidad epistémica feminista basada en un profundo compromiso de cambio social, respetuoso de la ecología e irrenunciablemente ético"*. Assim, devemos desenvolver metodologias que nos permita acabar com a violência epistêmica, a colonização e a dominação, contribuindo para que ocorra um deslocamento da posição de não-sujeito para afirmar como sujeitos epistêmicos aquelas que tiveram acesso a esse lugar consagrado como território de produção de conhecimento através das políticas de expansão e interiorização da universidade pública.

Alda Facio (2016) destaca que metodologicamente não é suficiente adicionar um componente feminino nas análises, posto que assim não se questiona o androcentrismo da análise, permanecendo ainda intactas as estruturas subalternizadoras dos sujeitos e relações. Para a autora, uma análise de gênero questiona as diferentes formas como o sexismo se manifesta:

[...] «conciencia de género», ya que como dije anteriormente, el tener conciencia de género implica tener conciencia de las relaciones de poder entre los sexos atravesadas por las variables o condiciones de raza, clase, opción sexual, edad, discapacidad

visible, etc. Implica también entender que vivimos bajo un sistema de sexo / género con dominación masculina (o en otras palabras un «patriarcado») que no puede ser eliminado por un esfuerzo individual sino que debe ser cambiado en sus propias estructuras a la vez que por medio de la conscientización.(Facio, 1999, p. 185).

O objeto será analisado a partir das teorias de gênero, e é mais que uma análise realizada por uma professora mulher; parte da premissa de que “[...] *el análisis de género desde la perspectiva de la mujer (es decir, el análisis feminista) es más objetivo que el análisis tradicional y no es igual a hacer un análisis desde la mujer*” (Alda Facio, 2016, p.188).

Assim, consideramos a metodologia feminista uma abordagem que vai além de técnicas e procedimentos de pesquisa; é uma lente (Alda Facio, 2016), uma forma de enxergar o mundo que valoriza e amplifica as vozes, experiências e vivências não apenas das mulheres, mas de grupos e pessoas marginalizadas.

a) Fontes e locais de coleta do estudo

A pesquisa é de base documental. Especificamente, foram analisados os seguintes documentos: A) Relatórios da GeoCapes; B) Teses e Dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação das universidades federais e *campi* criados a partir da política de interiorização na região Nordeste do Brasil; C) Currículo Lattes de líderes de Grupos de Pesquisa em Gênero, Feminismo e Sexualidade dos Programas de Pós-graduação em Educação das universidades federais e *campi* criados a partir da política de interiorização na região Nordeste do Brasil.

Para André Cellard (2008, p. 295) “[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais.” Serão analisados apenas relatórios, dissertações e teses registrados junto à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), nos sites oficiais dos Programas de Pós-Graduação e na Plataforma Lattes.

Nesse processo de análise, utilizamos as lições de Peter Spink (2013, p. 103) quando destaca que os documentos públicos “São documentos que estão à disposição, simultaneamente traços de ação social e a própria ação social. São públicos porque não são privados. Sua presença reflete o

[...] processo que tem como seu foco recente a própria construção social do espaço público”.

O autor nos convida a refletir que os documentos, enquanto registros e manifestações, desempenham um papel duplo: são traços de ação social porque capturam e representam práticas sociais concretas, e ao mesmo tempo são ações sociais, pois influenciam e moldam as interações e as estruturas sociais.

Assim, os documentos públicos analisados nesta tese (produções bibliográficas, relatórios, currículo lattes e outros) pertencem ao domínio público. Têm, portanto, relevância coletiva, transcendem a esfera individual e desempenham um papel fundamental na constituição de espaços e dinâmicas sociais no âmbito da universidade brasileira. Um exemplo são os Currículos Lattes de cada docente, cujas informações dizem respeito à sua trajetória, mas impactam na configuração do conhecimento coletivo produzido pelo grupo de pesquisa no qual exerce liderança. Consequentemente, esse impacto se estende à universidade e à sociedade. Trata-se de um fruto da trajetória individual do docente, mas também coletiva, pois decorre da sua interação com colegas e estudantes que desenvolvem pesquisa sob sua orientação.

b) Abordagem no tratamento dos dados

Utilizamos a pesquisa quanti-qualitativa (ou métodos mistos) que combina dados quantitativos e qualitativos para ampliar a compreensão de fenômenos complexos.

Segundo Creswell e Clark (2013), na pesquisa quanti-qualitativa há quatro desenhos metodológicos principais: triangulação, modelo embutido, explanatório e o modelo exploratório, optamos pelo modelo exploratório que inicia com dados qualitativos, a subsequente etapa quantitativa.

c) Delimitação da Pesquisa

A pesquisa analisou dissertações e teses dos Programas de Pós-graduação em Educação publicados até junho de 2023, bem como currículo lattes de líderes dos Grupos de Pesquisa em gênero, feminismos e sexualidade de

universidades federais e *campi* criados a partir da política de interiorização na região Nordeste do Brasil, atualizado até dezembro de 2024.

d) Análise de dados

Após catalogados os dados, foi realizada a análise temática dos conteúdos. Segundo Maria Cecília Souza Minayo (2008), depois de transcritos, lidos e relidos, seguimos as seguintes etapas:

Primeira etapa: a análise tem início com a realização de uma atividade conhecida como “leitura flutuante”, atividade esta que objetiva gerar impressões iniciais acerca do objeto de estudo;

Segunda etapa: Exploração do material: nesta etapa, serão codificadas as informações contidas no material analisado; e

Terceira etapa: Tratamento dos resultados e interpretação.

Para a análise dos dados, optou-se pela abordagem da análise de conteúdo. Laurence Bardin (2011) observa que a análise de conteúdo 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.

Segundo Antônio Chizzotti (2006, p. 98), “[...] o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

Espera-se, assim, compreender as características do conhecimento produzido nas universidades e *campi* estabelecidos na região Nordeste do Brasil, buscando identificar suas contribuições, especificidades e impactos na promoção da igualdade, tanto no ambiente universitário quanto nos territórios locais.

2. CIÊNCIA E GEOPOLÍTICA DO CONHECIMENTO

2.1. Divisão do mundo a partir da colonialidade eurocêntrica e violências epistêmicas

A produção de conhecimento é historicamente permeada por processos de violências diretas ou simbólicas. Ramón Grosfoguel (2008, p. 120) registra que “Passamos da caracterização de “povos sem escrita” do século XVI, para a dos “povos sem história” dos séculos XVIII e XIX, “povos sem desenvolvimento” do século XX e, mais recentemente, “povos sem democracia” do século XXI”.

A construção político-científica estrutura teorias para legitimar formas de exercício de poder, ao passo que impõe essas teorias pelo poder que elas legitimaram. É um processo de retroalimentação que serve aos interesses apenas daqueles que dominam, exploram e criam uma divisão de mundo e de saberes validados a partir do lugar e do sujeito que os produz. Esse processo de retroalimentação se utiliza “[...] de desenhos globais, articulados simultaneamente com a produção e a reprodução de uma divisão internacional do trabalho feita segundo um centro e uma periferia, que por sua vez coincide com a hierarquia étnico-racial global estabelecida entre europeus e não-europeus” (Grosfoguel, 2008, p. 120).

Percebe-se, portanto, que esses desenhos globais são o resultado de uma estruturação econômica e social elaborada e organizada de forma coordenada e integrada para manter a divisão do trabalho. Embora ocorra a mudança do modo escravista para o capitalista, pauta-se em hierarquia étnico-racial entre europeus e não-europeus, mantendo assim o sistema de exploração e desigualdade entre diferentes regiões e grupos étnicos.

As separações históricas na sociedade ocidental constroem a concepção do que é ou não real e produzem conhecimento a partir dessas premissas hegemonicamente impostas, criando diferentes categorias e campos de conhecimento. A partir delas, entendem, interpretam e explicam a realidade. Observa Edgardo Lander (2005, p. 8/9) que “[...] sucessivas *separações* ou *partições* do mundo “real” que se dão historicamente na sociedade ocidental e as formas como se vai construindo o conhecimento sobre as bases desse processo de sucessivas *separações*.”

Separações que podem ser observadas a partir dos territórios: Europa e América, áreas como ciências naturais, ciências sociais, humanidades e disciplinas acadêmicas. Essas divisões podem ser consideradas arbitrárias e são subjetivas. Compreender o impacto dessas divisões na forma como vemos o mundo e produzimos ciência nos ajuda a obter uma melhor compreensão das diferentes perspectivas que moldam o conhecimento em nossa sociedade.

É importante observar que a construção de muros ideológicos faz parte de uma narrativa de dominação que exclui, violenta, deprecia e nega a história e a humanidade de outros povos, roubando as experiências de muitos povos e as difundindo como se fossem europeias, e a Europa como se fosse o centro do mundo e o lugar das experiências universais. Para impor essa afirmação, foi fundamental construir a hegemonia. O ensinamento de Enrique Dussel (2005, p. 26) adverte que a Europa latina não foi o centro da história:

[...] o lugar geopolítico impede-o de ser o centro (o Mar Vermelho ou Antioquia, lugar de término do comércio do Oriente, no são o centro, mas o limite ocidental do mercado euro-afro-asiático). Temos assim a Europa latina do século XV, sitiada pelo mundo muçulmano, periférica e secundária no extremo ocidental do continente euro-afro-asiático.

Refletimos sobre esse processo histórico analisado por Enrique Dussel porque talvez ele nos ajude a compreender como essa perspectiva eurocêntrica é reproduzida fora da Europa, especialmente no campo científico, onde a dominação se ergue sem base científica factível, mas sim a partir de narrativas sustentadas por sistemas de violência. O autor observa que: “Chamamos a esta visão de eurocêntrica porque indica como pontos de partida da modernidade fenômenos intra-europeus, e seu desenvolvimento posterior necessita unicamente da Europa para explicar o processo” (Dussel, 2005, p. 27).

Essa visão eurocêntrica é fundamentalista, como observa Ramón Grosfoguel (2008, p. 117): “O que todos os fundamentalismos têm em comum (incluindo o eurocêntrico) é a premissa de que existe apenas uma única tradição epistêmica a partir da qual pode alcançar-se a Verdade e a Universalidade”.

Desse modo, entendemos que a visão fundamentalista é excludente, segregadora e frágil. Ela impõe uma visão incompleta da realidade e do mundo, e para evitar que sua fragilidade seja exposta, nega outras possibilidades de abordagem e sustenta seu poder na negação da capacidade dos outros, que estão

em outros territórios, de produzir ciência. A visão eurocêntrica é ainda limitante, pois reforça que apenas suas perspectivas são válidas e dignas de consideração, produzindo uma visão limitada e injusta do conhecimento e da diversidade cultural.

Para Edgardo Lander (2005, p.10), a organização colonial do mundo, desencadeada pela colonização dos territórios, dá início a esse processo de colonização dos saberes “[...] culminará nos séculos XVIII e XIX e no qual, pela primeira vez, se organiza a totalidade do espaço e do tempo não todas as culturas, povos e territórios do planeta, presentes e passados numa grande narrativa universal.”

É a dominação territorial através da violenta colonização que serve como base de sustentação de uma narrativa que constrói a superioridade epistêmica da Europa em diferentes dimensões, inclusive a intelectual.

Enrique Dussel (2005, p. 28) observa que “O ego cogito moderno foi antecedido em mais de um século pelo ego conquiro (eu conquisto) prático do luso-hispano que impôs sua vontade (a primeira “Vontade-de-poder” moderna) sobre o Índio americano. A conquista do México foi o primeiro âmbito do ego moderno”.

Os colonizadores não apenas buscaram dominar as terras e recursos, mas também a vontade, o pensamento e a forma de elaborar o conhecimento. O “eu” do colonizador se desenvolve a partir da dominação do outro, de modo que as identidades modernas são forjadas a partir de processos marcados por assimetria de poder e controle sobre os outros povos, sujeitos etc.

Maldonado-Torres (2008, p. 89), ao resgatar Fanon, constrói pontes que nos explicam como os novos impérios epistêmicos reproduzem velhas técnicas da colonização para continuar a negar a potência do sujeito que não se encontra em seus territórios:

Na esteira de Fanon, o ser-colonizado podia ser também referido como *damné* – ou o condenado – da terra. Os *damnés* são aqueles que se encontram nas terras ermas dos impérios, assim como em países e megacidades transformados, eles próprios, em pequenos impérios – como sejam as “favelas” do Rio de Janeiro, a “villa miseria” de Buenos Aires, os sem abrigo e as comunidades marcadas pela pobreza extrema na Bronx, em Nova Iorque.

Nessa esteira, o autor também questiona grandes filósofos que negligenciam os estudos de determinados territórios ao passo que visibilizam e consagram outros como lugar do saber. Para Maldonado-Torres (2008, p. 90), Heidegger e Lévinas privilegiavam territórios por questões políticas, comprovando que escolhas epistemológicas são escolhas políticas, e o território tem forte incidência nessas escolhas:

Estes são os territórios e as cidades que, quase sempre, são simplesmente ignorados nas diatribes filosóficas sobre o lugar do saber. [...] Heidegger privilegiava Atenas e a Floresta Negra. Lévinas questionou este germanocentrismo situando a verdadeira filosofia (a “sabedoria do amor”) em Atenas e Jerusalém. [...] enquanto Heidegger se atormentava com a judaização da Europa, Lévinas viu na filosofia uma oportunidade de combater o anti-semitismo epistêmico e, assim, legitimar a presença dos Judeus na Europa e os seus contributos epistêmicos para a civilização ocidental. (Maldonado-Torres, 2008, p.90)

Assim, Maldonado-Torres (2008) coloca a espacialidade como um dos elementos essenciais para compreender a filosofia. Para o autor, com quem concordamos, não basta considerar o lugar do sujeito que produz a ciência. É fundamental, além de reconhecer novos sujeitos situados em novos lugares, perceber se esses criam olhares sobre o mundo ou se continuam a enxergá-los através das lentes científicas de quem os negou sob o argumento da neutralidade. O autor destaca que enveredar por tal vertente:

[...] pode ser um passo limitado se promover a reafirmação de um novo sujeito epistêmico neutro, capaz, por si só, de cartografar o mundo e estabelecer associações entre pensamento e espaço. Isto constitui um risco não apenas para a filosofia, mas também para a teoria social. A ideia não é substituir a suposta neutralidade do filósofo pela imagem igualmente mítica do cartógrafo científico neutro. (Maldonado-Torres, 2008, p. 73).

Essa preocupação do autor é também a nossa. Não buscamos apenas visualizar o que os sujeitos situados nas novas universidades, nos novos territórios, produziram. Verificamos se esses conhecimentos estão próximos de suas realidades e se os olhares epistêmicos são contra-hegemônicos.

A perspectiva contra-hegemônica não é apenas situada em novos territórios, mas é a partir deles que seus sujeitos se compreendem como potência epistêmica capazes de romper com o olhar do colonizador. A ciência contra-hegemônica rompe com a tese da imparcialidade, quando dialogamos sobre o

conhecimento interessado defendido por Martha Patrícia Castañeda, e que se relaciona com a crítica à imparcialidade de Maldonado-Torres (2008, p. 73):

É minha convicção que este tipo de crença na imparcialidade tende, em última análise, a reproduzir uma cegueira, não a respeito do espaço enquanto tal, mas a respeito dos modos não-europeus de pensar e da produção e reprodução da relação colonial/imperial, ou daquilo a que, na esteira da obra do sociólogo peruano Aníbal Quijano, gostaria de designar por colonialidade.

Assim, o autor destaca o território não apenas como lugar da produção de novos sujeitos, mas também como lugar potente para que esses novos sujeitos produzam rupturas com o pensamento colonizador. Com o fim da colonização de territórios, o projeto colonizador de poder se reorganizou para dar continuidade através da ciência: “À medida que iam sendo desenhados os mapas, descritos os povos e estabelecidas as relações entre conquistadores e conquistados, foi emergindo um novo modelo de poder” (Maldonado-Torres, 2008, p. 87).

Maldonado-Torres (2008, p. 93) ressalta como as experiências são distintamente narradas a partir do território do sujeito da narrativa:

[...] a concepção de ser que surge nas obras de pensadores enraizados no Ocidente diverge daquela que emerge com pensadores que têm sobretudo consideração o modo como diferentes sujeitos, com diferentes histórias e memórias, vivenciam a modernidade e como respondem aos legados está no mundo contemporâneo.

Na mesma esteira, Aníbal Quijano (2015) observa como esses sujeitos foram se constituindo a partir de processos que negavam o diferente, articulando as experiências históricas a uma hegemonia que as submetiam a partir das narrativas contadas por quem detinha o poder da fala científica, a uma ordem que somente ao europeu interessava:

Com efeito, todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia européia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento. (Quijano, 2005, p. 121).

Essa articulação não ocorreu sem o uso das diferentes formas de manifestação da violência, dentre as quais, já citamos aqui o racismo e o machismo como base do epistemicídio de experiências múltiplas, invisibilizadas,

marginalizadas e criminalizadas, que é mais uma vez destacado como estruturante da perpetuação da colonialidade cuja reinvenção tem ocorrido e é essencial para manter o poder das grandes potências econômicas. As potências econômicas não seriam consolidadas sem a colonialidade; potências econômicas e epistêmicas se retroalimentam.

Como já foi dito, essa é uma narrativa e não uma realidade, até porque, em nossa concepção, influenciada pela visão de Paulo Freire, não há saberes superiores e inferiores, e sim saberes diferentes que são inferiorizados. No entanto, a narrativa moderna continua a reproduzir posições eurocêntricas pautadas na superioridade de alguns, como justificativa para legitimar a violência sobre outros, como observa Enrique Dussel (2005, p. 29):

A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior [...] O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (É, de fato, um desenvolvimento unilinear e à européia o que determina, novamente de modo inconsciente, a falácia desenvolvimentista).

Nessa perspectiva, não se admitem outros processos educativos que não reforcem sua superioridade. O moderno é tido como europeu, e os outros povos, culturas, tradições e saberes são violentamente negados. Se resistirem, serão vítimas não só de violência direta, mas também daquela que aniquila suas subjetividades. Seus territórios e corpos serão colonizados para arrastá-los à modernidade:

Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial). [...] Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase-ritual de sacrifício; o herói civilizador reveste a suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica [...]) (Dussel, 2005, p. 29).

A violência se consolida como prática pedagógica e é legitimada por um processo de romantização, assim como na violência contra a mulher, em que a culpa é atribuída à vítima que resiste ao jugo do opressor, dominador, escravizador, doutrinador e moderno:

Para o moderno, o bárbaro tem uma culpa (por opor-se ao processo civilizador) que permite à “Modernidade” apresentar-

se não apenas como inocente mas como emancipadora [...]. Por último, e pelo caráter civilizatório da modernidade, interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da “modernização” dos outros povos atrasados (imaturos), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil [...] (Dussel, 2005, p. 29).

A ciência, estruturada com base na perspectiva colonial, nega o diferente. Para sustentar essa afirmação, analisamos a obra do historiador britânico William F. Bynum (1946), a partir da qual podemos verificar a posição relegada às mulheres na narrativa da história da ciência.

Enquanto os homens são citados, nomeados e imortalizados, como Euclides, Eratóstenes, Claudio Ptolomeu, Hipócrates, Aristóteles, Platão, Galeno, Avicenna, Santo Agostinho, São Thomas de Aquino, Shakespeare, Bacon, Jean Buridan, Nicolas Oresme, Isaac Newton, Carlos V, Copérnico e Kepler, as mulheres são invisibilizadas enquanto produtoras de saber.

Tomando Kepler como exemplo, a obra de William F. Bynum (1946) refere-se às mulheres que conviveram com ele, mas suas reais contribuições para as Leis de Kepler nunca são conhecidas. Isso ocorre porque as Leis sobre o movimento orbital seriam associadas somente ao nome de um homem, únicos legitimados como produtores de conhecimento.

Não estamos aqui para reivindicar a autoria das Leis de Kepler em nome das mulheres que conviveram com ele. Estamos, no entanto, tecendo uma crítica ao processo de apagamento das mulheres na história da ciência, conforme retratado por William Bynum (1946, p. 77). Enquanto o autor destaca as contribuições de Kepler: “[...] duradora para astronomia foi bastante precisa e concreta”, as mulheres que o cercavam são silenciadas e suas participações negligenciadas. Isso reflete a forma como a narrativa histórica tem perpetuado uma visão sexista e discriminatória, negando o papel significativo das mulheres como produtoras de conhecimento e ciência.

As mulheres que conviviam com ele, assim como tantas de nós hoje, são na obra rotuladas de problemáticas. “Kepler teve uma vida tempestuosa e caótica. Sua esposa e jovem filha morreram, enquanto sua mãe foi julgada por bruxaria” (Bynum, 1946, p. 77).

Ao narrar a história de Aristóteles, o autor destaca que “[...] casou-se com a filha do governante local e, depois da morte dela, viveu com uma escrava, com

quem teve um filho, Nicômaco." (Bynum, 1946, p. 32). As mulheres tinham marido, pai e um lugar no sistema econômico vigente (escrava), mas são registradas na história da ciência como se não tivessem nome.

Ao narrar a história do pai da medicina, como é conhecido Galeano, o autor nos lembra em qual lugar a mulher foi colocada na história da Medicina, ao destacar que Galeano "Certa vez, diagnosticou um caso de 'doença do amor', em que uma jovem ficava fraca e nervosa sempre que um dançarino belo se apresentava na cidade" (Bynum, 1946, p. 41). Essa narrativa de diagnóstico reflete a patologização e ridicularização das emoções femininas.

Na história da ciência, a mulher ocupou o lugar de coisa, onde suas vivências, experiências e experimentos não tinham legitimidade. A objetificação de seus corpos era uma prática legitimada. Um dos primeiros livros de medicina, escrito por Vesalius, trazia a imagem da "[...] dissecação de uma mulher, em público, com centenas de pessoas ao redor." (Bynum, 1946, p. 67). Uma ilustração que apresenta a mulher desprovida de identidade individual, o que reflete uma visão sexista e desumanizadora que ainda permeia a história da ciência e contribui para a invisibilização e subjugação das mulheres.

Ao abordar a presença de mulheres na ciência, é essencial mencionar Marie Curie, pioneira que revolucionou a ciência com sua produção científica sobre radioatividade e que após longo processo de invisibilidade foi reconhecida mundialmente ao receber o Prêmio Nobel. Como destaca Natasha Obeid El Jamal e Andreia Guerra (2022, p. 05) "Sendo assim, tanto o caso Marie Curie quanto a ausência de outras mulheres na ciência podem ser entendidos como reflexos do patriarcado em manutenção".

Assim, enquanto os homens são nominados e ficam para posteridade, as mulheres caem no anonimato, sendo relegado a elas o papel de bruxas, mães, esposas, filhas e escravas nas narrativas hegemônicas.

Nas reflexões sobre a produção de conhecimento, é importante refletir sobre a construção social e política da bruxa, mais precisamente, a caça às bruxas. Isso porque, para a professora italiana radicada nos Estados Unidos, Silvia Federici (2019), a caça às bruxas foi um processo que visou eliminar as mulheres que se contrapunham a um projeto de saber e a um sistema econômico dominado pelos homens. Nesse sentido, a autora observa que "[...] a caça às

bruxas serviu para privar as mulheres de suas práticas médicas” (Federici, 2019, p. 40).

A autora ainda observa que “Mais de cinco séculos se passaram desde que a “bruxaria” apareceu nos códigos legais de muitos países europeus e as mulheres ditas bruxas se tornaram alvo de perseguição em massa.” (Federici, 2019, p. 23).

Nesse diálogo, não podemos perder de vista as lições de Anibal Quijano (2005, p. 128) para quem “[...] é pertinente abrir a questão das relações entre o corpo e o não-corpo na perspectiva eurocêntrica, tanto por sua gravitação no modo eurocêntrico de produzir conhecimento, como devido a que em nossa experiência tem uma estreita relação com as de raça e de gênero.” Ressalta o autor:

A idéia de diferenciação entre o “corpo” e o “não-corpo” na experiência humana é virtualmente universal à história da humanidade, comum a todas as “culturas” ou “civilizações” historicamente conhecidas. Mas é também comum a todas –até o aparecimento do eurocentrismo– a permanente copresença dos dois elementos como duas dimensões não separáveis do ser humano, em qualquer aspecto, instância ou comportamento. O processo de separação destes elementos do ser humano é parte de uma longa história do mundo cristão sobre a base da idéia da primazia da “alma” sobre o “corpo” (Quijano, 2005, p. 128).

A professora mexicana Martha Patricia Castañeda (2008, p. 31), cita *El retorno de las brujas*, de Norma Blazquez Graf, como um exemplo de investigação feminista, uma vez que a obra nos ajuda a: “[...] pensar en el proceso del que forma parte esta constitución de las mujeres como sujetas epistémicas”. Norma Blazquez Graf, juntamente com Silvia Federici, nos possibilita entender como se constitui um processo sociopolítico de satanização das mulheres que ousaram se dedicar a outras epistemologias que não a convencionalizada pelos homens. Esse processo se desenvolveu a partir da construção do conceito de bruxas e bruxarias.

Edgardo Lander (2005, p.14) observa que, para manter a hegemonia ocidental, foram utilizados “[...] diferentes recursos históricos (evangelização, civilização, o fardo do homem branco, modernização, desenvolvimento, globalização) têm todos como sustento a concepção de que há um padrão civilizatório que é simultaneamente superior e norma”.

O “normal” construído pelos homens brancos não incluía a mulher como produtora de conhecimento. Nessa perspectiva, retornamos às observações de

Aníbal Quijano (2005, p. 117) ao refletir sobre Descartes e sua abordagem sobre o corpo e o "não corpo", cuja concepção reproduz o dualismo:

Com Descartes o que sucede é a mutação da antiga abordagem dualista sobre o "corpo" e o "não corpo". [...] Assim o "corpo", por definição incapaz de raciocinar, não tem nada a ver com a razão/sujeito. Produzida essa separação radical entre "razão/sujeito" e "corpo", as relações entre ambos devem ser vistas unicamente como relações entre a razão/sujeito humana e o corpo/natureza humana, ou entre "espírito" e "natureza". Deste modo, na racionalidade eurocêntrica o "corpo" foi fixado como "objeto" de conhecimento, fora do entorno do "sujeito/razão".

É nessa concepção binária que está a base para a marginalização e exclusão epistêmica do corpo racializado, do corpo feminino, corpos desprovidos de razão e mesmo de humanidade, corpos objetificados e desumanizados pelo colonizador dominador de territórios e perspectivas.

Aníbal Quijano (2005, p. 117) observa que é "dessa perspectiva eurocêntrica, certas raças são condenadas como "inferiores" por não serem sujeitos "racionais". São objetos de estudo, "corpo" em consequência, mais próximos da "natureza". Em certo sentido, isto os converte em domináveis e exploráveis".

Mas as diferenças corporais não são suficientes para sustentar a visão excludente eurocêntrica. Por essa razão, foi necessário lançar mão de mitos e crenças. A partir dos estudos de Norma Blazquez Graf (2008), não resta dúvida de que quem conceituou as bruxas fazia a opção política de excluir, a partir do corpo feminino, a mulher pensante, dotada de uma razão não androcêntrica, mas advinda das suas experiências e experimentos. A autora observa que:

Por su parte, bruja fue un concepto creado en Europa precisamente por las élites cultas en los siglos XIV al XVII, mediante la transformación del concepto de hechicera, al cual se incorporó la idea teológica de que los males que causaba se debían a la existencia de un pacto con el Diablo, o por el poder que éste les otorgaba. De acuerdo con esta idea, era el ser maligno quien le enseñaba a la bruja qué fórmulas pronunciar, qué objetos utilizar y cómo manipularlos para producir los maleficios (Graf, 2008, p.18).

O termo "bruxa", criado pelas elites da Europa nos séculos XIV ao XVII, construiu e disseminou a narrativa de que as bruxas, através de feitiçarias, disseminavam males, pois supostamente tinham um pacto com o Diabo. Essa concepção era utilizada para negar qualquer poder ou sabedoria às mulheres,

pois lhes era negada até mesmo a humanidade, atribuindo-lhes um poder concedido pelo Diabo, não advindo de Deus nem da sabedoria humana.

A origem da bruxaria era associada à feitiçaria e ao sobrenatural, ao maligno, representado pelo Diabo, que supostamente ensinava às bruxas fórmulas e quais objetos manipular para produzir malefícios e não de um processo metodológico que incluía observação e experimentação. A imagem da bruxa reforçava a crença de que mulheres sábias eram perigosas e más, não sendo consideradas como divinas ou humanas, mas sim como seres demoníacos.

2.2. Feminismo acadêmico e alteridade epistemológica como bases para um projeto contra hegemônico de ciência

Conforme observa Scott (1989, p. 21), os estudos de gênero começam a ganhar força e a ser institucionalizados nas universidades nos anos de 1980, podemos compreender gênero como “[...] elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder”. Assim, os estudos de gênero também colaboram para a análise das relações de poder que se engendram no seio das universidades. O conceito nos permite inclusive desconstruir e questionar o processo de naturalização das relações assimétricas, compreendendo-as como decorrentes de processos culturais, sociais, econômicos e políticos.

Para Donna Haraway (2004, p. 221), gênero é “[...] um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplas arenas de luta”, a universidade é uma dessas arenas de luta. Por essa razão, a partir desse conceito, podemos compreender melhor como funcionam os processos de produção e reprodução do conhecimento, a coordenação e organização dos grupos de pesquisa.

Para Heleieth Saffioti (2004), as tecnologias de gênero, aí incluídas as ideologias, são ferramentas de alienação, desse modo, a compreensão de gênero apresentada por Saffioti nos possibilita melhor analisar como o processo de reprodução da ordem patriarcal de gênero ocorre através dos ensinamentos, narrativas e produção de conhecimento.

Para a autora, esse processo é transferido de geração para geração (Saffioti, 2013, p. 121):

O domínio pela geração madura sobre a geração imatura vincula-se à necessidade social de introjetar nos mais jovens os conteúdos da cultura vigente na sociedade, tornando-se a cultura, quer enquanto a fornecedora dos elementos padronizados de interação social, quer enquanto o resultado operante de formas de ajustamento do homem à natureza que o circunda.

Para Heleieth Saffioti (2004), é o feminismo que vai propor ruptura com todas as formas hierarquizadas de poder. Na sua dimensão teórica e política, o feminismo desafia a ordem patriarcal de gênero.

Para a ruptura da ordem patriarcal de gênero, a sororidade, a partir da perspectiva de bell hooks (2018, p. 31), é fundamental. A autora observa que:

Uma vez que multidões de jovens mulheres sabem pouco sobre feminismo e várias assumem falsamente que sexismo não é mais um problema, a educação feminista para uma consciência crítica deve ser contínua. Pensadoras feministas mais velhas não podem pressupor que jovens mulheres simplesmente vão adquirir conhecimento sobre feminismo ao longo da vida adulta. Elas precisam de orientação. De um modo geral, as mulheres em nossa sociedade estão esquecendo o valor e o poder da sororidade. Movimentos feministas renovados devem novamente levantar alto a bandeira e proclamar mais uma vez: “A sororidade é poderosa.”

Nesta tese, a categoria teórica feminismo será analisada a partir de autoras como Lélia Gonzalez, bell hooks, Djamila Ribeiro, Heleieth Saffioti, Celi Regina Pinto, Martha Patricia Castañeda e outras. Acreditamos que a análise dessas autoras nos permite compreender o feminismo em suas mais variadas vertentes, dimensões teóricas, metodológicas e práticas.

O feminismo decolonial, teorizado por Françoise Vergès (2020), contribuiu para a compreensão dos fenômenos sociais de exclusão que afetam o Nordeste, as mulheres e outros grupos marginalizados na universidade. Essa teoria ajuda a compreender como a exclusão do nordeste e seus povos são desigualdades estruturais decorrente das relações coloniais e de seus efeitos deletérios.

A ordem patriarcal de gênero exclui as mulheres do conceito de cidadania. Porém, mesmo diante da cidadania formalmente estendida às mulheres, a elas e a outros sujeitos é negado o acesso aos espaços de poder. A produção de conhecimento é poder, e a universidade foi consagrada como o lugar de produzir esse conhecimento poderoso, portanto, obstáculos são criados para excluir as mulheres desse território. Assim, o feminismo, que também é movimento político, é fundamental para romper com a perspectiva conservadora e patriarcal de que a

universidade não é lugar para as mulheres. Celi Regina Pinto (2003, p. 5) observa que “Desde as primeiras manifestações, ainda no século XIX, o movimento feminista foi muito particular, pois desafiou a ordem conservadora que excluía a mulher do mundo público – portanto, dos direitos como cidadã [...]”.

A partir da autora brasileira Lélia Gonzalez (2020, p. 197), podemos compreender o feminismo enquanto práxis, ação que se fundamenta em uma teoria desenvolvida a partir da prática. A autora destaca que:

É inegável que o feminismo, como teoria e prática, desempenhou um papel fundamental em nossas lutas e conquistas, na medida em que, ao apresentar novas questões, não apenas estimulou a formação de grupos e redes mas também desenvolveu a busca por uma nova maneira de ser mulher. Ao centralizar suas análises em torno do conceito de capitalismo patriarcal (ou patriarcado capitalista), ele revelou as bases materiais e simbólicas da opressão das mulheres, o que constitui uma contribuição de importância crucial para a direção de nossas lutas como movimento. Ao demonstrar, por exemplo, o caráter político do mundo privado, desencadeou um debate público no qual emergiu a tematização de questões completamente novas — sexualidade, violência, direitos reprodutivos etc. —, revelando sua articulação com as relações tradicionais de dominação/submissão. Ao propor a discussão sobre sexualidade, o feminismo estimulou a conquista de espaços por homossexuais de ambos os sexos, discriminados por sua orientação sexual.

A partir das lições da autora, observamos também as contribuições do feminismo para a inclusão de outros sujeitos no conceito de cidadania, bem como sua articulação com outros movimentos.

No entanto, é importante destacar que a compreensão do feminismo, de sua trajetória histórica e de sua dimensão teórico-metodológica pode ser feita a partir de uma visão ocidental, opção que rejeitamos. Por essa razão, adotamos os estudos de Gonzales (2020, p. 93) para quem “[...] feminismo negro possui sua diferença específica em face do ocidental: a solidariedade, fundada numa experiência histórica comum”.

Ao analisar o feminismo negro, Djamila Ribeiro (2018) destaca que pensar o feminismo é pensar projetos democráticos. Assim, entendemos que não há como conceber uma universidade democrática e processos de produção de conhecimento democratizantes sem considerar as contribuições do feminismo negro.

bell hooks⁴ (2018, p. 25) reflete com criticidade o processo de institucionalização dos estudos de feminismo e suas vantagens e desvantagens. Para a autora, a institucionalização:

[...] criou uma gama de trabalhos, tanto no mundo acadêmico quanto no mundo das publicações. Essas mudanças baseadas em carreiras levaram a formas de oportunismo profissional, em que mulheres nunca antes politicamente comprometidas com a luta feminista de massa adotaram postura e jargão do feminismo quando isso reforçava sua mobilidade de classe.

O que corrobora com a afirmação de Margareth Rago (2004, p. 36), quando a autora destaca a reprodução da ordem patriarcal pelas mulheres:

Sem entrar nas questões que afetam suas concepções políticas, em nosso caso a modernização conservadora promovida desde a década de 1970 no país favoreceu também a emergência de mulheres que, à semelhança de muitos homens, se tornam “coronelas” – palavra que ainda não consta de nossos dicionários, pois o fenômeno é recente -, em suas instituições, casas, escolas, escritórios, universidades e organizações não-governamentais (ONGs) de uma maneira profundamente nociva, pois reproduzem as relações de poder, especialmente com as próprias mulheres, que o feminismo veio combater.

Nesse sentido, destacamos a importância de, nas ruas ou na universidade, ao manifestarmos adesão ao projeto feminista, não descuidarmos da sororidade, tantas vezes negligenciada no sistema liberal. Nesse sentido, mais uma vez recorremos a bell hooks (2018, p. 26):

No início da década de 1980, a evocação de uma sororidade politizada – tão crucial no início do movimento feminista – perdeu o sentido, quando o terreno das políticas feministas radicais foi ofuscado por um feminismo baseado em estilo de vida, que sugeria que qualquer mulher poderia ser feminista, independentemente de sua orientação política. Nem precisava dizer que esse pensamento enfraqueceu a teoria e a prática feministas e as políticas feministas. Quando o movimento feminista se renovar, reforçando repetidas vezes as estratégias que permitirão que um movimento de massa acabe com sexismo, exploração sexista e opressão sobre todo mundo, a conscientização voltará a ter sua importância original.

⁴É importante destacar que o nome da autora é escrito em minúsculas por uma escolha consciente da própria autora, cujo nome civil é Gloria Jean Watkins. “bell hooks” adotou o pseudônimo em homenagem à sua bisavó, Bell Blair Hooks. A decisão de escrever seu nome em minúsculas é uma afirmação política e metodológica que questiona o poder da linguagem. Ao optar por escrever seu nome em minúsculas, bell hooks questiona os processos de produção de conhecimento que frequentemente capitalizam nomes próprios. Assim, a autora busca refletir que as obras não devem ser valorizadas pelas convenções ou títulos de quem as escreve. O mais importante são suas ideias, contribuições e ações.

A educação feminista, obviamente, está para além da escola e das universidades. Ela se manifesta nos movimentos sociais, na maternagem e paternagem que rompem com padrões sexistas da educação doméstica, nos partidos políticos e na universidade. Assim, é preciso reconhecer as contribuições da institucionalização na universidade dos estudos feministas para avançarmos. Destaca bell hooks (2018, p. 36):

A institucionalização dos Estudos de Mulheres ajudou a espalhar a notícia sobre o feminismo. Ofereceu um local legítimo para conversas ao proporcionar um grupo contínuo formado por mentes abertas. Estudantes que frequentavam aulas de Estudos de Mulheres estavam lá para aprender. Queriam saber mais sobre o pensamento feminista. E foi nessas aulas que muitas de nós acordamos politicamente. Cheguei ao pensamento feminista desafiando a dominação masculina em nosso lar patriarcal. Mas simplesmente ser vítima de um sistema explorador e opressor e até mesmo resistir a ele não significa que entendemos por que ele existe ou como mudá-lo. Minha adesão às políticas feministas aconteceu muito antes de eu entrar para a faculdade, mas a sala de aula feminista foi o local onde aprendi o pensamento feminista e a teoria feminista. E foi naquele espaço que fui incentivada a pensar criticamente e a escrever sobre a experiência de mulher negra.

Nesse mesmo sentido, a professora mexicana Martha Patricia Castañeda (2008) destaca a importância do feminismo acadêmico para a revolução epistemológica do século XX. Esse movimento colocou em curso um projeto epistemológico que visa compreender, explicar, interpretar e desmontar as bases da ciência androcêntrica, contribuindo para a modificação das formas convencionais de investigação.

Assim, acreditamos que um dos desafios desses novos *campi* e universidades é romper com a perspectiva androcêntrica de ciência, visto que ela é excludente e segregadora.

Para a manutenção do modelo de educação androcêntrico, colonial, moderno e eurocêntrico, é preciso reforçar um projeto epistêmico erguido sobre as bases da divisão do mundo e separação das pessoas, marcado por experiências de violências epistêmicas: “[...] pensamento crítico de fronteira é a resposta epistêmica do subalterno ao *projecto* eurocêntrico da modernidade.” (Grosfoguel, 2008, p. 137), mas, não basta rejeitar:

[...] a modernidade para se recolherem num absolutismo fundamentalista, as epistemologias de fronteira

subsumem/redefinem a retórica emancipatória da modernidade a partir das cosmologias e epistemologias do subalterno, localizadas no lado oprimido e explorado da diferença colonial, rumo a uma luta de libertação descolonial em prol de um mundo capaz de superar a modernidade eurocentrada.

Para se contrapor à violência como técnica para educar o outro, desvelando a farsa da inocência dessa violência civilizatória que a Europa sedimentou através de uma narrativa construída, Enrique Dussel (2005, p. 29) nos apresenta a categoria de “[...] “Trans-Modernidade” como projeto mundial de libertação em que a Alteridade, que era co-essencial à Modernidade, igualmente se realize.” No campo epistêmico Ramón Grosfoguel (2008, p.117) observa que:

[...] a descolonização do conhecimento exigiria levar a sério a perspectiva/cosmologias/visões de pensadores críticos do Sul Global, que pensam com e a partir de corpos e lugares étnico-raciais/sexuais subalternizados. Enquanto projectos epistemológicos, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo encontram-se aprisionados no interior do cânone ocidental, reproduzindo, dentro dos seus domínios de pensamento e prática, uma determinada forma de colonialidade do poder/conhecimento.

Para Enrique Dussel, o projeto da transmodernidade é a realização do que é impossível para a modernidade, visto que se concretizou a partir da sobreposição do eu sobre o outro, e a transmodernidade propõe a superação dessa lógica: “[...] solidariedade, que chamamos de analéptica, de: Centro/Periferia, Mulher/Homem, diversas raças, diversas etnias, diversas classes, Humanidade/Terra, Cultura Ocidental/Culturas do mundo periférico ex-colonial [...]” (Dussel, 2005, p. 29), já Ramón Grosfoguel (2008, p.137) destaca que:

Aquilo que o pensamento de fronteira produz é uma redefinição/subsunção da cidadania e da democracia, dos direitos humanos, da humanidade e das relações económicas para lá das definições impostas pela modernidade europeia. O pensamento de fronteira não é um fundamentalismo antimoderno. É uma resposta transmoderna descolonial do subalterno perante a modernidade eurocêntrica.

Esse conceito de transmodernidade nos auxilia na medida em que passamos a pensar na solidariedade entre o interior e os grandes centros, entre a região Nordeste do Brasil e o Sudeste. Precisamos pensar que conhecimento surge desse diálogo marcado por tensões, aproximando-se ou afastando dos saberes construídos fora da universidade.

A solidariedade é um projeto em construção, inacabado e por vezes interrompido pela persistência da violência como prática pedagógica e da negação da universidade como lugar do outro para afirmação do lugar dos privilegiados.

Ramón Grosfoguel (2008, p. 117) observa que “Enquanto projectos epistemológicos, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo encontram-se aprisionados no interior do cânone ocidental, reproduzindo, dentro dos seus domínios de pensamento e prática, uma determinada forma de colonialidade do poder/conhecimento” e desse modo, não é suficiente que aqueles que foram historicamente subalternizados ingressem nas universidades. É importante que a violência epistêmica deixe de ter lugar nelas. Assim, devemos observar que:

[...] uma perspectiva epistêmica descolonial exige um cânone de pensamento mais amplo do que o cânone ocidental (incluindo o cânone ocidental de esquerda); 2) uma perspectiva descolonial verdadeiramente universal não pode basear-se num universal abstracto (um particular que ascende a desenho – ou desígnio – universal global), antes teria de ser o resultado de um diálogo crítico entre diversos projectos críticos políticos/éticos/epistêmicos, apontados a um mundo pluriversal e não a um mundo universal; (Grosfoguel, 2008, p. 117)

Importante pensar que esse projeto contra-hegemônico “[...] não se trata de um projeto pré-moderno, como afirmação folclórica do passado, nem um projeto antimoderno de grupos conservadores, de direita, de grupos nazistas ou fascistas ou populistas [...]” (Dussel, 2005, p. 29), trata-se de um projeto transmoderno que nega a concepção de razão hegemônica. Não nega a razão. Não podemos, portanto, confundi-lo com um projeto negacionista que critica “[...] toda razão para cair num irracionalismo niilista.” (Dussel, 2005, p. 29) típico do projeto de governo e de educação do governo Bolsonaro.

É importante refletir que um projeto contra-hegemônico de poder e de ciência não é construído apenas com a construção de novas narrativas por novos sujeitos. Se a razão excludente permanece sendo a base dessas novas produções, Ramón Grosfoguel (2008, p. 116) observa que:

Os membros do Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos eram, na maioria, académicos latino-americanistas a viver nos EUA. Apesar de terem tentado produzir um conhecimento alternativo e radical, eles reproduziram o esquema epistêmico dos Estudos Regionais nos Estados Unidos. Salvo raras exceções, optaram por fazer estudos sobre a perspectiva subalterna, em vez de os produzir com essa perspectiva e a partir dela. À semelhança da imperial epistemologia dos Estudos Regionais, a teoria

permaneceu sediada no Norte, enquanto os sujeitos a estudar se encontram no Sul. [...] Os seus membros subestimaram, na sua obra, as perspectivas étnico-raciais oriundas da região, dando preferência sobretudo a pensadores ocidentais.

As novas universidades e *campi* inaugurados nos governos Lula e Dilma, na região Nordeste do Brasil, provocam rupturas no tocante ao lugar territorial dos espaços oficiais de produção de conhecimento; e nosso estudo demonstra que também romperam a concepção do que é ciência e quem é o sujeito que a produz. Fortaleceu a visibilização de objetos de estudos como a violência doméstica em territórios do interior do nordeste do Brasil, economia da periferia, educação popular, cultura do funk e do hip hop, a juventude negra e os povos quilombolas.

Romper com a ciência androcêntrica é entrar em um terreno desconfortável que questiona nossas práticas epistêmicas e as teorias epistemológicas que nos dariam segurança. Exige que reflitamos se estamos deixando de ser excluídos para ser aqueles que falam em nome dos excluídos, mas da mesma posição de verticalidade que antes falavam conosco. Ramón Grosfoguel (2008, p. 119) chama para a seguinte reflexão:

O facto de alguém se situar socialmente no lado oprimido das relações de poder não significa automaticamente que pense epistemicamente a partir de um lugar epistémico subalterno. Justamente, o êxito do sistema-mundo colonial/moderno reside em levar os sujeitos socialmente situados no lado oprimido da diferença colonial a pensar epistemicamente como aqueles que se encontram em posições dominantes.

Não é suficiente que nossas narrativas estejam localizadas territorialmente e politicamente em lugares antes subalternizados. Mais do que falar dos excluídos, nossas produções precisam questionar o poder das epistemologias dominantes; precisam romper com o discurso de neutralidade e objetividade como sinônimos de cientificidade. Pois teoria, metodologia e prática resultam em uma práxis interessada, posicionada e localizada:

As perspectivas epistêmicas subalternas são uma forma de conhecimento que, vindo de baixo, origina uma perspectiva crítica do conhecimento hegemónico nas relações de poder envolvidas. Não estou a reivindicar um populismo epistémico em que o conhecimento produzido a partir de baixo seja automaticamente um conhecimento epistémico subalterno. O que defendo é o seguinte: todo o conhecimento se situa, epistemicamente, ou no lado dominante, ou no lado subalterno das relações de poder, e isto tem a ver com a geopolítica e a corpo-política do conhecimento. A neutralidade e a objectividade desinserida e não-

situada da egopolítica do conhecimento é um mito ocidental.
(Grosfoguel, 2008, p. 119)

É preocupante pensar nos Programas como PROUNI, REUNI e a Política de Interiorização da Universidade Pública apenas a partir de números: quantos *campi* criados, quantas vagas abertas, quantos jovens contemplados. Essas questões também são importantes. No entanto, surgiu a preocupação de analisar o impacto político da reprodução de um modelo epistêmico de conhecimento que, ao centrar-se na objetividade e neutralidade, leva pessoas que ascenderam socialmente a partir dessas políticas de inclusão a se posicionarem contra essas políticas.

Consideramos que essa realidade é o resultado de um projeto científico:

Esta estratégia epistêmica tem sido crucial para os desenhos – ou desígnios – globais do Ocidente. Ao esconder o lugar do sujeito da enunciação, a dominação e a expansão coloniais europeias/euro-americanas conseguiram construir por todo o globo uma hierarquia de conhecimento superior e inferior e, conseqüentemente, de povos superiores e inferiores. (Grosfoguel, 2008, p. 120)

Para se contrapor a esse projeto científico, é importante ampliar a capacidade das universidades de desenvolverem pesquisas que considerem os sujeitos da pesquisa não como objetos ou meras fontes de dados, mas sim como agentes ativos do processo de produção de conhecimento.

Nesse sentido, a Teoria Queer of Colour também nos ajuda a analisar as dissertações, relatórios e currículos das líderes de grupos de pesquisa. Escolhemos nos subsidiar dessa teoria por sua perspectiva interdisciplinar, que articula gênero, sexualidade, raça e classe para compreender o fenômeno social analisado. Possibilita entender como, dentro de comunidades subalternizadas, como a universidade nordestina, mulheres e homens pobres, pessoas do interior e do campo, que não seguem os padrões heteronormativos, são silenciadas e excluídas das narrativas das vozes epistêmicas ditas progressistas.

