



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS XIV/CONCEIÇÃO DO COITÉ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPEDE  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – MPED

ARIANE CONFESSOR DE CARVALHO RIBEIRO

**MAPEANDO POSSIBILIDADES: UM ESTUDO BIBLIOMÉTRICO SOBRE  
GÊNERO, SEXUALIDADE E INTERCULTURALIDADE NO MESTRADO  
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE**

Conceição do Coité, Bahia

2024

ARIANE CONFESSOR DE CARVALHO RIBEIRO

**MAPEANDO POSSIBILIDADES: UM ESTUDO BIBLIOMÉTRICO SOBRE  
GÊNERO, SEXUALIDADE E INTERCULTURALIDADE NO MESTRADO  
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Stricto Sensu - Mestrado em Educação e Diversidade (MPED), da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, como requisito final para obtenção do Título de Mestra em Educação e Diversidade. Linha de Pesquisa 2: Cultura, docência e diversidade.

Orientadora: Profa. Dra. Zuleide Paiva da Silva

Conceição do Coité, Bahia

2024

FICHA CATALOGRÁFICA  
Sistema de Bibliotecas da UNEB

Ribeiro, Ariane Confessor de Carvalho

Mapeando possibilidades: um estudo bibliométrico sobre gênero, sexualidade e interculturalidade no mestrado profissional em educação e diversidade. / Ariane Confessor de Carvalho Ribeiro. – Conceição do Coité, 2024.

203 f.

Orientador: Profa. Dra. Zuleide Paiva da Silva

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia Departamento de Educação – Campus XIV. Mestrado Profissional em Educação e Diversidade

1. Gênero. 2. Sexualidade. 3. Interculturalidade. 4. Mestrado Profissional. 5. Educação Escolar. I. Silva, Zuleide Paiva da. II. Universidade do Estado da Bahia Departamento de Educação. III. Título.


CDD: 306.7

## FOLHA DE APROVAÇÃO


### MAPEANDO POSSIBILIDADES: UM ESTUDO BIBLIOMÉTRICO SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE E INTERCULTURALIDADE NO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

**ARIANE CONFESSOR DE CARVALHO RIBEIRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – MPED, em fevereiro de 2024, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:


Documento assinado digitalmente  
 **ZULEIDE PAIVA DA SILVA**  
Data: 01/04/2024 16:17:28-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>  
**Zuleide Paiva da Silva**

Doutora em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia – UFBA

Documento assinado digitalmente  
 **DAYANA BRUNETTO CARLIN DOS SANTOS RIBA**  
Data: 01/04/2024 18:26:09-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


**Dayana Brunetto Carlin dos Santos**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná -UFPR

Documento assinado digitalmente  
 **MARIA ISABEL DE JESUS SOUSA BARREIRA**  
Data: 09/02/2024 18:14:59-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Maria Isabel de Jesus Souza Barreira**

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia -UFBA

Documento assinado digitalmente  
 **MICHAEL DAIAN PACHECO RAMOS**  
Data: 03/04/2024 10:18:50-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Michael Daian Pacheco Ramos**

Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia-  
UNEB

*A Lika e Nino, dois seres extraordinários que enchem meus dias de amor e alegria, que tornam cada conquista mais significativa.*

*Com amor eterno,*

*Mamãe.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pois, mesmo não sabendo exatamente como ele é nem o que quer, acredito que seja a fonte de toda existência e guia em nossa jornada. A Ele agradeço pela vida e pela oportunidade de realizar esse trabalho com suas bênçãos. Agradeço sinceramente a todos e todas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho. À memória de meus queridos avós maternos Celinalva e Daniel, que junto com minha mãe me educaram, deixando um legado de amor e sabedoria. Agradeço imensamente à minha mãe Anatalia, pois ela foi minha primeira professora e primeira fonte de inspiração para a docência. Gostaria também de expressar minha profunda gratidão ao meu ex-professor e amigo Raulino, cuja amizade, apoio constante e crença no meu potencial foram fundamentais desde o princípio de minha jornada acadêmica. Gratidão ao meu amado colega e amigo Manoel, com quem tive e tenho conversas muitíssimo proveitosas, que me concedeu apoio incondicional e colaboração na pesquisa, o que tornou essa jornada acadêmica mais enriquecedora. Sua parceria foi peça fundamental nesse trabalho. À minha querida colega e amiga Gercilene pelas conversas descontraídas e parceria no trajeto de ida e volta de nossa cidade para o campus XIV. Gercilene, assim como Manoel, muito contribuiu com esse trabalho por compartilhar generosamente suas ideias sobre mestrado profissional e pesquisa científica como colega do MPED. Às/aos egressas(os) do MPED, sou grata por terem disponibilizado um pouco do seu rico tempo para compartilhar conosco suas experiências na pesquisa. À minha orientadora, querida Pró Eide, agradeço pela competência, prestatividade e afetividade na orientação desse estudo. A Lucília, bibliotecária da UNEB e mestra em Ciência da Informação-UFBA, sou grata por compartilhar comigo seu conhecimento na área da biblioteconomia e experiência com Revisões Sistemáticas de Literatura. Aos amigos e amigas que comigo compartilham suas narrativas sobre o universo LGBTQIAPN+, em especial a Manoel, Marcos, Adailton e Eddy, obrigada pela força da diversidade que dá mais cor aos meus dias e que enriquece esse estudo. Agradeço a todos e todas que moldaram meu caminho com amor, resiliência e amizade.

## RESUMO

Esse estudo tem o objetivo de verificar o modo como se configuram as produções do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) que são atravessadas pelos temas interculturalidade, gênero e sexualidade, analisando, a partir das discussões tecidas e intervenções/produtos propostos, em que medida essas produções contribuem ou podem contribuir para melhorar as práticas pedagógicas da educação básica e da educação regional em geral. Os objetivos específicos propostos são: a) mapear as abordagens epistemológicas e metodológicas dos trabalhos; b) identificar a tipologia das propostas interventivas e do produto delas; c) analisar como as produções interpretam as questões de gênero e sexualidade no contexto escolar; d) identificar demandas que emergem dentro do programa, no que se refere ao desenvolvimento dessas pesquisas e) discutir sobre o perfil das(dos) egressas(os), o processo de produção dos Trabalhos Finais de Conclusão de Curso (TFCCs) e sobre a execução das suas propostas interventivas. O percurso teórico-metodológico adotado baseia-se na perspectiva política e filosófica do feminismo materialista, a partir da qual se compreende que a luta feminina contra os sistemas de opressão não pode ser desvinculada das lutas de classe. Esse é um estudo bibliométrico, de caráter exploratório de abordagem metodológica quali-quantitativa. Para construção dos dados, utilizamos uma Revisão Sistemática de Literatura, a análise bibliográfica de produções do MPED e ciclos de conversas com egressas(os) do programa. A análise dos dados construídos foi feita utilizando a técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2001). No que se refere ao aporte teórico, acionamos principalmente Mathieu (2009; 2021), Wittig (1970), Delphy (2009; 2015), Scott (1995), Louro (2000), Candau, (2003; 2020), Hall (2006) e Gatti (2001). Os resultados alcançados na pesquisa sugerem que há a necessidade de se repensar a oferta dos componentes curriculares obrigatórios e optativos ou mesmo reconsiderar as ementas desses componentes no MPED. Os resultados também constataam que são de grande valia estudos que deem visibilidade às produções do programa, evidenciando para a comunidade científica e para a sociedade em geral as melhorias não apenas propostas, mas promovidas, na educação básica local, por esses TFCCs. O produto pensado para essa pesquisa é uma cartografia das produções do programa organizada no formato de um infográfico. A expectativa é que esse produto seja integrado aos produtos resultantes das pesquisas de demais colegas que desenvolvem no MPED pesquisas sobre gênero e sexualidade, de forma que a integração dos produtos resulte em um produto único, um caderno de orientação elaborado e publicado na intenção de pensar formação de professoras(es) da educação básica numa perspectiva de gênero e sexualidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gênero. Sexualidade. Interculturalidade. Mestrado profissional. Educação Escolar.

## ABSTRACT

This study aims to investigate how the productions of the Professional Master's Program in Education and Diversity (MPED) at the State University of Bahia (UNEB), which are intersected by the themes of interculturality, gender, and sexuality, are configured. It analyzes, based on the discussions held and interventions/products proposed, to what extent these productions contribute or may contribute to improving pedagogical practices in both basic and regional education. The specific objectives proposed are: a) mapping the epistemological and methodological approaches of the studies; b) identifying the typology of intervention proposals and their products; c) examining how the productions interpret gender and sexuality issues in the school context; d) identifying emerging demands within the program regarding the development of these researches; e) discussing the profile of graduates, the process of producing Final Course Completion Papers (TFCCs), and the implementation of their intervention proposals. The theoretical and methodological approach adopted is based on the political and philosophical perspective of materialist feminism, which posits that the feminist struggle against systems of oppression cannot be dissociated from class struggles. This is a bibliometric study with an exploratory qualitative-quantitative approach. For data construction, we conducted a Systematic Literature Review, bibliographic analysis of MPED productions, and conversations with program graduates. Data analysis was performed using the Content Analysis technique proposed by Bardin (2001). In terms of theoretical contributions, we primarily referenced Mathieu (2009; 2021), Wittig (1970), Delphy (2009; 2015), Scott (1995), Louro (2000), Candau (2003; 2020), Hall (2006), and Gatti (2001). The research findings suggest the need to reconsider the offering of mandatory and elective curriculum components or even reevaluate the syllabi of these components in the MPED. The results also underscore the value of studies that bring visibility to program productions, showcasing to the scientific community and society at large the improvements not only proposed but also implemented in local basic education by these final course completion papers. The envisioned product for this research is a mapping of program productions organized in the form of an infographic. It is expected that this product will be integrated with the outputs of research conducted by other colleagues investigating gender and sexuality within the MPED, resulting in a unified product: a guidance booklet developed and published with the aim of shaping the training of teachers in basic education through a perspective of gender and sexuality.