O manifesto QOC de 1995 destaca que

@s Queers of Colour são muitas vezes marginalizad@s nos grupos que são já marginalizad@s. Somos obrigad@s a enfrentar o racismo e a homofobia na sociedade como um todo, como a enfrentar o racismo na comunidade queer, e a homofobia nas comunidades de cor (...). Afirmamos a unidade com todas as organizações engajadas na luta contra o racismo e a homofobia. E esperamos o dia em que a sociedade será verdadeiramente e plenamente igualitária (Manifesto, 1995).

Ademais, a teoria surge da crítica às limitações tanto dos estudos *queer* tradicionais, argumentando que esses campos frequentemente negligenciam a experiência interseccional de pessoas *queer* racializadas. Nossa pesquisa é fruto da crítica a um conhecimento produzido pelos novos sujeitos epistêmicos que, porventura, reproduzem dinâmicas hegemônicas. Assim, consideramos que a Teoria *Queer of Colour* nos subsidia na identificação de lacunas nos estudos realizados por pessoas brancas, de classe média e cisgênero nas universidades brasileiras.

Embora a questão racial não seja uma categoria central da nossa pesquisa, entendemos que, sem essa dimensão, a abordagem feminista é incompleta, pois não há feminismo sem a articulação entre gênero, classe e raça. A Teoria *Queer of Colour*, ao integrar raça, sexualidade, gênero e capitalismo para explicar estruturas específicas de opressão e resistência, oferece sustentação teórica à nossa análise.

A professora Caterina Rea (” (2017, p. 07) observa que “ [...] o discurso homonacionalista apaga a existência de pessoas *queer* não brancas e encoberta suas agências e sua vasta produção teórica”.

Assim, a Teoria *Queer of Colour* nos ajuda a analisar as epistemologias da pós-graduação de forma atenta as interseccionalidades que produzem e reproduzem desigualdades, pois, ao apontar que o discurso homonacionalista apaga a existência de pessoas *queer* não brancas, evidencia como as estruturas de poder, incluindo as presentes nas universidades, mesmo promovendo políticas ditas inclusivas no campo da ciência, podem invisibilizar identidades e produções teóricas que não se alinham a perspectivas hegemônicas.

Essa crítica nos ajuda a reconhecer que, para construir universidades verdadeiramente democráticas, é preciso desafiar as dinâmicas que marginalizam vozes dissidentes, especialmente aquelas de pessoas não brancas, LGBTQIA+, e de contextos periféricos e rurais. Para explicar o que seriam essas vozes dissidentes na universidade, convém citar Emerson Santos Silva (2022, p. 79): “[...] aquelas que não estão a princípio enredadas pelo modelo heterossexual são assim denominadas por, em alguma dimensão, escapar o modelo heteronormativo”, ao abordar em sua tese as sexualidades dissidentes.

Assim, acreditamos que para ser reconhecidas como epistemologias disruptivas a produção de conhecimento deve incorporar uma abordagem interseccional, que valorize as experiências e saberes de grupos subalternizados, permitindo que narrativas alternativas e transformadoras ocupem o espaço acadêmico. Vale destacar que por epistemologias disruptivas entendemos aquela que promove “[...] contestação acadêmica da dinâmica eurocêntrica dos escritos.” (Martial Ze Belinga, 2020, p.1050).

A Teoria *Queer of Colour* também faz uma crítica ao sistema econômico, como observa Sokari Ekine e Hakima Abbas, na introdução ao Reader:

[...] usamos o termo queer aqui e no título para denotar um quadro político, mais do que uma identidade de gênero ou um comportamento sexual. Usamos queer para sublinhar uma perspectiva que abraça a pluralidade sexual e de gênero e visa a transformar, revisar e revolucionar a ordem africana mais do que procurar assimilá-la no contexto hetero-patriarcal capitalista opressivo. Queer é a nossa postura dissidente, mas o usamos aqui com conhecimento das limitações dessa terminologia em relação às nossas realidades africanas neocoloniais (Ekine; Abbas, 2013:3-4).

Isso nos ajuda a analisar que projeto de produção ou reprodução de conhecimento não está alheio ao projeto econômico, como observa Aníbal Quijano (2005, p. 127):

Esse resultado da história do poder colonial teve duas implicações decisivas. A primeira é óbvia: todos aqueles povos foram despojados de suas próprias e singulares identidades históricas. A segunda é, talvez, menos óbvia, mas não é menos decisiva: sua nova identidade racial, colonial e negativa, implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade. Daí em diante não seriam nada mais que raças inferiores, capazes somente de produzir culturas inferiores. Implicava também sua realocação no novo tempo histórico constituído com a América primeiro e com a Europa depois: desse momento em diante passaram a ser o passado. Em outras palavras, o padrão de poder baseado na colonialidade implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e desse modo inferior, sempre primitivo.

Desse modo, para além de incentivar a representatividade nas áreas de pesquisa, é importante fomentar ações que assegurem que essas novas vozes epistêmicas tenham condições para desenvolver suas pesquisas e publicar seus estudos.

São necessárias políticas que permitam a classe trabalhadora ver os espaços de produção de ciência como lugar de cooperação e não de competição. Caso contrário, a universidade apenas contribui com a perda de identidade com seus pares e sem consciência de classe, ao ascender à classe média, esquece que também é trabalhadora e passa a reproduzir pensamentos e ações de exclusão próprios do projeto de colonialidade que permanece vivo na educação, mesmo com o fim das administrações coloniais dos territórios. Vale lembrar que:

A descolonização e a libertação anticapitalistas não podem ser reduzidas a uma única dimensão da vida social. É necessária uma transformação mais ampla das hierarquias sexuais, de gênero, espirituais, epistêmicas, económicas, políticas, linguísticas e raciais do sistema-mundo colonial/moderno. A perspectiva da "colonialidade do poder" desafia-nos a reflectir sobre as mudanças e transformações sociais de uma forma que não seja redutora. (Grosfoguel, 2008, p. 125)

Edgardo Lander (2005, p. 14) afirma que o pensamento eurocêntrico é posto como universal e reduziu o estudo de todas as demais culturas e povos à experiência ocidental. "[...] contribuindo desta maneira para ocultar, negar, subordinar ou extirpar toda experiência ou expressões culturais que não corresponda a esse dever ser que fundamenta as ciências sociais".

Assim, a reprodução na América Latina da teoria e metodologia eurocêntrica pode ser observada quando se constata o apelo por uma objetividade universal. Para o autor (Lander, 2005), isso resulta no apagamento das experiências sociais, científicas e de desenvolvimentos das comunidades latinas, consolidando o processo que o autor chamará de "colonialidade do poder". Para Edgardo Lander (2005), a colonialidade do poder é um processo contínuo e, apesar de ter raízes nas estruturas coloniais do passado, não se encerra com a colonização territorial, ela permanece nas sociedades contemporâneas e se manifesta através de hierarquias sociais, epistemologias dominantes, economia global desigual e internalização de mentalidades coloniais.

O conceito de "colonialidade do poder" de Ramón Grosfoguel nos ajuda a compreender a estruturação do sistema-mundo, como nosso lugar ou não lugar se desenha nesse contexto, e como essa concepção de poder atravessa o projeto de educação superior e produção de conhecimento. Para o autor, a expressão "[...]" designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do

trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais” (Grosfoguel, 2008, p. 126).

Compreende-se, portanto, que a produção de conhecimento que tem se desencadeado a partir da ideia de ciência do Norte global é seletiva, segregacionista, violenta, excludente e epistemicida. Não estamos aqui a negar o conhecimento lá produzido, ao contrário, são fontes epistemológicas que nos servem muito, mas é preciso reconhecer o peso da colonialidade nesse processo de subalternização dos nossos saberes:

Devido ao tratamento do “Outro” como “subdesenvolvido” e “atrasado”, a exploração e a dominação por parte das metrópoles tornaram-se justificáveis em nome da “missão civilizadora”. A pretensa superioridade do saber europeu nas mais diversas áreas da vida foi um importante aspecto da colonialidade do poder no sistema - mundo colonial/moderno. Os saberes subalternos foram excluídos, omitidos, silenciados e/ou ignorados. Isto não é um apelo a uma missão fundamentalista ou essencialista de salvamento da autenticidade.” (Grosfoguel, 2008, p. 36).

Como observa Aníbal Quijano (2005, p. 122), mesmo quando o Outro foi reconhecido pelo europeu, foi numa perspectiva não democrática, não inclusiva:

Mesmo assim, a única categoria com a devida honra de ser reconhecida como o Outro da Europa ou “Ocidente”, foi “Oriente”. Não os “índios” da América, tampouco os “negros” da África. Estes eram simplesmente “primitivos”. Sob essa codificação das relações entre europeu/não-europeu, raça é, sem dúvida, a categoria básica.

Assim, se desejamos uma universidade mais plural e democrática, capaz de democratizar o processo de produção de conhecimento e fortalecer a democracia no Brasil, precisamos avançar em experiências epistemológicas que não se contentem em reproduzir a experiência da ciência eurocêntrica. Pelo contrário, devemos valorizar as vivências epistêmicas de diversos territórios e povos, encontrando caminhos para termos grupos de pesquisa, pesquisas e pesquisadoras que reflitam a opção por uma política de produção de conhecimento pautada na autonomia, autenticidade, inovação, solidariedade e emancipação.

Para isso, buscamos aqui promover uma desobediência epistêmica ao desafiar as estruturas de conhecimento estabelecidas pelo pensamento colonial, que historicamente impõe uma visão eurocêntrica e patriarcal sobre o mundo. Ao

valorizar saberes locais, experiências e perspectivas de grupos marginalizados, especialmente de mulheres e demais pessoas que produzem conhecimento no Nordeste, buscando romper com a hegemonia das epistemologias dominantes.

2.3. Território e produção de conhecimento: construir pontes, derrubar muros

A região Nordeste do Brasil foi historicamente excluída da política e do reconhecimento dos saberes hegemônicos, mas o Nordeste também é um lugar de resistência e organização política, como a expulsão dos holandeses pelas mulheres de Tejucupapo (1646), a organização liderada por Zumbi dos Palmares que desafiou os poderosos do Brasil Colonial (1675) e a resistência dos trabalhadores sem-terra em Normandia (1997), que criam e mantêm até hoje o Centro Paulo Freire.

Ramón Grosfoguel (2008, p. 136) observa que:

[...] a análise do sistema-mundo precisa de descolonizar a sua epistemologia, levando a sério o lado subalterno da diferença colonial: o lado da periferia, dos trabalhadores, das mulheres, dos indivíduos racializados/colonizados, dos homossexuais/lésbicas e dos movimentos anti-sistêmicos que participam no processo de produção de conhecimento. Isto significa que, embora o sistema-mundo tome o mundo como unidade de análise, ele pensa a partir de uma determinada perspectiva no mundo. Contudo, a análise do sistema-mundo não encontrou uma maneira de incorporar os saberes subalternos nos processos de produção de conhecimento.

A chegada de um nordestino retirante oriundo das camadas populares à Presidência da República, Luiz Inácio Lula da Silva, inicia, por meio dos programas e projetos de interiorização das universidades federais, um processo de ruptura com a subalternização dos saberes e conhecimentos até então produzidos.

O Governo Lula desenvolve uma proposta pedagógica de educação superior como direito e não privilégio, passando a atuar em processos de transformação que resultam na criação de novas universidades e *campi*.

A universidade pública se transforma com o ingresso de sujeitas epistêmicas nunca legitimadas, e se torna um território possível para mudanças paradigmáticas a partir das vivências dessas novas vozes, cuja presença rompe

com a ordem constituída, e a universidade surge também como *locus* de novos movimentos.

Milton Santos (2005, p. 256) observa a ressignificação do território como categoria para análise da realidade e destaca que:

[...] encontramos no território, hoje novos recortes, além da velha categoria região; e isso é um resultado da nova construção do espaço e do novo funcionamento do território, através daquilo que estou chamando de horizontalidades e verticalidades. As horizontalidades serão os domínios da contigüidade, daqueles lugares vizinhos reunidos por uma continuidade territorial, enquanto as verticalidades seriam formadas por pontos distantes uns dos outros, ligados por todas as formas e processos sociais.

As universidades criadas a partir de 2003 são o ponto de partida do nosso estudo e alteram a dinâmica do território onde se localizam. Elas atraem jovens dos municípios contíguos, que se deslocam diariamente em caravanas para acessar cursos universitários, bem como estudantes de municípios e estados distantes, que passam a fixar residência nos municípios onde foram criadas as universidades e *campi*, reconfigurando a dinâmica do território a partir da vida universitária.

Para o autor, a noção de rede tem contribuído para a compreensão do território nos estudos atuais. Ele destaca que:

O território, hoje, pode ser formado de lugares contíguos e de lugares em rede: São, todavia, os mesmos lugares que formam redes e que formam o espaço banal. São os mesmos lugares, os mesmos pontos, mas contendo simultaneamente funcionalidades diferentes, quiçá divergentes ou opostas (Santos, 2005, p. 256).

Observa ainda que “[...] graças aos milagres da ciência, cria novas solidariedades: a possibilidade de um acontecer solidário, malgrado todas as formas de diferença, entre pessoas, entre lugares” (Santos, 2005, p. 256). Assim, compreendemos que, apesar das contradições e lutas de classe que se engendram no seio da universidade, ela também tem sido historicamente um território de solidariedade, articulação, organização e luta.

Nesse sentido, colaboram as lições da professora Allene Lage (2013, p. 36) ao destacar que:

[...] a territorialidade construída pelos movimentos sociais é tensa, pois se ergue rompendo com a ordem instituída, na medida em que sua construção pressupõe a ideia de: um território diferente, num permanente espaço de conflito e de subversão de ordem, no qual estão vinculadas suas reivindicações e lutas e as

articulações com as forças sociais e políticas. [...] Constroem em simultâneo uma nova territorialidade, onde o espaço traduz-se numa nova possibilidade de dimensão espacial, política, e cultural diferentes daquelas instituídas pelos poderes hegemônicos. Esta nova territorialidade, contrahegemônica, rompe com a resignada condição de subalterno, emergindo em um novo lugar [...].

Possibilitar que novos *campi* e novas universidades se transformem nesse lugar de pensamento crítico e construção científica libertadora é um grande desafio. É subverter a ordem, construindo possibilidades para que as pessoas subalternizadas rompam com o pensamento hegemônico e construam as condições de fazer da universidade o lugar propício para a práxis contra-hegemônica. Nesse sentido, Luiz Andrade, Waldimir Pirró, Longo e Eduardo Passos (2001, p. 137) destacam que a universidade “[...] não pode existir senão como experiência da liberdade [...]”.

É essencial que essas experiências de liberdade não se limitem a concepções liberais. Afinal, estudantes trabalhadoras têm acesso diferente à universidade e, assim, desenvolvem vivências universitárias distintas daqueles que são oriundos de outras camadas socioeconômicas.

As dinâmicas de classe e identidades interferem na escolha do curso, nos objetos de estudo e nas técnicas de pesquisa. Uma estudante que trabalha o dia todo e acessa o curso no período noturno tem dificuldade para desenvolver atividades de pesquisa e extensão, bem como para realizar pesquisas de campo que exigem mais tempo, deslocamento e alinhamento de horários com participantes da pesquisa e as comunidades pesquisadas. Dessa forma, analisar a universidade enquanto experiência de liberdade exige analisar as condições materiais dos diferentes grupos que ocupam a universidade.

Na análise sobre a produção de conhecimento nos programas de pós-graduação, é importante não esquecer as lições de Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero (2006), para quem os estudos sobre universidade devem considerar a realidade concreta, os processos sociais e a problemática do país. Portanto, não podemos esquecer a origem da universidade brasileira.

Como já destacamos, a universidade brasileira não nasce para romper com o projeto de colonização, mas surge como parte desse projeto, visto que a colonização do conhecimento era parte do projeto de colonização do território. A

técnica utilizada foi a dos colégios jesuítas e a continuidade dos estudos na Europa. Obviamente, isso só foi possível para uma parcela da elite (Fávero, 2006).

Segundo a autora (Fávero, 2006), originalmente a universidade brasileira não buscou compreender a realidade do país do qual era parte, mas constituiu-se para servir aos interesses das elites. Foi concebida como um bem cultural oferecido à elite, descolado do nosso povo e da nossa cultura.

Para Florestan Fernandes (2011, p. 276) “O que se montou foi uma “escola superior” despojada de funções culturais criadoras, estritamente orientadas para servir de elo entre a “modernização” e “progresso cultural” no exterior.”

Desse modo, a perspectiva elitista está na raiz da universidade brasileira, idealizada como privilégio e não como instrumento de produção de conhecimento.

As universidades e faculdades deveriam manter a estrutura social vigente na época, Luiz Andrade, Waldimir Pirró, Longo e Eduardo Passos (2001, p. 134) sabiamente observam que:

A universidade, enquanto sub-sistema do sistema social do país, reflete o modo geral as relações sociais, contribuindo decisivamente para reprodução desse modo, legitimando e sendo legitimada pela sua importante função educativa, que se nutre das atividades de produção, transmissão e socialização do conhecimento.

A educação superior não objetivava produzir conhecimento, mas sim manter status. Assim, deveria ser acessível apenas para os herdeiros do poder político e econômico. A partir de diferentes meios de socialização, manteve-se por décadas a concepção de que construir outra realidade era impossível. Isso é compreensível, visto que “A sociedade liberal constitui - de acordo com esta perspectiva - não apenas a ordem social desejável, mas também a única possível” (Lander, 2005, p. 08).

Para evitar o risco de desestruturar esse sistema político, jurídico e pedagógico, nega-se a política, pois ela é a via que abre caminho para a organização, resistências e mudanças. O sistema elitista se sustenta na “[...] concepção segundo a qual nos encontramos numa linha de chegada, sociedade sem ideologias, modelo civilizatório único, globalizado, universal, que torna desnecessária a política, na medida em que já não há alternativas possíveis a

este modo de vida.” (Lander, 2005, p. 08). O que está posto é visto como imutável, roubam a esperança de mudança.

A universidade se consolida como um não lugar da produção de conhecimento independente, sendo mais um local de dominação externa. Assim, consolidou-se como um não lugar das camadas populares.

Essa perspectiva excludente da ciência busca legitimidade na tese da neutralidade, e para refutar essa tese, recorremos aos estudos de Sandra Harding (1998). A autora observa que as epistemologias feministas provocaram uma ruptura com a ciência positivista androcêntrica, que se autoproclama neutra.

Essa neutralidade é uma farsa, pois a universidade no Brasil foi por muito tempo um lugar para os herdeiros, onde o conhecimento foi secularmente produzido por aqueles que enxergavam o mundo a partir dos privilégios de sua classe, corpo, sexo, gênero, raça e cor.

Zaia Brandão e Isabel Lellis (2003), ao analisar as elites acadêmicas a partir do perfil de uma universidade privada no Rio de Janeiro, destacam que “Essas elites acadêmicas provêm, ainda, de um rico patrimônio familiar. Seus pais pertencem às elites do ponto de vista cultural e profissional.” (Brandão; Lellis, 2003, p. 516).

No entanto, a tese da neutralidade/objetividade continua sendo endossada pelo pensamento científico moderno. Edgardo Lander (2005, p. 08) observa:

A expressão mais potente da eficácia do pensamento científico moderno - especialmente em suas expressões tecnocráticas e neoliberais hoje hegemônicas - é o que pode ser literalmente descrito como a *naturalização das relações sociais*, a noção de acordo com a qual as características da sociedade chamada moderna são a expressão das tendências espontâneas e naturais do desenvolvimento histórico da sociedade.

A naturalização das relações sociais no Brasil é fundamental para o projeto de poder das elites internas e externas. Diante da ascensão de novas camadas sociais ao ensino superior, restou às elites criar mecanismos para que essa ascensão não ameaçasse seu poder, o que é feito a partir do projeto que torna esses novos sujeitos epistêmicos reprodutores de velhas concepções políticas filosóficas.

O colonizado internaliza as estruturas de poder hegemônico do colonizador, compreendendo-se como sujeito que possui menor capacidade para a produção de ciência "universal" e "objetiva". Christian Edward Cyril Lynch (2013, p. 734, grifos do original) destaca que:

A internalização desta condição de inferioridade, na forma de um sentimento de exclusão do “mundo civilizado”, ou de sua inserção nele numa condição subalterna, se refletiu no pouco caso demonstrado pelas elites dos países periféricos ao pensamento produzido por elas mesmas, comparado àquelas elaboradas nos países centrais.

Essa inferioridade que é imposta é uma produção cultural, no entanto, é apresentada como algo natural. Essa inferioridade é resultado das relações de poder que são subjetivas, mas que constituem a base de um modelo científico que rejeita a subjetividade.

Os povos latinos, africanos e o povo nordestino, que não são europeus, têm suas experiências negadas, e esse processo de inferiorização internalizado torna-se mais um obstáculo para o reconhecimento próprio de sua capacidade epistêmica.

Nesse sentido, é importante compreender que, para Edgardo Lander (2005, p.13), o conhecimento científico moderno, que se estrutura a partir da visão de mundo eurocêntrica, entrelaça:

1) a visão universal da história associada à ideia de progresso (a partir da qual se construiu a classificação e hierarquização de todos os povos, continentes e experiências históricas); 2) a “naturalização” tanto das relações sociais como da “natureza humana” da sociedade liberal-capitalista; 3) a naturalização ou ontologização das múltiplas separações próprias dessa sociedade; e 4) a necessária superioridade dos conhecimentos que essa sociedade produz (“ciência”) em relação a todos os outros conhecimentos.

Esse projeto de conhecimento é, porém, mantenedor de desigualdades e, obviamente, hostil a mudanças, pois é necessário negar experiências históricas que ameacem a superioridade epistêmica eurocêntrica. Assim, diante de projetos contra-hegemônicos de universidade, a elite tem reações violentas.

Os reflexos dessa violência são estampados nas portas dos banheiros, que carregam as marcas de um projeto de educação colonial “Fora Macaca

descabelada”⁵ era a mensagem encontrada na porta do banheiro feminino da Universidade Federal do Tocantins (UFT), atos que refletem o ódio em relação ao projeto de democratização do ensino superior e outras formas de construir saberes.

Esse pensamento racista, que questiona o lugar da pessoa negra na universidade, também busca revestir-se de institucionalidade quando forças conservadoras acionam o Poder Judiciário, como fez o partido DEM ao propor uma ação contra o sistema de cotas da UnB (Universidade de Brasília), que reserva 20% das vagas para autodeclarados negros e pardos. Felizmente, a decisão final da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 186, do Distrito Federal foi pela compatibilidade da política com os direitos fundamentais previstos na Constituição de 1988. Racistas não passarão, o pedido foi indeferido. (STF, ADPF 186)

É assim que nós, vozes epistêmicas que não nos adequamos aos padrões de uma sociedade que privilegia o eurocentrismo, somos qualificadas: ignorantes, inferiores, nordestinas, improdutivas. É importante destacar o conceito de eurocentrismo segundo Aníbal Quijano (2005, p. 126):

Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América.

Como já mencionado, esse projeto se autodenomina neutro. São os estudos no campo do feminismo que começam a questionar a tese positivista de que o único conhecimento válido é o científico. Portanto, também nos apoiamos no feminismo acadêmico para confrontar essa hegemonia científica. Vale, porém, destacar que antes do surgimento do feminismo acadêmico, a antropologia já

⁵UFT investiga frase racista na porta de banheiro: 'Fora macaca descabelada'. Disponível em <https://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/2018/10/31/uft-investiga-frase-racista-na-porta-de-banheiro-fora-macaca-descabelada.ghtml> acessado em 20/11/2022.

questionava os saberes científicos e os tabus linguísticos, especialmente através da análise do pensamento mítico, como observa Ernst Cassirer (1967, p. 13):

Sin embargo, existe una interna consistencia, un orden lógico que conecta las diferentes etapas de este proceso dialéctico. Pero la filosofía antropológica exhibe un carácter bien diferente. Si quisiéramos captar su significado y su importancia reales habríamos de escoger no la manera épica de descripción sino la dramática; porque no nos enfrentamos, con un desarrollo pacífico de conceptos o teorías sino con una pugna entre poderes espirituales en conflicto. La historia de la filosofía antropológica se halla cargada con las pasiones y emociones humanas más profundas. No se ocupa de un problema teórico singular, por muy general que sea su alcance, sino que se halla en cuestión el destino entero del hombre y reclama una decisión última.

Esses estudos permitiram revelar a influência das narrativas culturais e mitológicas na construção do conhecimento, evidenciando que o saber científico não é neutro, mas sim permeado por contextos sociais, culturais e históricos que moldam sua produção e validação.

Embora as identidades tenham limites, elas também oferecem possibilidades, e o feminismo acadêmico demonstra essas possibilidades de resistência a um sistema hegemônico e na refutação de ideias construídas e impostas como verdades.

A ciência androcêntrica, positivista, eurocêntrica e colonial nega às mulheres um lugar na ciência. Assim, ou elas são privadas de ocupar as universidades para produzir conhecimento, ou a validade do conhecimento por elas produzido é desconstruída, isso acontece também com as pessoas negras, com a população LGBTQIAPN+, com todas as vozes dissidentes. As portas das universidades se abriram muito tarde para as mulheres, e a ciência foi marcada por exclusões baseadas em gênero (Schienbinger, 2001).

No Brasil, somente a partir de 1881 as mulheres passaram a ter autorização para frequentar cursos universitários (Beltrão; Alves, 2009). No entanto, mesmo para as mulheres das camadas mais privilegiadas, os obstáculos para concluir o ensino secundário (atual ensino médio) atrasaram o ingresso na graduação e pós-graduação.

Somente em 1887, Rita Lobato Velho Lopes, filha de um rico comerciante, tornou-se a primeira mulher a concluir o ensino superior. Kaizô Iwakami Beltrão e José Eustáquio Diniz Alves (2009, p. 128) observam que:

Se o sexo feminino tinha dificuldades de acesso ao ensino elementar, a situação era mais dramática na educação superior, que era eminentemente masculina. As mulheres foram excluídas dos primeiros cursos de Medicina (1808), Engenharia (1810) e Direito surgidos no país. O decreto imperial que facultou à mulher a matrícula em curso superior data de 1881. Todavia, era difícil vencer a barreira anterior, pois os estudos secundários eram essencialmente masculinos, além de caros e os cursos normais não habilitavam as mulheres para as faculdades. A primeira mulher a obter o título de médica no Brasil foi Rita Lobato Velho Lopes, em 1887. O importante a notar é que, durante o século XIX e a primeira metade do século XX, a exclusão feminina dos cursos secundários inviabilizou a entrada das mulheres nos cursos superiores.

As universidades brasileiras estiveram, historicamente, concentradas nas capitais ou nas grandes cidades. Foi com os programas de interiorização das universidades federais e, posteriormente, com o REUNI que se promoveu a expansão para o interior, possibilitando o reconhecimento do conhecimento produzido em territórios fora da região Sudeste, das capitais e dos grandes centros urbanos.

É importante observar que não estamos afirmando que antes da implementação dos programas de expansão das universidades federais não havia interiorização do ensino superior. Havia pontualmente a interiorização de cursos, mas esse não é o objeto da discussão apresentada aqui. Aqui analisamos a mudança de paradigma ao reconhecer esses territórios como locais de produção de saberes e a ruptura de paradigma na produção de conhecimento.

As transformações vivenciadas no ensino superior a partir de 2003, conforme aponta Rosana Heringer (2018), possibilitaram aos jovens o acesso à educação superior. Em 2003, havia 4 milhões de pessoas matriculadas no ensino superior no Brasil. Em 2017, esse número mais que dobrou, atingindo 8,3 milhões. Dessas matrículas, 75% eram em instituições privadas. Apesar desse aumento, as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação de 2001 não foram alcançadas, já que previam que 30% dos jovens de 18 a 24 anos estariam matriculados no ensino superior, mas apenas 19,7% estavam (Heringer, 2018). No que se refere à pós-graduação, verificamos, a partir dos dados da CAPES (2017), que durante o governo Lula e Dilma, as bolsas para mestrado, mestrado profissional e doutorado se multiplicaram na região Nordeste do Brasil, como apresentado na tabela 1 abaixo:

TABELA 1- Evolução dos Investimentos em Bolsas de Pós-graduação no Nordeste

Estado	2003 Mestrado	2011 Mestrado	2003 Mestrado Profissional	2011 Mestrado Profissional	2003 Doutorado	2011 Doutorado	Diferença
Alagoas	272	1078	17	47	73	200	+963
Bahia	2276	4962	390	629	846	2271	+ 4.350
Ceará	2326	3827	120	828	575	2458	+ 4.092
Maranhão	326	1007	00	7	28	107	+ 767
Paraíba	1623	3720	00	133	549	1784	+3.465
Pernambuco	2785	5624	238	756	1353	3343	+ 5.347
Piauí	187	983	00	20	00	78	+894
Rio Grande do Norte	1350	2846	28	204	432	1452	+ 2.692
Sergipe	273	1424	00	36	14	284	+ 1.457
NORDESTE:	11. 416	25.471	793	2.660	3.870	11.977	+24.027

Fonte: elaborado pela autora.

Programas de financiamento, como a oferta de bolsas, são fundamentais para a permanência de jovens pobres nos programas de mestrado e doutorado, pois a produção de conhecimento exige toda uma estrutura material, como descreve Virginia Woolf em Um Teto todo Seu (2019, p.09) “[...] a mulher precisa ter dinheiro e um teto todo seu se pretende escrever [...]”, A romancista escreve sobre mulher e ficção, mas a afirmação é muito pertinente também para nós, mulheres que escrevemos sobre realidades.

As obras da brasileira Heleieth Saffioti (2004) nos ajudam a entender os questionamentos que Virginia Woolf fazia em 1928 sobre porque os homens são tão prósperos e as mulheres tão pobres.

A grande maioria das mulheres brasileiras é como a Carlinha da obra "Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar" de Paulo Freire, já citada neste estudo. Elas não têm dinheiro e têm sua infância marcada pela pobreza. A

escola pode ser a porta de entrada para o processo de ruptura com a negação da cidadania e o encontro com a garantia de direitos, assim como ocorreu com Carlinha e sua avó “[...] Carlinha chegou à sala completamente mudada. Limpa, cara bonita, feições descobertas, confiante. [...]. Carlinha começou a confiar nela mesma. [...] Carlinha se descobriu; a avó se redescobriu.” (Freire, 1997, p. 95).

Ocorre que nem sempre a população excluída encontra uma professora como Madalena⁶, e a juventude pobre é expulsa da escola pelos sistemas de exclusão silenciosos e perversos. Para aquelas pessoas que conseguem concluir o ensino médio, o sistema capitalista impõe o subemprego, pois diante do encarecimento da vida é necessário compartilhar as despesas domésticas da família.

O ensino superior é visto como um privilégio e não como um direito. A dedicação à pesquisa na pós-graduação é um sonho distante e com poucas bolsas, quase impossível de ser alcançado. Se a juventude pobre não trabalha e não tem bolsa, a falta de condições materiais inviabiliza uma vida digna.

A falta de estrutura para garantir que historicamente as pessoas subalternizadas produzam conhecimento e a implementação de um projeto que desqualifica a produção dessas subalternizadas têm promovido no Brasil o que Sueli Carneiro (2005, p. 60) denomina de epistemicídio. A autora observa que o epistemicídio “[...] se manifesta também no dualismo do discurso militante versus discurso acadêmico”. Nesse mesmo sentido observa Boaventura de Sousa Santos (2007, p. 91) que também se utiliza de tal conceito ao observar que o “[...] epistemicídio em massa perpetrado nos últimos cinco séculos, desperdiçou-se uma imensa riqueza de experiências cognitivas”.

Assim, observa-se que o epistemicídio é uma técnica metodológica e ação política de apagamento histórico e epistêmico daqueles que estão fora dos lugares hegemônicos de produção de conhecimento científico ou daqueles que produzem conhecimento a partir de uma perspectiva contra hegemônica. Esse apagamento ocorre pela negação do reconhecimento, por processos de deslegitimação e por processos de apropriação do conhecimento feito por esses sujeitos, proclamados

⁶Madalena F. Weffort é mencionada na obra **Professora sim, tia não. cartas a quem ousa ensinar**. O autor descreve a relação da professora com a estudante Carlinha e a avó e responsável por Carlinha: “Madalena, na verdade, cumpriu o seu dever de educadora progressista. Sua intervenção possibilitou à criança e à sua avó a conquista de um espaço – o de sua dignidade, no respeito dos outros. Amanhã será mais fácil a Carlinha se reconhecer também como membro de uma classe toda, a trabalhadora, em busca de melhores dias.”

e registrados como sendo daqueles que detêm o poder de dizer o que é científico e de quem é o conhecimento.

A partir das políticas de interiorização e da tomada de consciência do nosso lugar de classe trabalhadora que produz conhecimento científico, nós carregamos a missão de ocupar os espaços nas universidades para pôr fim ao epistemicídio e construir conhecimento a partir de epistemologias que valorizem as diferentes vozes, para pensar um outro fazer epistemológico, que não nega o conhecimento produzido outras vozes, de outras formas e em outros territórios, recorreremos às lições da Filosofia Ubuntu.

O professor e filósofo sul-africano Mogobe Ramose (2010) nos apresenta dois aforismos da filosofia ubuntu, *Motho ke motho ka batho* e *Feta kgomo o tshware motho*, trazemos à tona tais postulados para ter bases para uma produção de conhecimento que sirva ao povo e não ao capital. Isso porque o significado (e não a tradução) d *Motho ke motho ka batho*, "[...] afirma que ser humano é afirmar a humanidade própria através do reconhecimento da humanidade dos outros e, sobre tal embasamento, estabelecer relações humanas respeitadas para com eles" (Ramos, 2010, p. 170).

No contexto da produção de conhecimento, entendo que afirmar a humanidade da outra perpassa por reconhecer a capacidade desse outra produzir conhecimento, o que exige colocar em curso um modelo de universidade em que as novas vozes que ingressaram à universidade através das políticas de democratização do ensino superior assumam o compromisso de colocar em curso um projeto contra-hegemônico de universidade e de sociedade, como destaca o Presidente Lula "Aqueles que já tiveram a oportunidade de ir para a universidade precisam levantar a cabeça para que esse país não sofra no século XXI o mesmo atraso que ele sofreu no século XX."⁷ Precisamos assumir esse compromisso.

A gestão da política do ensino superior antes do governo Lula não se fundamenta no aforismo acima destacado, mas na visão da ciência moderna e colonial. Isso se verifica quando observamos que por séculos *campi* universitários se concentraram em determinados territórios, pois foi construída a ideia de que a região Nordeste do Brasil era periferia do país e que a periferia não é local de conhecimento científico e é a partir dessas políticas que como observa o sociólogo

⁷Discurso de Luís Inácio Lula da Silva em 30 de outubro de 2017 em Belo Horizonte - MG.

português João Arriscado Nunes encontramos conhecimento antes subestimados (2001, p. 306):

Deste modo, foi possível, também, procurar a teoria em lugares donde ela parecia ausente, e trazer para o centro da teoria social lugares e temas que antes estavam nas suas margens, nomeadamente uma diversidade de formas de expressão cultural oriundas das margens da cultura hegemónica, tanto nas sociedades centrais como nas sociedades semiperiféricas e periféricas.

O segundo aforismo, "*Feta kgomo o tshware motho*" questiona as nossas opções. O significado destacaria que "[...] quando uma pessoa enfrenta uma escolha decisiva entre a riqueza e a preservação da vida de outro ser humano, ela deve optar pela preservação da vida." (Ramose, 2010, p. 170).

São estas as bases da produção de conhecimento na sociedade capitalista? Não. Ao observarmos que apesar da COVID-19 ter matado milhões em todo o mundo, países pobres tiveram dificuldade de adquirir a vacina e não completaram o ciclo de vacinação, percebemos que, em razão da lucratividade, o licenciamento compulsório das vacinas, o que popularmente é chamado de quebra de patentes, não ocorreu com a celeridade necessária para salvar vidas (Ribeiro; Filho, 2021). A vacina é fruto da ciência e deveria ser pública e acessível para toda a humanidade, porém, foi mercantilizada.

Desse modo, é notório que não podemos fazer reflexões acerca do processo de produção de conhecimento sem fazer uma crítica à concepção hegemônica de globalização. Como observa Mogobe Ramose, a globalização não está dada, é um processo em curso e não inacabado. Ademais, não é apenas geográfica e econômica, é também intelectual e cultural: "[...] a globalização é, em termos filosóficos, o paradoxo de estabelecer e demolir fronteiras, simultaneamente. Aqui terei em mente não apenas fronteiras físicas e geográficas, mas também intelectuais e culturais." (Ramose, 2010, p. 137).

A globalização, a partir de padrões hegemônicos, propõe a ficção de um mundo sem fronteiras, mas seu arranjo econômico produz muros que dividem ricos de pobres. Em termos de projeto de universidade, os ricos ficam dentro, as empresas financiam os programas de pesquisa, e os pobres ficam fora, e todo conhecimento produzido fora é deslegitimado.

Diferentemente, a Filosofia *Ubuntu* vê as fronteiras como meio, reconhecendo que o eu, é diferente do outro, e reconhece a humanidade do outro.

Negar a humanidade do outro é depreciar a si mesmo: “[...] depreciar e desrespeitar o outro ser humano é, antes de mais nada depreciar-se e desrespeitar-se a si próprio, só adquire significado se a pessoa aceitar que ela mesma é um sujeito merecedor de dignidade e respeito.” (Ramose, 2010, p. 170), nesse diapasão é que:

As populações falantes de bantu devem permanecer abertas a cooperar com todos os seres humanos do mundo que estejam determinados a substituir o dogma mortal do fundamentalismo económico pela lógica frutífera do - *dade*, preferindo a preservação da vida humana através da colaboração à busca estrita do lucro” (Ramose, 2010, p. 139)

Aprendemos com a mencionada experiência das populações falantes da língua *bantu* que “[...] devemos reconhecer também que as forças da vida se manifestam através de uma variedade infinita de conteúdos e formas” (Ramose, 2010, p. 171), destacando a relevância de romper com a concepção hegemônica que considera conhecimento apenas o que é construído pela ciência androcêntrica e nos territórios dominantes, na mesma linha de Ramose (2010).

Na contemporaneidade, sem a dominação física de territórios, a colonialidade do saber foi fundamental para manter viva a capacidade de quem mantém o poder econômico reconfigurar sua capacidade de dominar. Maldonado -Torres (2008, p. 94) destaca:

A colonialidade faz referência à raça e, conseqüentemente, ao espaço e à experiência. Os espaços pós-modernos podem ser definidos de uma forma pós-colonial, isto é, para além das restrições da relação entre império e colônias, mas isso não significa que, quer a raça, quer a colonialidade se tenham visto o seu poder reduzido. [...] É por isso que os muros e as fronteiras do Ocidente continuam a reforçar-se, com tanta facilidade, em tantos locais-chave do mundo moderno; também é por isso que os EUA são capazes de se referir explicitamente a alguns países como sendo malévolos e que, por exemplo, assistimos actualmente, em países como a França, a uma caça às bruxas que persegue muçulmanos críticos da nova direita.

Aníbal Quijano (2005) descreve como ocorre esse processo de expropriação dos saberes dos sujeitos que estão fora da Europa. A violência mais pujante era seletiva, não era destinada a todos, tinha como alvo aqueles que estavam do lado de lá:

Em primeiro lugar, expropriaram as populações colonizadas – entre seus descobrimentos culturais– aqueles que resultavam mais aptos para o desenvolvimento do capitalismo e em benefício

do centro europeu. Em segundo lugar, reprimiram tanto como puderam, ou seja, em variáveis medidas de acordo com os casos, as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade. A repressão neste campo foi reconhecidamente mais violenta, profunda e duradoura entre os índios da América ibérica, a que condenaram a ser uma subcultura camponesa, iletrada, despojando-os de sua herança intelectual objetivada. Algo equivalente ocorreu na África. (Quijano, 2005, p. 121).

Quijano (2005) nos explica como a modernidade e a racionalidade tiveram seus conceitos teóricos estruturados, negando tudo o que não fosse construído a partir da Europa Ocidental. Consideramos importante discutir a ciência fora da lógica dicotômica da perspectivada no eurocentrismo:

Desse ponto de vista, as relações intersubjetivas e culturais entre a Europa, ou, melhor dizendo, a Europa Ocidental, e o restante do mundo, foram codificadas num jogo inteiro de novas categorias: Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/míticocientífico, irracional-razional, tradicional-moderno. Em suma, Europa e não-Europa. (Quijano, 2005, p. 122).

A lógica dicotômica do eurocentrismo promove a divisão e classificação dos conceitos e ideias a partir de categorias opostas. As explicações, leituras da realidade e pensamento tendem a ser categorizados em dois extremos: europeu e colonizado, Europa e resto do mundo, ignorando nuances ou possíveis intersecções.

Por essa razão, essa tese é fruto da pesquisa que se debruça sobre o que historicamente foi negado, negação que advém da perspectiva binária. Nos debruçamos sobre o que foi posto no campo primitivo, do não desenvolvido, do irracional, do não científico, do atrasado, seja o território, a região Nordeste do Brasil, as vozes dissidentes ou a dimensão metodológica, as epistemologias feministas. Como observa Quijano (2005, p. 111) observa:

Essa perspectiva binária, dualista, de conhecimento, peculiar ao eurocentrismo, impôs-se como mundialmente hegemônica no mesmo fluxo da expansão do domínio colonial da Europa sobre o mundo. Não seria possível explicar de outro modo, satisfatoriamente em todo caso, a elaboração do eurocentrismo como perspectiva hegemônica de conhecimento, da versão eurocêntrica da modernidade e seus dois principais mitos fundacionais: um, a idéia-imagem da história da civilização humana como uma trajetória que parte de um estado de natureza e culmina na Europa. E dois, outorgar sentido às diferenças entre

Europa e “não Europa” como diferenças de natureza (racial) e não de história do poder. Ambos os mitos podem ser reconhecidos, inequivocamente, no fundamento do evolucionismo e do dualismo, dois dos elementos nucleares do eurocentrismo. (grifos nossos).

É notório que a geopolítica do conhecimento relaciona-se com a geopolítica econômica, compondo relações de poder que se fundamentam em uma narrativa construída, criada e produzida, que não reflete a realidade da produção de conhecimento nos diferentes territórios e pelas múltiplas vivências dos diferentes povos. A narrativa existe a partir da Europa Ocidental, mas não reflete nem mesmo a diversidade ali existente, buscando a todo custo afirmar o poder dela mesma “[...] de modo que tudo aquilo que é não-europeu é percebido como passado. Todas estas operações intelectuais são claramente interdependentes. E não teriam podido ser cultivadas e desenvolvidas sem a colonialidade do poder” (Quijano, 2005, p. 116). Assim assevera o autor:

Não se trata, em consequência, de uma categoria que implica toda a história cognoscitiva em toda a Europa, nem na Europa Ocidental em particular. Em outras palavras, não se refere a todos os modos de conhecer de todos os europeus e em todas as épocas, mas a uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, (Quijano, 2005, p. 115).

Romper com essa perspectiva excludente de ser, viver, produzir e consumir, seja economicamente e cientificamente, exige mais do que mudarmos o lócus, mas passa por conhecê-lo, compreender a partir de diversas perspectivas como nosso lugar na ciência foi negado a partir do lugar que territorialmente produzimos e falamos, do corpo que ocupamos, da nossa identidade de gênero, da nossa sexualidade e da classe.

Afirmar nosso lugar no mundo não é uma tarefa fácil e exige o enfrentamento por diversas vias, a dos movimentos sociais, a da institucionalização das políticas públicas econômicas, sociais e culturais que não cedam ao neoliberalismo, a da produção científica.

A educação superior é a grande área na nossa pesquisa, a educação no governo Lula é parte de um projeto revolucionário, no sentido de ruptura com a perspectiva de que produzir ciência é coisa de quem se aproxima (de longe) do

européu, o sujeito rico, branco e homem. Aníbal Quijano (2005, p. 126) explica esses processos de interrupção de projetos avançados na América Latina:

Não é, pois, um acidente que tenhamos sido, por enquanto, derrotados em ambos os projetos revolucionários, na América e em todo o mundo. O que pudemos avançar e conquistar em termos de direitos políticos e civis, numa necessária redistribuição do poder, da qual a descolonização da sociedade é a pressuposição e ponto de partida, está agora sendo arrasado no processo de reconcentração do controle do poder no capitalismo mundial e com a gestão dos mesmos responsáveis pela colonialidade do poder.

Nesse contexto, de interrupções de processos que ampliavam a participação das juventudes pobres nas universidades, Bolsonaro cumpriu uma tarefa importante no projeto de derrotar a ciência e reconcentrar poder político, econômico e cultural, pois, a partir do governo Lula, iniciou-se um processo de democratização da educação emancipadora, rearticulando os sujeitos historicamente excluídos, politicamente, economicamente e cientificamente.

No governo Bolsonaro, o projeto de exclusão voltou a ser posto em curso. Crianças e adolescentes foram expulsos das escolas com a falta de merenda escolar, e nas universidades houve redução do número de bolsas do PROUNI, conforme constatado pela Frente Parlamentar Mista da Educação. Em 2021, houve uma redução de 29,5% em relação a 2020 “Foram abertas na soma do primeiro e do segundo semestre deste ano 296,3 mil vagas para bolsas do ProUni, a menor quantidade desde 2013” (Marques, 2021, n.p.), cortes do FIES, que em 2014, o auge do programa, 53% das matrículas no ensino superior não público tinham incentivo com bolsas do FIES e em 2021 eram apenas 8% (INEP, 2021).

Além disso, Bolsonaro promoveu constantes cortes e bloqueios nas verbas das universidades e institutos federais, uma chantagem perversa e enlouquecedora que promovia adoecimento físico e mental de estudantes e professoras.

Diante do bloqueio de R\$ 366 milhões em dezembro de 2022, a professora Regina Ávila, secretária-geral do ANDES-SN, destacou que: “São cortes absurdos em uma situação que já estava praticamente inviável, agora fica decretado que está impraticável. É importante avaliar e caracterizar esses cortes não como um acaso, mas como um projeto de destruição da educação” (ADUFC, 2022, n.p.).

Associadas à política de desmantelamento da educação superior, o Governo Bolsonaro promoveu a criminalização das discussões de gênero, o questionamento das políticas de cotas e a negação da ciência. Desse modo, o projeto contra-hegemônico nunca foi tão urgente como é atualmente. A reconstrução do Brasil pós-Bolsonaro começa pela educação e precisa de uma universidade inclusiva.

3. UNIVERSIDADE NO BRASIL

3.1. História e Configuração da Universidade no Brasil

A sociedade brasileira é marcada por contradições e desigualdades. A universidade não é diferente, pois, como explica Marilena de Souza Chauí (2001, p. 35) “[...] a universidade é uma *instituição* social. Isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada”.

Como observou Guacira Lopes Louro (1997, p. 57), quando a autora fala da escola “[...] se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. [...] Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres”, essa mesma lógica de mantém na universidade, seletiva e excludente.

As hierarquizações também ocorrem em razão dos territórios e são reflexos da internalização do processo colonizador. São hierarquias que refletem a produção e validação dos saberes científicos. Assim, nas universidades brasileiras, o conhecimento produzido nas universidades norte-americanas e europeias é supervalorizado em detrimento daquele produzido nas universidades latino-americanas.

Agora, não só a Europa é o centro da produção científica, os EUA também exercem certa hegemonia, enquanto os outros territórios permanecem no lugar de submissão e incapacidade epistêmica.

É importante observar como essa experiência de selecionar o que é conhecimento científico e o que não merece ser legitimado como conhecimento científico se reproduz nas relações internas da própria universidade brasileira, dependendo do território no qual ela se encontra situada.

A política científica de situar o conhecimento e verificar o perfil do sujeito que o produz para só depois classificá-lo como científico ou não, não é algo que ocorre apenas no Brasil. Afinal, como já demonstrado, nossa tradição acadêmica não bebeu da tradição dos nossos povos originários, das irmãs do continente africano para cá trazidas ou dos nossos pares, países da América Latina. Nossa

tradição tem como fonte a tradição do colonizador, e por isso é preciso refletir sobre a formação histórica das universidades.

Ao refletir sobre a origem da universidade, ainda estamos realizando uma reflexão limitada, pois os estudos mais amplamente divulgados e acessíveis registram a Europa como o lugar de surgimento das universidades.

A Universidade de Bolonha, conforme aponta sua página oficial, tem suas origens convencionadas no ano de 1088, sendo referida como a data de fundação do Studium de Bolonha. É considerada a universidade mais antiga do mundo ocidental e influenciou profundamente o processo de produção científica mundial.