**KEYWORDS:** Gender. Sexuality. Interculturality. Professional Master's Program. School Education

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01:</b> Visão geral das informações relacionadas à palavra 'gender' .....	38
<b>Figura 02:</b> Visão geral das informações relacionadas à palavra 'sexuality' .....	38
<b>Figura 03:</b> Fachada do DCH - campus IV da UNEB.....	70
<b>Figura 04:</b> Fachada do DEDC - campus XIV da UNEB.....	72
<b>Figura 05:</b> Captura de tela da análise do corpus de palavras chaves no <i>Voyant Tools</i> .....	130
<b>Figura 06:</b> Convite para participação das/dos egressas(os) na atividade interventiva.....	155
<b>Figura 07:</b> Mapa síntese do processo de desenvolvimento das pesquisas de egressas(os) que participaram da atividade interventiva.....	172

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01:</b> Distribuição dos Mestrados Profissionais nos campi da UNEB.....	60
<b>Quadro 02:</b> Quadro operacional da RSL.....	75
<b>Quadro 03:</b> Portifólio das produções analisadas na RSL.....	77
<b>Quadro 04:</b> Quadro operacional do levantamento das produções que compõem o corpus de estudo.....	99
<b>Quadro 05:</b> Quadro das produções selecionadas a partir do protocolo estabelecido.....	102
<b>Quadro 06:</b> Produções atravessadas por gênero, sexualidade e interculturalidade das/dos egressas(os) da linha 02 de Conceição do Coité-Ba, que participaram da atividade interventiva.....	153

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 01:</b> Docentes do programa por gênero.....	66
<b>Gráfico 02:</b> Total de produções do MPED (177).....	101
<b>Gráfico 03:</b> Quantitativo de produções por campus.....	101
<b>Gráfico 04:</b> Produção por gênero.....	107
<b>Gráfico 05:</b> Orientação dos trabalhos por gênero.....	102
<b>Gráfico 06:</b> Produção por ano de publicação/defesa.....	108
<b>Gráfico 07:</b> Teóricas(os) mais recorrentes nas produções do campus XIV citadas(os) em mais de quatro trabalhos).....	131
<b>Gráfico 08:</b> Recorrência de metodologias e dispositivos.....	133
<b>Gráfico 09:</b> Recorrência de bases epistemológicas.....	134
<b>Gráfico 10:</b> Produtos e/ou intervenções mais pensadas para as produções.....	135
<b>Gráfico 11:</b> Recorrência de lócus de pesquisa.....	136
<b>Gráfico 12:</b> Recorrência de sujeitos/colaboradoras(es).....	136
<b>Gráfico 13:</b> Recorrência de objetos de estudo.....	137

## LISTA DE SIGLAS

**ANPED:** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

**BNCC:** Base Nacional Comum Curricular

**CAPES:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**COBENGE:** Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia

**COCA:** Contemporary Corpus of American English

**CRAM:** Centro de Referência de Atendimento à Mulher.

**CRAS:** O Centro de Referência de Assistência Social

**CREAS:** Centro de Referência Especializado em Assistência Social

**DCH:** Departamento de Ciências Humanas

**DEDC:** Departamento de Educação

**EaD:** Educação à distancia

**FARESI:** Faculdade da Região Sisaleira

**FEL:** Grupo de pesquisa Formação Experiência e Linguagem

**GLEIGS:** Grupo de Leitura e Estudos sobre Gênero e Sexualidade

**IBGE:** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**ISTs:** Infecções Sexualmente Transmissíveis

**IFBA:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia Instituto Federal da Bahia

**INEP:** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**LAB:** Laboratório de Pesquisa e Prática Educacional

**LGBTQIA+:** lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, *queer*, intersexuais, assexuais e demais orientações sexuais e identidades de gênero

**MEC:** Ministério da Educação e Cultura

**MPED:** Mestrado Profissional em Educação e Diversidade

**OMS:** Organização Mundial de Saúde

**PAE:** Pesquisa Aplicada à Educação

**RSL:** Revisão Sistemática de Literatura

**TFCC:** Trabalho Final de Conclusão de Curso

**UNEB:** Universidade do Estado da Bahia

## SUMÁRIO

<b>1 ABRINDO O CICLO DE CONVERSA .....</b>	<b>13</b>
<b>2 IMPLICAÇÕES COM A TEMÁTICA .....</b>	<b>23</b>
<b>3 DISCUSSÃO TEÓRICA.....</b>	<b>27</b>
3.1 RELAÇÕES PATRIARCAIS DE GÊNERO E RELAÇÕES SOCIAIS DE SEXO: CATEGORIAS ANALÍTICAS DO FEMINISMO MATERIALISTA .....	27
3.2 GÊNERO, SEXO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO.....	31
3.3 INTERCULTURALIDADE COMO PERSPECTIVA METODOLÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	46
3.4 PESQUISA EM EDUCAÇÃO E MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	50
3.5 AVALIAÇÃO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA E ESTUDOS BIBLIOMÉTRICOS .....	55
<b>4 HISTORICIZANDO A UNEB E O MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE.....</b>	<b>58</b>
4.1 INTERIORIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NA UNEB.....	59
4.2 MESTRADO PROFISSIONAL NA UNEB .....	59
4.3 MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE NA UNEB.....	61
<b>4.3.1 Localizando e caracterizando os campi IV e XIV e os territórios de abrangência do MPED- Conceição do Coité e Jacobina.....</b>	<b>68</b>
4.3.1.1 Jacobina-BA e o Campus IV .....	68
4.3.1.2 Conceição do Coité-BA e o Campus XIV .....	70
<b>5 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE AVALIAÇÃO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA: REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA .....</b>	<b>73</b>
5.1 ETAPAS SEGUIDAS NA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA ..	76
5.2 SÍNTESE E ANÁLISE DOS DADOS: VISÃO GERAL .....	79

5.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ESPECIFICIDADES DOS TRABALHOS SELECIONADOS.....	90
5.4 ENTRE PÁGINAS E DESCOBERTAS: CONSIDERAÇÕES FINAIS NA JORNADA DA REVISÃO SISTEMÁTICA .....	97
<b>6 LEVANTAMENTO E ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA DAS PRODUÇÕES DO MPED .....</b>	<b>99</b>
6.1 ANÁLISE QUALITATIVA DAS PRODUÇÕES DA LINHA 01 DE JACOBINA.....	108
6.2 ANÁLISE QUALITATIVA DAS PRODUÇÕES DA LINHA 02 DE JACOBINA.....	115
6.3 ANÁLISE QUALI-QUANTITATIVA DAS PRODUÇÕES DA LINHA 02 DE CONCEIÇÃO DO COITÉ.....	119
6.4 REFLEXÕES FINAIS NA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES À LUZ DOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS DESTE ESTUDO .....	138
<b>7 TRAJETIVIDADES DA PESQUISA: INTERLOCUÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE PESQUISAS DO MPED ATRAVESSADAS POR GÊNERO, SEXUALIDADE E INTERCULTURALIDADE.....</b>	<b>147</b>
7.1 IMPLICAÇÃO PARA A ATIVIDADE INTERVENTIVA.....	147
7.2 PERCURSO METODOLÓGICO PREVISTO PARA A EXECUÇÃO DA ATIVIDADE INTERVENTIVA: O QUE IDEALIZAMOS .....	151
7.3 CICLOS DE CONVERSA: ENTRE O PLANEJADO E O ACONTECIDO.....	153
<b>7.3.1 Primeiro encontro do ciclo de conversas .....</b>	<b>156</b>
<b>7.3.2 Segundo encontro do ciclo de conversas .....</b>	<b>160</b>
<b>7.3.3 Terceiro encontro do ciclo de conversas.....</b>	<b>165</b>
<b>7.3.4 Quarto encontro do ciclo de conversas .....</b>	<b>168</b>
<b>7.3.5 Reflexões sobre os desafios e potencialidades dos componentes curriculares do MPED: Um olhar a partir da atividade interventiva .....</b>	<b>173</b>
<b>7.3.6 Vislumbre do possível produto de pesquisa .....</b>	<b>181</b>

<b>8 BREVE REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO, SÍNTESE DOS RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>183</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>188</b>

## 1 ABRINDO O CICLO DE CONVERSA

Não é preciso muito mais que meia hora passeando pelas postagens do *Twitter*, *Facebook*, *Instagram* ou qualquer outra rede social muito utilizada hoje em dia, principalmente por jovens, para notar alguém militando em comentários ou uma postagem ou outra em defesa das questões relacionadas à diversidade. Esses assuntos também emergem com facilidade nas rodas de conversa entre amigas(os) e até mesmo nos almoços em família, sendo muitas vezes motivo de discórdia entre as(os) interlocutoras(es). Essas questões são geralmente relacionadas à raça, diversidade sexual, de gênero e diversidade cultural. Constatamos assim que, hoje em dia, as pessoas estão discutindo muito sobre temas que eram considerados tabus há algumas décadas e que não tinham espaço e visibilidade nas mídias sociais e nos meios de comunicação em geral, categorias de debates que eram considerados assuntos privados.

Esse debate não fica restrito ao universo virtual, às conversas informais entre amigas(os), ou aos grupos que organizam os movimentos sociais. No meio acadêmico, vêm crescendo as discussões a respeito das questões relacionadas a interculturalidade, gênero e diversidade sexual articuladas ao campo da educação básica. Já há o entendimento de que essas discussões precisam ser potencializadas na área da educação. No site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED, 2005), quando se discute o histórico da passagem de um Grupo de Estudos para o Grupo de Trabalho Gênero, Sexualidade e Educação, em um certo trecho, fica evidenciado o avanço dos estudos nesta área quando Dagmar Meyer, Cláudia Ribeiro e Paulo Ribeiro (2004, p. 01) apontam que

[...] desde o final dos anos 70 do séc. XX, uma ampla, complexa e profícua produção acadêmica vem ressaltando a impossibilidade de se ignorarem relações de gênero e sexualidade quando se busca analisar e compreender questões sociais e educacionais [...].

Uma das evidências do crescente debate sobre essas questões é, justamente, esse estudo, assim como as pesquisas conduzidas por algumas/uns colegas da turma de mestrado profissional. No caso do Mestrado profissional em Educação e Diversidade (MPED), programa de pós-graduação ao qual essa pesquisa é vinculada, as linhas de pesquisa demonstram uma abertura para essas questões. A linha de pesquisa Cultura, Docência e Diversidade, por exemplo, se ocupa da formação de profissionais da educação e suas práticas, tendo destaque em cultura e produção de saberes em contextos de diversidades, também estudando o currículo e a gestão, enfatizando o cotidiano, as práticas educativas e a organização dos espaços educacionais. Os componentes obrigatórios e optativos tratam das questões de gênero, sexualidade e interculturalidade e, nos grupos de pesquisa, essas temáticas aparecem frequentemente. Embora a minha experiência no MPED me permita afirmar que há o debate em questão e que ele é incentivado, não há ainda estudos sobre a produção científica do programa, isto é, não conhecemos ainda as especificidades das produções científicas do MPED que dialogam com as temáticas interculturalidade, gênero e sexualidade.

Diante desse cenário, apresento esse estudo que toma as produções MPED como **objeto de estudo**, orientado pela seguinte **questão de pesquisa**: Como se configuram as produções do MPED que são atravessadas pelos temas interculturalidade, gênero e sexualidade, e em que medida essas produções contribuem ou podem contribuir para melhorar as práticas pedagógicas da educação básica e da educação regional em geral? Fui impelida a me lançar nessa investigação a partir do entendimento de que a abordagem das questões de relações de gênero e sexualidade, no âmbito educacional, é essencial para que tenhamos, de fato, uma educação democrática e livre para todas as pessoas, ressaltando seus direitos a uma educação aberta e sem restrições, que prima por ensinar o livre pensamento e favorece a possibilidade de expressão a todas as pessoas em qualquer fase da vida (ANPED, 2015).