A hegemonia epistêmica eurocêntrica se consolidou, uma vez que, com a divisão do mundo, apenas a Europa era tida como civilizada, moderna e avançada. Esse processo reflete o que Lander (2005, p. 10) denomina como a “[...] conformação colonial do mundo entre ocidental ou europeu (concebido como o moderno, o avançado) e os outros, o restante dos povos e culturas do planeta.”

No entanto, nossa referência em termos de universidade na América Latina, é Universidade Nacional Maior de São Marcos (UNMSM), em Lima, Peru, criada em 12 de maio de 1551 (UNMSM, 2022), um centro de produção científica latino-americana, que poucas vezes tomamos como referência.

Apesar disso, após a consolidação e colonização territorial, os jovens filhos das elites formados aqui não eram enviados para Lima, Peru, mas sim para a Universidade de Coimbra em Portugal. Isso reflete a compreensão que: “[...] tem como pressuposição básica o caráter universal da experiência europeia.” (Lander, 2005, p.10).

As universidades europeias que surgem no início do século XIII e estavam localizadas em grandes centros de poder político, a exemplo das Universidades de Paris e Oxford (Charle;Verger, 1996).

Era tão incomum as universidades que estavam surgindo a partir das escolas de Direito, Artes e Medicina se localizarem fora das capitais, que Christophe Charle e Jacques Verger (1996, p. 18) destacam que: “A Universidade de Oxford também é antiga; uma primeira associação de mestres nasce por volta de 1200 **(sem que que saiba por que essa cidade secundária tornou-se um centro escolar tão ativo)**”. (grifos nossos). Essas primeiras universidades, das quais se tem registro, tinham dois modelos, segundo os autores:

Na região norte da Europa (Paris, Oxford), as universidades eram antes de tudo associações de mestre ou, se quisermos, federação de escolas. As disciplinas dominantes eram as Artes Liberais e a Teologias, e a marca eclesiástica continuava bem forte.

[...]

Nas regiões mediterrâneas, as universidades foram antes de tudo associações de estudantes, das quais os mestres eram mais ou menos excluídos. A disciplina mestra era Direito, secundariamente a Medicina [...] (Charle;Verger, 1996, p. 18/19).

É importante observar o que representa a transição da escola (o que hoje poderíamos chamar de faculdade) para a universidade, é um movimento associativo, seja de estudantes, seja de docentes. Perde-se o caráter individual de manutenção do ensino e ganha-se uma perspectiva coletiva (não plural). Antes, elas existiam em torno dos mestres; a partir do início do século XIII, elas passam a existir a partir das comunidades universitárias:

O mais importante é sua comum dependência em relação ao movimento associativo bastante forte no início do século XIII. Por toda parte, mestres e/ou estudantes reuniram-se para constituir uma “universidade” juramentada. Eles estabeleciam seus próprios estatutos, representantes eleitos, organizaram-se para garantir entre eles o auxílio mútuo, assegurar sua proteção diante das ameaças possíveis da população e das autoridades locais e regulamentar o exercício autônomo da atividade, que era a própria razão de ser de sua associação, o estudo e o ensino. (Charle; Verger, 1996, p.19).

Observa-se, portanto, que do movimento associativo surge um modelo diferente de universidade, autônoma e cada uma com seu próprio estatuto e regulamento. Havia uma certa solidariedade entre estudantes e professores, que construía alianças para proteger-se.

No seu surgimento na Europa, a universidade não interessava aos nobres:

Os nobres nunca foram muito numerosos nas universidades medievais; frequentavam menos de 5% e, no máximo, 10% a 15% em casos excepcionais. Os estudos universitários não conduziam ainda nem ao tipo de cultura nem ao tipo de carreira que esse grupo social e dedicava preferencialmente. (Charle; Verger, 1996, p.28)

A grande massa populacional não tinha recursos suficientes para custear os estudos: “Os custos e a duração dos estudos, por outro lado, eram suficientes para afastar a grande massa populacional. Os “estudantes pobres” – aliás, o significado a expressão é ambígua – nas faculdades de Artes alemãs do século

XIV, eles chegavam a formar 20% do efetivo total” (Charle; Verger, 1996, p.28).

Assim, a universidade era o lugar da classe média, chamada de intermediária:

É bem provável, portanto, que o maior número dos estudantes e dos graduados viesse das “classes média” sobretudo urbanas (notários, comerciantes, artesãos abastados etc). Se se tratassem de pessoas de alguns recursos, os diplomas significavam ainda um meio de ascensão social e também uma forma de obtenção de muitos rendimentos, ou, no mínimo, servia, para galgarem posições mais seguras e mais prestigiosas, tanto no alto clero onde se tem, no século XV, principalmente na França e na Inglaterra, porcentagens importantes de graduados, como na prática provada (médicos), ou no serviço do príncipe, nos cargos superiores da administração e da justiça, muitos dos quais propiciavam a médio prazo a entrada na nobreza; a multiplicação das regências de colégios e das cadeiras “comuns” permitia, por fim, a alguns fazer carreira como professores. (Charle; Verger, 1996, p.28).

Desse modo, podemos compreender que a universidade era o lugar de uma classe que nem era pobre, nem era nobre, mas que ansiava por ascender à nobreza. Não desejavam mudar a universidade para garantir nela lugar para os pobres, nem mudar a sociedade para acabar com a pobreza, desejam tornar-se nobre.

As universidades europeias fundadas por volta de 1220-1230 “[...] resultaram de um ato de fundação decidido por autoridades políticas, pelo príncipe ou pela cidade, e confirmado pelo papado.” (Charle; Verger, 1996, p.22/23), destaca os autores quais os territórios escolhidos para fundar essas universidades:

A terra eleita das universidades “fundadas” foi, no século XIII, a Península Ibérica. Foram incontestavelmente os soberanos dos diversos reinados (Leão, Castelo, Portugal, Aragão) que tomaram a iniciativa de instituir universidades em Salamanca (1239), Valladolid (final do século XIII), Lisboa (1290), Lérida (1300) e para estas a confirmação pontifical só chegou demasiadamente tarde. (Charle; Verger, 1996, p.23).

A localização das universidades provocava uma pequena mobilidade que beneficiava as grandes universidades; porém, “[...] os estudantes de origem distante eram sempre minorias” (Charle; Verger, 1996, p.27).

No Brasil, as universidades se constituem tardiamente e têm processos bastante diferentes da Europa, seja do ponto de vista temporal, seja do perfil da população da colônia. Isso, porém, não impede a forte influência da tradição europeia, especialmente da experiência da Universidade de Coimbra (Bottoni;

Sardano; Costa Filho, 2013), da qual o Brasil colonizado mantinha uma forte dependência e submissão também no quesito educação:

Ainda na fase do Brasil Colônia, a Universidade de Coimbra opinava a respeito das constantes petições dos jesuítas ao governo, para que a universidade pudesse ser criada. A população de Minas Gerais chegou a encaminhar um pedido ao Conselho Ultramarino, pedindo permissão para abrir um curso superior de Medicina, e pagaria por isso. Mesmo assim, teve o pedido negado. (Bottoni; Sardano; Costa Filho, 2013, p. 24).

Florestan Fernandes (2011, p. 274) destaca que:

Em termos genéticos, a nossa “universidade” lança suas raízes históricas, culturais e pedagógicas em modelos institucionais europeus: modelos que transcendiam às “exigências educacionais da situação” como elas podiam ser definidas socialmente. A razão da transcendência não era intrínseca. Devia-se à própria natureza da situação. Na época em que se dá a instalação da Corte e a elevação do Brasil a Reino Unido, a estrutura da sociedade brasileira revelava aí máximo as limitações do regime colonial português. Mesmo os estamentos senhoriais não possuíam condições e motivações, especificamente intelectuais e educacionais, para imprimir densidade e intensidade à experiência.

As primeiras escolas/faculdades foram fundadas “[...] a partir de 1808: a Escola de Cirurgia da Bahia (atual UFBA) e a Escola de Anatomia, Cirurgia e Medicina (atual UFRJ)” (Bottoni; Sardano; Costa Filho, 2013, p. 19).

Florestan Fernandes (2011, p. 275) faz crítica ao modelo implementado, para o autor, os modelos institucionais transplantados da Europa para o Brasil sofreram empobrecimento que, em primeiro lugar, decorre da fragmentação, pois o que “[...] implantou no Brasil não foi a universidade portuguesa da época, mas as unidades intermediárias, as “faculdades” e “escolas superiores””. Florestan Fernandes (2011, p. 276) destaca que:

Sob a pressão da transferência da Corte, da reorganização do poder político e da adaptação do Brasil aos requisitos dessa “metropolização” forçada, o que se desencadeava era um processo intensivo de modernização controlada em larga escala. O que interessava, nessa orientação e em suas consequências, é que ela alimentou uma espécie de despojamento sistemático das funções das instituições escolares transplantadas, que pudessem promover processos permanentes e irreversíveis de autonomização cultural. O melhor exemplo para ilustrar esse ponto, pode ser extraído da esfera do Direito. Mesmo nos período de emancipação política e da consolidação do Estado Nacional emergente, ficamos presos ao Direito português e às instituições jurídicos-políticas herdadas da era colonial [...].

Das primeiras décadas de 1900 surgem “[...] a Universidade de Manaus; em 1911 é instituída a de São Paulo e, em 1912, a do Paraná [...]” (Fávero, 2006, p. 21), no entanto, a Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero (2006, p. 22), destaca que é:

Em decorrência, a 7 de setembro de 1920, por meio do Decreto nº 14.343, o Presidente Epitácio Pessoa institui a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), considerando oportuno dar execução ao disposto no decreto de 1915. Reunidas aquelas três unidades de caráter profissional, foi-lhes assegurada autonomia didática e administrativa. **Desse modo, a primeira universidade oficial é criada**, resultando da justaposição de três escolas tradicionais, sem maior integração entre elas e cada uma conservando suas características. (grifos nossos).

Com a primeira República “[...] foram criados 64 estabelecimentos de ensino superior; de 1930 a 1949, fundaram-se 160 estabelecimentos (duas vezes e meio a cifra anterior); e, apenas numa década, de 1950 a 1960, instalaram-se mais de 178 estabelecimentos (quase três vezes aquela cifra)” (Fernandes, 2011, p. 285). Essa multiplicação não foi capaz de romper com o antigo padrão cultural, segundo Florestan Fernandes (2011).

Na década de 1950, a universidade foi incapaz de responder às demandas da sociedade urbana-industrial que se constituiu rapidamente em relação a outros países (Bacelar, 2003), assim, para Florestan Fernandes (2011, p. 287), o sistema entrou em colapso: “Nessa fase de transição confusa e desordenada, em que a crise da escola superior tomou proporções dramáticas e irreversíveis, o velho padrão de ensino superior iria exercer influências desorientadoras e funestas”.

A disputa pela ruptura com o modelo de universidade arcaico e incapaz de atender à demanda do povo e do mercado trouxe à tona o debate da reforma universitária. No entanto, o que ocorreu foi a redefinição da dependência em relação ao exterior, como observa Florestan Fernandes (2011, p. 287): “[...] a situação de dependência em relação ao exterior apenas se redefiniu em novas bases [...]”, novos parâmetros de fora para dentro foram inaugurados:

No Brasil, além das intervenções canalizadas através de organismos internacionais, deve-se ressaltar especialmente a maciça interferência norte-americana. Através de mecanismos criados de várias maneiras (da Aliança para o Progresso, dos acordos MEC-Usaid, da OEA, do Banco Mundial, do Banco

Interamericano de Desenvolvimento, da União Pan-Americana, etc). (Fernandes, 2011, p. 299).

Bárbara Freitag (1987, p. 171) observa que:

Para analisarmos detalhadamente a questão universitária antes da ruptura, precisamos ter em mente que o sistema educacional brasileiro passou por duas reformulações profundas na década de 60. A primeira ocorreu durante o debate sobre as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, sancionada no final de 1961; a segunda se deu em consequência da tomada do poder pelos militares em 1964 com o intuito de disciplinar os movimentos estudantis e de adaptar primeiro a universidade e posteriormente o sistema de ensino de 1º e 2º graus às necessidades de um governo tecnocrático-autoritário.

Várias mudanças ocorreram. As iniciativas que entraram em vigor a partir da Lei 5.540/1968 e do Decreto-Lei 464/1969 ficaram conhecidas como reforma universitária.

Bárbara Freitag (1987, p. 175) considera que “A reforma universitária do governo autoritário se apropriou das duas reivindicações apresentadas por estudantes e professores e tão bem sintetizadas por Florestan Fernandes para perverte-las até o ponto de destruí-las”.

Não podemos perder de vista as lições de Florestan Fernandes (1975, p. 58) em "Universidade Brasileira: Reforma ou Revolução", obra que aponta o caráter das iniciativas nesse período:

Sob a pressão constante de tendências modernizadoras que partiam do interior do país, dos Estados Unidos e de organismos econômicos, educacionais e culturais internacionais, e sob o desafio crescente da rebelião estudantil, a reação conservadora preferiu tomar a liderança política da 'reforma universitária'. Iria, portanto, modernizar sem romper com as antigas tradições, nem ferir interesses conservadores. Ao mesmo tempo, iria controlar a inovação.

Florestan Fernandes defendia a democratização do ensino superior, a racionalização da universidade através da melhoria de sua qualidade e a institucionalização da pesquisa (Freitag, 1987). Porém, o que ocorreu no Brasil, foi o apartamento dessas reivindicações, com a ampliação do acesso às instituições privadas e cursos isolados, e as tecnocracias acabando com a universidade pública.

Otaíza de Oliveira Romanelli (2014) destaca que as reformas desse período abarcavam a forma de ingresso através de vestibular unificado por região

com “[...] provas idênticas para toda universidade ou grupo de instituições[...]” (Romanelli, 2014, p. 239), administração que, além do reitor, passou a contar com outros órgãos, a exemplo de coordenações de ensino e pesquisa, conselho de curadores, conselho departamental e colegiado de coordenação didática, disciplinas eletivas e obrigatórias.

Para a autora (Romanelli, 2014, p. 240), o processo de racionalização e modernização da universidade brasileira ocorridos nesse período não teriam “[...] ajudado a criar condições para formação de um padrão intelectual mais autêntico, mas autônomo”. O que ocorreu foi uma fragilização do processo político que buscava essa autonomia e autenticidade intelectual, uma vez que o Estado brasileiro promoveu reformas não para atender aos anseios de docentes e discentes que se organizavam contra a hegemonia intelectual e política da época, mas para desmoralizá-los.

A “reforma da racionalização” foi marcada pela incapacidade de criar um padrão intelectual autêntico e autônomo, o que ocorreu principalmente pela estrutura política da época, a ditadura. A universidade, como já destacamos a partir das lições de Marilena Chauí e Florestan Fernandes (2011, p. 274), não está além ou à margem da sociedade, é parte dela e: “[...] não surge, como o “mundo em si e para si”, da reflexão pedagógica. Mas, como uma realidade histórico-social: o que fez, o que faz e o que poderá fazer socialmente com os modelos institucionais transplantados de organização da aprendizagem em nível superior”.

Para o autor, essa consciência de que a estrutura da sociedade na qual a universidade está inserida impacta diretamente na vida universitária é “[...] essencial, se se pretender, de fato explicar, corrigir e orientar os ritmos dessa instituição” (Fernandes, 2011, p. 274).

A reforma prosseguiu para conter a liberdade de pensamento crítico. Os cursos passaram a ser “[...] avaliados mais pelo seu número de horas-aula do que pelo conteúdo real e padrão cultural que eles são capazes de possibilitar aos alunos.” (Romanelli, 2014, p. 239) e a “[...] exigência, indiscutivelmente necessária, de que o ensino esteja aliado à pesquisa” permaneceu sendo uma ilusão, pois o objetivo da reforma processada naquela década era promover inovação sem transformar a lógica de poder:

Assim, pois, a modernização da universidade ocorreu menos por pressão da rebelião estudantil do que pela descoberta de que a

inovação poderá ser manipulada sem ameaças à estrutura de poder, ao mesmo tempo em que se ajustaria mais a um certo padrão de desenvolvimento econômico, apontado este aspecto pelas forças internas e externas interessadas nessa modernização. Assim, o governo não só cedeu às pressões, como também assumiu a responsabilidade da inovação. **E foi esse fato que deu sentido ao “expurgo” dos aspectos políticos-ideológicos que informavam as propostas de reforma universitária vindas da própria universidade e à sua caracterização como modernização técnico-administrativa.** (Romanelli, 2014, p. 240). (grifos nossos).

Nada é mais político do que a proposta do governo militar, através de um processo de racionalização do planejamento, extirpar da reforma universitária a dimensão política. Isso, em certa medida, explica como a racionalidade teórica se construiu ou foi interpretada como alheia à política.

A racionalidade técnica chegou na universidade para negar as subjetividades que emergiam das teorias de professores progressistas e da organização de estudantes que davam vida ao cotidiano universitário.

Medidas que aparentemente pautavam-se na racionalidade técnica não eram neutras, tinham um desfecho político, conforme observa Otáíza de Oliveira Romanelli (2014, p. 242):

A introdução da matrícula por disciplina, por exemplo, se tem uma funcionalidade prática de maior economia no emprego de recursos (o que é bem duvidoso em nossa realidade), desfez os grupos de estudantes, que antigamente caminhavam juntos na sua vida acadêmica. Nesse sentido, não só atingiu em cheio o espírito de solidariedade, como eliminou uma condição essencial para o desenvolvimento do espírito de grupo ou classe. E, com isso, retirou do corpo discente a precondição que dava dinamismo à sua própria existência. O resultado prático de uma medida como essa foi a eliminação de uma das vigas mestras da solidariedade e da união entre os próprios estudantes.

Por isso, a autora destaca que a reforma provocou “[...] o fortalecimento de uma determinada estrutura de poder que procurava, sob várias formas, substituir a participação social pela decisão de poucos.” (Romanelli, 2014, p. 241), visto que, a tese da mera racionalização técnica é uma ilusão, “[...] pois que a técnica não ocorre no vazio, mas num determinado contexto histórico-político-econômico”.

A racionalidade técnica impregnada na universidade brasileira com as reformas dos militares “[...] só veio a acarretar um poderoso aumento do esquema

de dominação dentro e fora da universidade, do que resultou a perda total de sua autonomia.” (Romanelli, 2014, p. 243).

Florestan Fernandes (2011, p. 295) observa que:

O conceito de alienação é insuficiente para descrever o substrato material ou moral e o clima de ideias em que se movia aquele ensino superior. Mais a alienação, o que ficava por trás do padrão brasileiro de escola superior era farisaísmo intelectual sistemático, tão tosco e provinciano quão arrogante e antissocial. Ele não só entretinha “ilusões de progresso”. Alimentava uma consciência educacional perversa, que projeta a realidade invertida e segundo categorias intelectuais inviáveis.

Ademais, para o autor (2011, p. 299), a influência dos Estados Unidos promoveu dois tipos de influências “[...] 1º) de desintegração do padrão brasileiro de escola superior (ou de universidade conglomerada); 2º) de formação e consolidação de padrões de ensino superior adaptados aos requisitos educacionais de uma sociedade competitiva e de massa.”

Assim, consolidou-se uma universidade marcada por contradições, cuja estrutura e parte do seu corpo de discentes e docentes afirmava e refletia a sociedade brasileira, autoritária e arrogante, incapaz de perceber que:

O ensino superior brasileiro, em particular ajustou-se apenas aos requisitos de poder de uma estratificação social oligárquica, amolgando-se ao privilegiamento societário dos profissionais liberais. Por isso, no momento em que a evolução gradual para civilização urbano-industrial sai dos trilhos e é substituída por uma evolução desorientada e acelerada, ele se torna, subitamente, um “luxo inútil”. (Fernandes, 2011, p. 298).

Porém, professores e estudantes que se articulam em movimentos contra-hegemônicos subvertendo metodologias e teorias, reivindicando uma universidade plural e democrática capaz de incidir na construção de uma sociedade livre e justa, não foram desarticulados como propunha o governo militar e nem o governo Bolsonaro.

Grupos de professoras e estudantes incidiram diretamente e fortemente na redemocratização do país. O fim do governo ditatorial colaborou, obviamente, para a democratização da universidade brasileira, ambos processos inacabados. A redemocratização do país e a democratização das universidades ainda estão em curso.

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.

Maria Luiza Heilborn e Bila Sorj (1999, p. 186) destacam que, diferentemente da experiência norte-americana, as desigualdades sociais no Brasil impossibilitaram uma atuação mais radical das feministas brasileiras. Na academia, elas precisaram desenvolver estratégias para a conjuntura na qual estavam inseridas. Desse modo, diferente “[...] do que ocorreu nos Estados Unidos, as feministas da academia não desenvolvem estratégias de enfrentamento com as organizações científicas e com os departamentos a que estão vinculadas e concentram os seus esforços, quase que exclusivamente, na área da pesquisa social.”

As autoras observam que:

[...] a diferença fundamental entre a institucionalização dos estudos feministas nos Estados Unidos e no Brasil é que aqui as acadêmicas, ao invés de construir espaços alternativos, procuraram se integrar à dinâmica da comunidade científica nacional mediante a obtenção do reconhecimento do valor científico de suas preocupações intelectuais pelos profissionais das ciências sociais. (Heilborn; Sorj, 1999, p. 186/187).

No governo de Fernando Henrique Cardoso, o projeto de universidade foi atravessado pelo aspecto neoliberal que marcou seu governo, e a trabalhadora da educação foi a grande sacrificada, como observa Luiz Antonio Cunha (2003, p. 57): “A redução das despesas das universidades federais, por outro lado, só foi alcançada mediante a compressão dos salários e dos orçamentos, assim como pela não-reposição dos quadros perdidos.”

Outra grande marca desse período foi consolidar, na prática, a ideia perversa de educação enquanto mercadoria:

A privatização do ensino superior, isto sim, foi acelerado no período em análise. Como vimos acima, o número de instituições privadas aumentou consideravelmente, em especial na categoria universidades e na dos centros universitários, o que resultou na ampliação do alunado abrangido pelo setor. Tal crescimento fez-se com a complacência governamental diante da qualidade insuficiente do ensino ministrado nas instituições privadas e até mesmo com o benefício do credenciamento acadêmico e do crédito financeiro. (Cunha, 2003, p. 58).

Vale destacar que compreendemos que educação é direito e não mercadoria, e, enquanto direito, deve ser assegurado pelo Estado, que uma vez não adimplindo tal serviço, torna-se devedor, como observa Alceu Ravanello Ferraro (2008, p. 275):

Já disse que o direito à Educação integra o conjunto dos direitos sociais. Estes, por sua vez, constituem uma das diferentes gerações ou dimensões¹ dos direitos fundamentais da pessoa humana. Falar em dívida educacional pública significa duas coisas: primeiro, que a Educação se transformou num serviço público; segundo, que o Estado deixou de assegurar a determinadas pessoas ou grupos de pessoas o serviço público chamado Educação. É a conjunção dessas duas condições — a Educação entendida como serviço público e a não universalização ainda desse serviço — que coloca o Estado na condição de devedor e o cidadão na de credor de escolarização.

No entanto, é preciso destacar a lamentável decisão do constituinte no Brasil, de acordo com a Constituição Federal de 1988, a educação superior não é para todos e todas, pois, de acordo com o artigo 208, inciso V, o "acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística" será conforme a "capacidade de cada um". Aferir essa capacidade sem considerar que o acesso aos níveis básicos é marcado por desigualdades interseccionais é injusto, violento e aprofunda tais desigualdades.

E se é verdade que, por um lado, o Governo Fernando Henrique Cardoso tentou regular a qualidade do ensino superior ofertado pelo setor privado, criando em 1995 os Exames Nacionais de Curso, também é verdade que o Exame não era um mecanismo isolado do projeto que o governo tinha para a universidade. De modo que seus resultados não foram capazes de instrumentalizar medidas capazes de elevar a qualidade da universidade.

O projeto de universidade do governo de Fernando Henrique Cardoso não se pautava no fazer ciência para garantir desenvolvimento sustentável, reduzir desigualdades ou assegurar qualidade de vida para todas as pessoas. Era um projeto de continuidade, de universidade a serviço do mercado, destaca Luiz Antonio Cunha (2003, p. 59):

Em suma, verificou-se uma tentativa de estabelecer a ordem num setor tradicionalmente caótico – o das instituições privadas de ensino superior. No entanto, a impossibilidade de tornar eficazes os resultados da avaliação de cursos e de instituições mostrou que, também aí, o Governo FHC foi derrotado pelos grupos que lhe deram sustentação política em seus dois mandatos presidenciais.

Vale destacar que não se trata de um debate reducionista a partir da premissa de quem oferta o serviço. Compreendo que mesmo o ensino superior sendo ofertado pelo setor público, pode servir tão somente ao mercado e ser inclusive pelo governo tratado como mercadoria, custo, gasto, tal como ocorreu recentemente no governo Bolsonaro. E pode, mesmo sendo o serviço ofertado pelo setor privado, ser tratado como direito, tendo como parâmetro a Constituição Federal de 1988 e como limite a qualidade na prestação, a qualificação do corpo docente, a não precarização do trabalho docente, a proteção aos estudantes de mensalidades e taxas abusivas, a valorização da tríade ensino, pesquisa e extensão.

Importante observar, inclusive, que a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão é algo muito caro para uma universidade que sirva aos interesses de seu povo, e diversos fatores contribuem para implementação ou não dessa tríade, como observa Nadia Gaiofatto Gonçalves, a exemplo do *habitus* (2015, p. 1245):

O *habitus* de cada agente que compõe o campo universitário é elemento central no processo, considerando a diversidade de trajetórias: docentes com trajetórias formativas específicas, com concepções ou experiências de docência e de indissociabilidade diversas, ou até mesmo não considerando ou percebendo este princípio como parte da prática acadêmica.

De modo que, mais uma vez, pensar uma universidade que cumpra suas funções sociais, o que perpassa por essa indissociabilidade, requer considerar o *habitus* dos seus agentes e o impacto na cultura universitária. O problema é mais amplo que números, orçamentos, mérito.

Assim, o projeto de universidade de um governo precisa pensar a universidade pública e privada, em números, mas também a partir das subjetividades, arranjos que são antagônicos, contraditórios, porém, complementares e complexos. Foi esse o arranjo delineado na Constituição Federal de 1988, e esse arranjo precisa assegurar produção de ciência autêntica, autônoma, livre, inclusiva e emancipadora. Seja pública ou privada, quem deve ditar as regras é o Estado brasileiro e não os grupos econômicos.

Ocorre que, quase dois séculos após a criação das primeiras faculdades no Brasil, o ensino superior permanece acessível a poucos, apesar da expansão de sua oferta para além dos grandes centros urbanos.

Em 2001, ainda no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), o Congresso Nacional aprovou a Lei nº 10.172/2001, que aprova o Plano Nacional de Educação. O Art. 1º destaca que “Fica aprovado o Plano Nacional de Educação, constante do documento anexo, com duração de dez anos”.

No Plano Nacional de Educação (2001/2010), destaca-se:

Há necessidade da expansão das universidades públicas para atender à demanda crescente dos alunos, sobretudo os carentes, bem como ao desenvolvimento da pesquisa necessária ao País, que depende dessas instituições, uma vez que realizam mais de 90% da pesquisa e da pós-graduação nacionais - em sintonia com o papel constitucional a elas reservado.

Deve-se assegurar, portanto, que o setor público neste processo, tenha uma expansão de vagas tal que, no mínimo, mantenha uma proporção nunca inferior a 40% do total. (PNE, 2001/2010).

Os objetivos e metas 4, no item 3 preconiza “3. Estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do País.”

Sobre a interiorização, o PNE 1 estabelecia no Objetivo e Meta 9 o compromisso de “15. Incentivar as universidades e demais instituições formadoras a oferecer no interior dos Estados, cursos de formação de professores, no mesmo padrão dos cursos oferecidos na sede, de modo a atender à demanda local e regional por profissionais do magistério graduados em nível superior.” Como já discutimos, no governo FHC foi feito muito pouco para o cumprimento dessa meta, isso porque a política neoliberal que marcou seu mandato estimulava o setor privado do ensino superior.

A política neoliberal de FHC afrouxou as regras para abertura de instituições de ensino superior privadas, de modo que o Censo da Educação Superior de 2004 apontou que “[...] conjunto de 1.859 instituições de educação superior, 1.652, ou seja, 88,9%, são privadas. Este percentual, segundo dados do World Education Indicators, coloca o sistema de educação superior brasileiro entre os mais privatizados do mundo[...]

 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004, p. 06).

O Censo revela como a iniciativa privada não se interessa por determinadas regiões do país, a exemplo do Norte e do Nordeste, o que corrobora com a nossa tese de que essas regiões foram tidas como lugar de não saber, o que se relaciona com a incapacidade econômica de custear o curso superior em instituições privadas.

O Censo 2004 ainda apontou que “[...] na região norte há 11 universidades públicas e 1 única privada. O número de universidades públicas também supera o de universidades privadas nas regiões nordeste e centro-oeste [...]” (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004, p. 07).

Ficou assim demonstrado que “Em relação ao número de instituições por região geográfica, nota-se maior concentração na região sudeste com 938 instituições. Em seguida, aparecem as regiões sul com 306 instituições, a nordeste com 304, o centro-oeste com 210 e a região norte com 101 instituições [...]” (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004, p. 9).

Na era FHC, consolidou-se a concepção de educação superior como mercadoria, e as instituições privadas lideram também o número de matrículas:

A instituição com o maior número de matrículas na graduação, a Universidade Estácio de Sá, que, em 2002, tinha o segundo maior número de matriculados, ultrapassou a casa dos 100.000 alunos matriculados. Chama a atenção igualmente o fato de que, entre as 10 instituições com maior número de matrículas nos cursos de graduação, 7 são privadas e 3 são estaduais, não havendo entre elas uma única instituição federal. (INEP, 2004, p. 10).

Bruno Lima Patrício dos Santos (2009, p. 35) pondera que no Governo de Fernando Henrique Cardoso: “[...] abriu-se o caminho para a ampliação exponencial do setor privado e, ao mesmo tempo, o governo federal

gradativamente se afastou de suas responsabilidades em prover o crescimento das instituições públicas [...].

É nesse cenário que o Presidente Lula é eleito, e já no primeiro mandato a educação superior pública é posta na agenda do governo federal.

3.2. Programa de Interiorização das Universidades Federais no Brasil

Vale sempre lembrar a lição de Aníbal Quijano (2005, p. 126) quando ele nos fala que “[...] é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos.” Já havia passado do tempo de iniciar um projeto de universidade contra-hegemônico, que refletisse a cara, as cores, as vozes e os sotaques do povo brasileiro das mais diferentes regiões desse Brasil continental.

Através do Decreto de 20 de outubro de 2003, foi criado no primeiro ano do mandato do Presidente Lula o Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de analisar a situação e apresentar um plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES.

A partir da leitura do Art. 2º, verifica-se que o GTI foi formado por representantes do Ministério da Educação, que coordenava o GTI, mas também por representantes da Casa Civil da Presidência da República, Secretaria-Geral da Presidência da República, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Ministério da Ciência e Tecnologia e Ministério da Fazenda.

O GTI deveria, no prazo de 60 dias “[...] analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES.” (Art. 1º, *caput*).

Embora o GTI fosse interministerial, o parágrafo § 2º do art. 2º previa que o Coordenador do Grupo de Trabalho poderia “[...] convidar representantes de outros órgãos ou entidades públicas ou privadas, para participar das reuniões do Grupo.” Abria-se a possibilidade de um diálogo no processo de formulação do plano de ação que mais tarde resultaria no REUNI.

O GTI produziu o documento Bases para o Enfrentamento da Crise Emergencial das Universidades Federais e Roteiro para a Reforma Universitária Brasileira, para Bruno Lima Patrício dos Santos (2009, p. 37):

Ao analisar os resultados obtidos, os membros do GTI concluíram que a crise verificada na política de acesso à educação superior foi, na verdade, desdobramento de uma crise mais profunda, associada à desarticulação do setor público, na qual as consequências da crise fiscal do Estado resultaram em substanciais danos às universidades governamentais, sobretudo em relação aos recursos humanos, de manutenção e de investimentos.

Diante do abismo entre o que preconizava o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010) e a realidade de jovens que não tinham acesso ao ensino superior, em 2003, o Governo Lula criou o Programa Expansão I e até 2006 já haviam sido criadas 8 universidades (Carvalho; Júnior, 2020).

O Presidente Luís Inácio Lula da Silva, através do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, cuja redação do Art. 1º era clara, o objetivo do REUNI era “[...] criar condições para a **ampliação do acesso e permanência na educação superior**, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”. (grifos nossos).

Como já refletimos, assegurar condições de permanência impacta no acesso à educação superior das camadas mais populares. Não há como falar de acesso à educação das mulheres se diante da maternagem elas têm dificuldades de permanecer na universidade, nem há inclusão de pessoas negras, parcela mais pobre da sociedade brasileira, quando estes conseguem ingressar, mas não conseguem permanecer nos cursos superiores.

Não incluiremos a juventude do campo e cidades do interior se as universidades se concentrarem em centros urbanos e se não há vagas em casas de estudantes e restaurantes universitários acessíveis.

Quando o REUNI coloca acesso e permanência nas mesmas pautas de prioridade para o Ensino Superior, há uma mudança efetiva de paradigma. Demonstra que o governo compreendeu que mais que alargar a porta da universidade, é necessário assegurar condições dignas para que nela as vozes historicamente excluídas permaneçam.

Vale destacar que o REUNI enfrentou reação de alguns setores da própria universidade, como observa Bruno Lima Patrício dos Santos (2009, p. 39):

Um fato não programado pelos formuladores do Programa foi a reação de parte da comunidade acadêmica, em contraposição a ele. A resultante disso foi que várias universidades tiveram as atividades de seus Conselhos Universitários canceladas, por conta de ações mais enérgicas de alguns atores sociais e organizações que se contrapunham ao REUNI.

O debate sobre o REUNI efervesceu o debate sobre mais democracia na universidade. Críticas à burocracia e ao corporativismo reaparecem. Outro questionamento era sobre o prazo de entrega do plano para que a universidade interessada aderisse ao programa (Santos, 2009).

De um lado, o REUNI é o resultado da entrada da universidade pública na agenda do governo, de outro, acende o debate na sociedade sobre o direito social à educação superior, cujo debate não se encerra com o REUNI.

A estrutura das universidades federais foi impactada pelo REUNI, a cultura organizacional se transformou e a universidade voltou a debater a produção de conhecimento como patrimônio da humanidade e compromisso do poder público.

O acesso ao ensino superior passa a ser posto como uma questão de justiça social, assim, o Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, no Art. 2º apresenta as diretrizes do REUNI, dentre as quais inclui a “I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; [...] V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil;”. O texto normativo mais uma vez reflete a compreensão do governo que não é possível promover justiça social apenas com o aumento da oferta de vagas, reconhece a importância da política de inclusão e assistência.

A assistência torna-se uma realidade para muitas vozes dissidentes com o advento do Decreto nº 7.234, de 2007, que cria o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, de acordo com o art. 3º, parágrafo 1º:

§ 1º As ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas: I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; IX - apoio pedagógico; e X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

De acordo com a comissão criada pelas portarias nº 126, de 19 de julho de 2012, e nº 148, de 19 de setembro de 2012, composta pela Associação de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), dois representantes da União Nacional de Estudantes (UNE), dois representantes da Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG) e dois representantes da Secretaria de Educação Superior do MEC (SESu), a implementação da política de assistência resultou no aumento aproximado de 400% dos recursos destinados ao PNAES no período de 2008 a 2012 (ANDIFES, 2012).

Assim, a comissão avalia “Os reflexos do forte investimento evidenciado colaboram para dar sustentação à dimensão pedagógica, uma vez que o Programa contribui para minimizar as desigualdades sociais entre os estudantes, garantindo condições de permanência e sucesso acadêmico” (ANDIFES, 2012, p. 21).

Não há dúvidas de que são estudantes pobres, na maioria dos casos os primeiros da família a entrar na universidade, a prioridade do PNAES:

[...] os recursos do PNAES que possibilitam às IFES manterem os principais programas de apoio aos estudantes, dentre eles: moradia, restaurantes universitários, bolsa permanência, bolsa moradia, bolsa alimentação, fundamentais ao êxito escolar, principalmente aos estudantes de baixa renda. (ANDIFES, 2012, p. 28).

No Decreto nº 7.234, de 2007, o Estado brasileiro reconhece que a desigualdade social é um fator determinante da evasão universitária, constituindo um verdadeiro obstáculo para o acesso ao ensino superior. Dessa forma, somente é possível uma verdadeira democratização da universidade se o Estado corrigir as distinções e enfrentar preventivamente a evasão.

O Parágrafo único do Art. 4º representa um grande pacto do Estado com a juventude pobre, para que tenham condições materiais de manter-se na universidade: “As ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras”.

A política de permanência na universidade é fundamental para juventude que se desloca de seus municípios de origem: “Com a adoção do ENEM/SISU pela maioria das Universidades, o PNAES constituiu-se apoio fundamental aos

estudantes que se deslocam de outras regiões e cidades e que não possuem condições financeiras para permanecerem nas IFES” (ANDIFES, 2012, p. 28).

Assim, considerando que o arcabouço normativo de um país representa também um compromisso institucional do Estado com suas cidadãs, os decretos que criam o REUNI e PNAES materializam o compromisso do Estado brasileiro em democratizar o ensino superior.

Desde o fracasso das primeiras universidades no Brasil, falava-se em reformas que favorecessem uma educação universitária capaz de produzir ciência de forma autêntica, no entanto, sequer as reformas eram autênticas, sempre impulsionadas por projetos epistêmicos estrangeiros, seja por Portugal ou pelos EUA. É somente com o governo Lula, em diálogo com estudantes e professoras, que se tem uma proposta nova, materializada inicialmente por meio do Decreto nº 7.234, de 2007.

É com a chegada do único presidente sem curso superior à presidência, o filho de Dona Lindu, um menino que fugiu da fome do Agreste de Pernambuco e cresceu nas periferias de São Paulo, que temos o encontro de um Presidente com escuta ativa com estudantes e educadoras, emergindo desse encontro as possibilidades reais para transformar a educação superior através da entrada e permanência de novas vozes epistêmicas capazes de pensar por si e produzir ciência para todos e todas, o que remete a Paulo Freire em "Educação Como Prática Libertadora" (1983, p. 102): “Experimentáramos métodos, técnicas, processos de comunicação. Superamos procedimentos. Nunca, porém, abandonamos a convicção que sempre tivemos, de que só nas bases populares e com elas, poderíamos realizar algo de sério e autêntico para elas”.

Assim, ousamos considerar que os decretos reverberam um processo de questionamento do Governo Lula, mas principalmente da pessoa humana de Lula. Não estamos levantando essa hipótese para personalizar o REUNI, que é uma conquista coletiva, mas sim para compreender que o programa resulta de um ambiente dialógico que tem como base a teoria e a prática de uma educação democrática e emancipadora, fruto do exercício político permanente de Luís Inácio Lula da Silva, que questiona o que está posto. Uma vez presidente, seus questionamentos se convertem em ação.

O Presidente Lula questiona o orçamento e desafia aqueles que dizem ser improvável e caro colocar e manter pobres no ensino superior. As políticas de educação superior assertivamente têm como fundamento a teoria freiriana, e as ações buscam pôr fim à opressão daqueles que não tinham acesso e permanência.

As ações do Presidente Lula no âmbito do ensino superior também podem ser fundamentadas na teoria de Marilena Chauí (2003, p. 13) sobre a universidade pública, quando a autora afirma ser uma obrigação garantir uma educação pública, gratuita e de qualidade, comprometida com a formação integral da pessoa humana:

Quanto à relevância social das pesquisas, cabe às universidades públicas e ao Estado fazer um levantamento das necessidades do seu país no plano do conhecimento e das técnicas e estimular trabalhos universitários nessa direção, assegurando, por meio de consulta às comunidades acadêmicas regionais, que haja diversificação dos campos de pesquisa segundo as capacidades e as necessidades regionais. As parcerias com os movimentos sociais nacionais e regionais podem ser de grande valia para que a sociedade oriente os caminhos da instituição universitária, ao mesmo tempo que esta, por meio de cursos de extensão e por meio de serviços especializados, poderá oferecer elementos reflexivos e críticos para a ação e o desenvolvimento desses movimentos. Ou seja, a orientação de rumos das pesquisas pode ser feita segundo a idéia de cidadania.

Foi isso que o Governo fez ao criar o GTI para elaborar um diagnóstico das universidades públicas federais no Brasil (Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007) e comissões de avaliação do REUNI (Portarias nº 126/2012 e nº 148/2012), dialogando com a sociedade através da ANDIFES, UNE e ANPG.

Foi no Governo Lula que teve início as atividades da Universidade Federal do Vale do São Francisco, criada em 2002, mas cuja aula inaugural somente ocorreu em 18 de outubro de 2004 (UNIVASF, 2021). A política de interiorização das universidades federais também resultou na instalação, em regiões do interior do país, de *campi* de universidades já existentes, a exemplo do Centro Acadêmico do Agreste (CAA), o primeiro campus da UFPE no interior de Pernambuco, inaugurado em 2006 (UFPE, 2021).

A escolha dos territórios para a instalação de novos *campi* e universidades envolve um processo complexo, que demanda estudos aprofundados, estratégias e condições específicas, incluindo infraestrutura. No caso de Caruaru, a

mobilização da sociedade civil foi essencial, destacando-se a contribuição do setor empresarial, que desempenhou um papel determinante na implantação do campus da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) na cidade.

O empresário Djalma Cintra Júnior foi responsável pela doação de um terreno de 10 hectares para a construção da nova unidade universitária, reconhecendo a importância da universidade para o desenvolvimento local (NE10, 2005, n.p.).

Segundo Wellington Tischer e Isa de Oliveira Rocha (2019, p. 02b) “Das seis universidades federais criadas durante o período de Fernando Henrique Cardoso (FHC), somente a Fundação Universidade Federal do Vale São Francisco (Univasf) foi criada a partir do zero em 2002”, no Governo Lula, foram criadas 14 novas universidades federais, e no Governo Dilma, foram criadas 4 novas universidades.

Wellington Tischer e Isa de Oliveira Rocha (2019, p.10) observam ainda que “As 14 universidades federais criadas em seis anos (2005-2010) durante o Governo Lula se caracterizam pela inserção em todas as macrorregiões brasileiras, diferenciando-se do Governo FHC, que criara as seis universidades de “Minas Gerais para cima”, a maioria no mesmo modelo de criação (transformação e ou desmembramento)”.

Para Marcelo Ximenes A. Bizerril (2020, p. 06):

As políticas de expansão da rede de universidades federais brasileiras contribuíram para a interiorização dos campi e suas consequências para a democratização do acesso ao ensino superior público a partir das seguintes ações: (i) a criação de novas universidades concebidas a partir de novas propostas de organização e estrutura acadêmica; (ii) a criação de novas universidades concebidas a partir do desmembramento de campi de universidades pré-existentes; (iii) o estímulo à criação de novos campi das universidades pré-existentes; (iv) a viabilização de diversos campi oriundos de processos de expansão anteriores e autônomos das universidades, que não puderam desenvolver-se integralmente como unidades acadêmicas em função da carência de recursos e de pessoal.

Assim, nos governos Lula (2003-2011) e Dilma (2012-2016), foram criadas as seguintes Universidades e *campi*:

TABELA 2 - Universidades e *Campi* criados no Governo do Presidente Luiz Inácio da Silva (2003-2011)

Universidade	Território
Fundação Universidade do ABC (UFABC)	Santo André – SP
Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB)	Cruz das Almas – BA
Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)	Uberaba – MG
Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	Dourados – MS
Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG)	Alfenas – MG
Universidade Federal Rural do Semiárido (Ufersa)	Mossoró – RN
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)	Diamantina – MG
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)	Curitiba – PR
Fundação Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre	Porto Alegre – RS
Fundação Universidade Federal do Pampa (Unipampa)	Bagé – RS
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)	Chapecó – SC
Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa)	Santarém – PA
Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila)	Foz do Iguaçu – PR
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira	Redenção – CE

Fonte: Elaboração Própria

TABELA 3 - Universidades e *Campi* criados no Governo Dilma (2011-2016)

Universidade	Território
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa)	Marabá – PA
Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB)	Barreiras – BA
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)	Itabuna – BA
Universidade Federal do Cariri (UFCA)	Juazeiro no Norte – CE

Fonte: Elaboração Própria

Como observa-se, 33% das universidades e *campi* criados nos governos do Presidente Lula e da ex-presidenta Dilma foram na região nordeste do Brasil.

As novas universidades e *campi* resultaram no aumento no número de matrículas “[...] o número de matrículas nas IES federais eram de 567.101. Com a implantação do REUNI, o número de matrículas no final do segundo mandato de Lula (2010), passou para 833.934, o que representou um aumento de 41,4%” (Rocha; Sousa; Costa, 2018, p. 10).

Além do aumento no número de vagas, houve uma mudança na concepção da educação superior no Brasil. Anteriormente vista como um privilégio das elites, a implantação dessas novas universidades e *campi* passou a defender a educação superior como um direito de todas.

O Censo do Ensino Superior de 2021 aponta 8.986.554 matriculados no ensino superior, dos quais 2.078.661 estão matriculados em Instituições Públicas e 6.907.893 em Instituições Privadas (INEP, 2021).

Observa-se, assim, que o setor privado ainda é dominante na oferta de vagas, o que exigirá, nesse terceiro mandato de Lula, a retomada do REUNI com estratégias condizentes com o atual contexto do ensino superior em que as ofertas, especialmente de cursos EAD, se multiplicaram sem que haja regulamentação e fiscalização adequadas do impacto dessa modalidade no processo de formação ofertado pelo setor privado.

Marcelo Ximenes A. Bizerril (2020, p. 05) ao analisar o Programa de Expansão e Interiorização das Universidades Federais (PROEX) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), destaca que essas políticas foram fundamentais para a inclusão social e o desenvolvimento regional, possibilitando o acesso de grupos historicamente excluídos à educação superior. Entretanto, ressalta que ainda há desafios a serem enfrentados, principalmente em relação à qualidade do ensino e à valorização dos profissionais da educação “[...] indica que houve crescimento significativo no número de universidades federais, que aumentou em dezessete novas instituições.”

Destas, 14 novas universidades foram criadas e/ou começaram a funcionar no governo Lula. O autor observa que (Bizerril, 2020, p. 05):

[...] o principal impacto para a interiorização do ensino superior público foi o expressivo aumento no número de campi em todas

as regiões do país [...] revelando que a política atingiu as universidades de forma a induzir a construção de um modelo universitário multicampi, anteriormente existente apenas em parte das universidades federais [...]. As novas universidades criadas também tiveram tendência a adotar o modelo multicampi.

Aponta-se que durante o governo Lula ocorreu a abertura de 173 novos *campi*. Faremos agora o mapeamento das universidades e *campi* na região Nordeste do Brasil, que reflete a ruptura com a política de educação superior centralizada nas grandes capitais e na região sul e sudeste do país:

TABELA 4 - Universidades e *Campi* criados no Governo do Presidente Luiz Inácio da Silva (2003-2011) e da ex-presidenta Dilma Vana Rousseff (2011-2016) na região Nordeste do Brasil

Universidade/ <i>Campi</i> Unidade Acadêmica/ Ano	Estado
Universidade Federal De Alagoas Campus Arapiraca – 2005 Campus Do Sertão – 2010	Alagoas
Universidade Federal da Bahia Instituto Multidisciplinar em Saúde Campus Anísio Teixeira – 2006 Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) – 2005 Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) – 2013 Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) – 2013	Bahia
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – 2010 Universidade Federal do Ceará Campus da UFC em Sobral – 2006 Campus das Russas – 2011 Universidade Federal do Cariri (UFCA) – 2013	Ceará
Universidade Federal do Maranhão (UFMA) Campus São Bernardo – 2010 Campus Grajaú – 2010	Maranhão
Universidade Federal de Campina Grande Campus Cuité – 2006 Campus Pombal – 2008 Campus Sumé – 2009 Universidade Federal da Paraíba CCAIE - Centro De Ciências Aplicadas e Educação UFPB CAMPUS IV - Rio Tinto e Mamanguape – 2006	Paraíba

Universidade Federal de Pernambuco Centro Acadêmico do Agreste (CAA) – 2006 Centro Acadêmico de Vitória (CAV) – 2006 Universidade Federal Rural de Pernambuco Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UAST-UFRPE) - 2006 Unidade Acadêmica do Cabo de Santo Agostinho (2014) Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf) criada em 2002, somente em 2004 começou a funcionar	Pernambuco
Universidade Federal do Piauí Campus Professora Cinobelina Elvas - 2008 Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS) – 2009	Piauí
Universidade Federal Rural do Semiárido (Ufersa) – 2005 Campus de Pau dos Ferros - 2007 Campus Angicos - 2009 Campus de Caraúbas – 2010 Universidade Federal do Rio Grande do Norte Faculdade de Ciências da Saúde do Trairi (FACISA) – 2008	Rio Grande do Norte
Universidade Federal de Sergipe Campus Universitário Professor Antônio Garcia Filho – 2009	Sergipe
Fonte: Sites oficiais das IES Elaboração: Autoria Própria	

São 22 novos *campi* e 5 universidades novas na região Nordeste do Brasil. Da análise do relatório de Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012, aponta-se essa significativa ampliação da oferta de educação superior na região “[...] um avanço significativo das matrículas, em torno de 90%, nos programas de pós-graduação stricto sensu; [...]” (Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012, p. 13).