Essa pesquisa tem como **objetivo principal** verificar o modo como se configuram as produções do MPED, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) que são atravessadas pelos temas interculturalidade, gênero e sexualidade, analisando, a partir das discussões tecidas e intervenções/produtos propostos, em que medida essas produções contribuem ou podem contribuir para melhorar as práticas pedagógicas da educação básica e da educação regional em geral. Esses propósitos

se desdobram nos seguintes **objetivos específicos**: a) mapear as abordagens epistemológicas e metodológicas dos trabalhos; b) identificar a tipologia das propostas interventivas e do produto delas; c) analisar como as produções interpretam as questões de gênero e sexualidade no contexto escolar; d) identificar demandas que emergem dentro do programa, no que se refere ao desenvolvimento dessas pesquisas; e) discutir sobre o perfil das(dos) egressas(os), o processo de produção dos trabalhos finais de conclusão de curso e sobre a execução das suas propostas interventivas.

O reconhecimento da importância da abordagem de gênero e sexualidade na educação fez crescer o número de produções científicas que versam sobre essas questões. Percebemos que há um avanço no que diz respeito ao interesse científico na abordagem dessas questões no âmbito educacional, mas é essencial avaliar a produção científica para esta avaliação permitir verificar se o que está sendo produzido no meio acadêmico contempla e de que forma as questões de gênero e sexualidade no contexto da educação básica.

Quem tem como hábito o exercício da leitura da literatura científica, facilmente percebe que, no meio científico, é muito comum encontrar investigações que apresentam as mesmas categorias de análise e o mesmo objeto de estudo; também se verifica com facilidade que algumas temáticas ainda não foram discutidas de forma aprofundada e sob diferentes perspectivas e que algumas pesquisas requerem estudos complementares. É também possível identificar investigações que discutem certas questões de forma incipiente. Como nos mostra Maria Helena Freitas (1998, p. 01),

O ato de avaliar, julgar e escolher como bom ou ruim, importante ou irrelevante, correto ou incorreto é um comportamento ou ação extremamente comum e habitual na vida humana, sendo ainda mais relevante na atividade científica [...].

Desse modo, é possível que a pesquisadora ou o pesquisador faça considerações sobre o que é repetidamente discutido ou a respeito do que ainda não se tem estudos suficientes, podendo, portanto, ser capaz de avaliar a relevância e contribuição social da pesquisa que pretende realizar. Vale a pena ressaltar que,

mesmo que haja muitas pesquisas referentes a um determinado tema, a relevância social e científica não está necessariamente na originalidade da temática, mas no fato de a pesquisa acrescentar, trazer novas informações sobre aquela temática amplamente pesquisada, em dizer o não dito, se utilizar de novas formas de investigação que revelem aspectos desconhecidos do problema (Freitas, 1998). Não é por que uma pesquisa é sobre um tema muito debatido que não tem relevância social ou traz informações desnecessárias. É aí que se faz importante a avaliação metódica da produção científica que vai além das impressões pessoais dos que lidam cotidianamente com a literatura científica.

Freitas (1998, p. 10), ao abordar avaliação e qualidade de dissertações e teses, se baseia no pensamento de Witter (1997) quando destaca que

[...] ao se deparar com um estudo, um artigo, uma obra de cunho científico, o pesquisador naturalmente analisa alguns pontos ou partes do trabalho. A primeira questão a ser considerada é o fato de o pesquisador ter escolhido aquele determinado trabalho para ler ou estudar: o título chamou sua atenção, foi produto de uma busca, versa sobre algo que o interessa, algo relevante no momento ou algo que tem sido alvo de discussões em seu meio.

A partir desse entendimento, a autora conclui que, o primeiro ponto a ser levado em conta ao selecionar uma produção para a análise é o assunto abordado. Busco aqui analisar as produções científicas que abordam gênero, sexualidade e interculturalidade por que além de versarem sobre temáticas que me interessam como pesquisadora, também tratam de questões relevantes no momento e que têm sido alvo de discussões no meio em que atuo como profissional e pesquisadora, a área da educação.

Assim, esse estudo se **justifica** pela ausência de estudos que avaliem o programa em questão e porque analisar e dar visibilidade a produções científicas que versam sobre interculturalidade, gênero e sexualidade na área da educação é extremamente relevante, sobretudo no contexto da atual conjuntura brasileira em que

grupos historicamente marginalizados como a comunidade LGBTQIAPN+<sup>1</sup> precisam de justiça social e cada vez mais de alternativas para identificar e enfrentar os mecanismos de opressão, o apagamento de suas identidades, e estereótipos dos seus movimentos de resistência. Exemplos muito óbvios do ataque a esses grupos sociais na esfera educacional são a demonização das pesquisas feministas pelo termo ideologia de gênero<sup>2</sup> o movimento do projeto da escola sem partido<sup>3</sup> e o kit gay<sup>4</sup>.

Isto posto, ressalto que esse estudo dialoga com o campo das teorias feministas materialistas, produzidas, em especial, pelas autoras Christine Delphy, Nicole-Claude Mathieu e Monique Wittig, teóricas que se destacam nessa perspectiva. Aqui, discuto a partir de uma perspectiva feminista materialista estabelecendo articulações com as ideias das precursoras dessa perspectiva, teóricas que discutem relações sociais de sexo, e relações patriarcais de gênero, compreendendo que as causas para as opressões justificadas na diferença do sexo e gênero não se encontram na biologia, mas nas relações sociais.

Trabalhar com epistemologias feministas significa reconhecer, conforme nos indica Martha Narvaz e Helena Koller (2006, p. 651),

que o conhecimento é sempre situado, posicionando-se contra a objetividade e a neutralidade características da ciência positivista androcêntrica (Keller, 1985; Harding, 1986) e resgatando o papel da emoção e da experiência feminina na produção do conhecimento científico.

Uma abordagem na perspectiva feminista envolve também a compreensão de que “A pesquisa feminista tem especial preocupação com o lugar do/a investigador/a

---

<sup>1</sup> Sigla que abrange pessoas que se identificam como lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, *queer*, intersexo, assexuais, pansexuais, não-binárias e demais identidades de gênero e sexualidade dissidentes da heteronormatividade e das configurações binárias de gênero (Moreira, 2022).

<sup>2</sup> O termo “ideologia de gênero”, no cerne dos estudos de gênero, não apresenta cunho científico, se caracterizando como um pseudoconceito criado por grupos conservadores que visam retroceder os debates sobre sexualidade e gênero no âmbito social e escolar, na tentativa de instalar o pânico moral, criando a ilusão de que a presença de tais discussões influenciarão na sexualidade e identidade de gênero do indivíduo (Barroso; Silva, 2020, p. 441).

<sup>3</sup> Projeto de Lei que proibiria discussões de gênero e sexualidade em uma perspectiva feminista e da luta de classes nas escolas, além de outros temas que permeiam o ambiente escolar (Barroso; Silva, 2020, p. 436).

<sup>4</sup> Material didático que visa o combate à violência e à discriminação às pessoas LGBTQIA+ nas escolas brasileiras, que começava a ser distribuído pelo Ministério da Educação –MEC em 2011 (Barroso; Silva, 2020).

na relação com os/as participantes e com o impacto da investigação nos/as participantes da pesquisa.” (Narvaz; Koller, 2006, p 651).

Sandra Harding (1987), professora, pesquisadora e filósofa estadunidense que em seu texto "Existe um método feminista?" reflete sobre a existência ou não de um método propriamente feminista na investigação das ciências sociais, aponta que pesquisadoras feministas têm questionado os métodos tradicionais de se fazer ciência, e que as críticas feitas por elas têm provocado confusões quanto à escolha de método, metodologias e epistemologias nas pesquisas. Em seu livro, a autora defende que não é a partir da definição de um método próprio que vamos conseguir elencar as verdadeiras características de um método feminista. Para a autora, os métodos empregados nas pesquisas feministas são os mesmos utilizados historicamente. Não há métodos novos, no entanto, de forma geral, há diferenças e renovação nesses métodos tradicionais de investigação, nos quais as pesquisadoras passam a observar novos elementos e organizar os dados de uma maneira diferente, por exemplo.

Exploremos, a seguir, as três características que Sandra Harding aponta em seu texto como marcantes da investigação feminista, e que diferenciam as pesquisas feministas, que embora não sejam novos métodos, alteram os já existentes. São essas características:

1. Novo recurso empírico-teórico.

Essa característica se traduz nas experiências das mulheres, por exemplo, a contraditória e fragmentada de serem, ao mesmo tempo, mães e pesquisadoras. As identidades fragmentadas aparecem sendo um recurso marcante da pesquisa feminista. Aqui observamos a definição de perguntas a partir das experiências femininas, pelas quais se busca responder questões formuladas a partir das vivências das mulheres.

2. Novos propósitos para as ciências sociais.

As pesquisas são desenhadas a favor das mulheres, considerando que partem de suas próprias experiências.

3. Novo objeto de investigação

A investigadora ou investigador se coloca na pesquisa como objeto de investigação. Os marcadores sociais, de classe, gênero, raça se revelam no texto, ou seja, o lugar situado e marcado da pesquisadora é considerado na pesquisa, sua voz não é silenciada, não lhe cabe, na pesquisa feminista, a neutralidade.

Baseando-nos no que nos indica Harding, entendo que esse estudo se caracteriza como pesquisa feminista, uma vez que apresento nele uma intencionalidade política característica de pesquisas feministas, intencionalidade que corresponde ao fortalecimento dos estudos feministas no campo da educação. Ademais, trago para o texto a minha experiência, falo de um lugar situado, e na construção dos dados, estou atenta a elementos que me interessam como pesquisadora a partir da minha experiência como mulher.

Além de estabelecer uma discussão a partir de teóricas que se destacam numa perspectiva feminista materialista, trazemos aqui outras teóricas e teóricos que nos ajudam a pensar algumas categorias apresentadas nessa pesquisa. Alguns dos principais aportes teóricos que nos embasam nas discussões são: Joan Scott (1995) e Guacira Louro (2000) que nos ajudam a pensar gênero e sexualidade, Vera Candau, (2003 e 2020) que é aporte teórico principal para discutir interculturalidade nesse estudo, Hall (2006) que nos ajuda a refletir sobre a questão da identidade e Bernadette Gatti (2001) que discute pesquisa em educação.

Como **colaboradoras(es)** temos alunas e alunos egressas e egressos do MPED que conduziram pesquisas atravessadas pelas temáticas gênero, sexualidade e interculturalidade. O **campollocus** da pesquisa se estende às áreas de abrangência do MPED, regiões onde se localizam os campi XIV, e IV da UNEB, localizados em Conceição do Coité e Jacobina.

Quanto à **metodologia**, esse estudo está epistemologicamente amparado na Dialética por considerar que, como nos mostram Maria Santos e Santos (2010), esse método permite focar na realidade com base nas práxis educativas e na relevância aos aspectos teóricos e práticos; por ter como objetivo desenvolver a pesquisa sempre aberta, inacabada, questionadora e contestadora, que requer o reexame da teoria e a crítica da prática visando à mudança, política, econômica e social.

Nesse contexto, o método dialético surge como uma alternativa bastante coerente enquanto aporte metodológico, uma vez que favorece a compreensão crítica da realidade. Como ratificam Santos e Santos (2010, p. 37), “essa abordagem se encontra mais adequada para a área da educação, haja vista sua postura ser marcadamente crítica”. Já Lílian Wachowicz, (2001), ao tratar da dialética na pesquisa em educação, ressalta que o ponto de partida para esse método é a análise crítica do objeto em investigação. Para ela, as determinações que fazem o objeto ser o que é precisam ser tomadas pelas suas relações, uma vez que a compreensão deste

depende da totalidade do processo. Essa pesquisa lança mão do método dialético por que ele tem como característica a contextualização do problema a ser pesquisado, podendo efetivar-se mediante respostas às questões: quem faz pesquisa, quando, onde e para que? Não se trata de subjetivismos, mas de historicidade, uma vez que a relação sujeito e objeto na Dialética vêm a cumprir-se pela ação de pensar (Wachowicz, 2001, p. 171).

Para o mapeamento do objeto de estudo da pesquisa (Trabalhos Finais de Conclusão de Curso do MPED (TFCCs)), me aproximo dos estudos bibliométricos, fato que caracteriza a pesquisa como bibliométrica, exploratória, de abordagem quali-quantitativa e natureza aplicada. Wolfarm (2020) nos mostra a importância dos estudos bibliométricos quando destaca que a bibliometria e áreas afins “tornaram-se áreas de estudo cada vez mais importantes para melhor entender a natureza e a avaliação da comunicação científica” (Wolfarm, 2020, p. 14).

Nubia Martins e Rossana Silva, ao abordarem a importância do mapeamento de produções científicas, estão em consonância com Wolfarm (2020) quando enfatizam que “[...] O conhecimento dos rumos da produção científica de uma área é fundamental para a melhoria da qualidade da pesquisa, para os avanços na ciência e, principalmente, para o diagnóstico do impacto dessa produção no âmbito social de sua criação” (2005, p. 03).

Embora esse estudo dê ênfase a uma análise qualitativa dos dados, vale salientar que ele não deixa de apresentar alguns elementos quantitativos. Quanto à combinação das abordagens qualitativa e quantitativa, Gatti (2012) considera que “conforme o problema, pode-se necessitar, para a sua compreensão, de vários tipos de aproximação, quando combinamos vários procedimentos de busca para conseguir elementos relevantes ao estudo [...]” (2012, p. 29). Assim, a pesquisa com aspectos quantitativos confere ao estudo um alto grau de credibilidade por permitir combinar as abordagens quantitativas e qualitativas, e estabelecer a relação entre grandeza e qualidade, agregando significado à pesquisa.

Essa pesquisa, além de se configurar como qualitativa por ir além da informação dada, por buscar aprofundar o conhecimento do objeto de estudo, também apresenta algumas características quantitativas, uma vez que faz uso de dados, como estatísticas das produções científicas do MPED, visando assim trabalhar com dados primários, isto é, processar seus próprios dados a partir de informações produzidas no campo de pesquisa.

No que se refere aos dispositivos de produção de dados da pesquisa, esse estudo, além de se configurar como uma pesquisa bibliométrica, também se apresenta como pesquisa crítico-reflexiva. Como uma das técnicas de tratamento de dados, lançamos mão da Análise de Conteúdo por ser essa uma técnica que, segundo Oliveira (2008), permite à pesquisadora ou ao pesquisador acessar uma variedade de conteúdos explícitos ou implícitos num texto. Portanto, é possível, a partir de uma análise sistemática, se familiarizar com o objeto que está sendo investigado. Esta constitui-se também como pesquisa aplicada porque, partindo de uma definição elementar, procura gerar conhecimento para a aplicação prática e imediata, não se constitui puramente como uma pesquisa básica, isto é, contribui para fins práticos. Assim, é possível, a partir de uma análise sistemática, refletir, inferir, constituir corpus, fazer interpretações, formular e reformular hipóteses, o que favorecerá a familiarização da(o) pesquisadora/pesquisador com o objeto que está sendo investigado.

Em termos de arranjo, esse texto está organizado da seguinte maneira: Nessa seção, intitulada 'Abrindo o ciclo de conversa', faço a apresentação do estudo desenvolvido, incluindo aí uma breve contextualização da temática, os objetivos gerais e específicos, a questão norteadora, a justificativa, a base epistemológica, os principais aportes teóricos, as (os) colaboradoras(es) e o *lócus* da pesquisa. Também menciono nessa parte as características gerais desse estudo, isto é, quanto à sua natureza, abordagem, método/tipo de estudo e procedimentos para a construção de dados; além disso, comento o sumário desse texto, ou seja, faço uma breve explanação das seções aqui apresentadas.

Na seção 2, trago considerações sobre a minha implicação com a temática de pesquisa, fazendo referência às minhas experiências vividas no período da graduação em Letras, Língua inglesa e Literaturas e às experiências construídas na minha atuação como professora de língua inglesa nas escolas públicas, tanto estadual quanto municipal, localizadas em Biritinga-Ba. Nessa parte, ainda discuto sobre o projeto de pesquisa submetido ao MPED e as mudanças ocorridas nesse projeto ao longo das vivências no primeiro ano no mestrado, que incluíram aulas nos componentes regulares e optativos, diálogos com a orientação e experiências nos grupos de estudo e pesquisa.

Na seção 3, trago as discussões teórico metodológicas acerca das categorias centrais da pesquisa. Na quarta seção, apresento uma contextualização histórica da

UNEB e do MPED. Na seção 5, trato da revisão sistemática de literatura referente à avaliação de produção científica na área da educação. Na sexta seção, abordo as análises das produções que compõem o corpus desse estudo. Na sétima seção, exploro a atividade interventiva realizada com egressas(os) do MPED, da linha 2, do campus de Conceição do Coité, que desenvolveram pesquisas atravessadas pelas temáticas gênero, sexualidade e interculturalidade. Por fim, na oitava e última seção, faço uma breve reflexão do processo de desenvolvimento desse estudo e apresento os resultados encontrados.

## 2 IMPLICAÇÕES COM A TEMÁTICA

Mobilizada pelas vivências, pesquisas, leituras e discussões experienciadas enquanto aluna da graduação em Letras, Língua Inglesa e Literaturas, e como professora de língua inglesa da escola pública, me inquieto e decido me engajar na pluralidade por entender existem estudantes que são frequentemente marginalizados por apresentarem marcadores sociais da diferença em gênero e sexualidade que se distanciam das normas regulatórias da sociedade patriarcal e heteronormativa.

No cenário escolar, quanto se trata de diversidade de gênero e diversidade sexual eu, como professora da escola pública, percebo que as diferenças estão sendo intencionalmente identificadas, não no intuito de que sejam politizadas e problematizadas, mas de serem anuladas, desprezadas e transformadas em alvos preferenciais a serem expulsos e expurgados da escola. O que nos parece é que há uma tentativa de homogeneização e apagamento das diferenças no contexto escolar, mesmo que elas sejam levadas em conta quando o objetivo é promover a desigualdade.

Como aponta Burbules (2003 p. 159-160)

O tópico da diferença tem se situado no primeiro plano da reflexão nos estudos de educação e nos estudos culturais. Em parte, uma ênfase na diferença e principalmente nas interpretações pós-estruturalistas da diferença é expressão da desconfiança pós-moderna em relação às “metanarrativas” e discursos unificadores em geral [...] as diferenças podem revelar incomensurabilidades que estão além do limite da linguagem e de nossa capacidade de compreender.

Em consonância com o pensamento de Burbules, Krenak (2019, p. 16), nos lembra que

Definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações. O fato de podermos compartilhar esse espaço, de estarmos juntos viajando não significa que somos iguais; significa exatamente que somos capazes de atrair uns aos outros pelas nossas diferenças, que deveriam guiar o nosso roteiro de vida. Ter diversidade, não isso de uma humanidade com o mesmo

protocolo. Porque isso até agora foi só uma maneira de homogeneizar e tirar nossa alegria de estar vivos.

Considerando a necessidade de se pensar nas sujeitas e sujeitos que são invisibilizados e discriminados pela questão do gênero e da sexualidade e pensando na necessidade de contribuir em suas realidades, de gerir a diferença no contexto escolar, submeto à comissão do MPED o anteprojeto cujo título inicial era 'Demandas da pluralidade: reflexões sobre interculturalidade e as representações de gênero e sexualidade em livros didáticos de língua inglesa'. A princípio, essa investigação tinha o objetivo de verificar a maneira como a interculturalidade é abordada nos livros didáticos de língua inglesa, no tocante às representações de gênero e sexualidade, partindo do pressuposto de que a possível invisibilização das identidades de gênero (meninos e meninas transexuais) e identidades sexuais (lésbicas, gays, bissexuais, pansexuais, assexuais) no livro didático impacta no interesse da(o) aluna(o) pelo idioma ensinado. Propus inicialmente essa investigação por entender que abordar a diversidade de gênero no livro didático seria uma forma de mostrar comprometimento com aquelas/aqueles socialmente estigmatizadas(os), 'sub representadas(os) ou 'in-representáveis' (termos empregados por Scheyerl e Siqueira (2012)) pela questão do gênero e sexualidade, garantindo que estas/estes também sejam parte do universo representado no livro didático.

A implicação com essa temática com foco nas questões de gênero e sexualidade nasce do meu fazer pedagógico, por entender que, uma professora contemporânea de inglês não pode ter sua prática desarticulada das reflexões e das abordagens que considerem a interculturalidade no ensino de línguas que a interculturalidade não pode ser pensada a parte das discussões e reflexões sobre identidade, diversidade e diferença. Esse entendimento se fundamenta nas considerações sobre a interculturalidade feitas por Candau, (2003), as questões da homogeneidade e diferença apontadas por Burbules (2008) e as considerações de Hall (2006) sobre identidade.

Candau (2003, p. 19) traz considerações importantes sobre a interculturalidade. Para essa autora, a interculturalidade

orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los.

Abordar a interculturalidade nessa perspectiva pressupõe o reconhecimento das diferenças e o trato com os conflitos que surgem nas relações de poder. Burbules (2008) é um dos teóricos que chama a atenção justamente para a necessidade de, essencialmente na escola, se orientar esses processos aos quais Candau (2003, p. 19) se refere. Nesse sentido, Burbules (2008) destaca que a tensão entre homogeneidade e diferença tem sido uma característica constante da teoria e da prática educacional principalmente no Brasil, que se mostra como um país dividido entre o desejo de usar a educação para tornar as pessoas parecidas- que é justamente o que preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, por outro lado, o desejo de atender a diferentes formas de representação pela diversificada população de alunas(os) das escolas públicas brasileiras.