Verifica-se que o aumento das vagas na graduação resulta no aumento da procura na pós-graduação e, conseqüentemente, na produção de conhecimento. Há um alinhamento entre graduação e pós-graduação. O Censo 2004 apontou que havia uma concentração do aumento de vagas nas IES privadas, mas que o lugar da pesquisa na pós-graduação é a Universidade Pública (INEP, 2004).

Programas como PROUNI, REUNI e a Política de Interiorização da Universidade Pública representam uma afronta ao projeto de dominação das elites

econômicas e acadêmicas. No entanto, como já destacado, para além de ocupar as universidades com a classe trabalhadora, mulheres, pessoas negras, do campo e LGBTQIAPN+ (lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queer, intersexuais, assexuais, pansexuais e não binárias) e outras identidades, é necessário admitir outras formas de produzir conhecimento e dialogar com outros saberes, como nos ensinam as epistemologias feministas (Castañeda, 2008).

Entendemos que a ciência não é o lugar da neutralidade e deve ser o lugar da produção de um conhecimento capaz de contribuir com a práxis e é no território que desenvolvemos nossa práxi. Observou-se que o território é relevante na reflexão sobre a produção de conhecimento e as relações de poder e dominação no Brasil. Historicamente, para as camadas privilegiadas economicamente, o deslocamento para as capitais para estudarem nos colégios de elite e posteriormente o deslocamento para a Europa, especialmente para Portugal, para cursarem o ensino superior, simbolizava a dominância da elite.

A mudança de território para as camadas populares, despossuídas de tudo pelo sistema econômico e político, sem terra para plantar, sem casa para morar, sem trabalho e sem escola, simboliza a mais cruel das exclusões: o desenraizamento dos sujeitos, a negação do lugar de origem e da identidade, processo que não se inicia na busca de acesso ao ensino superior, mas ainda na educação infantil, retirantes à procura da escola e de um lugar digno de viver, como assim denominou sabiamente Miguel Arroyo (2012, p. 247/248) e realidade com a qual me identifico profundamente “São retirantes por escola. A escola como horizonte desejado, esperado. [...] Escola, lugar de dignidade para os filhos, que merece até deixar o lugar de origem, caminhar na incerteza de encontrar a cidade e a escola para os filhos. A escola que os pais não tiveram no campo.”

A partir da retomada dos territórios historicamente vulnerabilizados, ocorre a expansão e interiorização da educação superior federal, como aponta o Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012, composta pelo governo e sociedade civil: “Os câmpus serão preferencialmente implantados, em municípios, respeitando a vocação regional e atendendo ao plano estratégico para o desenvolvimento do país.” (Ministério da Educação, 2012, p. 19).

A interiorização das universidades federais impactou fortemente o acesso ao ensino superior na região Nordeste do Brasil, território que, no imaginário de

boa parte da população do sul e do sudeste, é concebido como um lugar de fome, pobreza e analfabetismo, o que, em parte, é verdade, já que por décadas foi negligenciado pelo poder público. Porém, é também um lugar de saberes populares, organização política e resistência.

Resta refletirmos se o conhecimento produzido nessas novas universidades e *campi* reproduz a mesma lógica de conhecimento colonizado e androcêntrico, ou se representa uma ruptura, valorizando o conhecimento dos historicamente excluídos que ascenderam às universidades, promovendo encontros entre conhecimento científico e saberes populares, produzindo conhecimento interessado em provocar mudanças na realidade social, como propõe a professora Martha Patricia Castañeda (2008).

3.3. Pós-graduação no Brasil

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 1960, 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 todas as pessoas que desejavam acessar a pós-graduação tinham acesso a quem emitia tais cartas, como ficou claro quando falamos das elites acadêmicas no Brasil.

Observa o autor que o processo era discriminatório e restringia o acesso de 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).

Concordamos com o autor que não é possível avaliar a aptidão de um candidato à pós-graduação através de provas de "múltipla escolha", e o problema não é o processo seletivo em si, mas, como nos alertou Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero (2006), não podemos pensar a universidade fora da sociedade, o processo seletivo reflete escolhas políticas e servem a modelos político-econômico.

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 professor subserviente ou de uma professora subversiva 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.

Historicamente, a produção do conhecimento científico visibilizada é aquela realizada pelos homens brancos, como já foi demonstrado. 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 com o sagrado.

Edgardo Lander (2005, p. 9) destaca que “Somente sobre a base destas separações - base de um conhecimento *descorporizado* e *descontextualizado* - é concebível esse tipo muito particular de conhecimento que pretende ser des-subjetivado (isto é, objetivo) e universal”.

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 “[...] Sílvio 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).

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 indução de programas, como linha programática, visando a reduzir as diferenças regionais, intra-regionais e estaduais; bem como estabelecer programas estratégico, buscando a sua integração com políticas públicas de médio e longo prazo.” (Brasil, 2010, p. 29).

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 PNPG 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 PNPG 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 5º 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 (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2021, p. 19).

A manutenção das médias não significa que a área da avaliação não mereça atenção no próximo PNPG, 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" (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 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 das docentes, discentes e pesquisadoras 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.

Alda Castro Araújo e Larissa Fernandes (2021, p. 593) destacam 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 se, em verdade, 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.

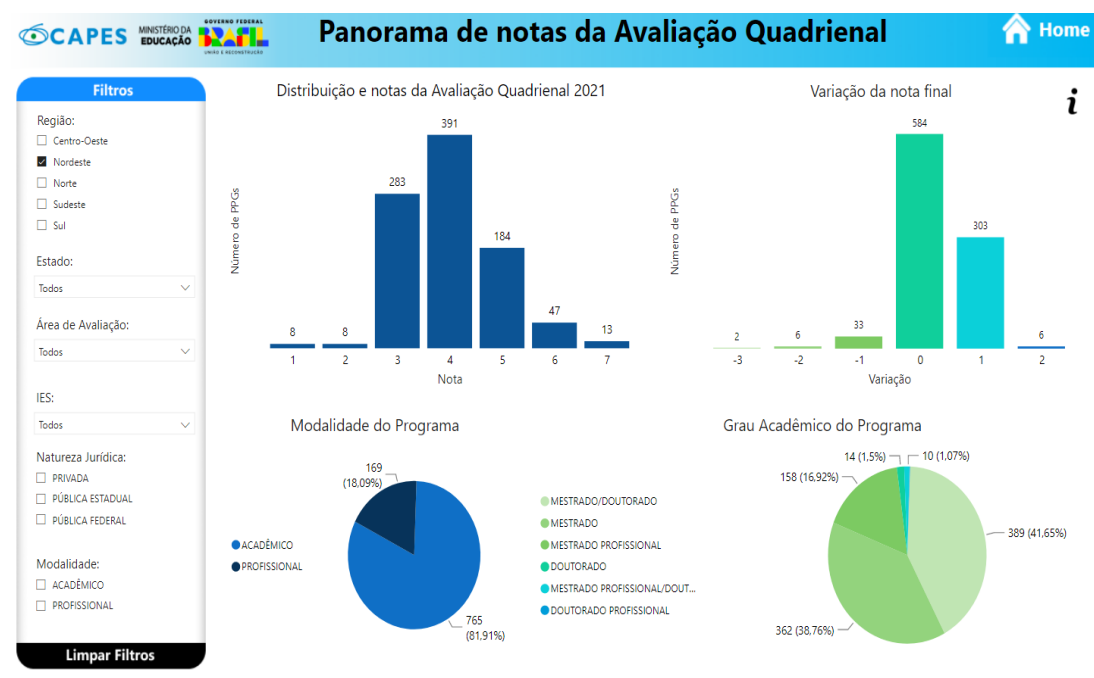
É preciso avançar em uma avaliação dinâmica, capaz de aferir o impacto dos programas no desenvolvimento social e econômico. As avaliações devem ainda possibilitar correções de assimetrias e não as aprofundar.

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.” (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 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. Vejamos a imagem com os resultados da avaliação 2017-2020:

IMAGEM 3: Panorama de notas da Avaliação Quadrimestral⁸ – CAPES



Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 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 a pesquisadora deve ter um comprometimento em alimentar seus dados. Assim, dados mais precisos, que

⁸ A previsão para divulgação dos resultados 2021/2024 é 29 de maio de 2026.

são de interesse público, dependem desse comprometimento, razão pela qual 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 (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 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” (Plano Nacional de Educação, 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.” (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 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 (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 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.

O Relatório da Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG 2011-2020, apontou 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” (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 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 coma 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.”

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” (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 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, 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 (Apêndice: Pós-Graduação em Universidades e *Campi* criadas no Governo Lula nos Estados do Nordeste do Brasil - Tabela 14).

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 (Apêndice: Pós-Graduação em Universidades e *Campi* criadas no Governo Lula nos Estados do Nordeste do Brasil - Tabela 15).

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 (Apêndice: Pós-Graduação em Universidades e *Campi* criadas no Governo Lula nos Estados do Nordeste do Brasil - Tabela 16).

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 (Apêndice: Pós-Graduação em Universidades e *Campi* criadas no Governo Lula nos Estados do Nordeste do Brasil - Tabela 17).

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 (Apêndice: Pós-Graduação em Universidades e *Campi* criadas no Governo Lula nos Estados do Nordeste do Brasil - Tabela 18).

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 (Apêndice: Pós-Graduação em Universidades e *Campi* criadas no Governo Lula nos Estados do Nordeste do Brasil - Tabela 19).

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 (Apêndice: Pós-Graduação em Universidades e *Campi* criadas no Governo Lula nos Estados do Nordeste do Brasil - Tabela 20).

A escolha da localização de novos *campi* e universidades foi guiada em Pernambuco pela tentativa de garantir uma universidade ou *campi* em todas as regiões do Estado, a criação do Centro Acadêmico de Vitória (CAV), por exemplo, inaugurado em 21 de agosto de 2006, em Vitória de Santo Antão/PE, reflete um planejamento estratégico para garantir que todas as regiões de Pernambuco fossem contempladas com unidades de ensino superior. No caso da Zona da Mata, Vitória de Santo Antão destacou-se politicamente como a cidade que oferecia as melhores condições para abrigar o campus. O CAV desempenha um papel relevante na oferta de educação multidisciplinar, com cursos em Enfermagem, Nutrição, Licenciatura em Ciências Biológicas, Educação Física e Saúde Coletiva — áreas fundamentais para o desenvolvimento regional. Embora essas formações pudessem ser atendidas pela infraestrutura acadêmica da capital, distante apenas 45 km, a decisão de implantar o campus em Vitória reforça a importância de descentralizar a oferta de ensino superior e expandir oportunidades educacionais em diferentes áreas do estado.

Foram identificados 70 programas e cursos de Pós-Graduação 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. O campo de estudo desta pesquisa são esses 12 programas:

TABELA 5 – Programas de Pós-Graduação em Educação em universidades 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 que a pós-graduação em educação na região Nordeste do Brasil ocorreu em meio a processos de luta pela afirmação da capacidade das 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

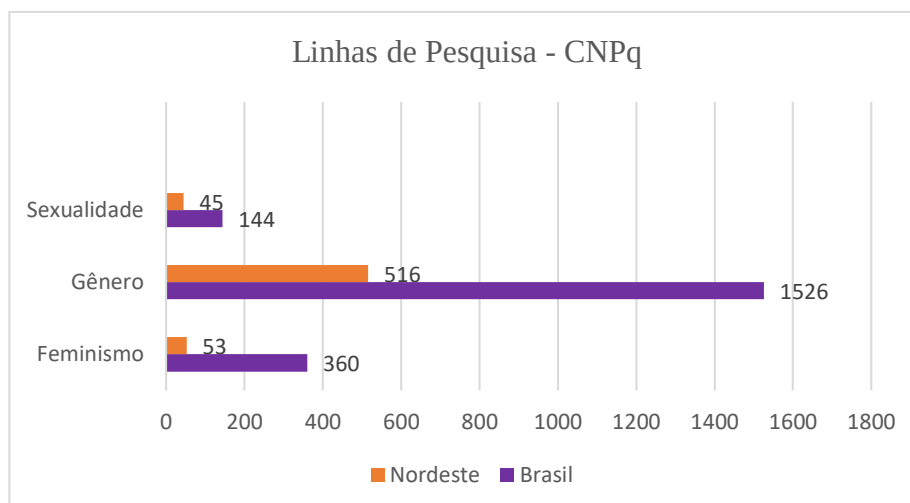
os conflitos no interior da própria área. A educação, uma das áreas mais contestadoras, mobilizou-se e enfrentou com muita energia esse momento de mudança das regras, segundo princípios e exigências externas à realidade de muitas das áreas de conhecimento, embora o discurso oficial adotasse a retórica 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).

Ao realizarmos a busca nos Programas de Pós-Graduação em Educação, por linhas de pesquisa 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 4. Gráfico – Linhas de Pesquisa sobre feminismo, gênero e sexualidade



Fonte: Autoria Própria

Ao buscar pelo descritor "Epistemologias Feministas" na base de dados da CAPES, foram identificadas cinco linhas de pesquisa na área de Educação situadas na região Nordeste:

TABELA 6 – Linhas de Pesquisa descritor Epistemologias Feministas no Nordeste do Brasil

Linha de Pesquisa	Grupo de Pesquisa	Instituição
Currículo, sexualidades e pedagogias feministas	NEIM - Ciência, Gênero e Educação	UFBA
Epistemologias Feministas	Viva's - Grupo de Pesquisa em Estudos Feministas (Viva's - GEPEF)	UESB
Epistemologias Feministas	ConQuer - Grupo de estudos e pesquisas queer e outras epistemologias feministas	UFS
Epistemologias Feministas e Epistemicídios	Grupo de Pesquisa Frida Kahlo - Estudos de Gênero, Feminismos e Serviço Social	UFAL
Teorias e epistemologias feministas	Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher - NEIM/UFBA	UFBA

Fonte: Autoria Própria

Os grupos de pesquisa em gênero e feminismo nas universidades e *campi* criados a partir da política de interiorização têm contribuído com construção de novas epistemologias. Esses grupos ampliam as vozes dissidentes ao reconfigurar o conhecimento acadêmico, desafiar normas hegemônicas e analisar vivências e experiências subalternizadas desenvolvidas em territórios marginalizados. No Capítulo 5, abordaremos os impactos desses grupos.

4. PESQUISA NO BRASIL SOBRE INTERIORIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE GÊNERO E FEMINISMOS NA REGIÃO NORDESTE DO BRASIL

4.1. Produção de Conhecimento sobre Interiorização das Universidades Federais no Nordeste do Brasil

Inicialmente, buscamos identificar os programas de mestrado e doutorado no Brasil que têm incluído em seus objetos de pesquisa as preocupações referentes à interiorização do ensino e à produção de conhecimento no Nordeste. Partimos com a esperança de que essa imersão nos apresentasse se o Nordeste passou a ser considerado relevante quando a questão é a produção de conhecimento. Em seguida, nos debruçamos sobre as categorias de gênero e feminismos analisando a produção de conhecimento sobre essas categorias, que consideramos contra-hegemônicas.

A análise foi realizada a partir de teses e dissertações publicadas na plataforma digital da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD.

Para a seleção dos trabalhos, utilizaram-se três blocos de descritores: 1. Interiorização do Ensino Superior; 2. Interiorização das Universidades Federais no Nordeste; 3. Produção de Conhecimento em gênero e feminismo nas Universidades do Nordeste do Brasil.

Ao utilizar o primeiro bloco de descritores, foram localizados vinte e quatro trabalhos⁹. Desses, 6 são teses e 18 são dissertações.

TABELA 7 - Trabalhos encontrados na BDTD – Bloco de Descritores 1. Interiorização do Ensino Superior

TÍTULO ¹⁰	AUTOR/A	ANO/INSTITUIÇÃO	TIPO
Evasão na UFSM: análise das determinantes encontradas nos cursos presenciais de graduação ¹¹	SILVA, Rosana Brettas da	2023	Dissertação

⁹BIBLIOTECA BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES. Interiorização do ensino superior. Disponível em:

<http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=Interioriza%C3%A7%C3%A3o+do+Ensino+Superior&type=Subject>. Acesso em: 27 fev. 2023.

¹⁰ Para facilitar o acesso as obras analisadas conforme a leitura da tese, disponibilizamos, em nota de rodapé, os links para consulta direta. Essa iniciativa visa ampliar o alcance e a acessibilidade às produções mencionadas, permitindo aos leitores o acesso às fontes originais. para acesso das obras analisadas

¹¹SILVA, Rosana Brettas da. **Evasão na UFSM: análise das determinantes encontradas nos cursos presenciais de graduação**. 2023. Dissertação Mestrado em Gestão de Organizações Públicas– Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/28826>. Acesso em: 20 de janeiro de 2025.

		Universidade Federal de Santa Maria	
A reconfiguração do ensino superior brasileiro a partir dos anos 1990: um estudo sobre o processo de expansão/interiorização na Universidade Federal do Maranhão via Reuni ¹²	RIBEIRO, Welline Dayane Reis	2021 Universidade Federal do Maranhão	Dissertação
A relação entre a assistência estudantil e o perfil socioeconômico dos estudantes do CCAE - Campus IV da UFPB ¹³	MAURÍCIO, Ana Cristina Crispim	2021 Universidade Federal da Paraíba	Dissertação
Entre a expectativa e a realidade: implicações do Plano de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (REUNI) para a formação acadêmico-profissional em Serviço Social no contexto da Universidade Federal de Campina Grande, Campus Sousa – PB ¹⁴	LIMA, Doniêgo Ferreira de	2020 Universidade Estadual da Paraíba	Tese
A institucionalização do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás em Catalão (1988-2003) ¹⁵	FRANÇA, Patrícia de Souza Torres	2020 Universidade Federal de Goiás Regional Catalão (RC)	Dissertação
Expansão e Interiorização da Universidade Estadual de Goiás: análise de implantação e reestruturação do campus de Quirinópolis ¹⁶	SILVA, Fernando	2019 Universidade Estadual Paulista (Unesp)	Tese

¹² RIBEIRO, Welline Dayane Reis. **A reconfiguração do ensino superior brasileiro a partir dos anos 1990: um estudo sobre o processo de expansão/interiorização na Universidade Federal do Maranhão via Reuni**. 2021. Dissertação (Mestrado em [área do mestrado]) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021. Disponível em: <https://tede.bc.ufma.br/jspui/handle/tede/4066>. Acesso em: 20 de jan. 2025.

¹³ MAURÍCIO, Ana Cristina Crispim. **A relação entre a assistência estudantil e o perfil socioeconômico dos estudantes do CCAE - Campus IV da UFPB**. 2021. Dissertação (Mestrado em [área do mestrado]) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/21553>. Acesso em: 20 de jan. 2025.

¹⁴ LIMA, Doniêgo Ferreira de. **Entre a expectativa e a realidade: implicações do Plano de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (REUNI) para a formação acadêmico-profissional em Serviço Social no contexto da Universidade Federal de Campina Grande, Campus Sousa – PB**. 2020. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Estadual da Paraíba, Universidade Estadual da Paraíba. Disponível em: <https://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3768#preview-link0>. Acesso em: 20 de jan. 2025.

¹⁵ FRANÇA, Patrícia de Souza Torres. **A institucionalização do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás em Catalão (1988-2003)**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão (RC). Disponível em: <https://repositorio.ufcat.edu.br/items/71ac636d-6b02-4d4e-9f2d-add4052dde0a>. Acesso em: 20 de jan. 2025.

¹⁶ SILVA, Fernando. **Expansão e Interiorização da Universidade Estadual de Goiás: análise de implantação e reestruturação do campus de Quirinópolis**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp). Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/2f310846-4054-4e56-bee7-dc2a24bec47d/content>. Acesso em: 20 de jan. 2025.

As novas dinâmicas socioespaciais no espaço urbano da cidade de Cajazeiras-PB, como resultantes da presença do Ensino Superior ¹⁷	COSTA FILHO, Joaquim Alves da	2018 Universidade Federal da Paraíba	Dissertação
A interiorização das instituições de ensino superior: uma análise dos custos da graduação no campus IV da UFPB ¹⁸	FALCÃO, Cibele Maria Botto	2017 Universidade Federal da Paraíba	Dissertação
Instituições federais públicas de educação e o processo de desenvolvimento do município de São Borja-RS ¹⁹	ALMEIDA, Magalia Globber dos Santos	2017 Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	Dissertação
A abertura de unidades federais de ensino superior no interior do Brasil e seus desdobramentos sobre os APL'S ²⁰	SANTOS, Maria Nainam Silvino Araújo dos	2017 Universidade Federal Rural de Pernambuco	Dissertação
A Expansão e a interiorização do ensino superior público: o protagonismo dos bacharelados Interdisciplinares como estratégia de ação afirmativa no estado da Bahia ²¹	VIEGAS, Pablo Henrique Lacerda dos Santos	2017 Instituto de Humanidades, Artes e Ciências	Dissertação
Os efeitos do Ensino Superior na vida profissional de treze egressos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas no município de Itacoatiara-AM ²²	IANNUZZI, Marusca Wisler	2016 Universidade do Vale do Taquari	Dissertação

¹⁷ COSTA FILHO, Joaquim Alves da. **As novas dinâmicas socioespaciais no espaço urbano da cidade de Cajazeiras-PB, como resultantes da presença do Ensino Superior**. 2018. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/20950>. Acesso em: 20 de jan. 2025.

¹⁸ FALCÃO, Cibele Maria Botto. **A interiorização das instituições de ensino superior: uma análise dos custos da graduação no campus IV da UFPB**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/12440>. Acesso em: 20 de jan. 2025.

¹⁹ ALMEIDA, Magalia Globber dos Santos. **Instituições federais públicas de educação e o processo de desenvolvimento do município de São Borja-RS**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/server/api/core/bitstreams/26725ba1-ef2a-4294-96ce-bc21a610b787/content>. Acesso em: 20 de jan. 2025.

²⁰ SANTOS, Maria Nainam Silvino Araújo dos. **A abertura de unidades federais de ensino superior no interior do Brasil e seus desdobramentos sobre os APL's**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural de Pernambuco. Disponível em: <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/bitstream/tede2/7184/2/Maria%20Nainam%20Silvino%20Ara%C3%B Ajo%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em: 20 de jan. 2025.

²¹ VIEGAS, Pablo Henrique Lacerda dos Santos. **A Expansão e a interiorização do ensino superior público: o protagonismo dos bacharelados Interdisciplinares como estratégia de ação afirmativa no estado da Bahia**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/25280?mode=full>. Acesso em: 20 de jan. 2025.

²² IANNUZZI, Marusca Wisler. **Os efeitos do Ensino Superior na vida profissional de treze egressos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas no município de Itacoatiara-AM**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Taquari. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/items/52d8933a-caf4-4125-b5b7-8be00fde6890>. Acesso em: 20 de jan. 2025.

Política de interiorização do ensino superior: o caso da Universidade Federal de Sergipe ²³	OLIVEIRA JUNIOR, Vanyldo Bernardino de	2016 Universidade Federal de Sergipe	Dissertação
A implementação da política de expansão e interiorização das universidades federais: um estudo de caso sobre o Centro Acadêmico do Agreste da UFPE ²⁴	FARIAS, Erivaldo Sérgio da Silva	2016 Universidade Federal de Pernambuco	Dissertação
A Política Pública de Expansão do Ensino Superior: aspectos do REUNI na UFRB ²⁵	SILVA, Márcia Regina Santos	2015 Instituto de Humanidades, Artes e Ciências	Dissertação
Formação de Professores de História na Universidade para os Trabalhadores da Educação: Projeto de LPP da UEG no Norte Goiano (1999-2001) ²⁶	PEREIRA, Edna Lemes Martins	2014 Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Tese
A interiorização das universidades federais e os arranjos produtivos locais : o caso da Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG/UFRPE) ²⁷	FIRMINO, Andresa Lydia da Silva	2014 Universidade Federal Rural de Pernambuco	Dissertação
A expansão e interiorização da Universidade Federal de Uberlândia: um processo de democratização? ²⁸	PADIM, Dayton Fernando	2014 Universidade Federal de São Carlos	Dissertação
O presente vivido e o futuro pensado: condição juvenil e estudantil de jovens universitários	SANTOS, Vanessa Juliana da Silva	2013 Universidade Federal de Minas Gerais	Tese

²³ OLIVEIRA JUNIOR, Vanyldo Bernardino de. **Política de interiorização do ensino superior: o caso da Universidade Federal de Sergipe**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe. Disponível em:

https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/12336/2/VANYLDO_BERNARDINO_OLIVEIRA_JUNIOR.pdf. Acesso em: 20 de jan. 2025.

²⁴ FARIAS, Erivaldo Sérgio da Silva. **A implementação da política de expansão e interiorização das universidades federais: um estudo de caso sobre o Centro Acadêmico do Agreste da UFPE**. 2016. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/23436>. Acesso em: 20 jan. 2025.

²⁵ SILVA, Márcia Regina Santos. **A Política Pública de Expansão do Ensino Superior: aspectos do REUNI na UFRB**. 2015. Dissertação (Mestrado) — Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/18378>. Acesso em: 20 jan. 2025.

²⁶ PEREIRA, Edna Lemes Martins. **Formação de Professores de História na Universidade para os Trabalhadores da Educação: Projeto de LPP da UEG no Norte Goiano (1999-2001)**. 2014. Tese (Doutorado) — Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/715>. Acesso em: 20 jan. 2025.

²⁷ FIRMINO, Andresa Lydia da Silva. **A interiorização das universidades federais e os arranjos produtivos locais: o caso da Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG/UFRPE)**. 2014. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível em: <http://www.tede2.ufpe.br:8080/tede2/handle/tede/4449>. Acesso em: 20 jan. 2025.

²⁸ PADIM, Dayton Fernando. **A expansão e interiorização da Universidade Federal de Uberlândia: um processo de democratização?** 2014. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2731>. Acesso em: 20 jan. 2025.

dos/nos Vales do Mucuri e Jequitinhonha ²⁹			
Uma aventura universitária no Sertão Baiano: da Faculdade de Educação à Universidade Estadual de Feira de Santana ³⁰	SANTOS, Ana Maria Fontes dos	2011 Universidade Federal da Bahia	Tese
Interiorização da Universidade do Estado do Pará: Um Estudo do Campus de Santarém ³¹	PICANCO, Vera Lucia Lameira	2010 Universidade Estadual do Ceará	Dissertação
Extensão: uma política de interiorização da Universidade Federal de Goiás (1972-1994) ³²	MENDONÇA, Zilda Gonçalves de Carvalho	2010 Universidade Federal de Uberlândia	Tese
A inserção de uma instituição federal de ensino superior em uma cidade do sertão pernambucano: Serra Talhada ³³	SOUZA FILHO, Ilton da Costa	2009 Universidade Federal de Pernambuco	Dissertação
A expansão das licenciaturas e da Educação Superior em Goiás: privatização, interiorização e estadualização (1997-2006) ³⁴	ADORNO, Patrícia da Silva Fernandes	2008 Universidade Federal de Goiás Ciências Humanas	Dissertação

Fonte: Autoria Própria

Sobre a Interiorização do Ensino Superior, constam 3 dissertações na UFPB - Universidade Federal da Paraíba. Os trabalhos analisam o custo das

²⁹ SANTOS, Vanessa Juliana da Silva. **O presente vivido e o futuro pensado: condição juvenil e estudantil de jovens universitários dos/nos Vales do Mucuri e Jequitinhonha**. 2013. Tese (Doutorado) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-9HCH2J>. Acesso em: 20 jan. 2025.

³⁰ SANTOS, Ana Maria Fontes dos. **Uma aventura universitária no Sertão Baiano: da Faculdade de Educação à Universidade Estadual de Feira de Santana**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/13027>. Acesso em: 20 jan. 2025.

³¹ PICANCO, Vera Lucia Lameira. **Interiorização da Universidade do Estado do Pará: um estudo do campus de Santarém**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=66851>. Acesso em: 20 jan. 2025.

³² MENDONÇA, Zilda Gonçalves de Carvalho. **Extensão: uma política de interiorização da Universidade Federal de Goiás (1972-1994)**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13612>. Acesso em: 20 jan. 2025.

³³ SOUZA FILHO, Ilton da Costa. **A inserção de uma instituição federal de ensino superior em uma cidade do sertão pernambucano: Serra Talhada**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/6225>. Acesso em: 20 jan. 2025.

³⁴ ADORNO, Patrícia da Silva Fernandes. **A expansão das licenciaturas e da Educação Superior em Goiás: privatização, interiorização e estadualização (1997-2006)**. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) — Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tedeserver/api/core/bitstreams/3986b950-749f-4f54-900d-ad96c1ead28c/content>. Acesso em: 20 jan. 2025.

graduações em novos *campi*, a assistência estudantil e as novas dinâmicas espaciais decorrentes da chegada de novos territórios.

Ao analisar os custos da graduação no Campus IV da UFPB, Cibele Maria Botto Falcão (2017) destaca em sua dissertação que na região onde foi instalado o Campus IV da UFPB, sediado em Santa Rita, para atender aos municípios da microrregião do litoral norte, antes contava apenas com uma instituição privada e a instalação de um campus da UFPB foi um marco significativo para a oferta de ensino superior público na área: “[...] permitiria o acesso à universidade da população carente” (Falcão, 2017, p. 52.).

O trabalho representa uma valiosa contribuição para a análise da interiorização do ensino superior. No entanto, embora demonstre que entre 2006 e 2015 a maioria das pessoas matriculadas era composta por homens (50,20%) e solteiros (78,40%), não aborda discussões estruturais relacionadas às questões de gênero.

A partir das análises realizadas por Ana Cristina Crispim Maurício (2021) em sua dissertação sobre a relação entre a assistência estudantil e o perfil socioeconômico dos estudantes do CCAE - Campus IV da UFPB, observa-se que, após a interiorização, o foco do debate passa a ser a permanência dos estudantes na universidade, em vez do ingresso de pessoas de baixa renda. Nesse contexto, os programas de auxílio à permanência tornam-se fundamentais para garantir o sucesso acadêmico desses estudantes:

Os auxílios com o maior número de alunos beneficiados, Moradia (33%), Moradia e Alimentação (20%), e Alimentação (17%), evidencia carências básicas dos estudantes do Campus IV, um campus do interior, localizado em uma região pobre do estado, em que muitos dos seus estudantes para permanecerem na universidade precisam principalmente de moradia e alimentação. (Maurício, 2021, p. 59)

Esta autora reconhece que “A ampliação do acesso ao ensino superior ainda contou com a Lei de Cotas, em que estudantes economicamente vulneráveis, negros, pardos, indígenas e deficientes tiveram suas condições de ingresso ampliadas no ensino superior” (Maurício, 2021, p. 12).

A pesquisa conduzida por Joaquim Alves da Costa Filho (2018, p. 47) analisa as novas dinâmicas socioespaciais no espaço urbano da cidade de Cajazeiras-PB, decorrentes da implantação do Ensino Superior. De acordo com o autor, essa presença tem provocado uma desconcentração geográfica, visto que,

anteriormente: “[...] o eixo de concentração do ensino seria o Sudeste e o Sul, além de que com esse processo de expansão, capitaneado pela gestão Lula da Silva, teria sido substituído pelas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste”.

Na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD, estão registrados 3 trabalhos da UFBA - Universidade Federal da Bahia. A pesquisa que resultou na dissertação de Pablo Henrique Lacerda dos Santos Viegas (2017, p. 32) reconhece a potencialidade da política de expansão das universidades para superar outras formas de desigualdades, além das regionais: “[...] políticas de democratização do acesso desenvolvidas pelo governo federal podem contribuir para o enfrentamento de outras questões que envolvem a universidade, ainda pouco debatidas, como as desigualdades de gênero, sexualidade, etnia entre outras.”, o autor ressalta que, além da mudança no perfil dos universitários, essas novas vozes desenvolvem experiências específicas e passam a demandar da universidade iniciativas que atendam às suas necessidades particulares.

Márcia Regina Santos Silva (2015) desenvolveu, no âmbito do mestrado no Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (PPGEISU) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), uma dissertação com foco na análise do REUNI na UFRB. Em sua pesquisa, a autora reconhece a importância do ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio, como parte do processo de acesso dos estudantes ao ensino superior: “[...] é uma medida em prol da igualdade de classes, e que corrobora em outras questões sociais como discriminação racial e de gêneros.” (Silva, 2015, p. 35).

O trabalho da autora (Silva, 2015) resgata como as questões de gênero e raça são estruturantes da desigualdade brasileira.

Ana Maria Fontes dos Santos (2011) desenvolveu sua pesquisa no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação. Sua dissertação analisa a trajetória da Faculdade de Educação até sua transformação em Universidade Estadual de Feira de Santana. O trabalho não aborda questões de gênero, pois a autora foca na ruptura da desigualdade entre o interior e a capital.

Na Universidade do Maranhão - UFMA, foi identificado apenas um trabalho desenvolvido por Welline Dayane Reis Ribeiro (2021). A pesquisa analisa a reconfiguração do ensino superior brasileiro a partir dos anos 1990, com foco no processo de expansão/interiorização na Universidade Federal do Maranhão

através do REUNI. A autora reconhece que mulheres e homens, pobres e ricos têm acesso diferenciado ao ensino superior: “[...] negros, pobres, mulheres etc [...] em determinados períodos da história da educação superior, enfrentavam maiores dificuldades de ingresso, tanto por fatores históricos, quanto econômicos, políticos e sociais” (Ribeiro, 2021, p. 19). Para a autora, o Governo Lula (2003/2011) deu continuidade à política neoliberal de FHC:

A intervenção das agências internacionais no contexto da educação superior brasileira pode ser constatada pelas políticas implementadas a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) entre 1995 e 2002, quando o ajuste neoliberal se impõe no país, aprofundando a lógica de privatizações e de mercantilização do setor educacional. Tais políticas tem continuidade no governo Lula, pois, ainda que as políticas educacionais do seu governo (2003- 2010) estivessem formalmente direcionadas para a qualidade da educação e para que houvesse o maior número de pessoas com acesso à formação superior, não se pode desconsiderar o crescimento que o setor privado teve no mercado e a abertura de novas faculdades e cursos superiores, assim como, a parceria entre Estado e empresários por meio de programas de financiamento para estudantes nos cursos de graduação. (Ribeiro, 2021, p. 43).

Para Magalia Glober dos Santos Almeida (2017, p. 45), da Unijuí - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul:

Durante o governo do Presidente Lula, o ensino superior continuou a apresentar transformações concretas bastante significativas, tendo em vista o reaparelhamento da esfera pública deste nível de ensino, além da manutenção de iniciativas com características do sistema (neoliberal) na condução das políticas educacionais para o ensino superior. Notou-se que a mudança no cenário social e político no Brasil a partir da década de 2000, trouxe alterações na perspectiva de atuação do Estado com relação à educação superior.

Já para Vanyldo Bernardino Oliveira Junior (2016, p. 38), da Universidade Federal de Sergipe, “[...] ações governamentais no sentido de democratizar o ensino superior público, o qual sempre foi muito restritivo em seu acesso, começaram a surgir a partir do governo Lula (2004 - 2010)”.

Na Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, a plataforma apresenta duas pesquisas. O trabalho de dissertação de Erivaldson Sérgio da Silva Farias (2016, p. 30) tem como foco a implementação da política de expansão e interiorização das universidades federais, utilizando como estudo de caso o Centro Acadêmico do Agreste da UFPE.

O autor considera que no primeiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva “[...] apontaram mais para a continuidade do que para a ruptura com as políticas para a educação superior estabelecidas no governo FHC” (Farias, 2016,

p. 30) , nesse sentido, colaborando com a posição de Welline Dayane Reis Ribeiro (2021) da UFMA, o autor porém reconhece que “[...] o governo colocou em sua agenda a necessidade de expandir o ensino superior público e instituiu o Programa Expandir com esse propósito, criar novas universidades e novos *campi* nas regiões menos assistidas de educação superior.” (Farias, 2016, p. 70). O autor não aborda questões de gênero, embora cite trabalhos na área em sua bibliografia.

Outro trabalho da UFPE analisado foi desenvolvido por Ilton da Costa Souza Filho (2009). O autor analisa a inserção de uma instituição federal de ensino superior em Serra Talhada, sertão de Pernambuco. Embora não aborde a questão de gênero em seu trabalho, o autor destaca que a política de interiorização privilegia microrregiões mais pobres.

Na UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco, a partir dos descritores utilizados, foram identificados dois trabalhos. Andresa Lydia da Silva Firmino (2014, p. 15) analisa a Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG/UFRPE). Em seu trabalho, a autora destaca que entre 2003 e 2007 “[...] efetiva política de interiorização [...]” que não apenas ampliava o acesso ao ensino superior, mas também, representou uma “[...] política de estímulo ao desenvolvimento de Arranjos Produtivos Locais (APLs)”. (Firmino, 2014, p. 16).

O trabalho de Maria Nainam Silvino Araújo dos Santos (2017) colabora com o trabalho de Firmino (2014). Segundo Santos (2017), a relação entre ensino, pesquisa e extensão, bem como o diálogo entre esferas municipal, estadual e federal, favoreceram o desenvolvimento local e possibilitaram o incremento do capital humano necessário para o desenvolvimento econômico. No entanto, ao contrário de Firmino (2014), Santos (2017) destaca diversos trabalhos desenvolvidos no âmbito das IES voltados para as mulheres.

Na Pontifícia Universidade Católica de Goiás, a tese de doutorado de Edna Lemes Martins Pereira (2014), embora não discuta gênero, faz uma crítica à elitização do ensino superior. Já a pesquisa de Vera Lucia Lameira Picanco (2010), na Universidade Estadual do Ceará, se debruça sobre o campus de Santarém. No entanto, os links disponíveis na plataforma não possibilitaram acesso à dissertação, impossibilitando a análise do conteúdo do trabalho.

Na Universidade Estadual da Paraíba, a busca pelos descritores identificou a tese de Doniêgo Ferreira de Lima (2020). O autor reconhece a importância da vitória de Dilma Rousseff, a primeira mulher presidenta do Brasil. No entanto, o trabalho não se aprofunda na categoria gênero. A pesquisa é uma importante contribuição para as pesquisas sobre a interiorização do ensino superior, e o autor destaca:

De um lado, vislumbramos como sendo um importante enfrentamento à histórica desigualdade regional no acesso ao ensino superior no Brasil e, de outro, como uma situação eivada de inúmeras dificuldades, especialmente na infraestrutura e na garantia da qualidade na formação ofertada por esses cursos, criados sob a lógica do REUNI. Uma das características mais gritantes provocada por esta expansão tem sido, além do próprio aumento no número de matrículas, a intensificação e precarização do trabalho docente. O corpo docente passa a desenvolver atividades fora das salas de aula e do campo da pesquisa e da extensão, assumindo cada vez mais funções de cunho administrativo. (Lima, 2020, p. 75).

Na Universidade Federal de São Carlos, foi identificada a dissertação de Dayton Fernando Padim (2014). O autor destaca que, para haver democratização do ensino superior, não basta a criação de novas universidades e *campi*. Segundo o autor, é necessária uma maior democratização dos processos decisórios e dos mecanismos para melhoria da formação dos discentes.

Vanessa Juliana da Silva Santos (2013, p. 178) desenvolveu sua pesquisa na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) sobre o ensino superior nos Vales do Mucuri e Jequitinhonha. A autora aponta que “[...] o público universitário da UFVJM é eminentemente juvenil. Em sua maioria mulheres, sem filhos, pardos e pretos com significativa maior representatividade numérica que a média nacional, oriundos, sobretudo dos Vales do Mucuri e Jequitinhonha.”, porém, não foi realizada uma análise teórica das categorias.

Os trabalhos analisados apontam questões fundamentais para a análise da interiorização, como as categorias classe, território, formação e gastos públicos. No entanto, com exceção do último trabalho analisado, os demais fazem poucas menções a questões de gênero e não se aprofundam na produção de conhecimento a partir das categorias propostas neste trabalho: Gênero e Feminismos. Isso demonstra a singularidade deste projeto de tese.

Prosseguimos com a seleção de trabalhos utilizando o segundo bloco de descritores: Interiorização das Universidades Federais no Nordeste. A pesquisa resultou na localização de 03 (três) produções³⁵.

Para essa análise, nos subsidiamos das contribuições teóricas de Boaventura de Sousa Santos, sobre Sociologia das Ausências, propõe uma crítica às epistemologias dominantes, que historicamente excluíram e marginalizaram saberes, culturas e sujeitos. A partir de uma análise profunda das estruturas de poder que moldam o conhecimento, Santos destaca como os povos indígenas, negros, mulheres, e comunidades marginalizadas, têm sido sistematicamente excluídos do processo de produção acadêmica e científica. O autor (2002, p. 242) denuncia que

[...] todas as dicotomias sufragadas pela razão metonímica contêm uma hierarquia: cultura científica/cultura literária; conhecimento científico/conhecimento tradicional; homem/mulher; cultura/natureza; civilizado/primitivo; capital/trabalho; branco/negro; Norte/Sul; Ocidente/Oriente; e assim por diante.

Acrescentamos à dicotomia hierarquizante entre Nordeste/Sudeste e campo/cidade. Assim, a Sociologia das Ausências nos possibilita perceber como as desigualdades, produzidas pelos discursos que ecoam ou são silenciados a partir dessas dicotomias permeiam as universidades.

O autor, com a Sociologia das Emergências, propõe alternativas que permitem substituir o “[...] vazio do futuro segundo o tempo linear (um vazio que tanto é tudo quanto é nada) por um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que vão se construindo no presente através da actividade do cuidado” (SANTOS, 2002, p. 254), assim, lançando luz sobre a possibilidade de por meio da ação presente, avançarmos na utopia de uma universidade que epistemologicamente ao adotar a ecologia de saberes torna-se mais plural e representativa. Isso ocorre porque a ecologia dos saberes considera, sem hierarquizar, as diferentes formas de conhecimento, muitas vezes negligenciadas pela ciência ocidental androcêntrica.

³⁵ Interiorização das Universidades Federais no Nordeste. Disponível em <http://www.bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=Interioriza%C3%A7%C3%A3o+das+Universidades+Federais+no+Nordeste&type=AllFields&limit=20&sort=year>. Acessado em 11/07/2023

Com a ecologia de saberes, não apenas incluímos e incorporamos os saberes como objeto de estudo da universidade, mas promovemos uma ruptura com a hierarquia. Assim, as diversas epistemologias são reconhecidas como legítimas e, a partir da análise contextual de sua aplicabilidade, interagem em um campo político-científico tendo como base desse diálogo a igualdade, amplificamos a potência das diferentes vozes que ecoam dos diferentes corpos saberes diferentes, porém, iguais no direito de ser ditos e ouvidos.

TABELA 8 - Trabalhos encontrados na BDTD – Bloco de Descritores 2. Interiorização das Universidades Federais no Nordeste

TÍTULO	AUTOR/A	ANO/INSTITUIÇÃO	TIPO
A política de gestão de pessoas: um olhar sobre a movimentação docente no contexto da interiorização e expansão da Rede de Educação Profissional e Tecnológica ³⁶	MARTINS, Patrícia Deisymar Silva	2022 Universidade Federal da Paraíba	Dissertação
Avaliação do Programa de Expansão da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte: o caso da interiorização do curso de Ciências Contábeis ³⁷	OLIVEIRA, Mario Cesar Sousa de	2016 Universidade Federal de Pernambuco	Dissertação
Análise da implementação do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco no contexto da expansão e interiorização das Universidades Federais brasileiras ³⁸	MENDONÇA, Raquel Mônica Lopes de	2015 Universidade Federal de Pernambuco	Dissertação

Fonte: Autoria Própria

Dois trabalhos são da Universidade Federal de Pernambuco e um trabalho é da Universidade Federal da Paraíba.

³⁶ MARTINS, Patrícia Deisymar Silva. **A política de gestão de pessoas: um olhar sobre a movimentação docente no contexto da interiorização e expansão da Rede de Educação Profissional e Tecnológica**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/26043>. Acesso em: 20 jan. 2025.

³⁷ OLIVEIRA, Mario Cesar Sousa de. **Avaliação do Programa de Expansão da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte: o caso da interiorização do curso de Ciências Contábeis**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/23506>. Acesso em: 20 jan. 2025.

³⁸ MENDONÇA, Raquel Mônica Lopes de. **Análise da implementação do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco no contexto da expansão e interiorização das Universidades Federais brasileiras**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/20173>. Acesso em: 20 jan. 2025.

O trabalho de Patrícia Deisymar Silva Martins (2022) dedica-se ao estudo dos Institutos Federais (IFs). Para a autora, a política de expansão e interiorização resultou no ingresso de novos docentes e técnico-administrativos, alterando o perfil da rede federal de servidores e gerando mobilidade através da permuta entre servidores.

Uma questão importante observada é que muitos dos concursados para vagas no interior, como é o caso do IF Sertão, não desejam permanecer no território, o que evidencia uma preocupação para a política de interiorização. No entanto, questões problemáticas decorrentes dos problemas sociais dos grandes centros urbanos, como a insegurança pública, podem ser fatores que colaboram para a fixação de novas equipes no interior.

Esses desafios urbanos, frequentemente associados à violência, ao trânsito caótico e à falta de qualidade de vida, fazem com que muitas pessoas e profissionais se fixem nos novos territórios, onde o ambiente é mais tranquilo e oferece melhores condições de trabalho e vida. Assim, a interiorização acaba se tornando uma alternativa atrativa para profissionais que desejam evitar os problemas característicos das grandes metrópoles.

Dessa forma, Patrícia Deisymar Silva Martins (2022, p. 64) destaca que:

A interiorização dos IFS buscou levar mudanças significativas para cidades onde novas unidades foram criadas, como: desenvolvimento local e regional, dinâmica territorial, democratização do ensino aliada à redução das desigualdades sociais, criação de emprego, dinâmica territorial, dentre outras. Entretanto, a interiorização trouxe docentes para cidades remotas com pouca infraestrutura em relação a transporte, saúde e lazer, sendo estes os principais argumentos dos docentes em não querer permanecer no campus de origem.

Embora o trabalho aponte que 58,3% das pessoas participantes da pesquisa se declararam mulheres, a temática de gênero não é abordada na pesquisa (Martins, 2022).

A dissertação resultante da pesquisa de Mário César Sousa de Oliveira (2016), no Programa de Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal de Pernambuco, tem como objeto de análise a eficiência e eficácia da política de expansão da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), com foco no curso de Ciências Contábeis.

Segundo Oliveira (2016), a partir de 2002, iniciou-se uma nova fase de expansão da UERN, o que sugere que a política de expansão e interiorização das universidades e institutos federais pode ter estimulado esse processo nas universidades estaduais. Durante esse período, foram criados dois novos *campi* em Natal e Caicó, bem como um novo tipo de unidade acadêmica chamado "NAES", que oferecia cursos isolados em diferentes municípios do estado, com caráter rotativo.

Essa expansão resultou em um significativo aumento na oferta de vagas nos cursos da universidade, com um crescimento de aproximadamente 80% (Oliveira, 2016) entre os anos de 2002 e 2013. Essa iniciativa tinha como objetivo tornar o ensino superior mais acessível e presente em diversas localidades do estado, promovendo a democratização do acesso à educação superior. No entanto, mecanismos como SISU pode fortalecer assimetrias, visto que estudantes das capitais passam a se deslocar e ocupar vagas do interior.

Já Raquel Mônica Lopes de Mendonça (2015), em sua dissertação, analisa a implementação do Centro Acadêmico do Agreste - CAA da Universidade Federal de Pernambuco. A pesquisa também foi desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal de Pernambuco.

Segundo a autora (Mendonça, 2015), durante quase seis décadas, a Universidade Federal de Pernambuco manteve-se centralizada na capital e não possuía uma cultura de interiorização, limitando-se a realizar apenas atividades de extensão nas regiões do interior.

A proposta de interiorizar o primeiro campus encontrou resistências na cultura organizacional da UFPE. A análise da autora revelou que foi no início do Governo Lula que a interiorização da Universidade Federal de Pernambuco encontrou terreno propício. Observa Mônica Lopes de Mendonça (2015, p. 75) que:

A UFPE não apresentava uma cultura de interiorização, em quase seis décadas de atuação sempre esteve localizada na capital, e, apesar de realizar algumas iniciativas de extensão no interior, observou-se que sua cultura organizacional não estava preparada para interiorizar seu primeiro campus, apresentando resistências logo que a proposta foi apresentada. A análise demonstrou que, mesmo havendo a intenção de alguns líderes de interiorizar a

instituição, essa ideia só encontrou terreno propício com o início do Governo Lula.

Embora a autora (Mendonça, 2016) não analise as questões de gênero, sua pesquisa traz uma grande contribuição para este projeto de tese, uma vez que analisa o lócus onde nossa pesquisa ocorre: o Campus do Agreste – CAA da Universidade Federal de Pernambuco. A autora reconhece que durante o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, as condições e incentivos para a interiorização da UFPE se tornaram mais favoráveis, o que possibilitou a concretização da proposta de democratizar o acesso à Universidade Federal de Pernambuco para jovens do interior.

4.2. Produção de Conhecimento em gênero e feminismos nas Universidades do Nordeste do Brasil

Realizamos uma busca no acervo da BDTD que possibilitou uma análise da produção de conhecimento nas áreas de gênero e feminismos. Após filtrar os trabalhos repetidos e os que não se relacionam com o tema a partir da perspectiva sociocultural, passamos à análise dos trabalhos identificados a partir dos descritores: “Produção de Conhecimento em gênero e feminismo nas Universidades do Nordeste do Brasil”.

TABELA 9 - Trabalhos encontrados na BDTD – Bloco de Descritores 3. Produção de Conhecimento em gênero e feminismo nas Universidades do Nordeste do Brasil ³⁹

TÍTULO	AUTOR/A	ANO/INSTITUIÇÃO	TIPO
Gonzagão e Gonzaguina: percurso, sonoridade e métrica de brasilidades insubmissas ⁴⁰	VASCONCELOS, Claudia Pereira	2022 Universidade Federal da Bahia	Tese
“Olha Brasília está florida, estão chegando as decididas”: experiências de um feminismo	SOBREIRA, Dayane Nascimento	2022 Universidade Federal da Bahia	Tese

³⁹ **Produção de Conhecimento em gênero e feminismo nas Universidades do Nordeste do Brasil.** Disponível em

<http://www.bdtb.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=+Produ%C3%A7%C3%A3o+de+Conhecimento+em+g%C3%AAnero+e+feminismo+nas+Universidades+do+Nordeste+do+Brasil+&type=AllFields&limit=20&sort=year> Acessado em 11/07/2023

⁴⁰ VASCONCELOS, Claudia Pereira. **Gonzagão e Gonzaguina: percurso, sonoridade e métrica de brasilidades insubmissas.** 2022. Tese (Doutorado em Música) — Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/35639>. Acesso em: 20 jan. 2025.

rural no Brasil a partir da Marcha das Margaridas ⁴¹			
Interseccionalizando a epistemologia feminista: olhares em torno das narrativas do crime de feminicídio em Belém do Pará (2006 – 2020) ⁴²	DIAS, Ana Doroteia Santos	2022 Universidade Federal da Bahia	Dissertação
Carnaval do Nordeste de Amaralina: um estudo sobre um carnaval de bairro em Salvador, Bahia, Brasil ⁴³	SILVA, Laurisabel Maria de Ana da	2022 Universidade Federal da Bahia	Tese
Entre Cânticos e Coristas: O protagonismo de regentes corais nas Igrejas Batistas do Cariri ⁴⁴	BRITO, Carlos Renato de Lima	2021 Universidade Federal da Bahia	Tese
Envelhecimento ativo entre idosos residentes na Microrregião de Saúde de Uberaba, Minas Gerais ⁴⁵	OLIVEIRA, Nayara Gomes Nunes	2020 Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Tese
Quando a Baixada também? Brasil: um estudo de caso da Baixada imaginada em Senhora do Destino ⁴⁶	SANTOS, Andreza Patrícia Almeida dos	2017 Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Dissertação

Fonte: Autoria Própria

Conforme observado na tabela acima, 5 dos trabalhos analisados são teses e 2 são dissertações, com predominância de estudos realizados na Universidade Federal da Bahia.

A primeira tese analisada foi desenvolvida por Claudia Pereira Vasconcelos (2022) e investiga os percursos de vida de Luiz Gonzaga e seu filho

⁴¹ SOBREIRA, Dayane Nascimento. **“Olha Brasília está florida, estão chegando as decididas”:** experiências de um feminismo rural no Brasil a partir da Marcha das Margaridas. 2022. Tese (Doutorado em Sociologia) — Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/35924>. Acesso em: 20 jan. 2025.

⁴² DIAS, Ana Doroteia Santos. **Interseccionalizando a epistemologia feminista: olhares em torno das narrativas do crime de feminicídio em Belém do Pará (2006 – 2020)**. 2022. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) — Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/36702>. Acesso em: 20 jan. 2025.

⁴³ SILVA, Laurisabel Maria de Ana da. **Carnaval do Nordeste de Amaralina: um estudo sobre um carnaval de bairro em Salvador, Bahia, Brasil**. 2022. Tese (Doutorado em Antropologia) — Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/36085>. Acesso em: 20 jan. 2025.

⁴⁴ BRITO, Carlos Renato de Lima. **Entre Cânticos e Coristas: o protagonismo de regentes corais nas Igrejas Batistas do Cariri**. 2021. Tese (Doutorado em Música) — Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/35433>. Acesso em: 20 jan. 2025.

⁴⁵ OLIVEIRA, Nayara Gomes Nunes. **Envelhecimento ativo entre idosos residentes na Microrregião de Saúde de Uberaba, Minas Gerais**. 2020. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) — Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2020. Disponível em: <http://bdtd.ufmt.edu.br/handle/tede/1003>. Acesso em: 20 jan. 2025.

⁴⁶ SANTOS, Andreza Patrícia Almeida dos. **Quando a Baixada também? Brasil: um estudo de caso da Baixada imaginada em Senhora do Destino**. 2017. Dissertação (Mestrado em Sociologia) — Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/2274>. Acesso em: 20 jan. 2025.

Gonzaguinha. Talvez o trabalho tenha sido identificado a partir do uso dos descritores, devido os aportes teóricos utilizados pela autora, que optou por realizar a discussão a partir das epistemologias pós-colonial e decolonial.

Ao analisar a identidade nordestina a partir da perspectiva decolonial, a autora observa (Vasconcelos, 2022, p. 110):

[...] assistimos a uma proliferação de cursos, pesquisas e publicações no campo dos Estudos Culturais e Pós-coloniais, voltados à reflexão sobre culturas, identidades, relações interculturais, multiculturalismos, relações de gênero, feminismos, enfim, interessados por abordar o/a outro/a como um dilema filosófico que emerge na contemporaneidade.

A autora utiliza como base teórica autores e autoras como Lélia Gonzales, Conceição Evaristo, Aníbal Quijano, Milton Santos e outros.

A tese de Dayane Nascimento Sobreira (2022) foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo da Universidade Federal da Bahia.

A autora realiza a análise a partir das epistemologias feministas, embasando-se em autoras como Margareth Rago, Sandra Harding, Betty Friedan, Silvia Federici, Angela Davis, Emma Siliprandi, Maria Ignez Paulilo, Teresa Cunha e outras.

É de suma importância destacar que a autora também valoriza a produção de conhecimento, reconhecendo os saberes das mulheres populares e dos movimentos populares de mulheres. Dentre esses movimentos, destacam-se as produções do Sindicato de Trabalhadores/as Rurais (STRs), Federações dos Trabalhadores/as da Agricultura (FETAGs), Confederação Nacional de Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (Contag), Marcha Mundial de Mulheres (MMM), Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Conselho Nacional das Populações Extrativistas (CNS), Movimento da Mulher Trabalhadora Rural do Nordeste (MMTR-NE), Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu (MIQCB), Movimento Articulado de Mulheres da Amazônia (MAMA), Articulação de Mulheres Brasileiras (AMB), Marcha Mundial das Mulheres (MMM), União Brasileira de Mulheres (UBM), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil (CTB), Rede de Mulheres Rurais da América Latina e Caribe (Rede LAC),

Confederação de Organizações de Produtores Familiares Campesinos e Indígenas do Mercosul Ampliado (COPROFAM).

A pesquisa realizada pela autora (Sobreira, 2022) revela que o conhecimento produzido a partir das epistemologias é um conhecimento comprometido e posicionado. Isso significa que as abordagens teóricas e metodológicas utilizadas na pesquisa são influenciadas por uma postura ética e política, em que nós pesquisadoras assumimos uma posição engajada diante das questões estudadas.

A autora (Sobreira, 2022, p. 32) destaca o compromisso político na escolha metodológica da autora: “Tendo em vista o contexto do qual parte este estudo, entendo a minha responsabilidade com o campo epistemológico feminista e com a construção de um conhecimento vivo, político, compromissado com a justiça social e com as experiências de luta que historicamente trazem nós, mulheres rurais, até aqui”.

O conhecimento é influenciado por valores e princípios, como a busca pela transformação social, a promoção da justiça de gênero e a defesa dos direitos humanos. Concordamos com a autora quando ela afirma que nossas pesquisas buscam contribuir para uma sociedade mais igualitária e justa. Essa perspectiva epistêmica encontra respaldo teórico nos estudos da professora Martha Patrícia Castañeda (2008).

Além disso, o conhecimento é posicionado, pois somos conscientes de que nossa própria posição social, identidade e perspectivas pessoais podem influenciar o modo como conduzimos a pesquisa e interpretamos os resultados. Essa consciência nos permite ser mais reflexivas e críticas em relação aos nossos próprios pontos de vista e buscar dar voz a diferentes perspectivas e experiências na análise dos dados.

Dessa forma, a pesquisa baseada em epistemologias comprometidas e posicionadas pode fornecer *insights* mais abrangentes e contextualizados sobre os fenômenos estudados, contribuindo para uma compreensão mais completa da realidade e para a promoção de mudanças sociais significativas.

O estudo realizado por Ana Doroteia Santos Dias (2022), que utiliza as epistemologias feministas como base para analisar as narrativas do crime de feminicídio em Belém do Pará, demonstra como essas abordagens teóricas e

metodológicas podem ampliar a compreensão dos casos de feminicídio. As epistemologias feministas têm o poder de pluralizar e aprofundar outros pontos de vista da história, possibilitando uma compreensão mais diversificada e profunda dos eventos e fenômenos sociais, especialmente aqueles relacionados à violência de gênero, como o feminicídio.

Ana Doroteia Santos Dias (2022, p. 136) considera as perspectivas e vivências das mulheres vítimas, bem como as estruturas de poder e desigualdades de gênero que permeiam esses eventos. Ao utilizar essas epistemologias, a pesquisa contribui para uma análise mais sensível e abrangente da questão, ampliando a visibilidade e a luta contra a violência de gênero na sociedade:

O feminicídio é um problema social que pode ser analisado por diversas metodologias de análise, nessa pesquisa prevaleceu o ímpeto de democratizar as epistemologias pautadas nos feminismos, em que tomo a interseccionalidade como uma ferramenta primordial para visualizar as categorias sociais que perpassam cada indivíduo e as relações de poder que gerem nosso planeta, por isso, interseccionar as epistemologias feministas se torna essencial para ilustrar os pontos de vista teóricos pensados pela diversidade de cientistas que forjaram esse conhecimento. O feminismo hegemônico, o feminismo negro e o feminismo decolonial tornam possível que as vozes das mulheres brasileiras sejam ouvidas e referenciadas.

Ao incorporar a interseccionalidade, a autora valoriza as vozes e experiências das mulheres brasileiras por meio do diálogo entre diferentes vertentes do feminismo. Essa abordagem contribui para uma análise mais completa e sensível sobre o feminicídio, permitindo examinar não apenas seus efeitos, mas também suas raízes estruturais, abordando assim esse grave problema social de forma mais abrangente e aprofundada.

Já o estudo desenvolvido por Laurisabel Maria de Ana da Silva (2022) tem como objeto de estudo o Carnaval do Nordeste a partir de um bairro de Amaralina em Salvador, um festejo carnavalesco organizado por mulheres e que carrega as bandeiras do feminismo.

A autora valoriza os estudos feministas por sua capacidade de proporcionar novos enfoques e tornar visíveis sujeitos que foram historicamente invisibilizados pela ciência androcêntrica.

O carnaval é um fenômeno historicamente analisado em estudos de diversos campos científicos, porém, ao ser analisado a partir de uma perspectiva androcêntrica, desconsidera ou subestima as experiências das mulheres como organizadoras dessa grande festa popular.

Ao adotar os estudos feministas, a autora está destacando a necessidade de abordagens teóricas e metodológicas que levem em consideração as vivências e contribuições das mulheres. Dessa forma, os estudos feministas possibilitam uma compreensão mais ampla e inclusiva da realidade, contribuindo para uma ciência mais abrangente e uma melhor compreensão do Carnaval no Brasil. Assim, observa Laurisabel Maria de Ana da Silva (2022, p. 148) que:

A participação das mulheres no carnaval é diversa, porém estudada ainda de maneira tímida, ao menos no que tange suas participações na organização geral da festa ou de blocos que desfilam nelas. Para abraçar esta diversidade e diminuir a sensação de invisibilidade, se faz necessária uma maior diversificação dos estudos sobre a questão. Ainda que não seja este o objetivo central deste capítulo, julgo necessário tecer alguns comentários a respeito da nossa presença nos festejos carnavalescos ao longo do tempo deles em terras brasileiras e baianas.

O estudo de Carlos Renato de Lima Brito (2021) tem como foco as pessoas que exercem a função de regentes em corais ligados a Igrejas Batistas da região do Cariri, no estado do Ceará, localizada na região Nordeste do Brasil. Vários municípios compõem o território considerado Cariri cearense, a exemplo de Juazeiro do Norte, Crato, Barbalha, Brejo Santo, Missão Velha, Nova Olinda, Santana do Cariri, Jardim, Caririaçu e Araripe.

Destaca-se que a região possui uma história cultural marcada pelo sincretismo religioso. O estudo de Brito (2021) busca entender como os regentes vivenciam e conduzem atividades musicais na comunidade religiosa ligada à Igreja Batista. A abordagem explora as trajetórias musicais e as experiências pessoais e profissionais de homens e mulheres, a fim de compreender como eles contribuem para a vida musical das igrejas e como influenciam suas respectivas comunidades.

O estudo também destaca a participação das mulheres (regentes) nessa atuação musical e utiliza um referencial teórico pautado nas epistemologias feministas para realizar sua análise, citando autoras como Chimamanda Ngozi

Adichie, Carla Akotirene, bell hooks, Patricia Hill Collins, Donna Haraway, Sandra Harding, entre outras.

Outro trabalho que foi selecionado na pesquisa foi o desenvolvido por Nayara Gomes Nunes Oliveira (2020) e tem como título "Envelhecimento ativo entre idosos residentes na Microrregião de Saúde de Uberaba, Minas Gerais". A autora (Oliveira, 2020, p. 23) considera que "Diante das diferenças entre homens e mulheres em seus papéis, experiências e oportunidades ao longo da vida, uma abordagem de gênero torna-se essencial para o planejamento e desenvolvimento de políticas públicas voltadas ao envelhecimento ativo".

Embora não se debruce sobre as epistemologias feministas, a autora desenvolve a categoria de gênero, reconhecendo o impacto da desigualdade de gênero no processo de envelhecimento e no adoecimento, que se manifesta de forma distinta entre homens e mulheres.

Por fim, analisamos o trabalho de Andreza Patrícia Almeida dos Santos (2017, p. 38), que tem como objeto de estudo a telenovela *Senhora do Destino*. O trabalho contribui para a produção de conhecimento desenvolvido a partir das epistemologias feministas, na medida em que reconhece a invisibilidade das mulheres da Baixada Fluminense. Assim, seu estudo não deixa de ser também uma denúncia:

Ao fazermos uma breve varredura pela internet sobre mulheres e Baixada Fluminense, um dado impressiona: a invisibilidade das mulheres em relação à região só se desfaz nas estatísticas de violência. Em questões de segundo, inúmeras matérias e perfis denunciam crimes cometidos contra mulheres em municípios da Baixada.

A autora (Santos, 2017) destaca que essa telenovela é resultado de um processo mercadológico, no qual se aproveita a ascensão do lulismo nos anos 2000. A telenovela entrelaça uma trama que tem como foco hipoteticamente a história de uma família nordestina, visto que Maria do Carmo, personagem principal, é uma retirante nordestina vinda para o Rio de Janeiro desprovida de recursos materiais, mas que torna-se uma bem-sucedida empresária no ramo de materiais de construção, mostrando sua interligação com a periferia e as favelas, bem como a ascensão da classe trabalhadora, visto que o núcleo mais próspero da novela vive em um território que na realidade é ocupado pela classe

trabalhadora. A autora ressalta que a produção dessa telenovela busca atingir o público que se identifica e anseia ascensão.

Destaque-se que a visão do drama reforça uma visão da região Nordeste como não lugar da esperança e da prosperidade, mas sim como lugar da desinformação e da pobreza. A autora faz a devida crítica a essa perspectiva hegemônica.

Dos 10⁴⁷ trabalhos selecionados pela plataforma a partir do uso dos descritores “Produção de Conhecimento em feminismo nas Universidades do Nordeste”, apenas 3 são novos, ou seja, não constaram na busca anterior, quando utilizamos a categoria 'gênero' e 'feminismo' associados. Passamos, assim, para a análise dos seguintes trabalhos:

TABELA 10 - Trabalhos encontrados na BDTD – Bloco de Descritores 4. Produção de Conhecimento em feminismo nas Universidades do Nordeste

TÍTULO	AUTORIA	ANO/INSTITUIÇÃO	TIPO
Clara Zetkin e a libertação das mulheres : traduções feministas comentadas ⁴⁸	HESPANHOL, Camila Garcias	2021 Universidade de Brasília	Dissertação
Adoção de crianças com quadro de adoecimento crônico: investigação sobre a rede de apoio social ⁴⁹	BORGES, Camila Aparecida Peres	2018 Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Dissertação
"A Estrada da Sabedoria" : a produção de conhecimento no interior do movimento da mulher trabalhadora rural do Nordeste (MMTR/NE) ⁵⁰	VIEIRA, Iasmim de Araujo	2017 Universidade Estadual de Campinas	Dissertação

Fonte: Autoria própria

⁴⁷ **Produção de Conhecimento em feminismo nas Universidades do Nordeste.** Disponível em <http://www.bdtb.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=Produ%C3%A7%C3%A3o+de+Conhecimento+em+feminismo+nas+Universidades+do+Nordeste&type=AllFields&limit=20&sort=year> Acessado em 18/07/2023

⁴⁸ HESPANHOL, Camila Garcias. **Clara Zetkin e a libertação das mulheres: traduções feministas comentadas.** 2021. Dissertação (Mestrado em História) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/jspui/handle/10482/42479>. Acesso em: 20 jan. 2025.

⁴⁹ BORGES, Camila Aparecida Peres. **Adoção de crianças com quadro de adoecimento crônico: investigação sobre a rede de apoio social.** 2018. Dissertação (Mestrado em Psicologia) — Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2018. Disponível em: https://bdtb.ibict.br/vufind/Record/UFTM_a297c7fd400032e7c29af75dca342b6c. Acesso em: 20 jan. 2025.

⁵⁰ VIEIRA, Iasmim de Araujo. **"A Estrada da Sabedoria": a produção de conhecimento no interior do movimento da mulher trabalhadora rural do Nordeste (MMTR/NE).** 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ifch/estrada-sabedoria-producao-conhecimento-interior-movimento-mulher-trabalhadora-rural-nordeste-0>. Acesso em: 20 jan. 2025.

O trabalho de Camila Garcias Hespanhol (2021), desenvolvido no âmbito do programa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Nacional de Brasília, teve como objetivo apresentar uma tradução feminista comentada de dois discursos e um texto de Clara Zetkin, líder feminista e socialista.

Para a autora, a tradução feminista é subversiva; as traduções questionam os padrões hegemônicos da época. A autora observa que as mulheres tradutoras subverteram e desafiaram a visão tradicional da tradução, fazendo-o por meio de prefácios, dedicatórias, notas de rodapé ou até mesmo correspondência pessoal.

Segundo Camila Garcias Hespanhol (2021, p. 33), "[...] foi a tradução que facilitou o acesso das mulheres à literatura, espaço ocupado, até não muito tempo, oficialmente e exclusivamente pelos homens".

Mais do que traduzir os discursos e textos de Clara Zetkin, Camila Garcias Hespanhol (2021) questiona o impacto político das técnicas metodológicas pelas quais as traduções são realizadas e ressalta o protagonismo das tradutoras feministas, baseando seu trabalho em uma bibliografia feminista e contra-hegemônica.

A dissertação, fruto da pesquisa de Camila Aparecida Peres Borges (2018), teve como objeto de estudo o processo de adoção de crianças com quadro de adoecimento crônico. Embora apresente nas referências bibliográficas estudos feministas, o trabalho não faz uso das epistemologias feministas, nem analisa categorias como gênero, sexualidade e feminismo.

Por fim, a partir dos trabalhos selecionados por meio desse conjunto de descritores, analisamos a dissertação de Iasmim de Araújo Vieira (2017), a qual investigou a produção de conhecimento no interior do Movimento da Mulher Trabalhadora Rural do Nordeste (MMTR/NE). A análise se debruçou sobre as experiências de formação política denominada Escola de Educadoras Feministas (EEF).

A autora (Vieira, 2017) utiliza as epistemologias feministas, valorizando as trajetórias das mulheres populares do movimento camponês e fazendo uso de autoras feministas e autores contra-hegemônicos como aporte teórico, a exemplo

de Sandra Harding, Heleieth Saffioti, Aníbal Quijano, Walter Mignolo e Boaventura Santos.

Iasmim de Araujo Vieira (2017) também utiliza escritos do Movimento Mulher Trabalhadora Rural do Nordeste (MMTR/NE), como o texto "FEMINISMO RURAL: Uma nova forma de ser mulher no campo", que explica teoricamente o feminismo rural do MMTR/NE por meio de suas protagonistas.

O trabalho da autora (Vieira, 2017, p. 152) é uma rica contribuição para as epistemologias feministas, uma vez que ensina à academia o quanto ela tem a aprender não apenas politicamente com as vivências das mulheres e dos movimentos, mas também metodologicamente, com a forma como essas mulheres produzem e sistematizam os saberes:

[...] os esforços da organização em elaborar pedagogicamente formatos de educação que potencializassem a fala das mulheres, aprofundassem o reconhecimento deste grupo social desde as bases, através das multiplicações, e garantissem certa educação técnica que permitisse formar às mulheres como educadoras rurais. No desenvolvimento do Programa, sobretudo em sua segunda fase quando o ato de sistematizar torna-se a atividade por excelência, nota-se um esforço da organização em incorporar-se no mundo dos registros, com o objetivo de garantir legitimidade ao Programa e construir um material didático capaz de auxiliar nas formações [...].

O estudo desenvolvido pela autora aponta que as práticas pedagógicas desenvolvidas no seio do Movimento fortalecem o processo de pertencimento e empoderamento das mulheres, possibilitando que elas se reconheçam desde a base. Tendo a democratização dos saberes como compromisso, proporciona que as mulheres participantes dos programas de formação tornem-se educadoras rurais. O Movimento, além da formação política e técnica, também se preocupou em registrar suas ações e construir um material didático útil, acessível, estruturado e sistematizado para auxiliar nas formações das mulheres.

5. LIDERANÇAS E GRUPOS DE PESQUISA EM GÊNERO E FEMINISMO NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO INTERIOR DO NORDESTE DO BRASIL

5.1. Grupos de Pesquisa na Pós-Graduação em Educação e Perfis de Gênero dos Docentes

Passamos agora a apresentar os resultados da análise focada nos grupos de pesquisa, realizada especialmente a partir dos perfis das docentes vinculadas aos Programas de Pós-Graduação em Educação, que têm contribuído para a produção de conhecimento sobre gênero e feminismos nas universidades e *campi* criados a partir do programa de interiorização do 1º Governo do Presidente Lula no interior do Nordeste do Brasil.

A análise centra-se nos dados do CNPq sobre os grupos, buscando evidenciar as trajetórias, as temáticas de investigação e as configurações acadêmicas que moldam esse campo de estudos no contexto da interiorização das universidades federais no Nordeste brasileiro.

O perfil das docentes é analisado com foco nas questões de gênero, orientações de teses e dissertações, colaborações e contribuições no fortalecimento dos estudos de gênero e feminismos na região. Essa análise permite compreender como a produção científica nessas áreas se articula com os desafios locais e as demandas globais por justiça social, diversidade e equidade.

A partir dessa análise, busca-se contribuir para uma visão ampliada sobre o papel dos Programas de Pós-Graduação em Educação na promoção de epistemologias comprometidas com transformações sociais.

É importante destacar que os grupos de pesquisa no Brasil começaram a ser institucionalizados a partir de 1983, com a Resolução n. 5, de 10 de março de 1983, da Capes. Esse marco regulatório estabelecia que a implantação de um curso de pós-graduação deveria ser precedida pela existência de condições propícias à atividade criadora e de pesquisa, articulando a disponibilidade de recursos materiais e financeiros com a qualificação e dedicação do corpo docente nas áreas ou linhas de pesquisa envolvidas.

O artigo 6º, inciso IV, da Resolução determinava que o pedido de credenciamento deveria ser acompanhado de um relatório sucinto do curso, contendo obrigatoriamente a experiência de pesquisa do grupo. Vejamos:

Art. 6º. O pedido de credenciamento será acompanhado de relatório sucinto do curso, do qual constarão, necessariamente, os seguintes dados:

IV – Experiência de pesquisa do grupo, demonstrada mediante a descrição da atividade criadora específica dos membros do corpo docente e a produção de trabalhos originais.

As experiências deveriam ser demonstradas pela descrição das atividades criativas específicas dos membros do corpo docente e pela produção de trabalhos originais.

Esse contexto enfatizou a importância dos grupos de pesquisa como espaços de produção científica organizada, colaborativa e inovadora. Além disso, estabeleceu as bases para a consolidação da pesquisa acadêmica no país, vinculando a qualidade dos cursos de pós-graduação à solidez dos grupos de pesquisa.

Em 1993, foi criado 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).

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 11 – 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

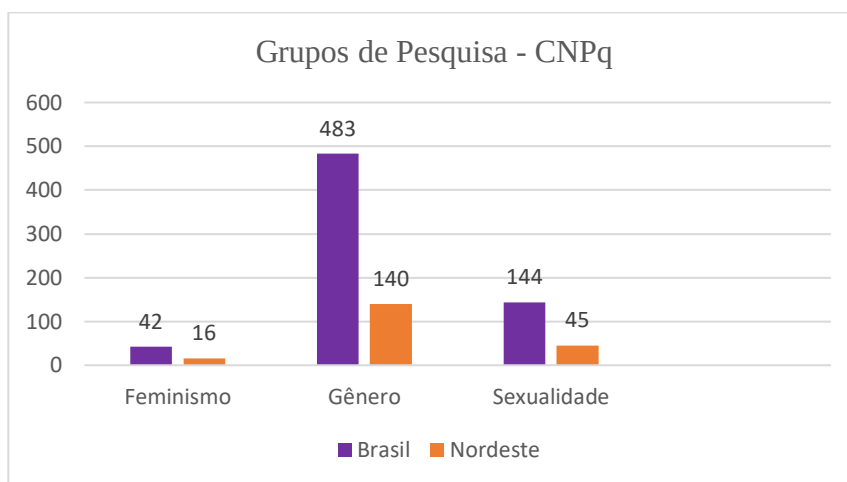
Fonte: Elaboração Própria

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 5: Gráfico – Grupos de Pesquisa sobre feminismo, gênero e sexualidade



Fonte: Autoria Própria

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.

É importante destacar que, nas diferentes edições do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), os grupos de pesquisa são reconhecidos como uma ferramenta essencial para a qualidade da pós-graduação no Brasil.

Na edição 2024/2028, eles são consolidados como um instrumento chave para as redes de pesquisa. O plano enfatiza iniciativas como a “Flexibilização curricular (em disciplinas e atividades científicas) entre diferentes programas de pós-graduação e grupos de pesquisa, de modo a ampliar a capacidade do estudante da pós-graduação de entender as contribuições do seu projeto, além de valorizar a pesquisa aplicada e o potencial de inovar” (PNPG, p. 161). Também destaca o “aumento do nível de internacionalização dos programas de pós-graduação e grupos de pesquisa, com ênfase nas colaborações com o hemisfério

Norte, Sul-Sul e BRICS” (PNPG, 2024, p. 161). Essas diretrizes devem ser adotadas como ferramentas para impulsionar a inovação na pós-graduação.

O PNPG 2024/2028, no Eixo 3, observa a integração entre educação básica e pós-graduação, apontando a centralidade da formação docente para a melhoria da qualidade da educação no Brasil.

Estabelece como diretriz a promoção da qualidade na educação básica por meio da formação inicial e continuada de professores, articulada à pós-graduação. Entre as estratégias definidas, destaca-se o item 3.4.3, que enfatiza o papel da pós-graduação em incentivar a criação de grupos de pesquisa, promovendo a colaboração entre profissionais do magistério da educação básica e superior. Essa diretriz é materializada nas universidades e *campi* com programas de pós-graduação em educação, o que podemos afirmar após a análise curricular das líderes de grupos de pesquisa, cujos projetos analisam a realidade da educação básica e desenvolvem diversas iniciativas de extensão voltadas para a escola.

O PNPG 2024-2028 aponta no Desafio 3 a necessidade de:

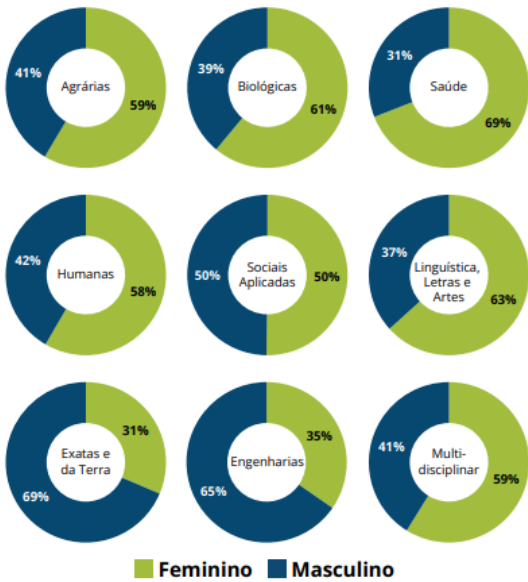
Ampliar a diversidade e a inclusividade na pós-graduação A Educação somente realiza o seu potencial democrático se for um bem acessível a todos, sem distinção. Sob este aspecto, para a análise do desempenho da gestão da pós-graduação no Brasil importa tanto a evolução do acesso, em números absolutos, como a sua inclusividade, considerando a sua distribuição na população. Há a necessidade de ampliar a efetividade das políticas de ações afirmativas implementadas na pós-graduação, com melhores condições de acesso e ações de apoio à permanência de grupos e indivíduos historicamente marginalizados, para contribuir com o rompimento do ciclo de acúmulo de desigualdade educacional ao longo das gerações. (PNPG, 2024, p. 60)

A estratégia 14.8 do PNE 2014-2024, aponta para a necessidade de incentivar a participação feminina em programas de ciências exatas e tecnológicas, tradicionalmente dominados por homens e reconhece que sem um compromisso institucional mais robusto e estratégias concretas, como a criação de incentivos para a formação e liderança feminina e o combate às barreiras estruturais que perpetuam a desigualdade, a equidade de gênero na ciência continuará avançando de forma lenta e desigual.

O PNPG 2024-2028 reconhece a desigualdade de gênero e a influência da cultura patriarcal na segregação por áreas do conhecimento, pois, embora as

mulheres sejam maioria em sete das nove grandes áreas em cenário mais favorável, os homens continuam a dominar as áreas das engenharias e exatas.

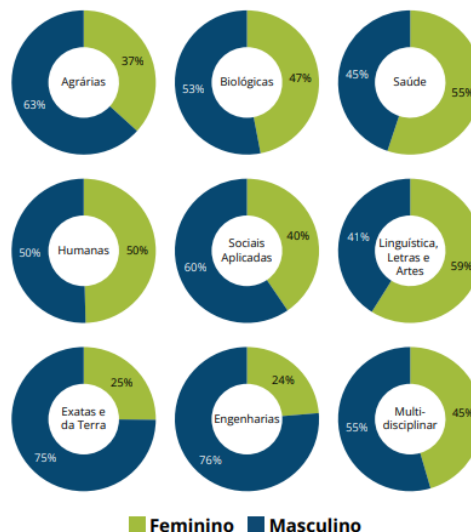
IMAGEM 6: Perfil de Gênero de Discentes da Pós Graduação por área de pesquisa



Fonte: Plano Nacional da Pós-graduação 2024/2028 (p. 37)

No tocante aos docentes, a representação feminina é menor que a masculina em sete das nove grandes áreas. Apenas nas áreas de Ciências da Saúde e Linguística, Letras e Artes o corpo docente feminino é majoritário. Assim como ocorre com o corpo discente, nas grandes áreas de Ciências Exatas e da Terra (25%) e Engenharias (24%), predomina a presença masculina.

IMAGEM 7: Perfil de Gênero de Docentes da Pós Graduação por área de pesquisa



Fonte: Plano Nacional da Pós-graduação 2024/2028 (p. 33)

Somos a maioria votante e a minoria eleita, a maioria estudando e a minoria ensinando. Sustentamos este país, mas não tomamos as decisões. Isso acontece dentro e fora das universidades.

Sobre as lideranças dos grupos de pesquisa, os dados do CNPq (2024) também são preocupantes:

TABELA 12 – Perfil de Gênero de Lideranças dos Grupos de Pesquisa

Ano	Condição de Liderança	Masculino (%)	Feminino (%)
1995	Líderes	66	34
	Não-líderes	59	41
	Total	61	39
1997	Líderes	63	37
	Não-líderes	56	44
	Total	58	42
2000	Líderes	61	39
	Não-líderes	54	46
	Total	56	44
2002	Líderes	59	41
	Não-líderes	51	49
	Total	54	46
2004	Líderes	58	42
	Não-líderes	51	49
	Total	53	47
2006	Líderes	57	43
	Não-líderes	50	50
	Total	52	48
2008	Líderes	55	45
	Não-líderes	49	51
	Total	51	49
2010	Líderes	55	45
	Não-líderes	48	52
	Total	50	50

2014	Líderes	54	46
	Não-líderes	49	51
	Total	50	50

Fonte: Autoria própria com base nos dados do CNPQ, 2024.

Em 2002, antes do início do governo Lula, a proporção de mulheres líderes era de 41%. Ao final de 2010, essa porcentagem subiu para 45%, alcançando 46% em 2014, evidenciando um crescimento ainda tímido, mas importante.

Os homens ainda são maioria entre os líderes de grupos de pesquisa, o crescimento da participação feminina foi notavelmente lento. A tímida redução da diferença entre homens e mulheres líderes, evidencia que as políticas de inclusão adotadas durante o período ainda foram insuficientes para promover uma transformação estrutural mais profunda.

Os dados, portanto, revelam a necessidade urgente de intensificar e ampliar as políticas de igualdade de gênero nas universidades, principalmente no que diz respeito à ocupação de posições de liderança por mulheres. As universidades, enquanto espaços de produção e disseminação do conhecimento, devem assumir um papel protagonista na promoção de ações afirmativas que garantam condições equitativas de acesso, permanência e ascensão das mulheres no meio acadêmico.

A predominância feminina em grupos de pesquisa das universidades e *campi* criados por meio das políticas de interiorização da educação, especialmente nas áreas que discutem gênero, representa uma chama de esperança e demonstra o protagonismo das mulheres em manter essa pauta viva no ambiente universitário. Assim, elas colaboram para promover equidade e diversidade na produção científica brasileira.

Como se observa na tabela abaixo, quando se tratou de liderança dos grupos pesquisados, as mulheres são maioria:

TABELA 13 – Grupos de Pesquisa identificados a partir dos Descritores Gênero, Feminismo e sexualidade nos Programas de Pós-Graduação em Educação em Universidades e *Campi* no Nordeste criadas a partir da Política de Interiorização

Grupo de Pesquisa	Instituição	Líder(es)	Área
Movimentos Sociais, Educação e Diversidade na América Latina	UFPE	Allene Carvalho Lage	Educação
Ódun ti imo (Tempo de conhecimento) - Gêneros, Identidades, Literaturas e Educação (GILE)	UFRB	Ana Rita Santiago	Letras

Azânia - Grupo de Estudos e Pesquisas em Cultura, Gêneros, Sexualidades, Religião, Performances e Educação	UNILAB	Joanice Santos Conceição, Marlene Pereira dos Santos	Antropologia
Processos de Subjetivação, Educação, Gênero e Sexualidades	UFPE	Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda	Educação
Grupo de Pesquisa e Extensão sobre Relações Étnico-Raciais, Gênero e Educação Inclusiva (GERE)	UNILAB	Maria Alda de Sousa Alves, Michely Peres de Andrade	Sociologia
Núcleo Capitu - Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade e Diversidade	UFRB	Priscila Gomes Dornelles Avelino, Ana Cristina Nascimento Givigi	Educação
Centro Interdisciplinar de Estudos de Gênero Dandara	UNILAB	Violeta Maria de Siqueira Holanda, Luma Nogueira de Andrade	Educação

Fonte: Autoria própria

Elas desempenham um papel de liderança nos grupos de pesquisa analisados, destacando questões de interseccionalidade, diversidade e representatividade no campo acadêmico. Dos grupos de pesquisa analisados, apenas um é liderado por homem, a presença do grupo de pesquisa Processos de Subjetivação, Educação, Gênero e Sexualidades da UFPE CAA, liderado pelo Doutor Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda, evidencia o compromisso de homens que desafiam a heteronormatividade hegemônica nas ciências. Essa liderança, alinhada a epistemologias disruptivas, reforça que o desenvolvimento de uma caminhada científica voltada à construção de uma sociedade mais justa e igualitária é uma tarefa coletiva e não apenas das mulheres. Esse compromisso, nos permite esperar que o sonho de bell hooks (2018, p. 16), torne-se uma realidade concreta através da caminhada de mãos dadas de “[...] pessoas – mulheres e homens – autorrealizadas, capazes de criar uma comunidade amorosa, de viver juntas, realizando nossos sonhos de liberdade e justiça, vivendo a verdade de que somos todas e todos ‘iguais na criação’”.

Esses grupos, localizados nas universidades e *campi* do Nordeste do Brasil criados a partir da política de interiorização do Governo Lula, evidenciam o compromisso com temas como gênero, sexualidade, diversidade, educação, e relações étnico-raciais

A planilha reflete uma crescente ocupação de espaços de destaque por pesquisadoras em um território historicamente dominado por homens, a liderança dos grupos de pesquisa nas universidades brasileiras.

Os grupos de pesquisa analisados abordam temas que cruzam questões de gênero com raça, sexualidade, e outros marcadores sociais. A presença nas áreas como educação, sociologia e antropologia é significativa, já que esses campos têm um histórico de abertura para debates interseccionais.

Os grupos, Grupo GERE (Relações Étnico-Raciais, Gênero e Educação Inclusiva) e o GILE (Gêneros, Identidades, Literaturas e Educação) evidenciam a centralidade das discussões sobre raça e gênero na análise de desigualdades estruturais.

A escolha de temas ligados à educação, diversidade, e cultura local promove um enfrentamento à realidade sociocultural nordestina, fortemente marcada pela cultura patriarcal, mas também pela resistência feminista, que alinha-se à perspectiva feminista, valorização das epistemologias do Sul e dos saberes locais.

Podemos citar o grupo de pesquisa Movimentos Sociais, Educação e Diversidade na América Latina, liderado por Doutora Allene Carvalho Lage na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), o grupo tem se destacado pela abordagem inter e transdisciplinar no estudo das relações entre educação e lutas sociais emancipatórias na América Latina. Fundado em 2007, o grupo atua como um espaço de produção de conhecimento por meio do Observatório dos Movimentos Sociais, integrando pesquisa, extensão e ensino. Entre suas temáticas de investigação estão a ciência e a produção do conhecimento, a educação em direitos humanos, gênero e sexualidades, e os movimentos sociais populares. Suas repercussões incluem projetos financiados pelo CNPq, publicações científicas e a edição da "Revista Debates Insubmissos". Além disso, o grupo conta com a colaboração de pesquisadores internacionais renomados, como Boaventura de Sousa Santos, o que reforça seu impacto acadêmico e social. Localizado no Campus do Agreste da UFPE, o grupo contribui para a inclusão e diversidade no meio acadêmico, promove debates e ações que fortalecem a educação como ferramenta de transformação social e contribui para a internacionalização da pós-graduação brasileira (DGP/CNPq, 2024).

Os grupos de pesquisa, como o Núcleo Capitu e o Grupo Processos de Subjetivação, Educação, Gênero e Sexualidades, destacam-se por abordar questões de sexualidade e diversidade. Isso contribui para desconstruir a normatividade de gênero e desafiar as narrativas dominantes que limitam as possibilidades de expressão identitária.

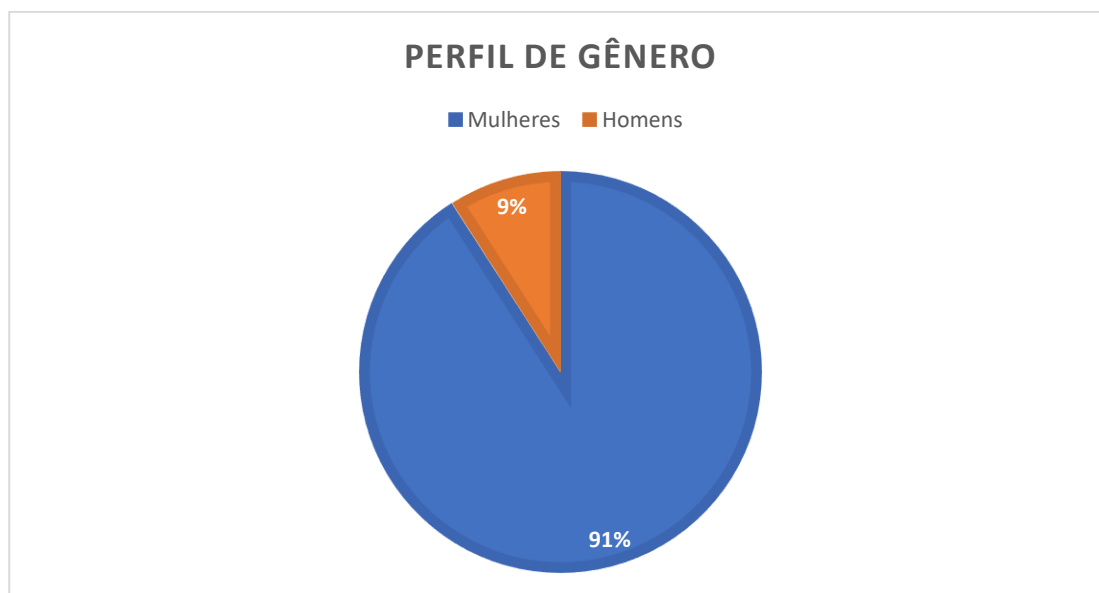
Os grupos de pesquisa analisados reafirmam a relevância dos estudos de gênero e feminismo como ferramentas analíticas e práticas na promoção da justiça social. Ao destacar a interseccionalidade, a diversidade e a educação como eixos centrais, essas iniciativas contribuem para ampliar as possibilidades de transformação social em um contexto de desigualdades estruturais no Nordeste brasileiro.

5.2. Contribuições das Lideranças dos Grupos de Pesquisa para Configuração dos Estudos de Gênero e Feminismos no Nordeste do Brasil

Passamos a apresentar a análise da formação acadêmica, da produção intelectual, das colaborações institucionais e das contribuições científicas das lideranças dos grupos de pesquisa em Gênero e Feminismos dos programas de pós-graduação em Educação.

A análise foi realizada com base nos currículos disponíveis na Plataforma Lattes de 11 docentes que lideram grupos de pesquisa identificados a partir dos descritores gênero, feminismo e sexualidade. Esses grupos estão vinculados a universidades e *campi* localizados no Nordeste, criados a partir da política de interiorização das universidades federais promovida no primeiro governo Lula. Entre as lideranças analisadas, 10 são mulheres e 1 é homem:

IMAGEM 8: Perfil de Gênero dos Grupos de Pesquisa – Gênero, Feminismo e Sexualidade – Programas de Pós-Graduação em Educação em Universidades e *Campi* criadas através do Programa de Interiorização no Nordeste do Brasil



Fonte: Autoria Própria

Entre as pesquisadoras analisadas estão Allene Carvalho Lage⁵¹, Ana Cristina Nascimento Givigi⁵², Ana Rita Santiago⁵³, Joanice Santos Conceição⁵⁴, Luma Nogueira de Andrade⁵⁵, Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda⁵⁶, Maria Alda de Sousa Alves⁵⁷, Marlene Pereira dos Santos⁵⁸, Michely Peres de Andrade⁵⁹, Priscila Gomes Dornelles Avelino⁶⁰ e Violeta Maria de Siqueira Holanda⁶¹.

Por ordem alfabética, iniciamos a análise pelas contribuições da professora Allene Carvalho Lage, pós-doutora em Direitos Humanos (UFPE, 2016) e Educação (UFRGS, 2012), doutora em Sociologia pela Universidade de

⁵¹**LAGE, Allene Carvalho Lage.** Currículo Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8659756009849404>. Acesso em: 19 jan. 2025.

⁵²**GIVIGI, Ana Cristina Nascimento.** Currículo Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8347424438274569>. Acesso em: 19 jan. 2025.

⁵³**SANTIAGO, Ana Rita.** Currículo Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5740979275215388>. Acesso em: 19 jan. 2025.

⁵⁴**CONCEIÇÃO, Joanice Santos.** Currículo Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7592480116439706>. Acesso em: 19 jan. 2025.

⁵⁵**ANDRADE, Luma Nogueira de.** Currículo Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0224516764373536>. Acesso em: 19 jan. 2025.

⁵⁶**MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de.** Currículo Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0515157502980112>. Acesso em: 19 jan. 2025.

⁵⁷**ALVES, Maria Alda de Sousa.** Currículo Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4994561196031370>. Acesso em: 19 jan. 2025.

⁵⁸**SANTOS, Marlene Pereira dos.** Currículo Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0076431009890515>. Acesso em: 19 jan. 2025.

⁵⁹**ANDRADE, Michely Peres de.** Currículo Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0247113940505159>. Acesso em: 19 jan. 2025.

⁶⁰**AVELINO, Priscila Gomes Dornelles.** Currículo Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0914243123607426>. Acesso em: 19 jan. 2025.

⁶¹**HOLANDA, Violeta Maria de Siqueira.** Currículo Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6136802262403546>. Acesso em: 19 jan. 2025.

Coimbra (2006), mestre em Administração Pública (FGV-RJ, 2001) e graduada em Administração (1993). Desde sua admissão como professora titular na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em 2006, a docente é referência no campo da Educação, Movimentos Sociais e Direitos Humanos.

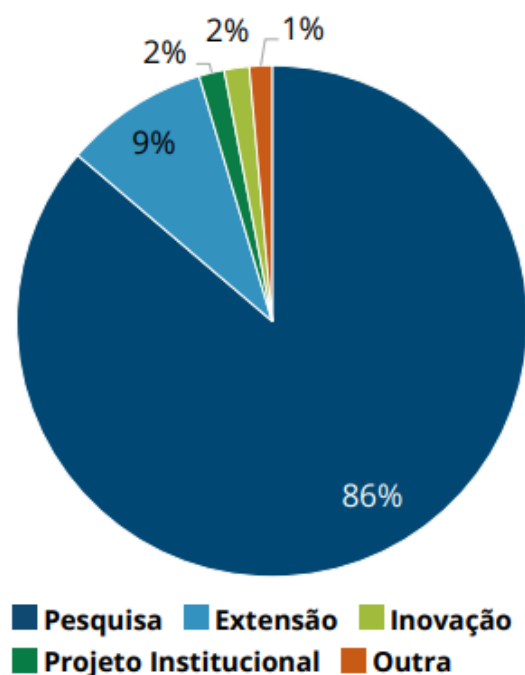
Com uma atuação acadêmica pautada no diálogo com os movimentos sociais, sua trajetória acadêmica e intelectual tem se consolidado na interface entre ensino, pesquisa e extensão, no Centro Acadêmico do Agreste (CAA), em Caruaru.