Já a importância de se considerar a identidade é destacada por Hall (2006) quando aborda a questão na pós-modernidade e fala sobre a necessidade de se pensar no processo de deslocamento, fragmentação e descentralização das identidades modernas, de ver o que esse processo implica, de qualificá-lo e de discutir sobre quais podem ser suas prováveis consequências. É nesse contexto que surge, nessa pesquisa, o diálogo acerca da questão da diversidade de gênero e de diversidade sexual, por se enxergar as diferenças na sala de aula e entender que isso não pode ser desconsiderado quando se objetiva resultados satisfatórios na educação.

No cenário da educação básica, as ações que considerem e valorizem as questões de raça, classe, etnias, mesmo que ainda de forma bem incipiente, já começam a ser pensadas e elaboradas, no entanto, a escola ainda é um espaço que se mostra resistente e irreduzível quando se trata de promover ações que favoreçam o engajamento da comunidade escolar na politização, na valorização e na inclusão das identidades de gênero e identidades sexuais dissidentes da norma. O que parece é que a escola ainda percebe essas questões como uma ameaça à moral e aos bons

costumes e, assim, opta pela omissão e, em algumas situações, pela oposição a essas questões.

Embora eu tenha ingressado no MPED segura do meu propósito de estudo, após as primeiras leituras, discussões e orientações no grupo de pesquisa Formação, Experiência e Linguagem (FEL) e no Grupo de Leitura sobre Gênero e Sexualidade (GLEIGS), aos quais este estudo é vinculado, e nas conversas com colegas e professoras(es) no mestrado, o projeto foi modificado.

Entendi que além de ser necessário promover o reconhecimento de diferentes identidades pela comunidade escolar, sobretudo é importante trabalhar para demonstrar como essas sujeitas e esses sujeitos da escola pública produzem modos de existir em espaços que, possivelmente, tentam invisibilizá-las(los) pela questão do gênero e da sexualidade, demonstrar como a escola é mais diversa do que pressupomos, e mais do que a sociedade gostaria que ela fosse, é preciso acolher as diferenças no contexto escolar. É essencial garantir que as(os) alunas(os) subalternizadas(dos) pela questão do gênero e da sexualidade dissidentes das normas vigentes tenham o direito de ser diferentes, de promover um movimento permanente de problematizar qualquer categorização que, em vez de favorecer a inclusão das pessoas de gênero e sexualidade dissidentes da norma, favoreça a desigualdade (diferença contra).

A partir desse entendimento, novas questões emergiram, embora eu tenha permanecido com minhas intenções iniciais de pesquisa no que diz respeito a continuar abordando as categorias interculturalidade, gênero e sexualidade. A partir das novas vivências experienciadas no primeiro semestre no MPED, passei a questionar como a interculturalidade, as questões de gênero e sexualidade são abordadas na produção científica do programa e a refletir sobre a importância de um estudo, feito no MPED, que propusesse como produto final uma espécie de cartografia dos TFCCs do próprio programa.

### 3 DISCUSSÃO TEÓRICA

Nessa seção, são abordadas diversas temáticas relevantes para o entendimento do contexto estudado. A subseção 3.1 explora as relações patriarcais de gênero e as relações sociais de sexo, analisando essas categorias sob a perspectiva do feminismo materialista. Em seguida, a subseção 3.2 se concentra nas interconexões entre gênero, sexo, sexualidade e educação, explorando como esses elementos se entrelaçam e influenciam o ambiente educacional. A subseção 3.3 destaca a interculturalidade como perspectiva metodológica na educação básica, examinando como a diversidade cultural pode ser integrada de maneira eficaz nos processos educativos. Além disso, a subseção 3.4 discute a pesquisa em educação e o mestrado profissional em educação no Brasil, fornecendo uma visão abrangente do cenário acadêmico. Por fim, a subseção 3.5 aborda avaliação de pesquisas científicas e estudos bibliométricos no contexto da produção acadêmica. Essas discussões teóricas fornecerão uma base sólida para a compreensão aprofundada das questões centrais abordadas nesta pesquisa.

#### 3.1 RELAÇÕES PATRIARCAIS DE GÊNERO E RELAÇÕES SOCIAIS DE SEXO: CATEGORIAS ANALÍTICAS DO FEMINISMO MATERIALISTA

Os movimentos feministas tiveram destaques em dois momentos históricos marcantes, conhecidos respectivamente como primeira e segunda onda do feminismo.<sup>5</sup>

Vale salientar que antes mesmo dessa chamada primeira geração, já existiam discurso, narrativas e práticas sociais feministas. A primeira geração, também chamada de primeira onda do feminismo, protagonizada majoritariamente por mulheres heterossexuais brancas da classe média, representa o aparecimento do movimento feminista, que surgiu como movimento liberal de luta feminina pela igualdade direitos que eram somente privilégio dos homens, como por exemplo, os direitos civis, políticos e educativos. Em sua primeira fase, o movimento feminista tinha como foco o enfrentamento à discriminação das mulheres e a luta pela garantia de

---

<sup>5</sup> Ainda que a base epistemológica desse estudo seja o feminismo em ondas, não podemos deixar de situar essa história do feminismo como branca e de classe alta, haja vista a forma bem incisiva como ela vem sendo apontada e criticada pelas feministas negras.

direitos, aí incluindo o direito ao voto. É nessa fase que se verifica a denúncia da opressão à mulher infligida pelo patriarcado (Narvaz e Koller, 2006).

No início dos movimentos feministas, a luta pelos direitos das mulheres tinha o foco nas mulheres brancas e de classe alta. Quando falamos da primeira geração do feminismo e mencionamos “mulheres”, são a essas que estamos nos referindo, pois, no período em questão, as ideias de opressão eram separadas uma das outras, ainda não se considerava as simultaneidades das opressões, ou seja, as perspectivas interseccionais que consideravam os marcadores que atravessam o gênero, marcadores como raça/cor e classe social, eram ignorados. A noção de interseccionalidade vem surgir mais adiante no contexto das lutas feministas. Conforme nos indica Silva (2016, p. 122) em diálogo com Sardenberg (2015, p. 76),

os primeiros passos nessa direção surgiram a partir da articulação da National Black Feminist Organization, em 1973, quando diferentes grupos de feministas negras, dentre eles o coletivo de lésbicas negras, Combahee River Collective, criado em 1974, em Boston, como um grupo de conscientização e reflexão, em 1977, lançou um documento traçando seu posicionamento político e teórico afirmando. ‘a simultaneidade da opressão sexual, de raça e classe em suas vidas, falando da dificuldade em separar as múltiplas e simultâneas opressões vivenciadas [que] não se sobrepõem nem se somam, mas se recortam e imbricam, umas nas outras’.

As décadas de 1960 e 1970 foram muito significativas historicamente porque foi nelas que se deu a intensificação, expansão e consolidação dos movimentos revolucionários feministas, movimentos que marcaram muitas das transformações ocorridas nessas duas décadas.

Segundo Narvaz e Koller (2006), foi justamente nessa época que se deu segunda fase do feminismo (segunda geração ou segunda onda), quando o feminismo ressurgiu, em especial, nos Estados Unidos e na França. Nesse segundo momento, as feministas americanas traziam o foco para a denúncia da opressão masculina e a busca da igualdade, ao passo que as francesas “postulavam a necessidade de serem valorizadas as diferenças entre homens e mulheres, dando visibilidade, principalmente, à especificidade da experiência feminina, geralmente negligenciada” (Narvaz; Koller, 2006, p. 649).

Assim como Narvaz e Koller (2006), Leni Grilo (2020) também traz reflexões sobre as décadas de 60 e 70, momento de ebulição da segunda fase do feminismo. Para Grilo (2020), esse foi um período de um cenário mundial de muitas crises, período em que o capitalismo revelava as suas contradições e a sociedade vivenciava a intensificação da luta de classes. Foi um período marcado por muitas manifestações populares, greves gerais em diversos países, paralizações e barricadas, que evidenciavam a necessidade um novo modelo econômico. Ainda de acordo com Grilo (2020), se evidenciaram nesse período

as primeiras reflexões teóricas sobre o conceito de patriarcado e as suas respectivas origens, evidenciando outras importantes diferenças dentro do movimento de mulheres, como por exemplo o entendimento dos sistemas de sexo/gênero e as relações sociais de sexo ou gênero (Grilo, 2020, p. 44).

O termo 'patriarcado' é utilizado nos movimentos feministas para fazer referência à dominação masculina e ao poder dos homens sobre as mulheres na sociedade. Segundo Christine Delphy (2009, p. 174), esse termo “vem da combinação das palavras gregas *pater* (pai) e *arke* (origem e comando)”. Assim, de acordo com Delphy, patriarcado significa, nestes termos, “a autoridade do pai”. Delphy (2009, p. 173), nos diz que, no sentido feminista, o patriarcado “designa uma formação social em que os homens detêm o poder, ou ainda, mais simplesmente, o poder é dos homens. Ele é, assim, quase sinônimo de ‘dominação masculina’ ou de opressão das mulheres”.

Já no tocante à relação social, conforme aponta Daniele Kergoat (2009, p. 71), pode ser compreendida, em tese, como uma “tensão que atravessa o campo social”. Não sendo, segundo ela, “alguma coisa passível de reificação” . Nas palavras de Kergoat, (2009, p. 71),

Essa tensão produz certos fenômenos sociais e, em torno do que neles está em jogo, constituem-se grupos de interesses antagônicos. Em nosso caso, trata-se do grupo social homens e do grupo social mulheres, os quais não são em nada passíveis de serem confundidos com a dupla categorização biologizante machos-fêmeas. Esses grupos estão em tensão permanente em torno de uma questão: o trabalho e suas divisões.

Na perspectiva feminista materialista, a luta feminina contra os sistemas de opressão não pode ser desvinculada das lutas de classes. Assim como são indissociáveis as expressões relações sociais de sexo e a divisão sexual do trabalho que, epistemologicamente, formam um sistema, como aponta Kergoat (2009).

Nessa perspectiva, ao trabalhar com relações patriarcais de gênero e relações sociais de sexo, se questiona, por exemplo, o patriarcado, o androcentrismo, a naturalidade da divisão do trabalho, a gratuidade do trabalho doméstico feminino, as relações sociais estruturais de reprodução que envolvem a maternidade compulsória ou a naturalidade da procriação, relações de produção das quais as mulheres participam e a apropriação da força de trabalho das mulheres. Ao fazer análises dos sistemas de opressão levando em conta os questionamentos desses aspectos, podemos entender os fundamentos de uma análise de classes, como faz Delphy (2015).

Ao esboçar as bases de uma análise de classes, Delphy (2015), constata a existência de dois modos de produção em nossa sociedade que dão lugar a dois tipos de exploração: um é a produção de mercadoria no modo industrial, que dá lugar à exploração capitalista, e o outro são os serviços domésticos, a criação das/os filhas/os e algumas mercadorias que são produzidas no modo familiar, que dão lugar à exploração familiar, “mais exatamente, patriarcal”, como diz Delphy (2015).