As atividades de extensão universitária realizadas por meio do Observatório dos Movimentos Sociais da América Latina (projeto permanente) integram estudantes da graduação e pós-graduação, é de fundamental importância para uma *práxi* conectada com a realidade do povo.

Consideramos que as atividades de extensão são instrumentos através dos quais o conhecimento é democratizado, impactando realidades para além dos muros das universidades, as práticas de extensão coordenado pela docente tem integrado estudantes da graduação e pós-graduação especialmente às mulheres dos movimentos sociais, movimentos sociais do campo e movimento LGBTQIAP+, a exemplo da Marcha Mundial da Mulheres, Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais do Nordeste, Lutas e Cores, Movimento Sem Terra e Movimento dos Atingidos por Barragens.

Conforme apontam os dados do 5º Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), a extensão é uma das áreas em que a integração entre graduação e pós-graduação ainda é baixa, representando apenas 9%, nesse contexto, a iniciativa da professora Allene Lage, contribui para enfrentar os desafios apontados pelo 5º PNPG, pois, promove integração entre graduação e pós-graduação na extensão universitária:

IMAGEM 9: Discentes de graduação em Projetos da pós-graduação



Fonte: Plano Nacional de Pós-Graduação (2024, p. 38)

De acordo com o Currículo Lattes atualizado em 10/04/2024, as atividades de extensão realizadas pela professora Allene Carvalho Lage revelam um trabalho profundamente enraizado no compromisso com a formação educacional e com os movimentos sociais. Entre 2008 e 2012, por exemplo, foi desenvolvido o Curso de Aperfeiçoamento Saberes da Terra, promovendo a formação de professores do Estado de Pernambuco para o Programa ProJovem Campo. Mais de 900 professores participaram da iniciativa, gerando um impacto em larga escala e contribuindo diretamente para o fortalecimento da educação no campo no estado de Pernambuco. O projeto envolveu 20 estudantes da graduação. A curso foi financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE).

Entre 2007 e 2022, a professora coordenou o Projeto de Extensão Pré-acadêmico SuperAção. No entanto, nossa análise destaca o Observatório dos Movimentos Sociais na América Latina, que envolve estudantes da graduação e pós-graduação. O projeto:

[...] tem um caráter de estudo permanente sobre Movimentos Sociais, com foco nas ações desenvolvidas por estes atores, particularmente na região do Agreste de Pernambuco. Envolve e articula profundamente pesquisa e extensão numa perspectiva inter e transdisciplinar, tendo por temática central os conteúdos de luta e a organização dos Movimentos Sociais com ênfase na dimensão educativa e sua contribuição para a democratização da sociedade. Seu eixo de extensão alimenta a pesquisa renovando

continuamente o conhecimento produzido sobre estas organizações. Objetiva ainda a interação Universidade-Sociedade, de modo a promover a produção de conhecimentos dialogada com esses atores sociais (Plataforma Lattes, 2025).

A participação de estudantes de graduação e pós-graduação ressalta a formação acadêmica avançada, com produção significativa de conhecimento (40 produções técnicas, científicas e artísticas) e um olhar específico para a região do Agreste de Pernambuco e os movimentos sociais. Isso possibilita o alinhamento com as demandas locais, fortalecendo o vínculo da universidade com a comunidade.

Dos 10 projetos de pesquisa em que a professora Allene Carvalho Lage atua como coordenadora ou integrante, três incluem estudantes de graduação e pós-graduação. O projeto de pesquisa Espelhos Epistemológicos das Práticas Pedagógicas de Ativistas e Militantes Educadores(as) dos Movimentos Sociais de Pernambuco (2024 - Atual) reflete as convergências, especificidades e diálogos entre as práticas pedagógicas de ativistas e militantes educadoras de diferentes movimentos sociais de Pernambuco. O projeto se debruça sobre as experiências de quatro organizações: Coletivo LGBT do MST-PE, Mulheres Arpilleristas do Movimento de Atingidos por Barragens (MAB-PE), Instituto Papai, Mães da Resistência e CEPA. Participam deste projeto estudantes de mestrado acadêmico (01) e doutorado (04), sendo o projeto financiado pelo CNPq.

O projeto Desdobramentos da Educação Superior da Mulher dentro dos Movimentos Feminista e LGBT. Percursos políticos e pedagógicos de ativistas da Marcha Mundial das Mulheres e do Lutas e Cores em Caruaru - PE (2019 - 2023) teve como objetivo estudar os desdobramentos da educação superior das mulheres nos movimentos feminista e LGBT de Caruaru, analisando aspectos da formação universitária, militância, ações políticas e pedagógicas. Contou com a participação de 1 estudante de graduação e 2 de mestrado acadêmico, sendo também financiado pelo CNPq.

O projeto Mirando a Educação do Campo do Latifúndio à Reforma Agrária. Uma análise sobre a trajetória da escolarização em Pernambuco nas décadas de 1970 à 2010 (2013 - 2017), com foco na trajetória da escolarização em Pernambuco entre 1970 e 2010, investigou as diferenças nos resultados educacionais em áreas de latifúndios e assentamentos de reforma agrária,

considerando variáveis de gênero e raça. O projeto envolveu 4 estudantes de graduação e 2 de mestrado acadêmico, sendo financiado pelo CNPq.

É importante destacar que o Observatório dos Movimentos Sociais na América Latina tem, desde 2007, documentado e analisado experiências de saber-fazer educativo oriundas de movimentos sociais, promovendo reflexões sobre a centralidade desses saberes na construção de uma epistemologia disruptiva, com bases sólidas, fundamentadas em teorias feministas e Epistemologias do Sul, especialmente as latino-americanas, o projeto envolve estudantes da graduação, pós-graduação e a comunidade, promovendo uma educação emancipadora.

Esses projetos evidenciam a integração entre ensino, pesquisa e extensão, promovendo avanços acadêmicos e sociais. Eles refletem o compromisso da líder do grupo de pesquisa Movimentos Sociais, Educação e Diversidade na América Latina, cuja produção acadêmica contabiliza 48 artigos científicos, além de livros e capítulos de livros, reconhecidos nacional e internacionalmente e amplamente disseminados no Brasil, Argentina, Cuba, Portugal e Espanha. Seu livro Educação e Movimentos Sociais: caminhos para uma pedagogia de luta (2013) destaca-se como uma importante referência para compreender as interseções entre educação e movimentos sociais no contexto das lutas por direitos.

Além disso, a professora é coeditora e fundadora da Revista Debates Insubmissos, ao lado de Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses.

Milena Yumi Ramos (2018, p. 05) observa que:

A internacionalização pode assumir variados significados e modos de operacionalização nos diferentes sistemas de ensino superior mundo afora, na medida em que eles enfrentam diferentes desafios, participam de diferentes contextos sócio-político-econômicos e dispõem de diferentes capacidades institucionais e sistemas administrativos. Ainda assim, algumas práticas são comuns (Plataforma Lattes, 2025).

Considerando que as iniciativas lideradas pela Professora Allene Lage têm como um dos pilares de sua pesquisa a abordagem das Epistemologias do Sul, proposta por Boaventura de Sousa Santos, que busca valorizar saberes locais e práticas culturais subalternizadas, consideramos que no campo da internacionalização as iniciativas impulsionaram o diálogo entre pesquisadoras e movimentos sociais da América Latina.

A imersão da líder do Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais, Educação e Diversidade na América Latina no cenário internacional, como exemplificado por sua experiência como professora visitante na Universidade de Salamanca (Espanha, 2010), a insere em uma rede de colaborações com pesquisadoras de diversas instituições internacionais, ampliando o alcance da sua produção acadêmica e consolidando seu papel como referência no campo educacional internacionalmente.

Suas investigações sobre processos identitários e lutas emancipatórias de movimentos sociais enfatizam questões relacionadas à diversidade, gênero, sexualidades e feminismos, contribuindo para a desconstrução de hierarquias epistêmicas e para a promoção de práticas pedagógicas emancipadoras. A professora orientou 24 dissertações e, atualmente, orienta 7 teses de doutorado (Plataforma Lattes, 2025).

Da análise das dissertações orientadas pela professora Allene Carvalho Lage, observa-se a predominância de temas voltados às relações entre educação, direitos humanos, gênero, sexualidade, feminismos, diversidade e movimentos sociais.

As contribuições para as transformações locais podem ser verificadas a partir da produção científica fica evidente em trabalhos como o de Cinthia Genelice dos Santos, que tem como título “Práticas Pedagógicas Não Sexistas: o trabalho educativo do Coletivo Desabrochar nas escolas de ensino médio de Belo Jardim-PE” (2023)⁶², já trabalhos como o de Paloma Raquel de Almeida, que tem como título “Contribuições do Pensamento Feminista Latino-americano de Marcela Lagarde para a Educação Não-Sexista”⁶³ (2018), apontam a ruptura com a colonização epistêmica, adoção das epistemologias do sul e das epistemologias feministas como base de investigação para uma educação não sexista baseada no pensamento feminista latino-americano.

⁶²SANTOS, Cinthia Genelice dos. **Práticas pedagógicas não sexistas: o trabalho educativo do coletivo desabrochar nas escolas de ensino médio de Belo Jardim/PE**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/44232>. Acesso em: 19 jan. 2025.

⁶³ALMEIDA, Paloma Raquel de. **Contribuições do pensamento feminista latino-americano de Marcela Lagarde para a educação não-sexista**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/32568>. Acesso em: 19 jan. 2025.

As bases teóricas para além das oriundas do norte global estão presente também nos trabalhos que valorizam as pedagogias africanas a exemplo da dissertação de José Diêgo Leite Santana “A (Re)invenção dos Corpos do Sul e as Pedagogias Africanas no Enfrentamento à Colonialidade do Ser” (2020)⁶⁴ e nas pesquisas que tem por base o legado de Paulo Freire o que pode ser visto por exemplo da dissertação de Letícia Oliveira de Souza que tem como título “O Legado de Paulo Freire na Guiné-Bissau: Respostas às Cartas Pedagógicas” (2022)⁶⁵. Observa-se, portanto, que os trabalhos refletem a valorização de saberes locais e alternativos em contraposição às epistemologias coloniais.

Questões de masculinidades e docência também são abordadas, a exemplo da dissertação de Marciano Antonio da Silva “Professora Sim. Professor Também. Tio Jamais. Um estudo sobre masculinidades e docência no contexto da educação infantil na Região Agreste de Pernambuco”⁶⁶. (2020). Ao refletir como a construção de gênero impacta a atuação de professores o trabalho oferece um importante instrumento para a transformação das políticas educacionais de formação e atuação de docentes da educação infantil.

Diversas dissertações analisa políticas e práticas escolares relacionadas à diversidade sexual e ao combate à LGBTfobia a exemplo das pesquisas realizadas por Filipe Antonio Ferreira da Silva “Consensos e Dissensos Sobre Diversidade Sexual e Lgbtfobia na Escola: Quem fala, quem sofre, quem nega” (2019)⁶⁷, Emerson Silva Santos “(Des)Respeito À Diversidade Sexual e a Identidade de Gênero em Escolas de Caruaru-PE: A questão da LGBTfobia e os

⁶⁴SANTANA, José Diêgo Leite. **A (re)invenção dos corpos do Sul e as pedagogias africanas no enfrentamento à colonialidade do ser**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2020. Disponível em: <https://attena.ufpe.br/bitstream/123456789/38948/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Jos%C3%A9%20Di%C3%A7o%20Leite%20Santana.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2025.

⁶⁵SOUZA, Letícia Oliveira de. **O legado de Paulo Freire na Guiné-Bissau: respostas às cartas pedagógicas**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/56055>. Acesso em: 19 jan. 2025.

⁶⁶SILVA, Marciano Antonio da. **Professora sim. Professor também. Tio jamais: um estudo sobre masculinidades e docência no contexto da educação infantil na Região Agreste de Pernambuco**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/39291/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Marciano%20Ant%C3%B4nio%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2025.

⁶⁷SILVA, Filipe Antonio Ferreira da. **Consensos e dissensos sobre diversidade sexual e LGBTfobia na escola: quem fala, quem sofre, quem nega**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/36147/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Filipe%20Antonio%20Ferreira%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2025.

enfrentamentos e/ou silenciamentos da Gestão Escolar” (2018)⁶⁸ e Marcio Rubens de Oliveira. “Angústia e Colonialidade do Ser: Percepção sobre LGBTfobia em Estudantes de Licenciatura em Pedagogia e em Física do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco” (2018)⁶⁹ que enfrentam uma questão historicamente invisibilizada e marginalizada na educação brasileira, a exemplo do debate sobre a população LGBTQIAP+.

As pesquisas de dissertação ainda promove o diálogo com as vozes historicamente silenciadas, fazendo ecoar no seio da universidades suas experiências e saberes, a exemplo dos trabalhos de Márcia de Godoi Queiroz “Memórias de Resistência, Identidades em Conflito e a Prática Educativa da Escola Municipal Virgília Garcia Bessa na Comunidade Quilombola do Castainho em Pernambuco” (2017)⁷⁰ e Aldir José da Silva co a pesquisa “Mulheres Vestidas de Barro e os Sentidos da Produção de Mestras Artesãs da Comunidade do Alto do Moura em Caruaru/PE” (2016)⁷¹.

O papel de movimentos sociais como produtores de vivências, experiência e saberes fica evidente na pesquisa de Fábila Roseana Souza Oliveira “Arpilleras, O Tecido Pedagógico Da Resistência Feminista No Movimento Dos Atingidos Por Barragens ? MAB: uma inspiração chilena para as mulheres rurais do Nordeste do Brasil” (2022)⁷².

⁶⁸ SANTOS, Emerson Silva. **(Des)respeito à diversidade sexual e a identidade de gênero em escolas de Caruaru-PE: a questão da LGBTfobia e os enfrentamentos e/ou silenciamentos da gestão escolar.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/29691>. Acesso em: 19 jan. 2025.

⁶⁹ OLIVEIRA, Marcio Rubens de. **Angústia e colonialidade do ser: percepção sobre LGBTfobia em estudantes de licenciatura em Pedagogia e em Física do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/31968>. Acesso em: 19 jan. 2025.

⁷⁰ QUEIROZ, Márcia de Godoi. **Memórias de resistência, identidades em conflito e a prática educativa da Escola Municipal Virgília Garcia Bessa na Comunidade Quilombola do Castainho em Pernambuco.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5036742. Acesso em: 19 jan. 2025.

⁷¹ SILVA, Aldir José da. **Mulheres vestidas de barro e os sentidos da produção de mestras artesãs da Comunidade do Alto do Moura em Caruaru/PE.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/20334>. Acesso em: 19 jan. 2025.

⁷² OLIVEIRA, Fábila Roseana Souza. **Arpilleras, o tecido pedagógico da resistência feminista no Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB: uma inspiração chilena para as mulheres rurais do Nordeste do Brasil.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/50022>. Acesso em: 19 jan. 2025.

Já o trabalho de Sérgio Antônio Silva Rêgo, na dissertação quem tem como título “MULHER E CIÊNCIA: interfaces feministas entre conhecimento científico e político na América Latina” (2017)⁷³ e Emanuely Arco Iris Silva com a dissertação “Ciência no Feminino: Um Estudo Sobre a Presença da Mulher Docente na Pós-Graduação da UFPE” (2015)⁷⁴, refletem as ausências e presenças das mulheres na ciência e contribuem para desconstruir barreiras institucionais, podendo subsidiar políticas públicas que promovam a igualdade de gênero.

Por fim, é importante destacar o trabalho de Ariene Gomes de Oliveira “A Educação nos Terreiros de Caruaru/Pernambuco: Um encontro com a tradição africana através dos Orixás” (2014)⁷⁵, mostra a valorização de tradições religiosas africanas no contexto local e das experiências com o sagrado contra hegemônico como prática educativa que tem urgência em ser valorizada.

O conjunto dessas pesquisas confirma a importância do trabalho da professora Allene Carvalho Lage na formação de uma práxis que articula educação, direitos humanos e justiça de gênero contribuindo para o desenvolvimento de uma pedagogia emancipatória e contextualizada.

É possível afirmar que a Professora Allene Carvalho Lage contribui para o fortalecimento dos estudos de gênero e feminismos, sobretudo no Nordeste do Brasil, sua opção pela produção de conhecimento que dialoga com as demandas sociais locais e globais evidencia o impacto de sua trajetória acadêmica para o surgimento de uma nova epistemologia na pós-graduação.

Ao analisar o Currículo Lattes atualizado em 08/11/2024 da Professora Ana Cristina Nascimento Givigi, pode ser observado que a intelectual de destaca no cenário acadêmico brasileiro, com ampla atuação no campo das epistemologias e políticas ligadas às interseções entre cultura, raça, gênero,

⁷³ RÊGO, Sérgio Antônio Silva. **Mulher e ciência: interfaces feministas entre conhecimento científico e político na América Latina**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/28025>. Acesso em: 19 jan. 2025.

⁷⁴ SILVA, Emanuely Arco Iris. **Ciência no feminino: um estudo sobre a presença da mulher docente na pós-graduação da UFPE**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17272>. Acesso em: 19 jan. 2025.

⁷⁵ OLIVEIRA, Ariene Gomes de. **A educação nos terreiros de Caruaru/Pernambuco: um encontro com a tradição africana através dos Orixás**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11280>. Acesso em: 19 jan. 2025.

sexualidade, ancestralidade e questão agrária brasileira. Professora Associada III da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no Centro de Formação de Professores (CFP), onde lidera o Grupo de Pesquisa Núcleo Capitu - Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade e Diversidade.

Atualmente, a professora Ana Cristina Crispim Maurício também coordena o Mestrado Profissional em Educação do Campo/UFRB, no âmbito da pós-graduação, a professora também exerce uma liderança significativa como Vice-Coordenadora do Fórum de Coordenadores de Pós-Graduação em Educação da Região Nordeste (FORPRED-NE), contribuindo para o fortalecimento da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Ainda na ANPED, integra as comissões de Produtos Artísticos-Culturais e de Análise de Novos Associados.

Com formação interdisciplinar, com graduação em Comunicação pela Universidade Federal do Espírito Santo (1989), mestrado em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (1997), doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2009) e pós-doutorado pela Universidade Federal da Bahia (2019), no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gêneros e Feminismo (NEIM), a professora já coordenou 8 projetos de pesquisa, dentre os quais se destaca o projeto desenvolvido entre 2016 e 2017, intitulado Projeto PIBIC - Gêneros e Sexualidades Nordestinos, Biocolonialidade e o Espaço Político do Esporte: Cartografias da Formação no Curso de Educação Física da UFRB. Esse projeto destacou-se por integrar estudantes da graduação (2) e da pós-graduação (1). O projeto teve como objetivo:

[...] investigar como os/as discentes e professores/as de educação física compreendem a relação gênero/sexualidade/ancestralidade e o esporte durante o processo formativo. O interesse surgiu dos dados produzidos na cartografia de um grupo de esportistas do Vale do Jiquiriçá (PIBIC 2014-2015)

[...] Os resultados indicaram também a construção de cultura corporal cujos repertórios homogeneizantes relacionam-se paradoxalmente às pedagogias dos saberes ancestrais - os primeiros exercem biopoder colonial sobre os segundos. Assim, investigamos como esta discussão está institucionalizada na UFRB.

[...] A pesquisa terá natureza descritiva, abordagem qualitativa, utilizando-se da metodologia cartográfica. Apontamos como resultado a elaboração de planos formativos para o curso para

entendimento da relação biocolonialidade/esporte/gênero e sexualidade/ancestralidade (Plataforma Lattes, 2025).

O projeto, reflete a contribuição da professora para as novas epistemologias da pós-graduação no Nordeste, ao desenvolver pesquisas que que promove diálogo entre gênero, sexualidade, ancestralidade e esporte, desafiando visões homogeneizantes e coloniais presentes na formação acadêmica. A adoção da metodologia cartográfica e abordagem qualitativa, permite a integração dos saberes ancestrais às discussões sobre biocolonialidade. Esse esforço contribuiu para a construção de uma cultura acadêmica que valoriza identidades plurais. Ao envolver discentes da graduação e pós-graduação, o projeto fomenta a formação crítica e interdisciplinar.

Outros projetos de pesquisa contam com a participação de estudante de graduação ou de pós-graduação, separadamente. Os projetos de pesquisa que integram estudantes de pós-graduação tratam de temas relevantes para a formação profissional e a construção de epistemologias decoloniais na educação, a exemplo do projeto "Saberes Ancestrais e Conhecimento na Formação Profissional Stricto Sensu em Educação do Campo para a Ação Docente na Escola Básica" (2024 - Atual) que discute a necessidade de uma pedagogia que contemple pluralidade cultural, diversidade étnico-racial e saberes locais, propondo práticas escolares que integrem uma educação popular e inclusiva.

O projeto "Mukanda, o que nos mostra as Cartas? Branquitude na Educação do Campo e as Escritas Negras na Terra" (2020 - Atual) investiga as marcas da branquitude na educação do campo, utilizando narrativas autobiográficas de mulheres negras camponesas para problematizar as relações raciais e a invisibilização do camponato negro. Por sua vez, o projeto "Currículos, Cotidianos, Culturas e Redes de Conhecimentos" (2009 - Atual) explora práticas educativas no cotidiano da Rede Municipal de Vitória, alinhando culturas e saberes locais.

Esses projetos têm impacto significativo na produção acadêmica, mas poderiam ampliar ainda mais seu alcance com maior integração de estudantes de graduação.

Além de integrar o corpo docente do PPGNEIM, Ana Cristina Nascimento Givigi é Pesquisadora Associada do Núcleo Interdisciplinar de Estudos sobre a Mulher (NEIM), na linha de pesquisa Gênero, Arte e Cultura, da UFBA. Sua

atuação acadêmica e política se destaca por entrelaçar teoria e prática, contribuindo significativamente para a construção de epistemologias situadas, sua *práxi* fica latente ao analisarmos os projetos de extensão coordenados pela docente e neste observamos maior integração entre a graduação e pós-graduação, dos 4 projetos coordenados pela professora, somente não é possível aferir essa integração em um, por ausência de dados na plataforma lattes, no outros 3 essa integração é comprovada, alcançando 55 estudantes, 04 da graduação, 51da pós-graduação.

O projeto intitulado "Abertura do Semestre Letivo do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo" (2021) possibilitou a realização de um seminário para discutir o Plano Nacional de Pós-Graduação e a Avaliação Quadrienal 2016-2020, além de planejar atividades do PPGEDUCAMPO e envolveu estudantes de graduação, mestrado e doutorado. Já o Projeto de Extensão Grupo de Ação e Formação Múltiplas Sexualidades: Educação-Sociedade (2016): "[...] ancora-se na concepção da extensão como espaço de formação e pretende organizar pautas eleitas pelo coletivo (sociedade civil e universidade), e mais recentemente advindas da necessidade política atual, mediante o avanço conservador no Brasil no que diz respeito às censuras e impedimentos à discussão de gênero e sexualidade nas escolas públicas" (Plataforma Lattes, 2024).

O projeto de extensão Akunji Kitembu: Debate e Registro da Kizomba Maionga (2016 - Atual), está vinculado ao Mestrado Profissional em Educação do Campo/Centro de Formação de Professores/UFRB o projeto tem "[...]objetivo construir um espaço de diálogo com a sociedade para superação do preconceito, da discriminação socio-racial e religiosa por meio da produção de produtos de comunicação, divulgação dos saberes ancestrais e dos valores políticos da comunidade de terreiro" (Plataforma Lattes, 2024). Por fim, o Projeto Múltiplas Sexualidades: Grupo de Ação e Formação Múltiplas Sexualidades Sociedade-Educação (2013 - Atual), busca formar professores das redes públicas em questões de gênero, sexualidade e diversidade, promovendo também a interdisciplinaridade nas licenciaturas da UFRB. Esses projetos destacam-se pela relevância social e pelo impacto nas comunidades atendidas, visto que é desenvolvido a partir "[...] das pautas eleitas pelo coletivo (sociedade civil e

universidade) participante do I Festival Anual de Múltiplas Sexualidades da UFRB, ocorrido em maio de 2012” (Plataforma Lattes, 2024).

Assim, como ocorre com os estudos orientados pela Professora Pós-Doutor Allene Lage, as dissertações orientadas pela professora Ana Cristina Nascimento Givigi adotam uma abordagem crítica e interseccional, que valoriza as especificidades das comunidades, a construção de uma educação conectada às realidades locais e ancestrais. No currículo lattes da professora Ana Cristina Nascimento Givigi consta 16 dissertações e atualmente orienta duas teses em andamento.

Na temática da Educação do Campo, destacam-se trabalhos que valorizam os saberes e práticas das comunidades rurais, como as dissertações de Daiane de Jesus dos Santos Silva (2016), intitulada "Saberes e fazeres cotidianos: orientações curriculares para o trabalho pedagógico com a cultura camponesa nas escolas do campo de Mutuípe - Bahia"⁷⁶ e Flávio Pereira de Oliveira (2020), autor de "Prosas Pedagógicas: girando saberes em Educação do Campo ante à ofensiva do capital"⁷⁷.

Enfrentamos dificuldades para acessar todas as dissertações na íntegra por meio das plataformas de livre acesso ao público. No entanto, a análise dos títulos permite identificar temas relevantes, como a presença de identidade e memória das comunidades camponesas, quilombolas e negras; a defesa do território ancestral das comunidades de terreiros; e a abordagem interseccional de questões de gênero, raça e sexualidade. Observa-se também a visibilização das mulheres negras e das pessoas trans, cujos corpos e vivências foram historicamente objetificadas na universidade e nos trabalhos orientados pela professora ganham protagonismo. Além disso, destaca-se o vínculo entre agroecologia, educação e sustentabilidade, bem como o uso de cartografias estratégias metodológicas.

⁷⁶ SILVA, Daiane de Jesus dos Santos. **Saberes e fazeres cotidianos: orientações curriculares para o trabalho pedagógico com a cultura camponesa nas escolas do campo de Mutuípe - Bahia**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cruz das Almas, 2016. Disponível em: <https://www1.ufrb.edu.br/ppgeducampo>. Acesso em: 19 jan. 2025.

⁷⁷ OLIVEIRA, Flávio Pereira de. **Prosas Pedagógicas: girando saberes em Educação do Campo ante à ofensiva do capital**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cruz das Almas, 2020. Disponível em: <https://www1.ufrb.edu.br/ppgeducampo/docs/category/17-turma-2018>. Acesso em: 19 jan. 2025.

Essas produções acadêmicas orientadas pela professora Ana Cristina Nascimento Givigi, desenvolvidas no contexto da pós-graduação no Nordeste brasileiro, trazem contribuições significativas ao valorizar saberes locais e ancestrais. Elas fortalecem epistemologias que promovem uma educação sensível às especificidades regionais e alinhada às demandas sociais e culturais da região.

A professora Ana Rita Santiago, é líder do Grupo de Pesquisa Ódun ti imo (Tempo de conhecimento) - Gêneros, Identidades, Literaturas e Educação (GILE) da UFRB, a análise foi realizada com base no seu Currículo Lattes atualizado em 26/11/2024. A Professora é associada aposentada da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), ela atualmente atua como docente pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus 2, Alagoinhas.

Sua trajetória acadêmica, marcada experiências em pesquisa e gestão. Ana Rita possui Doutorado em Letras e Linguística pela UFBA (2010), Mestrado em Educação e Contemporaneidade pela UNEB (2005), e Pós-doutorado pela Université Paris Descartes-França. Durante sua trajetória, Ana Rita orientou cinco dissertações de mestrado e atualmente orienta seis teses de doutorado.

A professora é membro do GT "A Mulher na Literatura" da ANPOLL, contribuindo para a ampliação do debate acadêmico sobre gênero e literatura. Sua liderança acadêmica é ampliada por sua coordenação da Editora Katuka, que potencializa a circulação de saberes e produções literárias voltadas às literaturas negras e antirracistas. Ana Rita atuou como Pró-Reitora de Extensão da UFRB e exerceu cargos relevantes no Ministério da Igualdade Racial, destacando-se como Coordenadora-Geral de Convênios e Cooperação, é ainda consultora da UNESCO/SECADI-MEC.

De acordo com os dados da Plataforma Lattes, a professora Ana Rita Santiago coordenou seis projetos de pesquisa. Dentre esses projetos, um integra estudantes da graduação e da pós-graduação, demonstrando a articulação entre os diferentes níveis de formação.

O projeto (Des)Amores na Literatura de Autoras Negras da Bahia-Brasil e de Países Africanos de Língua Portuguesa, iniciado em 2017 e ainda em

andamento, aborda a literatura de autoras negras da Bahia, do Brasil e de países africanos de língua portuguesa, promovendo reflexões transcontinentais.

O projeto evidencia o compromisso da professora com a valorização de memórias, identidades e diálogos literários entre o Brasil e os países africanos, além de sua dedicação em articular pesquisa e formação acadêmica.

Sua atuação fortalece o diálogo entre academia, gestão pública e movimentos sociais, contribuindo para a formação comprometida com a transformação social e o combate ao racismo estrutural. Dessa forma, sua contribuição extrapola os limites da universidade, o que verificamos a partir dos dados das atividades de extensão onde há maior integração entre estudantes de graduação e pós-graduação.

A professora Ana Rita Santiago em 2019, coordenou a I Festa Literária de Amargosa (FESLAM), uma iniciativa realizada em parceria com a Prefeitura Municipal de Amargosa e com o apoio da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. O evento mobilizou 90 estudantes de graduação, além de 14 pós-graduandos, incluindo alunos de especialização, mestrado acadêmico e profissional, e doutorado, evidenciando a articulação entre diferentes níveis de formação. Esse projeto promoveu um diálogo através da literatura com a comunidade local, fortalecendo a interação entre universidade e sociedade.

Em 2018, a professora coordenou o I Seminário Diálogos Interculturais entre Brasil e Moçambique, que contou com a participação de 30 estudantes de graduação. O evento proporcionou discussões sobre interculturalidade, destacando a importância dos vínculos entre Brasil e Moçambique em aspectos culturais, históricos e literários, o que reflete o diálogo para além das epistemologias europeias.

Da análise dos títulos das cinco dissertações orientadas pela professora Ana Rita Santiago, observa-se o foco em temas como identidade, gênero, práticas pedagógicas e a valorização de saberes locais. Elas abordam o ativismo feminista, destacando os corpos e discursos como ferramentas de resistência e transformação social, conectando essas questões aos debates educacionais sobre diversidade e letramento crítico. Além disso, valorizam os saberes matemáticos cotidianos das feirantes, sublinhando a importância de

epistemologias inclusivas que integram conhecimentos locais ao contexto educacional.

As pesquisas também ressaltam como as experiências pessoais influenciam as práticas educacionais, reconhecendo as histórias de vida como elementos fundamentais no processo formativo. Assim, com uma abordagem que prioriza as experiências individuais e coletivas, seja na construção identitária, na luta por igualdade de gênero, no reconhecimento de saberes locais ou na formação docente, as dissertações orientadas por Ana Rita Santiago fortalecem as epistemologias da ecologia dos saberes, pois, valoriza a diversidade de narrativas, reconhece múltiplas formas de conhecimento e, assim, contribui de maneira significativa para as epistemologias no campo da educação.

A professora Joanice Santos Conceição, é docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB) é Doutora e Mestre em Ciências Sociais com ênfase em Antropologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), através da análise dos dados da Plataforma Lattes, atualizada em 04/08/2024, verificou-se que a professora desenvolve pesquisas que dialogam com temas fundamentais como identidades, gênero e performances negras, evidenciados em sua tese "Duas Metades, uma existência: produção de masculinidades e feminilidades na Irmandade da Boa Morte e no Culto de Babá Egum" (2011) e na dissertação "Mulheres do partido alto: elegância, fé e poder – um estudo de caso sobre a Irmandade da Boa Morte" (2004).

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a professora é coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Azânia, além de atuar em importantes comissões da UNILAB, como a Comissão Permanente de Verificação de Autodeclaração de Pretos e Pardos e a Comissão Recursal de Heteroidentificação. Também integra a Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD) e o Conselho Gestor do NEAABI da UNILAB, contribuindo significativamente para a promoção de políticas institucionais voltadas à equidade racial e à valorização da diversidade.

No campo da pesquisa, a professora coordenou quatro projetos que demonstram sua dedicação a temáticas relevantes para a educação. O projeto em andamento desde 2023, Recuperando a Ancestralidade: A Debulha do Feijão

como Prática Educativa, busca compreender como a debulha do feijão pode fortalecer a ancestralidade do Quilombo da Base, em Pacajus, Ceará.

A pesquisa utiliza métodos qualitativos, como observação participante e diálogos com a comunidade quilombola, e explora a inserção dessa prática no currículo de forma multidisciplinar, valorizando conhecimentos ancestrais. A descrição do projeto aponta para uma intencionalidade: “[...]Espera-se que as reflexões e apontamentos suscitados pela pesquisa possam contribuir para a inserção de novos saberes nas práticas pedagógicas e no currículo escolar. Assim, a pesquisa vai ao encontro de uma educação transgressora, libertadora e decolonial” (Plataforma Lattes, 2024), o que alinha-se com a concepção de conhecimento interessado apresentado por Martha Patrícia Castañeda (2008).

Outro projeto, Crianças na Roda: Concepções sobre as Masculinidades nas Religiões de Matrizes Africanas, foi concluído em 2021, com foco nas relações de gênero e religião. Em 2020, o projeto Novembro Negro da Azânia: em Luta pelas Vidas Negras também foi finalizado, reforçando a luta por igualdade racial. Por fim, o projeto As Concepções de Gênero e Religião na Prática Docente, concluído em 2017, investigou como concepções sobre gênero e religião influenciam a prática docente, destacando os desafios de combater a homofobia e promover a diversidade de gênero nas escolas.

Autora de obras como "Irmandade da Boa Morte e Culto de Babá Egum: Masculinidades, Feminilidades Performances Negras" e o livro infantojuvenil "Lágrimas de Yemanjá", além de organizadora da coletânea "Masculinidades e Feminilidades como Estratégias de Poder", seus interesses acadêmicos incluem Antropologia das Populações Afro-brasileiras, relações raciais, gênero, sexualidades, religiosidades afro-brasileiras e quilombos, sempre com um olhar atento às questões educacionais.

A Professora Joanice Santos Conceição, co-orientou um trabalho de dissertação de mestrado intitulada "Lambalu mas alla de los tambores: Do transcender espiritual à insurgência em San Basílio Palenque"⁷⁸, pesquisa

⁷⁸ SOUZA, Raquel Santos. **Lambalu mas alla de los tambores: do transcender espiritual à insurgência em San Basílio Palenque**. 2020. Dissertação (Mestrado em Integração Contemporânea da América Latina) – Programa de Pós-Graduação em Integração Contemporânea da América Latina, Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2020. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/server/api/core/bitstreams/72f0af73-2632-4402-bf59-7ad364244926/content>. Acesso em: 19 jan. 2025.

realizada por de Raquel Santos Souza (2020). A dissertação traz à tona a luta anticolonial dos palenqueros/as em San Basílio de Palenque, destacando a preservação do ritual mortuário conhecido como Lumbalú. O trabalho aborda como o Lumbalú representa uma insurgência contra a sujeição passiva ao colonialismo, ressignificando a morte e a religiosidade, e permitindo aos palenqueros/as afirmar suas identidades culturais e espirituais em um contexto de resistência contínua.

Essa dissertação, co-orientada pela Professora Joanice, é de grande importância para as epistemologias da pós-graduação no Nordeste do Brasil, pois ela contribui para a valorização dos saberes e práticas culturais afrodescendentes e indígenas, além de aprofundar o entendimento sobre os processos de resistência e luta anticolonial no contexto da América Latina. A pesquisa fortalece as perspectivas epistemológicas que buscam dar visibilidade e protagonismo aos grupos historicamente marginalizados em razão do racismo e contribui para compreensão entre colonialismo, religião, cultura e identidade.

A Professora Luma Nogueira de Andrade, atualmente Professora Associada da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), atuando no Instituto de Humanidades e no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação (PPGEF), a professora reúne uma formação interdisciplinar que inclui licenciatura em Ciências pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e pós-doutorado em Sociologia pelo CIES-ISCTE-IU, até 2013, a professora era a única travesti a ter o título de doutora no País (Geledés, 2013).

Com uma experiência consolidada em gestão educacional, diversidade cultural e direitos humanos, Luma Nogueira é reconhecida por sua atuação em temas cruciais como etnicorracialidade, gênero e sexualidade, infância e velhice. Sua trajetória inclui premiações de grande relevância, como o II Prêmio Ciências (MEC, CNPq, ONU), o Prêmio Educando Pela Diversidade Sexual (Senado Federal) e o prêmio internacional Stonewall 50 anos. É também autora do livro *Travestis nas Escolas: Assujeitamento e Resistência à Ordem Normativa*, que oferece uma perspectiva crítica sobre a presença de identidades dissidentes no

ambiente escolar, e organizadora do e-book *Diversidade Sexual, Gênero e Raça: Diálogos Brasil-África*, que amplia o debate sobre interseccionalidade no contexto educacional e social.

No campo da pesquisa, além de líder do Grupo Centro Interdisciplinar de Estudos de Gênero Dandara, a professora coordena 2 projetos, no entanto, através dos dados da Plataforma Lattes, não é possível aferir a integração entre a graduação e pós-graduação.

O projeto "Lusotransfonia: Travestis e Transexuais vivendo em Portugal" (2020 - Atual) "[...] pretende compreender as trajetórias de travestis e transexuais que sobrevivem em Portugal" (Plataforma Lattes, 2024), investigando experiências de vida e os desafios enfrentados no contexto migratório. Paralelamente, o projeto "Inovação Educacional como Elemento de Diálogo entre a Cultura Avaliativa e o Currículo como Práxis" (2018 - Atual) objetiva explorar os limites e possibilidades da formação e do trabalho docente. Foca nos processos de construção de pesquisas e intervenções realizadas pelos educadores da primeira turma de mestrandos do programa de pós-graduação, analisando os contextos de trabalho, inovações curriculares e práticas avaliativas, o projeto busca:

[...] compreender os limites e possibilidades da formação e do trabalho docente, traduzidos nos processos de construção das pesquisas e intervenções dos educadores ingressantes na primeira turma de mestrandos do citado programa em seus contextos de trabalho no que diz respeito às inovações curriculares e às práticas avaliativas. As estratégias de aproximação com a realidade se darão através de revisão de literatura, análise documental, realização de grupos focais, entrevistas reflexivas e observações participantes (Plataforma Lattes, 2025).

As pesquisas adotam epistemologias disruptivas que destacam vozes historicamente marginalizadas a exemplo das travestis e transexuais, contribuindo significativamente para as epistemologias da pós-graduação em educação no Nordeste.

Por meio de sua produção científica e engajamento com movimentos sociais e acadêmicos, Luma Nogueira promove uma perspectiva que desestabiliza paradigmas coloniais e normativos heteronormativos, abrindo espaço para a inclusão de narrativas subalternizadas e contribuindo de maneira

decisiva para o avanço das discussões sobre diversidade e direitos humanos no âmbito da pós-graduação. Sua trajetória acadêmica reforça a importância da UNILAB como espaço de integração e produção de conhecimento crítico no Nordeste.

A professora orientou cinco dissertações e a sua produção acadêmica dialoga com demandas sociais contemporâneas.

A dissertação de Wilame da Silva Lima (2023), intitulada “A avaliação da aprendizagem no município de Acarape-CE: percepção de professores(as) e alunos(as) sobre as avaliações internas e externas”⁷⁹, coloca em foco sujeitos da educação básica, especialmente em contextos de municípios interioranos, contribuindo para uma reflexão crítica sobre as políticas educacionais e suas implicações.

Em “Educação Integral: Desafios e Possibilidades de sua Implementação na Escola de Ensino Fundamental Maria Luiza de Sousa - Ibiapina – Ceará”⁸⁰, Gerviz Fernandes de Lima Damasceno (2023) explora as potencialidades e os obstáculos para a implementação educação em tempo integral nos municípios tema urgente e emergente no país.

A dissertação de Michella Rita Santos Fonseca (2021), intitulada “Formação continuada remota: tessitura e desafios do trabalho desenvolvido pela rede municipal de ensino de Caucaia-CE”⁸¹, aborda os impactos das formações remotas em educadores, particularmente em um contexto marcado pelas desigualdades tecnológicas.

Em “A Educação Ambiental nos Anos Finais do Ensino Fundamental: (Des)caminhos da Escola Padre Antônio Crisóstomo do Vale, Acarape-Ceará”⁸²,

⁷⁹ LIMA, Wilame da Silva. **A avaliação da aprendizagem no município de Acarape-CE: percepção de professores(as) e alunos(as) sobre as avaliações internas e externas**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Acarape, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/5533>. Acesso em: 19 jan. 2025.

⁸⁰ DAMASCENO, Gerviz Fernandes de Lima. **Educação Integral: Desafios e Possibilidades de sua Implementação na Escola de Ensino Fundamental Maria Luiza de Sousa - Ibiapina – Ceará**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Ibiapina, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/4100>. Acesso em: 19 jan. 2025.

⁸¹ FONCESCA, Michella Rita Santos. **Formação continuada remota: tessitura e desafios do trabalho desenvolvido pela rede municipal de ensino de Caucaia-CE**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Caucaia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/2505>. Acesso em: 19 jan. 2025.

⁸² SILVA, Francisca Angerline de Lima. **A Educação Ambiental nos Anos Finais do Ensino Fundamental: (Des)caminhos da Escola Padre Antônio Crisóstomo do Vale, Acarape-Ceará**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Acarape,

Francisca Angerline de Lima da Silva (2019) problematiza a prática da educação ambiental, destacando as dificuldades enfrentadas por escolas públicas em promover uma consciência ambiental efetiva.

Por fim, a dissertação de Panicalli Silva Andrade (2018), intitulada “APA da Serra de Baturité: Um estudo da sustentabilidade ambiental do município de Guaramiranga através da Pegada Ecológica”⁸³, investiga questões de sustentabilidade ambiental em uma área de proteção ambiental, trazendo à tona as práticas e desafios enfrentados por comunidades locais no manejo sustentável de seus recursos. Essa pesquisa valoriza os saberes tradicionais e reforça a importância da integração entre práticas comunitárias e tecnologias sustentáveis.

Em conjunto, essas pesquisas promovem a visibilidade de professores, estudantes, comunidades rurais e populações locais envolvidas em contextos educacionais e ambientais. Elas desafiam paradigmas acadêmicos tradicionais ao incorporar perspectivas que valorizam saberes locais e a construção de práticas que integram diversidade e sustentabilidade ao debate acadêmico.

Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda é Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), suas pesquisas dão ênfase a temas cruciais como educação, gênero, sexualidade e direitos humanos. Atualmente, ocupa o cargo de Professor Associado no Núcleo de Formação Docente (NFD) do Campus do Agreste (CAA/UFPE), além de ser Professor Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEDUC/UFPE). Sua trajetória acadêmica inclui posições de destaque, como a coordenação do curso de Pedagogia Licenciatura do NFD/CAA/UFPE (2022-2024) e do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos (PPGDH-UFPE) entre 2016 e 2018, além de funções de vice-coordenação e coordenação de pesquisa e pós-graduação no CAA-UFPE (Plataforma Lattes, 2025).

O professor Marcelo Miranda é líder do Grupo de Pesquisa CNPq Processos de Subjetivação, Educação, Gênero e Sexualidade/UFPE, e membro ativo de outros grupos de pesquisa e redes acadêmicas relevantes, como o

2019. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/1897>. Acesso em: 19 jan. 2025.

⁸³ ANDRADE, Panicalli Silva. **APA da Serra de Baturité: Um estudo da sustentabilidade ambiental do município de Guaramiranga através da Pegada Ecológica**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Guaramiranga, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/2151>. Acesso em: 19 jan. 2025.

Religiosidades, Educação, Memórias e Sexualidades e a Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre Mulher e Relações de Gênero (REDOR). De acordo com o Currículo Lattes atualizado em 15/01/2025, o professor já conta em sua trajetória com 23 projetos de extensão, desses 19 integram estudantes da graduação e pós-graduação.

O Projeto: Inteligibilidades docentes, discentes e a equidade social: possíveis fortalecimentos do caráter plural e democrático da escola (2022 – Atual), conta com financiamento CNPq, o objetivo do projeto é

[...] compreender as inteligibilidades dos docentes e discentes de seis escolas do ensino médio (com núcleo de estudo de gênero e sem núcleo de estudo, sendo duas escolas de Bogotá, Colômbia; duas escolas da cidade de Caruaru-PE e duas da cidade do Recife-PE, Brasil) sobre as temáticas de gênero e diferenças sexuais na promoção do caráter democrático e plural da instituição escolar. Trabalhamos com a hipótese de que há, na América Latina, uma confluência perversa entre o neoconservadorismo e o neoliberalismo que ganha força por meio de uma cruzada moral instituída por seguimentos conservadores e fundamentalistas, aprofundando ainda mais as desigualdades econômicas e sociais (Plataforma Lattes, 2025).

A pesquisa é desenvolvida em seis escolas de ensino médio, sendo duas em Bogotá (Colômbia), duas em Caruaru-PE e duas no Recife-PE (Brasil), promove a internacionalização prevista no PNPG ao articular colaboração entre a Universidade Federal de Pernambuco (Brasil) e a Universidad El Bosque (Colômbia). A metodologia inclui entrevistas semiestruturadas, que serão analisadas por meio da Análise de Conteúdo Temática. Envolve 05 estudantes da Graduação, 05 estudantes do Mestrado acadêmico e 07 estudantes do Doutorado, e resta evidente o posicionamento da pesquisa que questiona as perspectivas conservadoras e fundamentalistas.

O Projeto: Mapeamento das desigualdades e das equidades e inclusões sociais de discentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) (2021 – 2022), envolveu 4 estudantes da graduação (01) e pós-graduação (03), e analisou a partir da percepção de estudantes do EJA de uma escola de referência em Vertentes/PE, os processos de emancipação, valorização de saberes e inclusão social que superam os limites das trajetórias de vida e escolares desses estudantes. O estudo explorou os desafios e desigualdades estruturais no Brasil, evidenciando como a exclusão educacional impacta principalmente pessoas

pretas, pardas e do Nordeste, onde a taxa de analfabetismo é a mais alta do país. Com uma abordagem qualitativa, foram utilizadas entrevistas narrativas para compreender o empoderamento desses estudantes, investigando práticas pedagógicas que promovem ou dificultam o crescimento humano, social e intelectual, demonstrando a contribuição das pesquisas orientadas pelo professor para a discussão e apontamento de soluções para problemas locais.

O projeto Pânico Moral, Ideologia de Gênero e inteligibilidade social (2021 – 2022), teve como objetivo:

Compreender as inteligibilidades dos docentes de duas escolas estaduais: uma Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) e uma escola pública de Ensino Médio, de Cachoeirinha/PE e Caruaru/PE, respectivamente, sobre as temáticas relacionadas ao gênero, à população LGBTI+ e ao caráter democrático e plural da escola, diante de uma cruzada moral, materializada pelo dispositivo "ideologia de gênero." a pesquisa, de natureza qualitativa, pretende ter acesso ao mundo subjetivo dos professores da rede estadual de ensino, de Cachoeirinha/PE e Caruaru/PE (Plataforma Lattes, 2025).

Observar-se que a pesquisa analisou em dois municípios da região agreste onde fica localizada a Universidade, a ascensão do neoconservadorismo e do neoliberalismo, com ênfase no movimento Escola Sem Partido, que usa o conceito de "ideologia de gênero" para atacar os estudos de gênero, as teorias feministas e as conquistas dos direitos sexuais e reprodutivos, atestando a contribuição das epistemologias da pós-graduação em educação para o desenvolvimento das pesquisas que enfrentam no território onde as universidades estão inseridas as questões de desigualdades, racismo, misoginia, sexismo, lgbtfobia etc.

O projeto As temáticas de Educação, Gênero e Sexualidade no agreste de Pernambuco: dilemas entre recrudescimento do neoliberalismo e neoconservadorismo e o fortalecimento da democracia (2019 – 2020), teve como objetivo analisar como as temáticas de gênero e sexualidade são abordadas na educação. O estudo focou no fortalecimento da democracia como uma estratégia de resistência e na promoção de práticas de cidadania, visando o aprendizado e o respeito à diferença.

O projeto Formação Continuada dos Pós-graduandos Indígenas no mestrado do PPGEDUC/UFPE na perspectiva de uma Educação Intercultural Crítica (2019 – 2020), desenvolvido no PIBIC/UFPE (2018-2019), buscou:

[...] compreender os desafios e estratégias que os pós-graduandos Xukuru enfrentam em sua formação continuada, no mestrado do PPGEDUC/UFPE mediante uma perspectiva intercultural crítica. E como objetivos específicos: a) identificar as trajetórias profissionais dos pós-graduandos Xukuru no PPGEDUC/UFPE; b) mapear as tensões enfrentadas pelos referidos pós-graduandos na materialização de uma educação intercultural crítica; e c) elencar as estratégias desenvolvidas pelos pós-graduandos Xukuru na edificação da sua formação continuada via uma interculturalidade crítica. Nesse percurso, o estudo terá como método a Análise de Conteúdo (AC). Esse método busca categorizar as verbalizações dos pós-graduandos indígenas pelo de suas entrevistas narrativas em relação às suas trajetórias docentes que os levaram à formação continuada. Assim, busca coletar seus pensamentos, sentimentos, memórias, processos sociais, políticos e históricos. A AC permitirá categorizações do material coletado por meio de inferência sobre os dados via tais entrevistas narrativas (Plataforma Lattes, 2025).

Já o projeto "Saberes Docentes Indígenas e Formação Profissional: tensões e articulações na redistribuição e no reconhecimento através da visão dos licenciandos do curso Intercultural Indígena da UFPE " (2018-2019) contribui para fortalecer as vozes dos povos originários dentro e fora da universidade.

Observa-se portanto que os projetos são inovadores ao oferecer uma abordagem interseccional das questões sociais, contribuindo significativamente para um aprofundamento nas políticas educacionais que democratize as universidades e a pós-graduação especialmente com foco dos povos indígenas e contribui para a implementação da estratégia 1.2.2. do EIXO 1 Do acesso à conclusão na pós-graduação do Plano Nacional de Pós-Graduação 2024-2028 (p. 94): "1.2.2 Induzir e valorizar a implementação de políticas de assistência e acolhimento dos discentes com necessidades educacionais específicas (necessidades educacionais de surdos, pessoas com deficiência, grupos étnicos como indígenas, entre outros)".

Entre 2018 e 2020, diversos projetos de pesquisa destacaram questões de gênero, raça, práticas pedagógicas e direitos humanos no Nordeste. O projeto "Práticas Pedagógicas e Educação Escolar Quilombola: possibilidades e limites de redistribuição e reconhecimento nas escolas quilombolas das comunidades Pé de Serra dos Mendes e Queimados do Pereira, Agrestina/PE " (2018-2019) mais uma vez possibilita verificar que nas pesquisas das lideranças dos grupos são desenvolvidas a partir do conhecimento interessado destacado por Martha

Patrícia Castañeda (2008). Na descrição desse projeto de pesquisa o currículo lattes do professor destaca:

Nessa perspectiva de uma educação redistributiva e de reconhecimento intercultural, esse estudo tem como problema de pesquisa: por meio de uma educação intercultural redistributiva e de reconhecimento, existe o fortalecimento da identidade quilombola e a valorização de sua história, cultura e saberes na prática pedagógica de duas escolas quilombolas municipais, localizadas nas comunidades Pé de Serra dos Mendes e Queimados do Pereira, no município de Agrestina/PE? Dessa maneira, temos como objetivo geral: Identificar se há valorização da história, cultura e saberes da comunidade remanescente quilombola por meio das práticas pedagógicas em duas escolas quilombolas de Agrestina/PE (Plataforma Lattes, 2025).

Já o projeto "Entre a Interseccionalidade e a Interculturalidade: gênero, raça-etnia e práticas docentes entre os professores e as professoras afrodescendentes nas escolas quilombolas das comunidades Pé de Serra dos Mendes e Queimados do Pereira, Agrestina/PE " (2019-2020) explorou práticas docentes de professores afrodescendentes em escolas quilombolas de Agrestina/PE, considerando as intersecções de gênero e raça. "Adolescentes Negras em Conflito com a Lei: Uma análise com as adolescentes internas do Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE) Santa Luzia/PE " (2019-2020) estudou o contexto socioeconômico e as vivências de jovens internas no CASE Santa Luzia/PE, analisando como questões de gênero, raça e classe influenciam suas trajetórias. Esses projetos compartilharam abordagens qualitativas, como entrevistas, observações e análises documentais, visando mapear limites e estratégias para combater desigualdades, promover o reconhecimento e valorizar culturas locais.

De acordo os registros do Currículo Lattes o professor coordenou e/ou integrou seis projetos de extensão. Entre os projetos coordenados, destaca-se "Trabalhar as diferenças é promover a educação? Ano 10" (2018), que promoveu o respeito à diversidade sexual por meio da Educação em Direitos Humanos, envolvendo um aluno de mestrado acadêmico. Outro projeto, "Cine Debate nas Escolas: Gênero e Direitos Humanos" (2016-2017), foi realizado em escolas públicas estaduais, abordando gênero e direitos humanos, com a participação de três mestrandos. O projeto "PIBID Diversidades - Subprojeto: Saberes Tradicionais com o Povo Atikum e o Povo Fulni-Ô" (2014-2018) promoveu o

respeito aos saberes tradicionais indígenas, envolvendo 11 discentes de graduação.

Ainda, o projeto "Educação, Gênero e Sexualidade: socialização do saber e formação de cidadania" foi realizado em duas edições (2013 e 2014-2015), com a participação de 13 alunos de graduação em cada uma, tendo como objetivo promover a socialização do conhecimento e a cidadania, além de integrar ensino, pesquisa e extensão. Por fim, o projeto "Educação, sexualidade e subjetividades contemporâneas" (2012-2014) englobou atividades interligadas de ensino e pesquisa-ação, com foco na promoção de contextos escolares emancipatórios e na valorização da diversidade sexual, contando com 25 discentes de graduação. Dessa forma, os registros indicam o envolvimento de um total de 62 alunos de graduação e quatro de mestrado nos projetos coordenados pelo professor.

De acordo com a Plataforma Lattes o Professor Marcelo Miranda orientou 22 dissertações e atualmente orienta 7 teses de doutorado em andamento. Esse trabalho de orientação reforça sua posição como um agente central na formação de pesquisadoras comprometidas com as questões sociais, assegurando a continuidade do desenvolvimento de novas epistemologias que rompem com abordagens tradicionais.

As dissertações orientadas pelo Professor Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda abordam principalmente as categorias educação, direitos humanos, gênero e sexualidade.

A dissertação de Luiz dos Santos Mattos Júnior, intitulada "Gêneros e Sexualidades em uma Escola Confessional: A Construção das Diferenças na Educação Católica" (2024)⁸⁴, analisa as formações discursivas sobre gênero e sexualidade na Escola Confessional Católica (ECC), a dissertação adota o Paradigma Pós-estruturalista e a análise foucaultiana, investiga avanços, silêncios e vivências relacionados à diversidade sexual e LGBTfobia nesse contexto educacional. Através de entrevistas semiestruturadas, evidencia como a instituição regula discursos para manter uma ordem cis-heterossexual. A pesquisa busca contribuir para debates acadêmicos sobre educação, gênero e sexualidade

⁸⁴MATTOS JÚNIOR, Luiz dos Santos. **Gêneros e Sexualidades em uma Escola Confessional: A Construção das Diferenças na Educação Católica**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico de Educação, Recife, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/57758?mode=full>. Acesso em: 19 jan. 2025.

em espaços confessionais, promovendo práticas educativas mais inclusivas e democráticas.

Da mesma forma, Perycles Emmanoel Gomes de Macedo, em "Onde Estão os Meninos da Escola? Reflexo da Construção das Masculinidades no Processo de Evasão Escolar dos Homens" (2024)⁸⁵, investiga as questões de masculinidade e como elas impactam a evasão escolar, revelando a necessidade de repensar as políticas educacionais de gênero, o estudo foca no território de Caruaru.

A dissertação de Alexandre Evangelista da Silva, "Construindo o Magistério Indígena: Desafios do Magistério Xukuru em Pernambuco" (2022)⁸⁶, trata dos desafios enfrentados pelos docentes indígenas, trazendo à tona a importância do magistério indígena como um caminho de resistência e fortalecimento cultural. Já Ruhana Berg da Silva Araújo, em "Quem Vê Ato Infracional Não Vê Interseccionalidade: Um Estudo com as Adolescentes em Conflito com a Lei" (2022)⁸⁷, discute as especificidades das adolescentes em conflito com a lei e como as interseccionalidades de gênero, raça e classe influenciam suas experiências.

As questões de violência contra a mulher também aparecem em destaque, como no trabalho de Laura Tereza Nogueira Mariano, "A (Re) Produção da Violência Contra a Mulher: Fatores que Perpetuam Homens Agressores" (2022)⁸⁸, que explora os fatores sociais e culturais que alimentam a violência contra a mulher, além de Francisco Ferreira Pires de Albuquerque Montenegro, com a dissertação "Corpos em Cisheterodissidência no Polo Tecnológico Pernambucano: Vivências LGBTI em um Ambiente Fomentado por Políticas

⁸⁵ MACEDO, Perycles Emmanoel Gomes de. **Onde Estão os Meninos da Escola? Reflexo da Construção das Masculinidades no Processo de Evasão Escolar dos Homens**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/56363>. Acesso em: 19 jan. 2025.

⁸⁶ SILVA, Alexandre Evangelista da. **Construindo o Magistério Indígena: Desafios do Magistério Xukuru em Pernambuco**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/50596>. Acesso em: 19 jan. 2025.

⁸⁷ ARAÚJO, Ruhana Berg da Silva. **Quem Vê Ato Infracional Não Vê Interseccionalidade: Um Estudo com as Adolescentes em Conflito com a Lei**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/49547>. Acesso em: 19 jan. 2025.

⁸⁸ MARIANO, Laura Tereza Nogueira. **A (Re) Produção da Violência Contra a Mulher: Fatores que Perpetuam Homens Agressores**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/51628>. Acesso em: 19 jan. 2025.

Organizacionais de Diversidade" (2022)⁸⁹, que investiga a vivência de corpos dissidentes em um contexto corporativo, evidenciando as políticas de diversidade e inclusão.

A dissertação "O Gênero em Jogo: O Dispositivo da Cisgeneridade e as Representações sobre as Transgeneridades em Projetos de Lei Federal" (2022)⁹⁰ de José Marcelo Matos de Almeida Filho, discute como as representações sobre as transgeneridades são tratadas nas propostas legislativas, enquanto "Famílias Homoparentais e a Escola: Percepções sobre o Reconhecimento e a Integração em Escolas do Agreste Pernambucano" (2022)⁹¹ de Claud Anderson Nogueira da Silva foca na integração de famílias homoparentais no ambiente escolar e como a percepção da escola influencia esse processo.

Os trabalhos orientados pelo Professor Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda apontam para importância de questionar e desconstruir narrativas hegemônicas, suas orientações destacam a relevância de tratar as interseccionalidades que permeiam os processos educacionais e moldam a sociedade. Os trabalhos oferecem ferramentas para pensar políticas públicas transformadoras, promovendo através da educação justiça social, diversidade e reconhecimento de grupos historicamente marginalizados em diferentes esferas da vida social, as dimensões de gênero, raça e juventude estão presente nos trabalhos, bem como educação e justiça.

A Professora Maria Alda de Sousa Alves é uma referência acadêmica no campo das Ciências Sociais e Sociologia da Educação, com uma trajetória que abrange graduação, mestrado e doutorado em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), junto com a professora Michely Peres de Andrade exerce a liderança no Grupo de Pesquisa Grupo de Pesquisa e Extensão sobre Relações Étnico-Raciais, Gênero e Educação Inclusiva (GERE), da Unilab.

⁸⁹ MONTENEGRO, Francisco Ferreira Pires de Albuquerque. **Corpos em Cisheterodissidência no Polo Tecnológico Pernambucano: Vivências LGBTI em um Ambiente Fomentado por Políticas Organizacionais de Diversidade**. 2022. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/48075>. Acesso em: 19 jan. 2025.

⁹⁰ ALMEIDA FILHO, José Marcelo Matos de. **O Gênero em Jogo: O Dispositivo da Cisgeneridade e as Representações sobre as Transgeneridades em Projetos de Lei Federal**. 2022. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/52370>. Acesso em: 19 jan. 2025.

⁹¹ SILVA, Claud Anderson Nogueira da. **Famílias Homoparentais e a Escola: Percepções sobre o Reconhecimento e a Integração em Escolas do Agreste Pernambucano**. 2022. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/49980>. Acesso em: 19 jan. 2025.

Atualmente, Maria Alda é professora Adjunta C, nível III, no curso de Licenciatura em Sociologia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), onde leciona disciplinas nas áreas de Sociologia da Educação, Sociologia da Juventude, Prática do Ensino de Sociologia e Estágio Curricular Supervisionado.

Maria Alda também é integrante do Grupo de Pesquisa e Extensão sobre Relações Étnico-Raciais, Gênero e Educação Inclusiva (GERE), uma parceria institucional entre a UNILAB e a Universidade Estadual do Ceará (UECE). Nesse grupo, ela coordena linhas de pesquisa voltadas para Culturas escolares, juventudes e ensino médio, e Educação inclusiva, valorização das diferenças e políticas públicas, abordando questões de diversidade, inclusão e os desafios das juventudes no Brasil.

Entre 2009 e 2010, a professora coordenou o projeto de extensão Produção de Recursos Humanos em Desenvolvimento Local Solidário, envolvendo seis estudantes de graduação e quatro de mestrado acadêmico. Desenvolvido pelo Departamento de Ciências Sociais da UFC em parceria com o Banco do Nordeste do Brasil, o projeto abordou a Economia Solidária, Educação e Cultura Ambientalista, com quatro linhas de ação.

Entre 2017 e 2019, a professora coordenou dois projetos de pesquisa voltados para estudantes de graduação, com foco no ensino médio e protagonismo juvenil. O primeiro projeto, "Metodologias de ensino e experiências de protagonismo estudantil" (2017-2018), investigou escolas públicas de Redenção-CE, explorando as práticas de protagonismo juvenil, gestão pedagógica e metodologias de ensino, com ênfase na sociologia. O segundo, "Cultura escolar e protagonismo juvenil: significados e práticas em duas escolas públicas de ensino médio de Redenção-Ce" (2018-2019), deu continuidade ao primeiro, ampliando o estudo sobre diversidade étnico-racial e de gênero no espaço escolar. Ambos os projetos integraram ensino, pesquisa e extensão, promovendo ações como minicursos e oficinas em parceria com a UNILAB e UECE.

Além de sua atuação na UNILAB, a professora Maria Alda é associada à Rede de Pesquisadores e Pesquisadoras da Juventude Brasileira (Rede JUBRA) e colaboradora do Laboratório de Ensino e Práticas Sociais

(LAPRÁTICAS/UECE). Sua participação nessas redes de pesquisa reflete um compromisso com a produção de conhecimento que resgata as experiências das juventudes, suas trajetórias de vida e os efeitos das políticas públicas sobre seus processos educacionais. Isso inclui a defesa do protagonismo juvenil, com foco em trajetórias educacionais e políticas públicas que promovem o protagonismo e o reconhecimento das juventudes, especialmente nas regiões periféricas e marginalizadas.

No Currículo Lattes da professora Maria Alda de Sousa Alves não constam orientações trabalhos de conclusão em nível de mestrado e doutorado.

As pesquisas de Maria Alda contribuem sob sua orientação, emergem especificidades regionais, culturais e sociais, promovendo uma reflexão sobre o papel da educação na transformação da sociedade e na inclusão das juventudes das periferias, pessoas com deficiências e minorias étnico-raciais.

Em síntese, a professora Maria Alda de Sousa Alves contribui para as novas epistemologias no Nordeste ao colocar o protagonismo juvenil na centralidade das agendas científicas, sendo uma referência essencial para a produção de conhecimento transformador nas áreas de Sociologia, Educação e Políticas Públicas.

A Professora Marlene Pereira dos Santos é uma pesquisadora e educadora comprometida com a valorização da cultura, história e identidade dos sujeitos historicamente excluídos, em especial das comunidades quilombolas e afrodescendentes. Com doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), obtido em 2020, a professora também possui formação acadêmica que inclui graduação em Normal Superior, Licenciatura em Pedagogia, e Licenciatura em História, além de especialização em Cultura Folclórica Aplicada e Mestrado em Educação pela mesma instituição (UFC).

A atuação da professora como pesquisadora está centrada nos temas de Educação e Cultura em Comunidades Quilombolas no Ceará e Estética de Cabelos para Negros, com o objetivo de dar visibilidade e reconhecimento às experiências e identidades dos povos afrodescendentes. Seu trabalho aborda o contínuo processo de subalternização dessas comunidades, que não se encerrou com o período escravocrata e persiste devido ao racismo estrutural. De acordo com o currículo atualizado em 05/12/2024, destaca-se a coordenação, em 2017,

do curso de extensão "Educação Afrorreferenciada: Inspirações e Práticas", que reflete seu compromisso com a valorização das culturas afrodescendentes.

Na área de pesquisa, a professora coordenou de três projetos relevantes. O primeiro, realizado entre 2016 e 2020, intitulado "Tercendo Africanidades Quilombolas como Parâmetros para Educação Quilombola e do Campo". O segundo, entre 2010 e 2012, "Incursões sobre a Memória e a História da Comunidade do Quilombo de Alto Alegre", que buscou resgatar e documentar as histórias de comunidades quilombolas. O terceiro, desenvolvido de 2007 a 2011, intitulado "Experiências de Implementação da Lei 10.639/2003 em Fortaleza: Algumas Problemáticas", investigou o impacto da obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas e privadas, por meio de diagnóstico inicial, oficinas sociopoéticas, formação de professores e acompanhamento das práticas pedagógicas.

Apesar da relevância desses projetos, os dados disponíveis não permitem confirmar a integração de estudantes de graduação e pós-graduação nas atividades.

A professora Marlene é uma defensora ativa da Educação do Campo e Quilombola, com uma forte atuação na formação de professoras e comunidades, com destaque para sua participação em oficinas de contação de histórias e tradição oral. Além disso, ela é membro de importantes iniciativas e grupos de pesquisa como o Grupo de Estudos e Pesquisas em Cultura, Gêneros, Sexualidades, Religião, Performance e Educação, Azânia, da UNILAB, e do Núcleo de Africanidades do Ceará, da UFC. Essas atividades reforçam seu compromisso com a diversidade étnica e com a promoção de uma educação que valoriza as culturas afro-brasileira.

Como artista e performer em danças afro e Maracatus de Fortaleza desde 2009, Marlene também integra a cultura como parte essencial do processo pedagógico, utilizando a arte e a performance para ensinar e compartilhar saberes, o que é disruptivo.

A publicação de livros, como "Festas, danças e história de terreiro em Fortaleza" (2019), "Afro Patrimônio Cultural" (2019) e "Afroceará quilombola" (2018), são importantes marcos de sua produção científica e cultural, contribuindo para a preservação e valorização do patrimônio cultural afro-brasileiro e

quilombola. Essas obras reforçam sua contribuição para a visibilidade das culturas que historicamente foram negligenciadas e para a construção de novas narrativas epistemológicas.

A Professora Michely Peres de Andrade possui formação acadêmica que inclui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), onde também realizou mestrado e doutorado no Programa de Pós-Graduação em Sociologia, desenvolvendo pesquisas na linha de Cultura Política, Identidades Coletivas e Representações Sociais, de acordo com o Currículo Lattes atualizado em 11/05/2024.

Atualmente, a professora Michely é professora Adjunta do curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Ceará (UECE), atuando nas áreas de Ensino em Ciências Sociais e Sociologia Escolar, pesquisa Educação e sua interface com a arte e as tecnologias digitais, Educação para as relações étnico-raciais, Juventudes e estudos interseccionais de raça, gênero e classe.

A professora integra o Laboratório de Ensino e Práticas Sociais (LAPRÁTICAS/UECE) e o Grupo de Pesquisa e Extensão sobre Relações Étnico-Raciais, Gênero e Educação Inclusiva (GERE), uma parceria entre a UNILAB e a UECE. Nesses grupos, a professora Michely contribui para o desenvolvimento de projetos que buscam transformar a educação em ferramenta para a valorização das diferenças, a promoção da igualdade racial e a inclusão de minorias, ampliando as discussões sobre a educação e as relações étnico-raciais, bem como as questões de gênero no contexto escolar.

Além de sua atuação em pesquisa, a professora Michely tem se dedicado também a projetos de extensão universitária e programas de iniciação à docência, como o PIBID e a Residência Pedagógica. Esses projetos são fundamentais para a formação de futuras educadoras que compreendam a importância da diversidade no ambiente educacional e a necessidade de uma pedagogia inclusiva que promova a equidade e o respeito às diferenças.

Dos 3 projetos de extensão: 1. Combatendo O Racismo e a Violência de Gênero nas Escolas: Uma Abordagem Decolonial de Extensão Universitária (2018 – 2019), 2. Projeto Abayomi: Culturas Lúdicas e Os Nós? Da Infância No Abc Da Serrinha (2018 – Atual) e 3. Podcast Nas Escolas (2023), apenas o último, que foca na problematização de memórias, biografias, identidades e territorialidades,

promovendo o debate sobre a garantia dos direitos das juventudes, integra estudantes da Graduação (3) e da pós-graduação (Doutorado, 1).

Nos projetos de pesquisa, destaca-se dois projetos: a) Saberes docentes e o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígenas nas escolas de Fortaleza (2021 – Atual), que investiga as práticas docentes de professores/as de História e Sociologia para efetivar a Lei 11.645/08 nas escolas públicas de Fortaleza e b) Educação, gênero e sexualidade: Uma proposta de análise das políticas curriculares no estado do Ceará (2018 – 2020) que analisou políticas curriculares voltadas para as populações LGBTQs, com foco em gênero e sexualidade, nos planos estaduais de educação e materiais didáticos.

Os dados do Currículo Lattes (2025) apontam apenas a participação de estudantes da graduação e também não consta informações sobre trabalhos de conclusão de curso a nível de pós-graduação sob a orientação da professora.

A professora Priscila Gomes Dornelles Avelino, possui licenciatura em Educação Física, especialização em Pedagogias do Corpo e da Saúde, e mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

De acordo com o Currículo Lattes atualizado em 24/11/2024, a professora orientou 5 projetos de extensão, no entanto, dos dados publicizados no lattes não é possível aferir se há integração entre estudantes da graduação e pós-graduação.

O projeto As lutas e re-existências dos povos e comunidades tradicionais em tempos de pandemia do Covid-19: as narrativas da Comunidade de Terreiro Caxuté de Valença/BA e da Comunidade Quilombola Conceição de Salinas das Margaridas/BA (2021 – Atual) propõe:

[...] uma agenda de atividades compostas conjuntamente com estas comunidades a partir dos diálogos com suas lideranças e hierarquias, bem como a partir da ação coletiva da equipe executora deste projeto- discentes e docente do Centro de Formação de Professores, os quais, também, são pertencentes a estas comunidades. No âmbito metodológico, estas atividades estão propostas em formatos de lives, as quais priorizarão as narrativas destas comunidades sobre seus saberes, legados, práticas e modos de enfrentamento aos efeitos da pandemia mundial do Covid-19 nestas comunidades. Assim, os temas tratados englobam a educação e os saberes tradicionais; as práticas de cuidado, saúde e bem-viver; o racismo estruturante e os ataques ao território; o corpo ancestral e a soberania alimentar; a organização das comunidades e a luta pelas águas e serão

debatidos em lives mensais durante os meses de julho a dezembro de 2021(Plataforma Lattes, 2025).

O projeto Futsal Feminino em Amargosa/BA: rompendo fronteiras de gênero (2012 – 2018) tem o objetivo de

[...] contribuir para a construção da identidade docente dos/das estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física; colaborar com a formação de grupos femininos de lazer ligados à prática do futsal na cidade de Amargosa/BA; articular ensino, pesquisa e extensão com a elaboração de artigos sobre a experiência e sobre os temas deste projeto (como cultura corporal, futsal/futebol feminino e gênero); estreitar a relação deste projeto com os componentes curriculares do curso de Licenciatura em Educação Física; e, por fim, contribuir na construção de uma sociedade, efetivamente, respeitosa com relação às diferenças de gênero(Plataforma Lattes, 2025).

O Projeto de Extensão Múltiplas Sexualidades: Ação e Formação (2012 – 2013), Cultura Corporal em Debate (2011 – Atual) e Projeto de Formação de/com/para conselheiras/os no âmbito das políticas públicas, da cidadania e dos direitos humanos (2010), os projetos são iniciativas importantes no âmbito da extensão universitária, alinhadas à formação cidadã, valorização da diversidade e desenvolvimento regional.

Na área da pesquisa, constam 10 projetos de pesquisa, desses, dois integram estudantes da graduação e pós-graduação. O Projeto Saberes Ancestrais e Conhecimento na Formação Profissional Stricto Sensu em Educação do Campo para Ação Docente na Escola Básica (2024 – Atual), assim como o Movimentos Sociais, Educação e Diversidade na América Latina coordenado pela Professora Allene Lage, reflete a contribuição dos movimentos sociais como possibilidade para propostas educativas concretas “[...] construídas por outros pensares, assim o objetivo é sistematizar saberes locais em práticas escolares para indicar uma pedagogia decolonial” (Plataforma Lattes, 2025).

Já o projeto Gênero e sexualidade em interseccionalidades nos/com os cotidianos da educação e(m) saúde: carto-genealogias da diferença (2018 – 2023), “[...] problematiza o jogo agonístico da produção da identidade e da diferença em torno de gênero, raça, sexualidade e geração, desde um contexto de fratura democrática e intensa disputa em torno do corpo como materialidade/arena de governo na trama do(s) biopoder(es)”. Somando as doze dissertações de mestrado em que a professora consta como orientadora ou

co-orientadora, é possível identificar temas recorrentes que refletem as práticas pedagógicas em contextos de educação do campo, gênero, diversidade, sexualidade e resistência.

Por exemplo, a dissertação de Celiane Ribeiro Miranda Santiago (2023), intitulada "Educação do Campo e Feminismo Descolonial: Protagonismo e Articulação Coletiva com as Mulheres da Lagoa da Boa Vista, Seabra – BA"⁹², propõe uma análise sobre o protagonismo das mulheres no contexto rural, contribuindo para a visibilidade das mulheres do campo e para a reflexão sobre as práticas de resistência. Já a dissertação de Adamor Quaresma Gonçalves (2022), "Práticas Pedagógicas e Educação Quilombola: O Caso da Comunidade Itaboca em Inhangapi/Pará"⁹³, discute a educação em comunidades quilombolas, visibilizando a cultura e as demandas das populações negras do campo.

A dissertação de Alane Santos do Nascimento (2021), "As Experiências de Mulheres Negras Campesinas do Assentamento da Fazenda Sururu de Queiroz de Varzedo/BA"⁹⁴ e Giovanna Lemos de Medeiros (2021) "Plantando Vidas, Colhendo Saberes – Uma Análise do Trabalho das Feiras Agroecológicas do Baixo Munim/MA", propõe um olhar atento às disputas e escutas que envolvem mulheres e suas experiências no contexto rural.

Essas dissertações exploram questões relacionadas a gênero e educação, com um enfoque específico nas práticas das mulheres no campo e em suas interações com a educação e a cultura local.

A professora Violeta Maria de Siqueira Holanda, de acordo com o Currículo Lattes atualizado em setembro de 2024, possui doutorado em Ciências Sociais pela UFRN, pós-doutorados na Universidad de Sevilla e na UFSC.

A professora em 2024 coordenou o I Curso de Defensoras Populares, uma parceria com a Defensoria Pública, através da Escola Superior da Defensoria

⁹²SANTIAGO, Celiane Ribeiro Miranda. **Educação do Campo e Feminismo Descolonial: Protagonismo e Articulação Coletiva com as Mulheres da Lagoa da Boa Vista, Seabra – BA**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Seabra, 2023. Disponível em: <https://www1.ufrb.edu.br/ppgeducampo/docs/category/31-turma-2021>. Acesso em: 19 jan. 2025.

⁹³GONÇALVES, Adamor Quaresma. **Práticas Pedagógicas e Educação Quilombola: O Caso da Comunidade Itaboca em Inhangapi/Pará**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2022. Disponível em: <https://propesp.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/2024/01/Adamor-Quaresma-Goncalves.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2025.

⁹⁴NASCIMENTO, Alane Santos do. **As Experiências de Mulheres Negras Campesinas do Assentamento da Fazenda Sururu de Queiroz de Varzedo/BA**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Seabra, 2021. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/ppgeducampo/docs/category/27-turma-2019>. Acesso em: 19 jan. 2025.

Pública Geral do Estado do Ceará ESDP, o projeto “[...] visa à formação de lideranças comunitárias mulheres como multiplicadoras de conhecimentos hábeis a identificação da violação a direitos e os meios de garantir o acesso à Justiça [...]” (Plataforma Lattes, 2025). O Projeto Extensão envolveu 12 estudantes da Graduação (10) e do Mestrado acadêmico (2). O projeto demonstra a importância da contribuição da professora na articulação de diferentes instituições da região para a promoção da igualdade de gênero.

O projeto de extensão Caminhos profissionais em antropologia (2021 – 2022), teve como “[...] finalidade criar um espaço de interlocução sobre os campos de atuação das/dos profissionais com formação em antropologia no Brasil e nos países lusófonos, bem como promover a aproximação com as múltiplas formas do exercício da prática profissional [...]” (Plataforma Lattes, 2025), uma importante contribuição para a internacionalização da pós-graduação.

O projeto Educação em Direitos Humanos: Diálogos Sobre Gênero, Violência Doméstica e Familiar no Maciço de Baturité (2018 – 2019), teve por objetivo:

[...] promover a Educação em Direitos Humanos no Maciço de Baturité, com ênfase no diálogo reflexivo e propositivo sobre gênero, violência doméstica e familiar. Para tanto, serão articuladas parcerias com os municípios da região (governo e sociedade civil), no sentido de organizar encontros formativos para conscientização, melhoria do fluxo de informações e comunicação, bem como fortalecimento da rede de serviços de atendimento e/ou referência às mulheres em situações de violência doméstica e familiar (Plataforma Lattes, 2025).

O projeto é o reflexo de um processo de ensino e aprendizagem que a partir da extensão se compromete em contribuir com a resolução das demandas locais.

Entre 2016 e 2018, em parceria com o Instituto Maria da Penha foi executado o Projeto Curso de Extensão Defensoras e Defensores dos Direitos à Cidadania que “[...] tem por objetivo tem como objeto a promoção de mudanças na atitude dos cidadãos e cidadãs diante da questão da violência doméstica praticada contra a mulher. O curso é voltado para docentes, estudantes, servidores públicos e lideranças femininas do Maciço de Baturité” (Currículo Lattes, 2025). O projeto NZINGA: Cultura, Capoeira e Gênero no Maciço de Baturité foi executado entre 2014 e 2015, e teve como objetivo “[...] integrar

pessoas no contexto cultural da capoeira e das relações de gênero, através do diálogo entre a comunidade e a UNILAB, na atuação em parceria de integrantes do Grupo de Capoeira Feminino do Maciço de Baturité e do Núcleo de Políticas de Gênero e Sexualidades Aiê Ubuntu” (Currículo Lattes, 2025). Os projetos demonstram a articulação entre organizações sociais e a universidade.

O projeto Flôr do Sertão: Cultivando Educação, Trabalho e Cidadania no Alto Oeste Potiguar (2012 – 2013) fazia parte do Programa Nacional Mulheres Mil do Ministério da Educação, através do projeto 100 mulheres tiveram acesso a educação, o projeto garantiu a elevação da escolaridade e qualificação profissional. Já o Projeto de Extensão Adolescência e Cidadania (2010 – 2010), tinha como foco estudantes do ensino médio integrado do IFRN.

Sua trajetória inclui 20 projetos de pesquisa e desde de 2023 é executado o projeto de pesquisa Desenvolvimento Urbano, Cidades Inteligentes e Sustentáveis no Estado do Ceará que “[...] está inscrito no Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação Parcerias Estratégicas nos Estados III, é desenvolvido no âmbito do Programa Associado de Pós- Graduação em Antropologia UFC/Unilab, em parceria com 07 Programas de Pós-Graduação de outras universidades cearenses” (Plataforma Lattes, 2025). Acreditando na ciência como motor do desenvolvimento urbano inteligente e sustentável, a pesquisa é desenvolvida considerando os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável ODS3, ODS9, ODS11 e ODS16.

Já o projeto Educação em Direitos Humanos e Gênero: percepções sobre a violência machista no contexto escolar (2022 – Atual) tem como objetivo “[...] a promoção da educação em direitos humanos com ênfase na análise reflexiva e propositiva sobre as relações de gênero e a problemática da violência machista no contexto escolar.”

A pesquisa adota como referencial teórico teóricas da antropologia feminista (Rubin, 1975; Scott, 1993; Rosaldo, 1995; Méndez, 1993; Lamas, 1996; Corrêa, 2003; Grossi, 2010; Crenshaw, 2002, Gonzalez, 1994; Piscitelli, 2008, Buther, 2013), o que demonstra a opção pela ruptura de paradigmas androcêntricos. O projeto integra estudantes da graduação (2), mestrado acadêmico (1) e doutorado (1).

O Projeto de pesquisa Interculturalidade, Direitos Humanos e Gênero: Reflexões e Práticas no Contexto a Cooperação Solidária Sul-Sul (2018 – 2021) “tem por objetivo a pesquisa antropológica na área da Educação em Direitos Humanos, Interculturalidade e Gênero no contexto da cooperação solidária sul-sul” (Plataforma Lattes, 2025). Foca na análise das desigualdades construídas de diferentes grupos sócio-culturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, também se vale de Rivera, 1999; Candau, 2009; Tubino, 2005; Quijano, 2005; Quiroz, 2007; Mignolo, 2008; Walsh, 2009, contribuindo com as epistemologias emancipadoras no âmbito da pós-graduação.

O projeto TRAVESSIAS: Integração Internacional, Relações de Gênero e Igualdade Racial (2015 – 2015) teve como objetivo “[...] fortalecer a Integração Internacional no âmbito das Relações de Gênero e Igualdade Racial, focalizando especialmente os espaços da lusofonia afro-brasileira” (Plataforma Lattes, 2025), reforçando as contribuições da professora para a internacionalização da pós-graduação.

Já o projeto desenvolvido em 2011, Levantamento Situacional do Ensino/Aprendizagem de Química: o uso de jogos com situações problemas, analisa processo de ensino/aprendizagem de Química nos municípios de Pau dos Ferros (PB), Jaguaribe (CE) e Catolé do Rocha (PB), demonstrando a contribuição da docente para apontamentos de solução para problemas na educação em territórios do Nordeste. Ainda em 2011 foi desenvolvido o projeto: Juventude, Pesquisa e Educação, e entre 2010 e 2011 o projeto Identidades Juvenis no Sertão Nordestino: Primeiras Aproximações, que desenvolve uma análise sobre Juventude e sua vivência e experiências no nordeste do Brasil, especialmente em territórios historicamente subalternizado, o semi-árido (Pau dos Ferros/RN, Jaguaribe/CE e Catolé do Rocha/PB).

Sua trajetória reflete um percurso acadêmico dedicado à compreensão das dinâmicas sociais que envolvem mulheres, juventude, saúde e cultura no nordeste do Brasil, contribuindo de forma significativa para o avanço do conhecimento e para a transformação social.

Ao longo de sua carreira, a professora orientou diversas dissertações que ajudam a dar voz a grupos e sujeitos que frequentemente são silenciados nas discussões acadêmicas e sociais. Um exemplo de sua orientação foi a dissertação

de Jessica Emanuely Pereira da Cunha, intitulada "A voz do tambor periférico: Uma etnografia de narrativas político-artísticas do grupo Tambores de Safo" (2023)⁹⁵, que investiga as expressões culturais e artísticas de um grupo periférico, destacando a importância da arte como uma ferramenta de resistência e afirmação identitária.

Outra dissertação relevante foi a de Tamara Vieira da Silva, intitulada "Histórias de vida e corporeidades: ingresso de pessoas surdas na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira" (2022)⁹⁶, que aborda as questões de inclusão e acessibilidade no ambiente universitário, visibilizando a experiência das pessoas surdas e as barreiras que elas enfrentam.

A dissertação de Kaio Souza Lemos, "Processos externalizadores: normas, práticas e tecnologias de gênero no universo transmasculino no Ceará" (2020)⁹⁷. A pesquisa investiga as experiências e os desafios vividos por homens trans no contexto cearense, visibilizando a complexidade das normas de gênero e as práticas de socialização e aceitação.

As dissertações orientadas pela professora seguem a linha dos trabalhos até aqui analisados, evidenciando o esforço para dar visibilidade às vozes marginalizadas e repensar as estruturas que perpetuam exclusões e desigualdades. Revelam como a professora, líder do Grupo de Pesquisa Centro Interdisciplinar de Estudos de Gênero Dandara, assume o desafio de, através das pesquisas por ela orientadas, destacar a urgência de promover inclusão e acessibilidade para pessoas surdas no ambiente universitário e visibilizar as vivências de pessoas LGBTQIA+ em contextos sociais e institucionais adversos. Além disso, as pesquisas ressaltam a necessidade de políticas públicas efetivas para o enfrentamento à violência infanto-juvenil. Juntas, essas investigações

⁹⁵ CUNHA, Jessica Emanuely Pereira da. **A voz do tambor periférico: uma etnografia de narrativas político-artísticas do grupo Tambores de Safo**. 2023. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/5498?mode=simple>. Acesso em: 20 jan. 2025.

⁹⁶ SILVA, Tamara Vieira da. **Histórias de vida e corporeidades: ingresso de pessoas surdas na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira**. 2022. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/64377>. Acesso em: 20 jan. 2025.

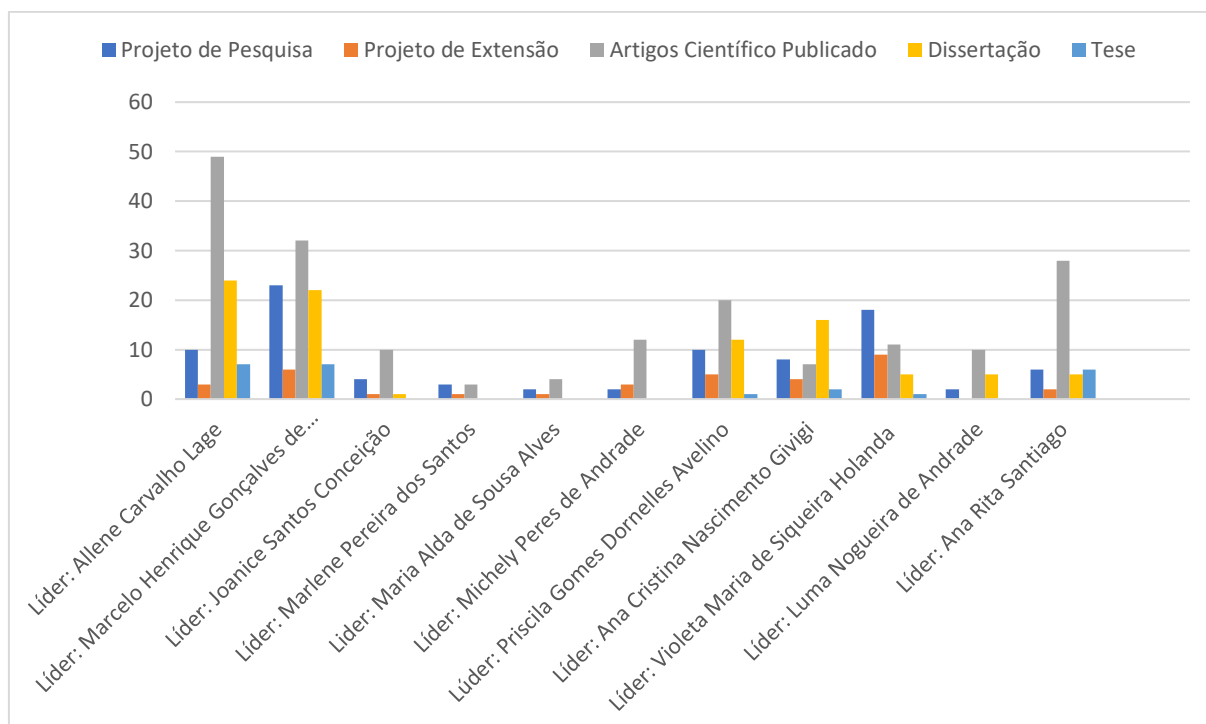
⁹⁷ LEMOS, Kaio Souza. **Processos externalizadores: normas, práticas e tecnologias de gênero no universo transmasculino no Ceará**. 2020. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Fortaleza, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/58416>. Acesso em: 20 jan. 2025.

reafirmam o papel transformador da academia na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Observou-se portanto, que as trajetórias acadêmicas e as iniciativas colaborativas das lideranças dos Grupos de Pesquisa em Gênero e Feminismos, têm desempenhado papel fundamental na promoção de uma agenda de pesquisa que integra compromisso social, diversidade e transformação no campo educacional. Esse movimento tem favorecido o surgimento de novas epistemologias, resultando em uma produção de conhecimento que dialoga com os saberes produzidos fora dos muros das universidades. Ao dialogar com saberes construídos em contextos locais, essas pesquisas não apenas tornam visíveis problemáticas específicas das comunidades, mas também colaboram diretamente para a busca de soluções às demandas reais do povo brasileiro.

Observa-se, a partir do gráfico, que as lideranças dos grupos de pesquisa com atuação no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco - Campus do Agreste, Allene Lage, líder do Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais, Educação e Diversidade na América Latina, e Marcelo Miranda, líder do grupo de pesquisa Processos de Subjetivação, Educação, Gênero e Sexualidades, são as que têm dado maior contribuição, por meio de projetos de extensão, projetos de pesquisa, publicações de artigos e orientação de dissertações. A seguir, destaca-se a professora Ana Rita Santiago, líder do Grupo de Pesquisa Ódun ti imo (Tempo de conhecimento) - Gêneros, Identidades, Literaturas e Educação (GILE) da UFRB.

IMAGEM 10: CONTRIBUIÇÕES DAS LIDERANÇAS DOS GRUPOS DE PESQUISA DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES E CAMPI, FRUTO DA POLÍTICA DE INTERIORIZAÇÃO NO NORDESTE DO BRASIL



Fonte: Autoria Própria

A atuação das lideranças de grupos de pesquisa demonstra uma alta capacidade de diálogo e articulação com a administração pública local, escolas e movimentos sociais municipais, estaduais e nacionais. Esse engajamento garante que suas contribuições extrapolem os limites da universidade, impactando diretamente as políticas públicas e a sociedade em geral. A colaboração com diferentes esferas da sociedade fortalece o papel da pesquisa acadêmica como agente transformador, promovendo uma maior integração entre o conhecimento produzido e as demandas sociais, políticas e educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A pesquisa apresentada nesta tese é fruto de um trabalho árduo, marcado por desafios de diversas ordens: políticas, sanitárias, pessoais e metodológicas. Durante esse percurso, enfrentei o governo Bolsonaro, a pandemia da Covid-19, a descoberta de uma doença autoimune, longas jornadas de trabalho e a dificuldade de acesso a dados completos e padronizados nos sites oficiais das universidades e nos currículos das lideranças dos grupos de pesquisa. Esses obstáculos exigiram de mim resiliência e renúncias, especialmente no que diz respeito ao tempo dedicado à minha família.

Não é fácil ser pesquisadora da classe trabalhadora. Minha atuação como professora, gestora acadêmica, consultora e advogada não pôde ser reduzida, pois minhas demandas financeiras assim o exigiam. Como resultado, as madrugadas, os finais de semana e as férias precisaram ser destinados à pesquisa. Gostaria que essa jornada não tivesse implicado no sacrifício dos momentos de descanso e afeto com minha família, pois acredito e luto para construir um mundo onde o acesso à educação se dê de maneira mais igualitária. No entanto, diante da realidade imposta, faria essa escolha novamente.

Foi no curso do doutorado que consegui realizar uma imersão profunda em novas leituras, articulando categorias como território e universidade com gênero e feminismo. Esse percurso acadêmico me proporcionou um amadurecimento intelectual e político, permitindo-me compreender com mais profundidade as desigualdades estruturais e os impactos na produção do conhecimento.

A pesquisa aqui desenvolvida não é apenas um esforço individual, mas também uma contribuição para um projeto coletivo de transformação social. Acredito que, ao lançar luz sobre as questões abordadas, estou fortalecendo debates essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Sei que minha trajetória não é singular. Muitas mulheres pesquisadoras compartilham dessa sobrecarga de trabalho e das dificuldades estruturais que atravessam nossa formação e atuação acadêmica. É por elas e com elas que sigo acreditando na potência da pesquisa como ferramenta de emancipação.

Ao concluir esta tese, levo comigo o aprendizado de que resistir e insistir na produção do conhecimento crítico é, em si, um ato político. Que esta pesquisa possa abrir caminhos para novas reflexões e diálogos, fortalecendo a luta por uma ciência mais inclusiva, diversa e acessível a todas e todos que desejam construir saberes comprometidos com a transformação social.

Retomando a pergunta epistemológica inicial: **Como se configura a produção do conhecimento em Gênero e Feminismos nos Programas de Pós-graduação em Educação das universidades federais criadas a partir da política de interiorização (2003) na região Nordeste do Brasil? Os estudos em gênero e feminismo contribuem para epistemologias disruptivas e para a inclusão de novas vozes na pós-graduação em educação nas universidades e *campi* do Nordeste?**

Retomando o Capítulo I, buscamos compreender a relação entre território, gênero, feminismo e produção de conhecimento. Dessa forma, foi possível entender o impacto da colonialidade na construção do saber e reconhecer a importância simbólica da produção intelectual realizada por nós, historicamente excluídas desse espaço, e os nossos desafios na construção de uma ciência libertária e emancipada.

Neste capítulo, também analisamos a produção de conhecimento sobre interiorização, gênero e feminismo nas universidades brasileiras. Verificamos que, quando gênero e feminismo são objeto de pesquisa, a bibliografia e a abordagem metodológica tendem a ser disruptivas. No entanto, a metodologia feminista já vem sendo aplicada não apenas na análise de temas diretamente relacionados às mulheres e à população LGBTQIA+, mas como uma perspectiva metodológica que analisa diferentes temáticas.

No Capítulo II, buscamos analisar a universidade brasileira a partir da política de interiorização, com foco no primeiro objetivo específico: **“identificar as universidades e *campi* no Nordeste do Brasil criados no âmbito do Programa de Interiorização que tenham Programas de Pós-Graduação em Educação.”** Os estudos realizados identificaram 70 programas e cursos de pós-graduação em *campi* criados na região Nordeste durante os dois primeiros mandatos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011). Desses, 12 são Programas de Pós-Graduação em Educação, distribuídos em seis universidades nos estados de

Pernambuco, Paraíba, Alagoas, Bahia e Ceará. Vale destacar que não foram identificados Programas de Pós-Graduação em Educação em universidades e campi criados nesse período nos estados do Piauí, Rio Grande do Norte, Maranhão e Sergipe.

No **Capítulo III**, desenvolvemos o **objetivo específico 2: “Mapear as linhas de pesquisa presentes nos Programas de Pós-graduação em Educação das universidades e campi no Nordeste do Brasil criados no âmbito do Programa de Interiorização.”**

Na região Nordeste do Brasil, foram identificados **16 grupos de pesquisa e 11 linhas de pesquisa** na área de Educação, a partir dos descritores Feminismo, Gênero, Sexualidade e Epistemologia Feminista.

Verificamos que o processo de interiorização foi planejado de maneira participativa e estratégica, com o propósito de expandir o acesso à educação superior, fortalecer a capacidade de produção do conhecimento em territórios historicamente marginalizados e promover a inclusão social. Essa expansão favoreceu a criação de linhas de pesquisa nos programas de pós-graduação que rompem com a ciência androcêntrica, uma vez que não se limitam às demandas das elites, mas se voltam para os problemas das comunidades e territórios onde as novas universidades foram instaladas.

No Capítulo IV, retomamos a análise da relação entre território, gênero e feminismo, agora com foco exclusivo na produção acadêmica realizada nas universidades do Nordeste. Para alcançar o objetivo de **"analisar a produção de teses e dissertações elaboradas nos Programas de Pós-Graduação em Educação das universidades e campi no Nordeste do Brasil criados no âmbito do Programa de Interiorização, que abordem de maneira direta ou indireta as questões de gênero e feminismo"**, analisamos diversas dissertações e teses.

A análise da produção científica desenvolvida pelos programas de pós-graduação das novas universidades e campi localizados no interior do Nordeste brasileiro revela a construção de um conhecimento adaptado às realidades regionais. A metodologia feminista, adotada por todas as lideranças de grupos de pesquisa em gênero e feminismos desses programas, refuta o paradigma da neutralidade e demonstra o desenvolvimento de epistemologias que carregam a

intencionalidade de contribuir para a promoção da justiça social e da igualdade na região.