As francesas Monique Wittig (1970), Nicole-Claude Mathieu (2009; 2021) e Christine Delphy (2009; 2015), embora não trabalhem especificamente com as categorias gênero e sexo, criaram as categorias relações sociais de sexo e relações patriarcais de gênero. Essas categorias e conceitos moldam o pensamento e o próprio movimento feminista, no âmago da perspectiva feminista materialista, sendo elas as categorias e conceitos que embasam as reflexões e ações do feminismo na luta contra as relações “patriarcal-racista-capitalistas” e em defesa da emancipação humana (Mirla Cisne, 2014). Conforme nos indica essa autora “encontramos nos fundamentos de grande parte do feminismo materialista francófono a defesa do uso da categoria relações sociais de sexo e não a do conceito de gênero” (Cisne, 2014, p. 134). Cisne investiga ainda o porquê dessa escolha das feministas materialistas francófonas, e aponta que gênero e relações sociais de sexo são coisas diferentes, ainda que, muitas vezes, possamos encontrar textos que tratam essas categorias como sinônimos. Cisne (2014) se refere a Pfefferkon (2012) para destacar o seguinte em relação ao uso de relações sociais de sexo em detrimento do conceito de gênero

os estudos de gênero, se comparados aos estudos feministas, adquirem, por vezes, um caráter mais 'neutro', menos ofensivo, ou seja, mais polido ao gosto das instituições multilaterais e governamentais, além de aparentemente mais 'acadêmico' ou 'científico'. Não é à toa, portanto, que os chamados 'estudos de gênero' conseguiram uma maior aceitação, penetrando mais facilmente nas 'universidades, e mais ainda nas administrações públicas ou nas instituições internacionais' (Pfefferkon, 2012, p. 79, tradução da autora *apud* Cisne, 2014, p. 139).

Entendemos que a opção pela substituição do termo gênero por “relações sociais de sexo”, se dá por que diferentemente de gênero, “ele não deixa dúvida no que diz respeito ao seu vínculo com a ideia de antagonismo social correspondente as relações de exploração e dominação.” (Cisne, 2014, p. 146). Como salienta Cisne (2014, p. 146),

A utilização do conceito de gênero demanda sempre a demarcação teórica, uma vez que é adotado por diversas perspectivas do pensamento feminista, incluindo feministas marxistas e pós-modernas. Além disso, cremos que o conceito de gênero tende à eufemização das relações de poder e do antagonismo social, dada a sua ancoragem no culturalismo.

Assim, percebemos que, no feminismo materialista, em vez de gênero e sexo, faz mais sentido trabalhar com relações patriarcais de gênero e relações sociais de sexo como categorias analíticas porque essas categorias evidenciam o sujeito (as mulheres), evitando que elas fiquem na posição de neutralidade, ao mesmo tempo em que se problematiza as relações de poder exercidas com base nos sexos.

### 3.2 GÊNERO, SEXO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO

Ao pensar sobre as concepções de gênero, sexo e sexualidade, lembro-me de um dos encontros dos quais participei no GLEIGS, logo no início do primeiro semestre no MPED. Mesmo que tenha submetido ao programa de pós-graduação um projeto que tem gênero e sexualidade como categorias centrais, e mesmo acreditando conhecer esses conceitos, no referido encontro, após a professora Dra. Amélia Maraun fomentar discussões sobre as impressões dos/das participantes do grupo a respeito da leitura do prefácio e do primeiro capítulo do livro *A anatomia política* (livro

de Nicole-Claude Mathieu), o grupo começou a levantar discussões e evidenciar dúvidas sobre as possíveis concepções de gênero e sexo.

A professora Dra. Zuleide Paiva, a fim de instigar a leitura a respeito do assunto, em vez de nos apresentar os conceitos dessas categorias, nos questionou sobre as discussões que nós, integrantes do GLEIGS, gostaríamos de realizar no próximo encontro; se iríamos partir para a leitura do segundo capítulo ou continuar discutindo sobre o primeiro. Ficou acertado naquele dia que, no encontro seguinte, iríamos continuar discutindo sobre o capítulo 1 e que, além disso, cada integrante pesquisaria e leria produções de algumas autoras que trazem concepções de gênero e sexo a partir de diferentes perspectivas. A professora Zuleide sugeriu teóricas como Judith Butler, Rubin Gayle e Adrienne Rich. Finalmente, no encontro seguinte, expusemos as nossas compreensões das referidas categorias a partir das ideias das autoras sugeridas pela professora.

A partir das concepções de gênero e sexo que abordamos no encontro, demonstramos estar de acordo com a ideia da qual compartilham as teóricas indicadas pela professora Zuleide, a ideia de que gênero é uma forma de performar que não é necessariamente definida pela anatomia do nosso corpo, isto é, não é determinada pela genitália.

Quando se trata da categoria sexo, Mathieu (2021), a toma como variável, ou seja, seu conceito depende das circunstâncias em que essa categoria é percebida e analisada. A respeito de sexo como categoria variável Mathieu (2021, p. 58-59) aponta o seguinte:

Evidentemente, sociólogos e psicólogos perceberam que o pertencimento sexuado se encontra presente em diversas manifestações sociais para além daquelas próprias aos comportamentos sexual ou familiar [...] não existem “pesquisas” (ou muito poucas) que não tomem o sexo como variável, quer o fenômeno a estudar sejam as opiniões políticas ou a atitude do público em relação a um problema aleatório qualquer. Essa utilização praticamente sistemática da variável sexo em sociologia empírica, pauta-se, na verdade, na intuição de uma realidade sociológica subjacente.

Ainda de acordo com o que nos indica Mathieu (2021), somos obrigadas(os) a conceituar duas categorias de sexo (homens e mulheres), ainda que algumas sociedades elaborem até três categorias (homens, mulheres e um terceiro tipo de

indivíduo que não é considerado nem homem nem mulher, ou homem e mulher ao mesmo tempo, não apenas na mitologia, mas também na realidade social).

Mathieu (2009), a partir do que pensa Hrdy (1981) sobre gênero e sexo, aponta que geralmente opomos o sexo, que é biológico, ao gênero que é social, destacando que, na Biologia, diferenciação diz respeito à “aquisição de propriedades funcionais diferentes por células semelhantes” (p. 222), sendo a diferença consequência de uma diferenciação. Nesse sentido, ainda com base nas ideias de Hrdy (1981), ela pontua que o estudo das sociedades animais, incluindo a dos nossos primos primatas, mostra uma grande variedade de “diferenças”.

Mathieu (2009) recorre a Tabet (1985/1998) para chamar a atenção para a problemática relacionada a essas categorias. Se referindo ao pensamento de Tabet (1985/1998), ela destaca o seguinte:

As sociedades humanas, com uma notável monotonia, sobrevalorizam a diferenciação biológica, atribuindo aos dois sexos funções diferentes (divididas, separadas e geralmente hierarquizadas) no corpo social como um todo. Elas lhe aplicam uma “gramática”: um gênero (um tipo) “feminino” é culturalmente imposto à fêmea para que se torne uma mulher social, e um gênero “masculino” ao macho, para que se torne um homem social. O gênero se manifesta materialmente em duas áreas fundamentais: 1) na divisão sociosexual do trabalho e dos meios de produção, 2) na organização social do trabalho de procriação, em que as capacidades reprodutivas das mulheres são transformadas e mais frequentemente exacerbadas por diversas intervenções sociais (Mathieu, 2009, p. 223).

Em suma, podemos observar que a problemática que surge aliada a essas categorias está no fato de a sociedade sobrevalorizar e usar as diferenças do sexo biológico para justificar os sistemas de opressão.

Discutir gênero e sexualidade pressupõe, essencialmente, abordar a questão da identidade e os processos culturais. A fim de possibilitar uma compreensão mais ampla acerca da identidade, julgamos necessário conceituar identidade, haja vista a incoerência em apartar a discussão de gênero e sexualidade da discussão sobre identidade. Hall, (2006), traz a conceituação de três identidades culturais baseadas no momento histórico e filosófico ao qual estão fincadas. Para nossa discussão, nos interessa a conceituação de Hall sobre identidade do sujeito pós-moderno, considerando o contexto social que estamos vivenciando, a pós-modernidade. Essa é

uma concepção de identidade que, segundo Hall, não é dada nem fixa, mas construída social e historicamente. Sendo as identidades variadas e plurais, pelas quais as sujeitas e sujeitos podem transitar, se desencadeia uma crise das identidades que acomete o sujeito.

Assim também são as identidades de gênero e as identidades sexuais, isto é, fazem parte da identidade dos sujeitos e são resultados de construções sociais, históricas, culturais e políticas. Isso nos permite entender as identidades como algo que não resulta necessariamente de processos biológicos, embora as características biológicas que determinam a distinção entre os sexos não possam ser negadas. Se reconhece que há uma distinção entre os sexos, mas também se entende hoje que essa diferença não pode ser usada como justificativa para práticas opressoras e discriminatórias, nem deve ser sobrevalorizada.

Louro (2000), ao discutir sobre identidades, refere-se ao que dizem os teóricos e teóricas culturais sobre as múltiplas e variadas identidades, aí incluindo as identidades de gênero e identidades sexuais. Ela destaca que essas identidades são definidas no âmbito da história e da cultura, sendo elas variadas, de caráter transitório, fragmentado e instável.

Embora as identidades sejam reconhecidas pelas(os) estudiosas(os) culturais como não-fixas, podendo ser acionadas a depender das variadas situações em que se encontram, há, de acordo com Louro (2000), uma tentativa por parte da sociedade de classificar, visando fixar as identidades a partir do estabelecimento de divisões e rótulos. Segundo ela, a sociedade “[...] define, separa e, de formas sutis ou violentas, também distingue e discrimina” (Louro, 2000, p. 09).

Dessa forma, ao classificar as pessoas como macho ou fêmea, homem ou mulher, menino ou menina, entendendo o gênero e a sexualidade como algo que é puramente dado pela natureza, conseqüentemente, se rotula, estigmatiza, exclui e invisibiliza todas aquelas pessoas que não se inserem numa configuração binária e padrão de gênero e sexualidade, dessa forma, impulsionando e dando ênfase a perspectivas androcêntricas, misóginas, homofóbicas, lesbofóbicas, bifóbicas e transfóbicas, por exemplo.

Assim como entendemos ser necessária a conceituação de identidade para ampliar a compreensão sobre as questões aqui debatidas, também julgamos necessária a exploração dos conceitos das categorias gênero e sexualidade. O termo

gênero vem historicamente sendo usado em diferentes áreas da ciência e em diversos contextos semânticos, sendo um termo que tem tido diversas definições.

Segundo Saffioti (2015), Robert Stoller (1968) foi o primeiro estudioso a mencionar e a conceituar gênero. No entanto, o conceito não prosperou imediatamente. De acordo com a referida autora, só a partir de 1975, com o famoso artigo de Gayle Rubin, 'Mulher', expandiram-se os estudos de gênero, “dando origem a uma ênfase pleonástica em seu caráter relacional e a uma nova postura adjetiva, ou seja, a perspectiva de gênero” (Saffioti, 2015, p. 114-115).

Scott (1995) é uma das teóricas que faz um resgate histórico dos contextos de uso desse termo, destacando as definições atribuídas a ele nesses diferentes contextos. Scott (1995, p. 86) entende gênero como “um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas” entre os sexos. De acordo com ela, sua definição de gênero

tem duas partes e diversos subconjuntos, que estão interrelacionados, mas devem ser analiticamente diferenciados. O núcleo da definição repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder (Scott, 1995, p. 86).

A partir da definição de Scott, podemos interpretar gênero como a maneira que as pessoas encontram para evidenciar e exercer as diferenças entre os sexos, sendo também uma forma de se inserir e demarcar seu lugar, mesmo que de forma inconsciente, nas hierarquias existentes na sociedade. Dessa maneira, como diz Scott (1995), dando significado às relações de poder.

O termo sexualidade também perpassa por diferentes conceituações desde conceituações psicanalíticas até antropológicas.

A sexualidade, segundo Brigitti Lhomond (2009, p. 31),

diz respeito aos usos do corpo e, em particular – mas não exclusivamente – dos órgãos genitais, a fim de obter prazer físico e mental, e cujo ponto mais alto é chamado por alguns de orgasmo. Fala-se de conduta, comportamento, relações, práticas e atos sexuais. De uma maneira mais ampla, a sexualidade

pode ser definida como a construção social desses usos, a formatação e ordenação dessas atividades, que determina um conjunto de regras e normas, variáveis de acordo com as épocas e as sociedades.

A definição atualizada de sexualidade apresentada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), encontra-se alinhada à perspectiva apresentada por Lhomond (2009). Segundo dados do Departamento de Saúde Reprodutiva e Pesquisa da Organização Mundial da Saúde (WHO/ RHR) (2020, p. 15)

Sexualidade é um aspecto central do ser humano ao longo da vida; ela engloba sexo, identidades e papéis de gênero, orientação sexual, erotismo, prazer, intimidade e reprodução. A sexualidade é vivida e expressada por meio de pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis e relacionamentos. Embora a sexualidade possa incluir todas essas dimensões, nem sempre todas elas são vividas ou expressas. A sexualidade é influenciada pela interação de fatores biológicos, psicológicos, sociais, econômicos, políticos, culturais, jurídicos, históricos, religiosos e espirituais.

Ainda de acordo com Departamento de Saúde Reprodutiva e Pesquisa da Organização Mundial da Saúde (WHO/ RHR), desde que foi definido pela primeira vez o conceito de saúde sexual, o termo sexualidade, atrelado à definição de saúde sexual apresentou mudanças drásticas na sua compreensão assim como ocorreu também com o comportamento sexual humano nas últimas três décadas. Isso é algo muito significativo, considerando que houve um progresso no que diz respeito a se ter uma compreensão de sexualidade para além do âmbito da reprodução, da libido, do zelo com o corpo e da prevenção de doenças, uma visão que não é meramente biologicista. Aqui buscamos trazer justamente um conceito de sexualidade que esteja para além da dimensão biológica, como o conceito de Lhomond (2009) e a definição oferecida pela OMS.

Ao fazermos um resgate histórico dos usos dos termos gênero e sexualidade, notamos que “na sua utilização mais recente, o termo ‘gênero’ parece ter feito sua aparição inicial entre as feministas americanas, que queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (Scott, 1995, p. 72). Já o termo sexualidade, como nos mostra Bozon (2004), se evidencia no século XIX, assim como as disciplinas que têm a sexualidade como objeto de estudo.

Além de procurar entender o surgimento desses termos, também consideramos ser importante ter uma compreensão acerca do contexto de uso que se faz deles. Ao fazermos um rápido levantamento desses dois termos no site do COCA (*Contemporary Corpus of American English*), em português Corpus Contemporâneo de Inglês Americano, percebemos a grande recorrência nos textos acadêmicos. O COCA corpus dispõe de mais de um bilhão de palavras em textos compilados, entre 1990 e 2019, tendo a última atualização do site sido feita em março de 2020. Nesse corpus estão compiladas eletronicamente todas as publicações de rádio, televisão, jornais e revistas dos Estados Unidos. O corpus é dividido igualmente entre os gêneros de legendas de TV e filmes, linguagem oral, ficção, revistas populares, jornais e periódicos acadêmicos.

O Coca Corpus disponibiliza uma série de ferramentas para as investigações e análises textuais. Uma dessas ferramentas, o *chart*, apresenta, após realização de “buscas” sugeridas pelo(a) pesquisador(a), uma tabela que retrata a frequência com que a palavra em questão foi mencionada em textos acadêmicos, jornais, revistas, de ficção e na linguagem oral. Os resultados apresentados pela ferramenta *chart* demonstram as ocorrências no período de tempo de 1990 até 2019.

Além destas informações, o COCA oferece a fonte da citação de onde o texto contendo a palavra de busca foi retirado, caso quem pesquisa queira consultar, e uma tabela que permite ter uma visão geral de algumas informações relacionadas à palavra pesquisada, a qual utilizaremos para apresentar uma visão geral das informações sobre os termos gênero e sexualidade, respectivamente *gender* e *sexuality* em inglês. A tabela nos permite observar informações como: a definição das palavras, tópicos relacionados a elas, palavras com as quais geralmente são combinadas, áreas onde essas palavras são mais utilizadas e palavras relacionadas a elas.

Ao buscarmos o termo gênero ‘*gender*’, comprovamos que esse termo vem sendo mais citado em textos acadêmicos em primeiro lugar, depois em *blogs* e páginas da *web*, frequentemente relacionado aos assuntos feminino, masculino, sexualidade, estereótipo e feminista, por exemplo, e sendo geralmente combinado com termos como diferença, raça, idade, identidade, classe e etnia, como se pode verificar na Figura 01.

**Figura 01:** Visão geral de informações relacionadas a palavra ‘*gender*’

**gender** (NOUN) #1883

BLOG WEB TV/M SPOK FIC MAG NEWS ACAD

1. a grammatical category in inflected languages governing the agreement between nouns and pronouns and adjectives 2. the properties that distinguish organisms on the basis of their reproductive roles

D M O C G E

YouGlish PlayPhrase Yarn

Translate: choose language

**TOPICS** (more)

female, male, female, male, eg, variance, variable, stereotype, sexuality, statistically, feminist, finding, perceived, ie, correlate, questionnaire, significantly, participant, socially, regression

**COLLOCATES** (more)

**NOUN** difference, race, age, role, identity, gap, class, ethnicity

**VERB** base, examine, relate, indicate, reveal, differ, explore, grade

**ADJ** sexual, significant, racial, ethnic, traditional, female, male, specific

**ADV** regardless, eg, significantly, ie, statistically, separately, socially, solely

**RELATED WORDS**

gender-based, gendered, gender-specific

Fonte: *Contemporary Corpus of American English*, 2022.

Ao buscarmos o termo sexualidade, ‘*sexuality*’, verificamos que também vem sendo mais utilizado no meio acadêmico, em *blogs* e em páginas da *web*. Usualmente é associado aos assuntos como feminista, sexual, gay, gênero, heterossexual, estereótipo, homossexual e lésbica, sendo frequentemente combinado a termos como gênero, mulher, educação, sexo, classe, humana e gay, como podemos ver na Figura 02.

**Figura 02:** Visão geral de informações relacionadas a palavra ‘*sexuality*’

**sexuality** (NOUN) #5151

BLOG WEB TV/M SPOK FIC MAG NEWS ACAD

1. the properties that distinguish organisms on the basis of their reproductive roles

D M O C G E

YouGlish PlayPhrase Yarn

Translate: choose language

SYNONYMS (▶) CONCEPT NEW: DEFIN +SPEC +GENL

**TOPICS** (more)

sexual, sex, feminist, gay, gender, sexually, heterosexual, homosexuality, stereotype, explicit, homosexual, critique, embody, morality, problematic, explicitly, lesbian, female, lesbian, male

**COLLOCATES** (more)

**NOUN** gender, woman, education, issue, sex, attitude, race, class

**VERB** explore, express, control, relate, question, define, struggle, rate

**ADJ** human, female, male, sexual, gay, comfortable, african, brief

**ADV** general, eg, openly, socially, exclusively, explicitly, ie, throughout

**RELATED WORDS**

sex, sexual, sexy, sexually, sexist, sexism, sex, sexiness, sexualize, sexualized, sexless, sexist, sexily

Fonte: *Contemporary Corpus of American English*, 2022.

A partir do que nos mostram os dados coletados no COCA corpus, no que diz respeito a recorrência de uso desses termos essencialmente no meio acadêmico, passamos a refletir sobre a seguinte questão: Como se inicia esse debate sobre gênero e sexualidade no meio acadêmico e como ele se impulsiona?

De acordo com Mirian Grossi (2018), o debate sobre gênero e sexualidade, principalmente no meio acadêmico, inicia-se atrelado aos movimentos sociais,

sobretudo aos movimentos feministas, que tiveram marco na França e Estados Unidos. Na França foi um processo moroso, enquanto nos Estados Unidos, inicia-se na década de 1970, ganha impulso na década de 1980 e se consolida na década seguinte nas universidades norte-americanas, em departamentos e cursos.

Nos movimentos feministas, especialmente na perspectiva materialista, destacam-se as francesas Nicole-Claude Mathieu, Christine Delphy e Monique Wittig. Mathieu discute o problema da possibilidade de uma definição sociológica da categoria sexo; Delphy, segundo Falquet (2013, p. 09), foi “a primeira a defender o conceito de feminismo materialista e sua validade teórica e política” sendo essa uma corrente de pensamento elaborada a partir de 1978 em torno da revista *Questions Féministes*. Ainda com base no que nos indica Falquet, Monique Wittig, por sua vez, embora muitas pessoas tenham acreditado que ela era americana por ter morado nos EUA, ficou conhecida pelo destaque que teve nos debates feministas nas obras de Judith Butler<sup>6</sup>, tendo se destacado entre as demais teóricas por ter escrito em inglês, idioma de maior alcance que o francês.

Ainda que o enfoque político e filosófico de Wittig seja o lesbianismo materialista, ela também se tornou referência nos estudos feministas, sendo reconhecida como polêmica e radical, conforme nos indicam Zuleide Silva e Janja Araújo (2013). Para Wittig, a categoria sexo, uma categoria política que funda a sociedade heterossexual, estabelece como natural exclusivamente a relação heretossexual, além de heterossexualizar as vidas de todas as mulheres. Dessa forma, a categoria sexo atribui às mulheres a obrigação da reprodução da espécie (Silva; Araújo, 2013). O perfil de ‘polêmica e radical’ de Wittig se deve ao fato de ela ter sugerido “uma nova visada epistemológica para articular uma análise mais refinada da opressão das mulheres” (2013, p. 236).