Observou-se que as epistemologias desenvolvidas nesses programas de pós-graduação têm contribuído significativamente para que as universidades federais do Nordeste criadas a partir da política de interiorização se tornem, de fato, territórios de saberes emancipadores. Essas instituições possibilitam múltiplas formas de fazer ciência, valorizando conhecimentos tradicionais e populares e reconhecendo os saberes produzidos por comunidades locais e populações marginalizadas.

Ficou comprovado que a interiorização das universidades e *campi* federais levou ao interior não apenas a graduação, mas também a pós-graduação, impactando a formação de novas pesquisadoras comprometidas com a análise da realidade local a partir de bases teóricas contra-hegemônicas.

Os estudos desenvolvidos nesses espaços utilizam autoras feministas e teóricos contra-hegemônicos como Sandra Harding, Heleieth Saffioti, Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Boaventura de Sousa Santos, Gayle Rubin, Joan Scott, Michelle Rosaldo, Kimberlé Crenshaw, Lélia Gonzalez, Adriana Piscitelli e Judith Butler, consolidando a base teórica das epistemologias feministas na pós-graduação.

No Capítulo V, desenvolvemos o objetivo de **"analisar o perfil de gênero das lideranças nos grupos de pesquisa em gênero e feminismo na pós-graduação em Educação no interior do Nordeste do Brasil, investigando as contribuições para a promoção da igualdade de gênero e o impacto de suas práticas acadêmicas e sociais na construção de epistemologias emancipatórias no âmbito do Programa de Interiorização"**.

Por meio dos descritores **gênero, feminismo e sexualidade**, identificamos **sete grupos de pesquisa** em universidades e campi criados a partir da política de interiorização durante o primeiro governo do Presidente Lula, situados no Nordeste do Brasil e vinculados a programas de pós-graduação em Educação.

A análise dos currículos das lideranças desses grupos de pesquisa em gênero, sexualidade e feminismos revelou a existência de **44 projetos de extensão, 88 projetos de pesquisa, 186 artigos científicos publicados em periódicos, 90 dissertações e 24 teses**, das quais 23 estão em andamento e

apenas uma foi concluída. Esses números evidenciam o dinamismo e a relevância das produções acadêmicas nessas áreas, destacando a forte presença de iniciativas voltadas à articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

A importância dessas produções transcende o ambiente acadêmico, pois pesquisas e projetos relacionados a gênero, sexualidade e feminismos têm impacto direto na transformação social, na promoção da igualdade e no fortalecimento das lutas por direitos. Dessa forma, ampliar o suporte para a conclusão de teses e demais produções acadêmicas se torna uma estratégia crucial para consolidar as contribuições dessas lideranças à sociedade.

O objetivo geral da pesquisa foi **analisar como se configura a produção do conhecimento em Gênero e Feminismos nos Programas de Pós-graduação em Educação das universidades federais criadas a partir da política de interiorização (2003) na região Nordeste do Brasil**, investigando em que medida os estudos sobre gênero e feminismo contribuem para a construção de epistemologias disruptivas e para a inclusão de novas vozes na pós-graduação em Educação.

A hipótese inicial que a **política de interiorização do ensino superior no Nordeste do Brasil tem possibilitado a criação de epistemologias que contribuem para um projeto de universidade não hegemônica. No entanto, verificou-se que as práticas desenvolvidas no processo de construção do conhecimento ainda são atravessadas por formas de violência epistêmica na ciência**, foi **parcialmente confirmada**, pois, ao menos nos programas de pós-graduação em Educação, as práticas de produção do conhecimento demonstram um rompimento com essa violência, não a perpetuando.

Além disso, observou-se que essas novas epistemologias têm permitido a amplificação de vozes dissidentes, tanto dentro quanto fora da universidade. Esse impacto não se dá apenas por meio das atividades de pesquisa, mas também das ações que através do fortalecimento de ações integradas entre graduação e pós-graduação fortalecem atividades com a comunidade externa através dos projetos de extensão. Essas articulações trouxeram visibilidade a objetos de estudo antes negligenciados, como a violência doméstica, a economia das periferias, sexualidade, pessoas trans, a educação popular, as culturas do funk e do hip hop, feirantes, artesãs, juventude negra e povos quilombolas.

Fica, portanto, evidente que o interior do Nordeste é um território fértil na produção de conhecimento por meio de metodologias feministas, que empoderam e geram um saber capaz de transformar a realidade local, nacional e global. Esse processo de resistência epistêmica está apenas no início. Seguiremos construindo a universidade que queremos: um território amoroso de construção do conhecimento, comprometido com a promoção de uma sociedade democrática e justa.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Patrícia da Silva Fernandes. **A expansão das licenciaturas e da Educação Superior em Goiás: privatização, interiorização e estadualização (1997-2006)**. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) — Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/teseserver/api/core/bitstreams/3986b950-749f-4f54-900d-ad96c1ead28c/content>. Acesso em: 20 jan. 2025.

ALMEIDA FILHO, José Marcelo Matos de. **O Gênero em Jogo: O Dispositivo da Cisgeneridade e as Representações sobre as Transgeneridades em Projetos de Lei Federal**. 2022. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/52370>. Acesso em: 19 jan. 2025.

ALMEIDA, Magalia Glober dos Santos. **Instituições federais públicas de educação e o processo de desenvolvimento do município de São Borja-RS**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/server/api/core/bitstreams/26725ba1-ef2a-4294-96ce-bc21a610b787/content>. Acesso em: 20 de jan. 2025.

ALMEIDA, Magalia Gloger **Dos Santos**. **Instituições Federais Públicas De Educação e o Processo De Desenvolvimento Do Município De São Borja-RS**. Dissertação de Mestrado, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2017.

ALMEIDA, Paloma Raquel de. **Contribuições do pensamento feminista latino-americano de Marcela Lagarde para a educação não-sexista**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) — Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/32568>. Acesso em: 19 jan. 2025.

ALVES, Maria Alda de Sousa. Currículo Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4994561196031370>. Acesso em: 19 jan. 2025.

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

ANDRADE, Luiz. LONGO, Waldimir Pirró e. PASSOS, Eduardo. **Desafios e Oportunidades do Sistema Federal de Ensino Superior em Face da**

Autonomia. In Universidade e Sociedade no Brasil: oposição propositiva ao neoliberalismo na educação superior. In: Universidade e Sociedade no Brasil. Oposição Propositiva ao Neoliberalismo na Educação Superior. (Org.) Waldeck Carneiro da Silva, Editora Quartet, 1ª edição, Rio de Janeiro, 2001.

ANDRADE, Luma Nogueira de. Currículo Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0224516764373536>. Acesso em: 19 jan. 2025.

ANDRADE, Michely Peres de. Currículo Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0247113940505159>. Acesso em: 19 jan. 2025.

ANDRADE, Panicalli Silva. **APA da Serra de Baturité: Um estudo da sustentabilidade ambiental do município de Guaramiranga através da Pegada Ecológica.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Guaramiranga, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/2151>. Acesso em: 19 jan. 2025.

ARAUJO, Alda Castro; FERNANDES, Larissa. **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.

ARAÚJO, Ruhana Berg da Silva. **Quem Vê Ato Infracional Não Vê Interseccionalidade: Um Estudo com as Adolescentes em Conflito com a Lei.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/49547>. Acesso em: 19 jan. 2025.

ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

AVELINO, Priscila Gomes Dornelles. Currículo Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0914243123607426>. Acesso em: 19 jan. 2025.

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

BELINGA, Martial Ze. **Descolonizar a história: epistemologia disruptiva.** *Contemporânea*, v. 10, n. 3, p. 1045-1066, set.-dez. 2020. Tradução de Luana Ribeiro da Trindade. ISSN Eletrônico: 2316-1329. Disponível em: <https://doi.org/10.31560/2316-1329.v10n3.9>. Acesso em: 20 de jan. 2025.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami. ALVES, José Eustáquio Diniz. A Reversão Do Hiato De Gênero Na Educação Brasileira No Século XX. **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n.136, p.125-156, jan./abr. 2009.

BIBLIOTECA BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES. Interiorização do ensino superior. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=Interioriza%C3%A7%C3%A3o+do+Ensino+Superior&type=Subject>. Acesso em: 27 fev. 2023.

BIZERRIL, Marcelo Ximenes. O Processo De Expansão E Interiorização Das Universidades Federais Brasileiras e Seus Desdobramentos. **Rev. Tempos Espaços Educ.** v.13, n. 32, e-13456, jan./dez.2020.

BLAZQUEZ GRAF, Norma. **El retorno de las brujas : incorporación, aportaciones y críticas de las mujeres a la ciencia** / Norma Blazquez Graf. — México : UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, 2008.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha, a metáfora da condição humana.** 40. ed. Petrópolis: Vozes, 1997

BORGES, Camila Aparecida Peres. **Adoção de crianças com quadro de adoecimento crônico: investigação sobre a rede de apoio social.** 2018. Dissertação (Mestrado em Psicologia) — Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFTM_a297c7fd400032e7c29af75dca342b6c. Acesso em: 20 jan. 2025.

BOTTONI, Andrea; SARDANO, Edécio de Jesus; COSTA FILHO, Galileu Bonifácio da. **Uma breve história da universidade no Brasil: de Dom João a Lula e os desafios atuais.** In: COLOMBO, Sonia Simões (Org.). *Gestão universitária: os caminhos para a excelência.* Porto Alegre: Penso, 2013, p. 19-42.

BRANDÃO, Zaia; ELLIS, Isabell. **Elites Acadêmicas E Escolarização Dos Filhos.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 509-526, agosto 2003. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/es/a/N3R6JrD3yDkXtqW5r7mcfNH/?format=pdf&lang=pt>.
Acessado em 27/01/2022.

BRASIL. **Conselho Federal de Educação**. Resolução n.º 05, de 10 de março de 1983. Disponível em: <https://pos-graduacao.uepb.edu.br/ppgri/files/2021/12/Resolucao-CFE-005-1983.pdf>.
Acesso em: 14 jan. 2025.

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.

BRITO, Carlos Renato de Lima. **Entre Cânticos e Coristas: o protagonismo de regentes corais nas Igrejas Batistas do Cariri**. 2021. Tese (Doutorado em Música) — Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em:
<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/35433>. Acesso em: 20 jan. 2025.

BYNUN, William, 1946. **Uma História da Ciência**. L&PMPOCKET. Porto Alegre, 2019.

CAPES. **Avaliação Quadrienal 2017-2020**. Disponível em:
<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiZDY5OTE5OTktMTU4NC00ZDRiLWE2Zj>

MtMWIyNWFjNDMxM2E2liwidCI6IjJmNGRIYmI4LTY0M2EtNGRiZS05MjdiLTlIN
TYyZWY3MDBiOSJ9. Acessado em 03/05/2022.

CAPES. **Concessão de Bolsas de Pós-graduação da Capes no Brasil, 2021.** Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acessado em 24/02/2023.

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.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser.** Feusp, 2005. (Tese de doutorado). Disponível em <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf> Acessado em 17/01/2022.

CARVALHO, Francisco João de Deus de. JÚNIOR, Alcides Leão Santos Júnior. **Políticas Públicas Para Educação Superior e Criação De Novas Ifes: Revisão Sistemática.** Disponível em http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10445/2/PPP_55_PPEducSuperior.pdf. Acessado em 15/01/2022.

CASSIRER, Ernst. **Antropología filosófica: introducción a una filosofía de la cultura.** México: Fondo de Cultura Económica

CASTAÑEDA, Martha Patricia. **Metodología de la investigación feminista.** Fundación Guatemala Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades Universidad Nacional Autónoma de México Antigua Guatemala, abril de 2008.

CAV. **História.** Disponível em <https://www.ufpe.br/cav>. Acessado em 15/01/2022

CCAE/UFPB. **Histórico.** Disponível em <http://www.ccae.ufpb.br/ccae/contents/menu/ccae-1/institucional>. Acessado em 15/01/2022

CELLARD, André. **A Análise Documental.** In: POUPART, J. et al. (Orgs.). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica: para uso de estudantes universitários**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

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

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais** (8a ed.). São Paulo: Cortez, 2006.

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/>

CONCEIÇÃO, Joanice Santos. Currículo Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7592480116439706>. Acesso em: 19 jan. 2025.

COSTA FILHO, Joaquim Alves da. **As novas dinâmicas socioespaciais no espaço urbano da cidade de Cajazeiras-PB, como resultantes da presença do Ensino Superior**. 2018. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/20950>. Acesso em: 20 de jan. 2025.

CRESWELL, John W.; CLARK, Vick L. **Plano. Pesquisa de métodos mistos**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

COLLUMBIA UNIVERSITY. **Declaração de Propósito**. 17 abr. 1995. Disponível em: <https://columbia.edu/cu/qoc/qoc.html>. Acesso em: 26 jan. 2025.

CUNHA, Jessica Emanuely Pereira da. **A voz do tambor periférico: uma etnografia de narrativas político-artísticas do grupo Tambores de Safo.** 2023. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/5498?mode=simple>. Acesso em: 20 jan. 2025.

CUNHA, Luiz Antônio. **A pós-graduação no Brasil função técnica e função social.** *Rev. adm. empres.*, 14, 1974. CUNHA, Luiz Antônio. O Ensino Superior No Octênio FHC. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abril 2003.

DAMASCENO, Gerviz Fernandes de Lima. **Educação Integral: Desafios e Possibilidades de sua Implementação na Escola de Ensino Fundamental Maria Luiza de Sousa - Ibiapina – Ceará.** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Ibiapina, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/4100>. Acesso em: 19 jan. 2025.

DIAS, Ana Doroteia Santos. **Interseccionalizando a epistemologia feminista: olhares em torno das narrativas do crime de feminicídio em Belém do Pará (2006 – 2020).** 2022. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) — Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/36702>. Acesso em: 20 jan. 2025.

DIRETÓRIO DE GRUPOS DE PESQUISA. Histórico: Censo atual. Disponível em: <https://www.lattes.cnpq.br/web/dgp/censo-atual/>. Acesso em: 14 jan. 2025.

DUSSEL, Enrique. **Europa, modernidade e eurocentrismo em Lander.** Edgardo (org.) A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais— perspectivas latino-americanas, Buenos Aires: CLACSO, setembro de 2005.

EKINE, Sokari. Narrativas contestadoras da África Queer. *Cadernos de Gênero e Diversidade*, vol. 2, no 2, Salvador-BA, 2016, pp.10-14.

EL JAMAL, Natasha Obeid; GUERRA, Andreia. **O caso Marie Curie pela lente da história cultural da ciência: discutindo relações entre mulheres, ciência e patriarcado na educação em ciências.** *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, [S. l.], v. 24, e26384, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/xWGSTWrTb5GmwtryZj4Rjzm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jan. 2025.

FACIO, Alda. **Cuando el género suena, cambios trae. Una metodología para el análisis de género del fenómeno legal.** Costa Rica: ILANUD, 1999.

FACIO, Alda. **Metodología para el análisis de género del fenómeno legal.** 2016. Disponível em: < https://www.agencianuba.com/equis/wp-content/uploads/2016/01/S_1_1.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2020.

FACISA. **Apresentação.** Disponível em <https://facisa.ufrn.br/institucional/apresentacao>. Acessado em 15/01/2022.

FALCÃO, Cibele Maria Botto. **A interiorização das instituições de ensino superior: uma análise dos custos da graduação no campus IV da UFPB.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/12440>. Acesso em: 20 de jan. 2025.

FARIAS, Erivaldson Sérgio da Silva. **A implementação da política de expansão e interiorização das universidades federais: um estudo de caso sobre o Centro Acadêmico do Agreste da UFPE.** 2016. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/23436>. Acesso em: 20 jan. 2025.

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

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

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

FERRARO, Alceu Ravanello. Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse?. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, p. 273-289, maio/ago. 2008.

FILHO, Heleno Rodrigues Corrêa. RIBEIRO, Alane Andreilino. Vacinas contra a Covid-19: a doença e as vacinas como armas na opressão colonial. **Saúde Debate**, Rio De Janeiro, V. 45, N. 128, P. 5-18, Jan-Mar 2021.

FIRMINO, Andresa Lydia da Silva. **A interiorização das universidades federais e os arranjos produtivos locais: o caso da Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG/UFRPE)**. 2014. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível em: <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/4449>. Acesso em: 20 jan. 2025.

FONCESCA, Michella Rita Santos. **Formação continuada remota: tessitura e desafios do trabalho desenvolvido pela rede municipal de ensino de Caucaia-CE**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Caucaia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/2505>. Acesso em: 19 jan. 2025.

FRANÇA, Patrícia de Souza Torres. **A institucionalização do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás em Catalão (1988-2003)**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão (RC). Disponível em: <https://repositorio.ufcat.edu.br/items/71ac636d-6b02-4d4e-9f2d-add4052dde0a>. Acesso em: 20 de jan. 2025.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não. cartas a quem ousa ensinar**. Disponível em: http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2020/04/10-Paulo_Freire_Professora_sim__Tia.pdf. Acessado em 02/01/2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

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

GALINDO, Aline Kátia Ferreira. **O Impacto Da Assistência Estudantil Na Permanência Dos Estudantes No Centro Acadêmico Do Agreste (CAA/UFPE)**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

GIVIGI, Ana Cristina Nascimento. Currículo Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8347424438274569>. Acesso em: 19 jan. 2025.

GONÇALVES, Adamor Quaresma. **Práticas Pedagógicas e Educação Quilombola: O Caso da Comunidade Itaboca em Inhangapi/Pará.** 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2022. Disponível em: <https://proesp.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/2024/01/Adamor-Quaresma-Goncalves.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2025.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos** / organização Flavia Rios , Márcia Lima.. — 1a ed. — Rio de Janeiro : Zahar.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere.** Antonio Gramsci: introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Ed. e trad. de Carlos N. Coutinho. Coed. de Luiz S. Henriques e Marco A. Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos póscoloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147, 2008.

GRUPO DE PESQUISA. Movimentos Sociais, Educação e Diversidade na América Latina. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/389571>. Acesso em: 14 jan. 2025.

HARDING, Sandra. **Existe un método feminista?** In.: BARTRA, Eli (org.). Debates en torno a una metodología feminista. México, D.F.: UNAM, 1998, p. 09-34. Disponível em: <<http://www.cuentaconmigo.org.mx/articulos/harding.pdf>>. Acesso em: 15/08/2020.

HEILBORN, Maria Luiza e SORJ, Bila. **“Estudos de gênero no Brasil”**, in: MICELI, Sérgio (org.) O que ler na ciência social brasileira (1970-1995), ANPOCS/CAPES. São Paulo: Editora Sumaré, 1999, p. 183-221.

HERINGER, Rosana. 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.

HESPANHOL, Camila Garcias. **Clara Zetkin e a libertação das mulheres: traduções feministas comentadas**. 2021. Dissertação (Mestrado em História) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/jspui/handle/10482/42479>. Acesso em: 20 jan. 2025.
HOLANDA, Violeta Maria de Siqueira. Currículo Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6136802262403546>. Acesso em: 19 jan. 2025.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras** / bell hooks; tradução Ana Luiza Libânio. — 1. ed. - Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018. recurso digital.

IANNUZZI, Marusca Wisler. **Os efeitos do Ensino Superior na vida profissional de treze egressos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas no município de Itacoatiara-AM**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Vale do Taquari. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/items/52d8933a-caf4-4125-b5b7-8be00fde6890>. Acesso em: 20 de jan. 2025.

IMS/CAT. **O Instituto**. Disponível em <http://www.ims.ufba.br/institucional/o-instituto>. Acessado em 15/01/2022.

LAGE, Allene Carvalho Lage. Currículo Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8659756009849404>. Acesso em: 19 jan. 2025.

LAGE, Allene. **Educação e movimentos sociais: caminhos para uma pedagogia de luta** / Allene Lage. - Recife : Ed. Universitária da UFPE, 2013

LANDER, Edgardo et al. (Ed.). **Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, 2005.

LE MOS, Kaio Souza. **Processos externalizadores: normas, práticas e tecnologias de gênero no universo transmasculino no Ceará**. 2020. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Fortaleza, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/58416>. Acesso em: 20 jan. 2025.

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

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001.

LIMA, Doniêgo Ferreira de. **ENTRE A EXPECTATIVA E A REALIDADE: implicações do Plano de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (REUNI) para a formação acadêmico- profissional em Serviço Social no contexto da Universidade Federal de Campina Grande, Campus Sousa – PB**. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2020.

LIMA, Doniêgo Ferreira de. **Entre a expectativa e a realidade: implicações do Plano de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (REUNI) para a formação acadêmico-profissional em Serviço Social no contexto da Universidade Federal de Campina Grande, Campus Sousa – PB**. 2020. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Estadual da Paraíba, Universidade Estadual da Paraíba. Disponível em: <https://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3768#preview-link0>. Acesso em: 20 de jan. 2025.

LIMA, Wilame da Silva. **A avaliação da aprendizagem no município de Acarape-CE: percepção de professores(as) e alunos(as) sobre as avaliações internas e externas**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Acarape, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/5533>. Acesso em: 19 jan. 2025.

LIOSA, Mario Vargas. **UNMSM**. Disponível: <https://unmsm.edu.pe/la-universidad/historia>. Acessado em 02/01/2022.

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

GELEDES. **Luma Nogueira de Andrade: primeira professora travesti do Brasil toma posse em universidade do Ceará**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/luma-nogueira-de-andrade-primeira-professora-travesti-do-brasil-toma-posse-em-universidade-do-ceara/>. Acesso em: 18 jan. 2025.

MACEDO, Perycles Emmanoel Gomes de. **Onde Estão os Meninos da Escola? Reflexo da Construção das Masculinidades no Processo de Evasão Escolar dos Homens**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/56363>. Acesso em: 19 jan. 2025.

MACIEL, Cássia. TRIERWEILLER, Andréa Cristina. FERENHOF, Hélio Aisenberg. **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.

MARIANO, Laura Tereza Nogueira. **A (Re) Produção da Violência Contra a Mulher: Fatores que Perpetuam Homens Agressores**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/51628>. Acesso em: 19 jan. 2025.

MARQUES, Cesar Augusto. VEIGA, Alinne de Carvalho. BORGES, Letícia Maria Correria. 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, Júlia. **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.

MARQUES. M.O. Projeto pedagógico: a marca da escola. **Contexto & Educação**, v.1, n.1, abr/jun 1990.p. 16-28.
MARTINS, Patrícia Deisymar Silva. **A política de gestão de pessoas: um olhar sobre a movimentação docente no contexto da interiorização e expansão da Rede de Educação Profissional e Tecnológica**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/26043>. Acesso em: 20 jan. 2025.

MARX, K; ENGELS, F. Manifesto comunista. 1. ed. Revisada. São Paulo: Boi Tempo, 2016.

MATTOS JÚNIOR, Luiz dos Santos. **Gêneros e Sexualidades em uma Escola Confessional: A Construção das Diferenças na Educação Católica**. 2024.

Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico de Educação, Recife, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/57758?mode=full>. Acesso em: 19 jan. 2025.

MAURICIO, Ana Cristina Crispim. **A relação entre a assistência estudantil e o perfil socioeconômico dos estudantes do CCAE da UFPB**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de João Pessoa, João Pessoa, 2021.

MAURÍCIO, Ana Cristina Crispim. **A relação entre a assistência estudantil e o perfil socioeconômico dos estudantes do CCAE - Campus IV da UFPB**. 2021. Dissertação (Mestrado em [área do mestrado]) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021. Disponível em: Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/21553>. Acesso em: 20 de jan. 2025.

MENDONÇA, Raquel Mônica Lopes de. **Análise da implementação do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco no contexto da expansão e interiorização das Universidades Federais brasileiras**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/20173>. Acesso em: 20 jan. 2025.

MENDONÇA, Zilda Gonçalves de Carvalho. **Extensão: uma política de interiorização da Universidade Federal de Goiás (1972-1994)**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13612>. Acesso em: 20 jan. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **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.

MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de. Currículo Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0515157502980112>. Acesso em: 19 jan. 2025.

MONTENEGRO, Francisco Ferreira Pires de Albuquerque. **Corpos em Cisheterodissidência no Polo Tecnológico Pernambucano: Vivências LGBTI em um Ambiente Fomentado por Políticas Organizacionais de Diversidade**. 2022. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/48075>. Acesso em: 19 jan. 2025.

MUNIZ, Nancy A. Campos. **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.

NARVAZ, Martha Giudice. **Submissão e resistência: explodindo o discurso patriarcal da dominação feminina**. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul: 2005.

NASCIMENTO, Alane Santos do. **As Experiências de Mulheres Negras Camponesas do Assentamento da Fazenda Sururu de Queiroz de Varzedo/BA**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Seabra, 2021. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/ppgeducampo/docs/category/27-turma-2019>. Acesso em: 19 jan. 2025.

NE10. **Campus da UFPE, em Caruaru, recebe doação de terreno**. NE10, 17 mar. 2005. Disponível em: <https://ne10.uol.com.br/canal/educacao/noticia/2005/03/17/campus-da-ufpe-em-caruaru-recebe-doacao-de-terreno-79352.php>. Acesso em: 15 jan. 2025.

NOBRE, Lorena Neves. FREITAS, Rodrigo Randow 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, Vanyldo Bernardino 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.

OLIVEIRA JUNIOR, Vanyldo Bernardino de. **Política de interiorização do ensino superior: o caso da Universidade Federal de Sergipe**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/12336/2/VANYLDO_BERNARDINO_OLIVEIRA_JUNIOR.pdf. Acesso em: 20 de jan. 2025.

OLIVEIRA, Ariene Gomes de. **A educação nos terreiros de Caruaru/Pernambuco: um encontro com a tradição africana através dos Orixás**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11280>. Acesso em: 19 jan. 2025.

OLIVEIRA, Fábila Roseana Souza. **Arpilleras, o tecido pedagógico da resistência feminista no Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB: uma inspiração chilena para as mulheres rurais do Nordeste do Brasil**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/50022>. Acesso em: 19 jan. 2025.

OLIVEIRA, Flávio Pereira de. **Prosas Pedagógicas: girando saberes em Educação do Campo ante à ofensiva do capital**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cruz das Almas, 2020. Disponível em: <https://www1.ufrb.edu.br/ppgeducampo/docs/category/17-turma-2018>. Acesso em: 19 jan. 2025.

OLIVEIRA, Marcio Rubens de. **Angústia e colonialidade do ser: percepção sobre LGBTfobia em estudantes de licenciatura em Pedagogia e em Física do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/31968>. Acesso em: 19 jan. 2025.

OLIVEIRA, Mario Cesar Sousa de. **Avaliação do Programa de Expansão da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte: o caso da interiorização do curso de Ciências Contábeis**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação)

— Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/23506>. Acesso em: 20 jan. 2025.

OLIVEIRA, Nayara Gomes Nunes. **Envelhecimento ativo entre idosos residentes na Microrregião de Saúde de Uberaba, Minas Gerais**. 2020. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) — Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2020. Disponível em: <http://bdtd.ufm.edu.br/handle/tede/1003>. Acesso em: 20 jan. 2025.

PADIM, Dayton Fernando. **A expansão e interiorização da Universidade Federal de Uberlândia: um processo de democratização?** 2014. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2731>. Acesso em: 20 jan. 2025.

PAINEL LATTES - Formação e Atuação. Disponível em: <http://bi.cnpq.br/painel/formacao-atuacao-lattes/#!/pages/sexo>. Acesso em: 29 set. 2024.

PEREIRA, Edna Lemes Martins. **Formação de Professores de História na Universidade para os Trabalhadores da Educação: Projeto de LPP da UEG no Norte Goiano (1999-2001)**. 2014. Tese (Doutorado) — Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/715>. Acesso em: 20 jan. 2025.

PICANCO, Vera Lucia Lameira. **Interiorização da Universidade do Estado do Pará: um estudo do campus de Santarém**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=66851>. Acesso em: 20 jan. 2025.

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.

QUEIROZ, Márcia de Godoi. **Memórias de resistência, identidades em conflito e a prática educativa da Escola Municipal Virgília Garcia Bessa na Comunidade Quilombola do Castainho em Pernambuco**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5036742. Acesso em: 19 jan. 2025.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: QUIJANO, Anibal. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, p. 117-142, 2005.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, Joana; GROSSI, Miriam (orgs.). Masculino, Feminino, Plural. Florianópolis: Mulheres, 1998. Disponível em: . Acesso em: 17 abr. 2014.

RAMALHO, Betania Leite; MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. **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.

RAMO, Milena Yumi. **Internacionalização da pós-graduação no Brasil: lógica e mecanismos**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Zx4JYVjsbD9zcC9MsWGY6vL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jan. 2025.

RAMOSE, Mogobe. **Globalização e Ubuntu**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (orgs). Epistemologias do Sul (orgs) p. 175-220. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

REA, Caterina (2017). **Crítica Queer of Colour e deslocamentos para o Sul Global**. *Fazendo Gênero 2017: Anais do VIII Encontro Internacional*, p. 1-12. Disponível em https://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1503763392_ARQUIVO_FazendoGenero2017modelo.pdf. Acesso em: 18 jan. 2025.

REA, Caterina Alessandra. AMANCIO, Izzie Madalena Santos (2021). **Descolonizar a sexualidade: Teoria Queer of Colour e trânsitos para o Sul**. *Cadernos Pagu*, (68), 1-23. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/cpa/a/nbgqSYr89np8KP96VfWGCgt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jan. 2025.

RÊGO, Sérgio Antônio Silva. **Mulher e ciência: interfaces feministas entre conhecimento científico e político na América Latina**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/28025>. Acesso em: 19 jan. 2025.

RIBEIRO JÚNIOR, Jurandir Fermon. **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.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** / Djamila Ribeiro. — 1a ed. — São Paulo : Companhia das Letras, 2018

RIBEIRO, Welline Dayane Reis. **A reconfiguração do ensino superior brasileiro a partir dos anos 1990: um estudo sobre o processo de expansão/interiorização na Universidade Federal do Maranhão via Reuni**. 2021. Dissertação (Mestrado em [área do mestrado]) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/4066>. Acesso em: 20 de jan. 2025.

ROCHA, Tatiana Evangelista Da Silva *et al.*. **Educação superior no brasil: da criação das universidades até o governo dilma rousseff**. Anais V CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/47199>>. Acesso em: 30/11/2021.

SAFFIOTI, Heleieth. **Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero**. Cadernos Pagu, 2001, p. 115-136.

SANTANA, José Diêgo Leite. **A (re)invenção dos corpos do Sul e as pedagogias africanas no enfrentamento à colonialidade do ser**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2020. Disponível em: <https://attena.ufpe.br/bitstream/123456789/38948/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Jos%C3%A9%20Di%C3%AAgo%20Leite%20Santana.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2025.

SANTIAGO, Ana Rita. Currículo Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5740979275215388>. Acesso em: 19 jan. 2025.

SANTIAGO, Celiane Ribeiro Miranda. **Educação do Campo e Feminismo Descolonial: Protagonismo e Articulação Coletiva com as Mulheres da Lagoa da Boa Vista, Seabra – BA.** 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Seabra, 2023. Disponível em: <https://www1.ufrb.edu.br/ppgeducampo/docs/category/31-turma-2021>. Acesso em: 19 jan. 2025.

SANTOS, Ana Maria Fontes dos. **Uma aventura universitária no Sertão Baiano: da Faculdade de Educação à Universidade Estadual de Feira de Santana.** 2011. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/13027>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SANTOS, Andreza Patrícia Almeida dos. **Quando a Baixada também? Brasil: um estudo de caso da Baixada imaginada em Senhora do Destino.** 2017. Dissertação (Mestrado em Sociologia) — Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/2274>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal.** Novos Estudos, V. 79, nº. II, 2007.

SANTOS, C. T. **A chegada ao ensino superior: o caso dos bolsistas do PROUNI na PUC-Rio.** (dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia/ IFCS/UFRJ, Rio de Janeiro, 2011.

SANTOS, Cinthia Genelice dos. **Práticas pedagógicas não sexistas: o trabalho educativo do coletivo desabrochar nas escolas de ensino médio de Belo Jardim/PE.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/44232>. Acesso em: 19 jan. 2025.

SANTOS, Emerson Silva. **(Des)respeito à diversidade sexual e a identidade de gênero em escolas de Caruaru-PE: a questão da LGBTfobia e os enfrentamentos e/ou silenciamentos da gestão escolar.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/29691>. Acesso em: 19 jan. 2025.

SANTOS, Émerson Silva. **A bandeira do arco-íris no coração do nordeste brasileiro: repertórios de interação socioestatais do movimento LGBT em Pernambuco entre 1980 e 2020.** Campina Grande, 2022.

SANTOS, Maria Nainam Silvino Araújo Dos. **A Abertura De Unidades Federais De Ensino Superior No Interior Do Brasil E Seus Desdobramentos Sobre Os Apl's.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2017.

SANTOS, Maria Nainam Silvino Araújo dos. **A abertura de unidades federais de ensino superior no interior do Brasil e seus desdobramentos sobre os APL's.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural de Pernambuco. Disponível em:
<http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/bitstream/tede2/7184/2/Maria%20Nainam%20Silvino%20Ara%C3%BAjo%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em: 20 de jan. 2025.

SANTOS, Marlene Pereira dos. Currículo Lattes. Disponível em:
<http://lattes.cnpq.br/0076431009890515>. Acesso em: 19 jan. 2025.

Santos, Milton. **O retorno do território.** En: OSAL : Observatorio Social de América Latina. Año 6 no. 16 (jun. 2005-). Buenos Aires : CLACSO, 2005- . -- ISSN 1515-3282 Disponível
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16Santos.pdf>

SANTOS, Rosa Angélica. **Categorias Gramscianas: Análise A Partir De Teses E Dissertações Dos Programas De Pós-Graduação Na Área De Serviço Social No Nordeste (2003 – 2017).** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2019.

SANTOS, Vanessa Juliana da Silva. **O presente vivido e o futuro pensado: condição juvenil e estudantil de jovens universitários dos/nos Vales do Mucuri e Jequitinhonha.** 2013. Tese (Doutorado) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em:
<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-9HCH2J>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SARTORI, Tatiane. **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.

SCHIENBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** / Londa Schiebinger ; tradução de Raul Fiker. - - Bauru, SP : EDUSC, 2001.

SILVA, Aldir José da. **Mulheres vestidas de barro e os sentidos da produção de mestras artesãs da Comunidade do Alto do Moura em Caruaru/PE.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/20334>. Acesso em: 19 jan. 2025.

SILVA, Alexandre Evangelista da. **Construindo o Magistério Indígena: Desafios do Magistério Xukuru em Pernambuco.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/50596>. Acesso em: 19 jan. 2025.

SILVA, Claudianderson Nogueira da. **Famílias Homoparentais e a Escola: Percepções sobre o Reconhecimento e a Integração em Escolas do Agreste Pernambucano.** 2022. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/49980>. Acesso em: 19 jan. 2025.

SILVA, Daiane de Jesus dos Santos. **Saberes e fazeres cotidianos: orientações curriculares para o trabalho pedagógico com a cultura camponesa nas escolas do campo de Mutuípe - Bahia.** 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cruz das Almas, 2016. Disponível em: <https://www1.ufrb.edu.br/ppgeducampo>. Acesso em: 19 jan. 2025.

SILVA, Emanuely Arco Iris. **Ciência no feminino: um estudo sobre a presença da mulher docente na pós-graduação da UFPE.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17272>. Acesso em: 19 jan. 2025.

SILVA, Fernando. **Expansão e Interiorização da Universidade Estadual de Goiás: análise de implantação e reestruturação do campus de Quirinópolis.** 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp). Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/2f310846-4054-4e56-bee7-dc2a24bec47d/content>. Acesso em: 20 de jan. 2025.

SILVA, Filipe Antonio Ferreira da. **Consensos e dissensos sobre diversidade sexual e LGBTfobia na escola: quem fala, quem sofre, quem nega**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/36147/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Filipe%20Antonio%20Ferreira%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2025.

SILVA, Francisca Angerline de Lima. **A Educação Ambiental nos Anos Finais do Ensino Fundamental: (Des)caminhos da Escola Padre Antônio Crisóstomo do Vale, Acarape-Ceará**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Acarape, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/1897>. Acesso em: 19 jan. 2025.

SILVA, Laurisabel Maria de Ana da. **Carnaval do Nordeste de Amaralina: um estudo sobre um carnaval de bairro em Salvador, Bahia, Brasil**. 2022. Tese (Doutorado em Antropologia) — Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/36085>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SILVA, Márcia Regina Santos. **A Política Pública de Expansão do Ensino Superior: aspectos do REUNI na UFRB**. 2015. Dissertação (Mestrado) — Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/18378>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SILVA, Marciano Antonio da. **Professora sim. Professor também. Tio jamais: um estudo sobre masculinidades e docência no contexto da educação infantil na Região Agreste de Pernambuco**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/39291/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Marciano%20Ant%C3%B4nio%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2025.

SILVA, Rosana Brettas da. **Evasão na UFSM: análise das determinantes encontradas nos cursos presenciais de graduação**. 2023. Dissertação Mestrado em Gestão de Organizações Públicas– Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/28826>. Acesso em: 20 de janeiro de 2025.

SILVA, Tamara Vieira da. **Histórias de vida e corporeidades: ingresso de pessoas surdas na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira**. 2022. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/64377>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SILVA, Vanessa Juliana da. **O presente vivido e o futuro pensado: condição juvenil e estudantil de jovens universitários dos/nos Vales do Mucuri e Jequitinhonha**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SINDICATO ADUFC. **Cortes Na Educação – Governo mantém verba zerada de universidades e institutos federais; novo bloqueio é de R\$ 366 milhões**. Disponível em: <http://adufc.org.br/2022/12/02/cortes-na-educacao-governo-mantem-verba-zerada-de-universidades-e-institutos-federais-novo-bloqueio-e-de-r-366-milhoes/>. Acessado em 28/06/2022.

SOBREIRA, Dayane Nascimento. **“Olha Brasília está florida, estão chegando as decididas”: experiências de um feminismo rural no Brasil a partir da Marcha das Margaridas**. 2022. Tese (Doutorado em Sociologia) — Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/35924>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SOUZA FILHO, Ilton da Costa. **A Inserção de uma Instituição Federal de Ensino Superior em uma Cidade do Sertão Pernambucano – Serra Talhada**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

SOUZA FILHO, Ilton da Costa. **A inserção de uma instituição federal de ensino superior em uma cidade do sertão pernambucano: Serra Talhada**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/6225>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SOUZA, Letícia Oliveira de. **O legado de Paulo Freire na Guiné-Bissau: respostas às cartas pedagógicas**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) — Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/56055>. Acesso em: 19 jan. 2025.

SOUZA, Raquel Santos. **Lambalu mas alla de los tambores: do transcender espiritual à insurgência em San Basílio Palenque**. 2020. Dissertação (Mestrado em Integração Contemporânea da América Latina) — Programa de Pós-Graduação em Integração Contemporânea da América Latina, Universidade

Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2020. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/server/api/core/bitstreams/72f0af73-2632-4402-bf59-7ad364244926/content>. Acesso em: 19 jan. 2025.

SPINK, Peter. **Análise de documentos de domínio público**. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2013. Edição online. Disponível em: <https://www.centroedelstein.org.br>. Acesso em: 10 de jan. 2025.

TISCHER, Wellington. ROCHA, Isa de Oliveira. **Novas Universidades Federais Para O Desenvolvimento Regional - Expansão do Ensino Superior público e a interiorização dos campi**. 2019. Disponível ISSN: 1984-8781 - Anais XVIII ENANPUR, 2019.

UACSA. **Apresentação**. Disponível em <http://uacsa.ufrpe.br/br/apresenta%C3%A7%C3%A3o>. Acessado em 15/01/2022.

UAST. **Apresentação**. Disponível em <http://uast.ufrpe.br/apresenta%C3%A7%C3%A3o>. Acessado em 15/01/2022.

UFAL. **Os Campis**. Disponível em <https://ufal.br/ufal/institucional/os-campi>. Acessado em 15/01/2022.

UFCE. **Unidades Acadêmicas**. Disponível em <https://www.ufc.br/a-universidade/unidades-academicas>. Acessado em 15/01/2022.

UFCG. **Conheça a UFCG**. Disponível em <https://portal.ufcg.edu.br/conheca-a-ufcg.html>. Acessado em 15/01/2022.

UFERSA. **Nossa História**. Disponível em <https://reitoria.ufersa.edu.br/nossa-historia/>. Acessado em 15/01/2022.

UFPE. **O CAA**. Disponível em: <https://www.ufpe.br/caa>. Acessado em 05/01/2022.

UFPI. **CAFS comemora 10 anos de fundação**. Disponível em: <https://www.ufpi.br/ultimas-noticias-ufpi/31820-cafs-comemora-10-anos-de-fundacao>. Acessado em 15/01/2022

UFPI. **Conheça o CPCE**. Disponível em: <https://www.ufpi.br/cpce-bomjesus>. Acessado em 15/01/2022.

UFRB. **A UFRB**. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/portal/a-ufrb>. Acessado em 15/01/2022.

UFS. **Campus Universitário Professor Antônio Garcia Filho**. Disponível em: <https://lagarto.ufs.br/pagina/18926-campus-universitario-professor-antonio-garcia-filho>. Acessado em 15/01/2022.

UFT investiga frase racista na porta de banheiro: 'Fora macaca descabelada'. Disponível em <https://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/2018/10/31/uft-investiga-frase-racista-na-porta-de-banheiro-fora-macaca-descabelada.ghtml> acessado em 20/11/2022.

UNILAB. **Unilab – Institucional**. Disponível em: <https://unilab.edu.br/institucional-2/>. Acessado em 15/01/2022.

UNIVASF. **História**. Disponível em: <https://portais.univasf.edu.br/apresentacao-univasf/historia>. Acessado em 15/01/2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Centro Acadêmico de Vitória – CAV. Disponível em: <https://www.ufpe.br/cav>. Acesso em: 05 nov. 2024.

VASCONCELOS, Claudia Pereira. **Gonzagão e Gonzaguina: percurso, sonoridade e métrica de brasilidades insubmissas**. 2022. Tese (Doutorado em Música) — Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/35639>. Acesso em: 20 jan. 2025.

VIEGAS, Pablo Henrique Lacerda dos Santos. **A Expansão e a interiorização do ensino superior público: o protagonismo dos bacharelados Interdisciplinares como estratégia de ação afirmativa no estado da Bahia**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) — Instituto de Humanidades, Artes e Ciências. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/25280?mode=full>. Acesso em: 20 de jan. 2025.

VIEIRA, Iasmim de Araujo. **"A Estrada da Sabedoria": a produção de conhecimento no interior do movimento da mulher trabalhadora rural do Nordeste (MMTR/NE)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) —

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ifch/estrada-sabedoria-producao-conhecimento-interior-movimento-mulher-trabalhadora-rural-nordeste-0>. Acesso em: 20 jan. 2025.

WESK, Adriana Rigon, *et al.* **Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012, sobre a Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012**. Disponível em: https://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1361475592UFMT_-_Maria_Lucia_Neder_-_Relatorio_REUNI.pdf. Acessado em 07/07/2022.

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.

APÊNDICE - Pós-Graduação em Universidades e *Campi* criadas no Governo Lula nos Estados do Nordeste do Brasil

TABELA 14 - Pós-Graduação em Universidades e Campi criadas no Governo Lula (2003-2011) em Alagoas

Campi/Território	Ano	Programa/Curso de Pós-Graduação
Universidade Federal de Alagoas Campus Arapiraca - 2005	2011	Agricultura e Ambiente
	2020	Ensino e Formação de Professores
	2022	Matemática

Fonte: Autoria Própria

TABELA 15 - Pós-Graduação em Universidades e Campi criadas no Governo Lula (2003-2011) na Bahia

Campi/Território	Ano	Programa/Curso de Pós-Graduação
Universidade Federal da Bahia Instituto Multidisciplinar em Saúde Campus Anísio Teixeira - 2006	2011	Biociências
	2008	Ciências Fisiológicas
	2018	Psicologia da Saúde
	2015	Saúde Coletiva
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) - 2005	2009	Ciências Agrárias
	2009	Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia)
	2010	Defesa Agropecuária
	2011	Políticas Públicas e Segurança Social
	2013	Engenharia Agrícola
	2013	Recursos Genéticos Vegetais
	2013	Educação no Campo
	2014	História da África, Diáspora e Povos Indígenas
	2017	Comunicação - Mídia e Formatos Narrativos
	2018	Arqueologia e Patrimônio Cultural
	2019	Educação Científica, Inclusão e Diversidade

	2019	Política Social e Territórios
	2020	Saúde da População Negra e Indígena

Fonte: Autoria Própria

TABELA 16 - Pós-Graduação em Universidades e *Campi* criadas no Governo Lula (2003-2011) no Ceará

<i>Campi/Território</i>	Ano	Programa/Curso de Pós-Graduação
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – 2010	2013	Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (MASTS)
	2016	Enfermagem
	2016	Interdisciplinar em Humanidades (POSIH)
	2019	Energia e Ambiente
	2019	Ensino e Formação Docente
	2019	Estudos da Linguagem
Universidade Federal do Ceará Campus da UFC em Sobral – 2006	2013	Engenharia Elétrica e Computação

Fonte: Autoria Própria

TABELA 17 - Pós-Graduação em Universidades e *Campi* criadas no Governo Lula (2003-2011) na Paraíba

<i>Campi/Território</i>	Ano	Programa/Curso de Pós-Graduação
Universidade Federal de Campina Grande Campus Cuité – 2006	2013	Ciências Naturais e Biotecnologia
Universidade Federal de Campina Grande Campus Pombal – 2008	2013	Gestão e Sistemas Agroindustriais
	2013	Horticultura Tropical
	2015	Sistemas Agroindustriais
Universidade Federal de Campina Grande Campus Sumé – 2009	2016	Gestão e Regulação de Recursos Hídricos – PROFÁGUA
	2018	Sociologia em Rede Nacional

Universidade Federal da Paraíba Campus IV- Rio Tinto e Mamanguape – 2006	2013	Ecologia e Monitoramento Ambiental
--	------	---------------------------------------

Fonte: Autoria Própria

TABELA 18 - Pós-Graduação em Universidades e *Campi* criadas no Governo Lula (2003-2011) no Piauí

<i>Campi/Território</i>	Ano	Programa/Curso de Pós-Graduação
Universidade Federal do Piauí Campus Professora Cinobelina Elvas – 2008	2006	Zootecnia Tropical
	2011	Fitotecnia
	2011	Ciências Agrárias

Fonte: Autoria Própria

TABELA 19 - Pós-Graduação em Universidades e *Campi* criadas no Governo Lula (2003-2011) no Rio Grande do Norte

<i>Campi/Território</i>	Ano	Programa/Curso de Pós-Graduação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte Faculdade de Ciências da Saúde do Trairi (FACISA) – 2008	2015	Ciências Da Reabilitação
	2016	Saúde Coletiva
Universidade Federal Rural Do Semiárido (Ufersa) – 2005	2012	Fitotecnia
	2012	Ambiente, Tecnologia E Sociedade
	2012	Ciência Animal
	2012	Manejo de Solo e Água
	2013	Ecologia e Conservação
	2013	Engenharia Elétrica
	2013	Produção Animal
	2015	Ciência e Engenharia de Materiais
	2016	Cognição, Tecnologias E Instituições
	2019	Direito

2020	Administração
------	---------------

Fonte: Autoria Própria

TABELA 20 - Pós-Graduação em Universidades e *Campi* criadas no Governo Lula (2003-2011) em Pernambuco

<i>Campi</i>/Território	Ano	Programa/Curso de Pós-Graduação
Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf) – 2002/2004	2008	Ciência Animal
	2012	Ciência Dos Materiais
	2013	Biociências
	2013	Ciências da Saúde e Biológicas
	2013	Ciências Veterinárias no Semiárido
	2014	Agronomia e Produção Vegetal
	2015	Educação Física
	2015	Psicologia
	2017	Dinâmicas de Desenvolvimento do Semiárido
Universidade Federal de Pernambuco Centro Acadêmico do Agreste (CAA) – 2006	2010	Engenharia Civil e Ambiental
	2011	Economia
	2011	Educação Contemporânea
	2013	Engenharia de Produção
	2015	Educação em Ciências e Matemática
	2019	Gestão, Inovação e Consumo
	2023	Ensino de Física
Universidade Federal de Pernambuco Centro Acadêmico de Vitória (CAV) – 2006	2014	Nutrição, Atividade Física e Plasticidade Fenotípica
	2017	Ensino de Biologia
	2021	Ciências Fisiológicas

Fonte: Autoria Própria