A partir do que nos indicam as autoras, a respeito da base epistemológica de Wittig, compreendemos que Wittig sugere essa “nova virada” por evidenciar uma teoria política que questiona o heterofeminismo materialista, mostrando que no femismo não cabe apenas o ponto de vista da mulher, mas também das lésbicas, uma vez que Wittig demonstra compreender lésbicas como não-mulheres, partindo da ideia

---

<sup>6</sup> Filósofa e teórica estadunidense de grande renome cujas obras revolucionaram os estudos de gênero. Pesquisa filosofia pós-estruturalista e elaborou umas das principais teorias contemporâneas do feminismo e teoria *queer*. Uma das mais famosas obras de Judith Butler, em que se destacam as ideias de Monique Wittig é Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade (1990).

de a categoria “mulher” ser relacional a categoria “homem”, que uma existe em função da outra. Nessa perspectiva, as lésbicas não compartilham das mesmas experiências que as mulheres heterossexuais e, assim, a palavra ‘mulher’ não tem para elas a mesma significação.

A partir de reflexões de Maria Abreu (2018) sobre feminismo materialista em diálogo com as ideias de Christine Dupont (1970), entendemos que a análise da opressão das mulheres está fincada na sua participação específica na produção e não apenas na reprodução, considerando o trabalho doméstico e a criação das/dos filhas(os) como tarefas produtivas, em outras palavras. Abreu (2018) destaca que

Pode-se dizer que o materialismo representa, em um primeiro momento, um recurso para a construção de uma análise não naturalista da opressão, uma via que possibilitava, afirmar que não é a biologia, nem as funções reprodutivas, que constitui a base da opressão das mulheres. O fundamento da opressão deveria ser buscado no trabalho doméstico que alimentaria um antagonismo que não poderia ser reduzido ao antagonismo capital-trabalho (Abreu, 2018, p. 05).

Abreu (2018) recorre à metáfora de Heide Hartmann (1981) para se referir a aproximação de campos teóricos que resultou no feminismo materialista; segundo a autora, Hartmann (1981) se refere a essa aproximação como “casamento entre feminismo e marxismo”. É importante lembrar que, embora essa análise feminista radical dos sistemas de opressão seja resultado de uma aproximação com o marxismo e fundamentada nas ideias marxistas, está “em ruptura com um certo marxismo”, como nos indica Abreu (2018).

O feminismo materialista surge como uma das novas bases a partir das quais seria possível elaborar novas perspectivas teóricas capazes de analisar a opressão feminina (Abreu, 2018). Abreu (2018) se apoia nas considerações apresentadas por *Quelques militantes*<sup>7</sup> (1970) para destacar que essa necessidade de pensar as opressões às mulheres a partir de perspectivas novas surge a partir do questionamento das mulheres sobre a forma como a esquerda tinha tematizado a

---

<sup>7</sup> Termo empregado para manter o anonimato da autoria de textos publicados nos primeiros anos do movimento feminista, já que a maioria dos textos não eram assinados com os nomes verdadeiros de suas autoras, preferindo-se termos em francês como *des femmes* (mulheres) e *quelques militantes* (algumas militantes) (Abreu, 2017).

“questão feminina”, pois, naquele período (década de 70) muitas mulheres envolvidas nos movimentos feministas passaram se recusar a seguir os “post-scriptum de Marx<sup>8</sup> ou de Mao Tsé- Tung<sup>9</sup>”.

Abreu (2018) ainda evidencia que, no contexto francês, um texto que iniciou as discussões numa perspectiva feminista materialista foi o de Christine Delphy, publicado sob o pseudônimo de Christine Dupont (1970). De acordo com a referida autora, nesse texto, Delphy propôs oferecer aquilo que ela considera essencial ao movimento “as bases para uma análise materialista de opressão das mulheres” (Christine Dupont, 1970, p. 158 *apud* Abreu, 2018, p. 03).

Abreu (2018) traz uma análise dos textos franceses que se destacaram nessa perspectiva materialista. Segundo ela, as mesmas ideias apresentadas por Christine Delphy também aparecem em vários outros textos desse movimento feminista da primeira metade da década de 1970, tais textos como os de Emmanuelle de Lesseps e Claude Hennequin (1972) que trazem uma crítica à naturalização das funções das mulheres no trabalho doméstico e na criação das/dos filhas(os), considerando essa naturalização como a base dessa opressão, que apontam a luta contra o patriarcado como principal combate das mulheres e denunciam o trabalho doméstico gratuito.

Isto posto, percebemos que se mostra como uma escolha coerente se operar nesse estudo partir da perspectiva feminista materialista por dois motivos evidentes: o primeiro motivo é o fato de essa ser uma pesquisa que, por ser implicada, me atravessa em diferentes aspectos, isto é, se trata de um texto o qual escrevo a partir de um lugar situado, uma vez que é resultado de uma pesquisa na qual as minhas condições de trabalho como pesquisadora são determinadas e configuradas por todas as minhas múltiplas funções, demandas e atribuições como mulher, mãe de duas crianças, professora, filha, estudante e pesquisadora. Não encontro, até esse momento, melhor maneira de desenvolver uma reflexão e uma discussão, nesse texto, a não ser a partir de uma perspectiva feminista materialista, haja vista que extrapolo

---

<sup>8</sup>Filósofo, economista, historiador, sociólogo, teórico político, jornalista, e revolucionário socialista alemão que desenvolveu teorias críticas sobre sociedade, economia e política, entendidas coletivamente como marxismo, conjunto de teorias que sustentam que as sociedades humanas se desenvolvem através da luta de classes.

<sup>9</sup> Conhecido como o grande líder da Revolução Chinesa, que aconteceu em 1949, foi o fundador da República Popular da China. Tinha aproximação com as teorias marxistas e era considerado comunista.

a minha “função de reprodutora e cuidadora” e me desdubro para participar ativamente e ocupar um lugar no campo da produção da ciência.

Nesse estudo busco conhecer mais profundamente essa perspectiva feminista, entender o que as epistemologias feministas nos dizem e trabalhar nessa perspectiva por que entendo que o conhecimento feminista é situado. Assim, me localizo na pesquisa, assumo meu próprio discurso e ratifico a ideia de que o campo dos movimentos feministas, para além das lutas de classe, se inclui também como espaço para a construção do conhecimento teórico, dessa forma, tirando o foco dos grandes clássicos do feminismo e vendo esse movimento social como igualmente produtor de teoria (Abreu, 2018).

O segundo motivo que nos confere segurança na escolha dessa perspectiva para trabalhar nessa pesquisa é a possibilidade de poder refletir e discutir com maior propriedade a produção do conhecimento científico por parte das mulheres. A partir dos dados obtidos na Revisão Sistemática de literatura (RSL) e na atividade interventiva adotadas na metodologia desse trabalho, constatamos que, no que se refere ao perfil das(os) autoras(es) e orientadoras(es) dos textos analisados e na execução da proposta interventiva, a grande maioria é mulher. Isso nos impele a pensar no que esse fato representa no meio científico, a refletir sobre o papel e o lugar da mulher na pós graduação e no Mestrado Profissional, e compreender como as mulheres estão construindo esse campo.

Vimos até aqui como surgiram e se expandiram os debates sobre gênero e sexualidade no âmbito acadêmico, mas é importante salientar que esse debate não se restringe à academia. Essas discussões, principalmente no campo da educação, chegam à academia a partir de demandas localizadas sobretudo na educação básica. Como nos mostra Louro (2001, p. 542), “escola, currículos, educadoras e educadores não conseguem se situar fora dessa história. Mostram-se, quase sempre, perplexos, desafiados por questões para as quais pareciam ter, até pouco tempo atrás, respostas seguras e estáveis”.

As questões de gênero e sexualidade na escola começam a ser pensadas a partir de situações-problema vivenciadas no dia a dia pela comunidade escolar e chegam até a academia através daquelas(es) que, assim como eu, se inquietam e se mobilizam por acreditar que essas são questões que também importam e que merecem um espaço para serem discutidas, refletidas, teorizadas; são, principalmente, questões que envolvem situações nas quais nós, professoras e

professores da educação básica, que temos a oportunidade de estar num mestrado profissional, podemos interferir positivamente.

Muitas(os) das(os) teóricas(os) que trazem reflexões e discussões sobre gênero e sexualidade no contexto escolar são estudiosos que, assim como eu faço nessa pesquisa, falam de um lugar situado. Essas(es) teóricas(os) que discutem essas questões, na maioria dos casos, são sujeitas e sujeitos que se reconhecem como subjetividades LGBTQIAPN+ que tiveram experiências desafiadoras enquanto alunas(os) e professoras(es) na educação básica e conseguem, dessa forma, nos fazer pensar sobre a importância de se problematizar gênero e sexualidade no espaço escolar. Nos textos, vemos essas temáticas associadas a outras categorias como currículo, pedagogias, professoralidades, práticas pedagógicas, cotidiano escolar, dentre outras.

Denise Araújo, Izaura Cruz e Maria Dantas (2018, p. 10), afim de propor uma reflexão e iniciar um breve percurso histórico a respeito da abordagem das questões relacionadas a gênero e sexualidade no contexto escolar, nos apresentam os seguintes questionamentos:

Desde quando e como a escola trata dos temas da sexualidade nas aulas? Com quais objetivos? Por que a escola insiste em tratar dos temas da sexualidade apenas em determinadas disciplinas e dentro de uma perspectiva naturalizante, normativa e reprodutiva?

Segundo as referidas autoras as discussões sobre gênero e sexualidade no contexto escolar são germinadas nas propostas de educação sexual (perspectiva moralista, eugênica e higienista) nas escolas. Elas destacam que

Os primeiros registros sobre propostas de Educação Sexual nas escolas, na Bahia e no Brasil, ocorreram na transição do século XIX para o século XX. Eram ideias que já vinham sendo difundidas em países da Europa, como Itália, França, Portugal e Inglaterra, fortemente relacionadas com os investimentos que a medicina estava fazendo no campo dos conhecimentos científicos sobre o corpo feminino, reprodução e, principalmente, sobre o que Rohden (2001) denominou de “Ciência da diferença”. Essa produção científica buscou mapear esses conhecimentos acerca do corpo feminino e seus fenômenos, com o intuito de estabelecer diferenças biológicas entre corpos femininos e masculinos. [...] Essa diferença, do ponto de vista biológico, entre homens e mulheres, se refletiu no campo político e passou a

justificar a desigualdade de direitos. Entretanto, nesse mesmo período, os movimentos sociais, em especial o movimento feminista, passaram a se organizar e, dentre as suas pautas principais, estavam o direito à educação e o direito à participação política através do voto. Ou seja, as primeiras propostas de Educação Sexual surgiram, ao mesmo tempo, como medida de controle das mulheres, tendo em vista que seu público-alvo principal eram as mulheres e as crianças, mas também em função de uma reivindicação dos movimentos feministas (Araújo; Cruz; Dantas, 2018, p. 10-11).

Observamos, dessa forma, que a inserção dessas discussões no contexto escolar nasce a partir de uma visão biologicista dos sexos; essas discussões se mantêm nessa perspectiva por muito tempo, contudo, os debates, com o passar dos anos, acompanhando as transformações sociais que se desencadeavam ao longo do tempo, foram se redesenhando e sendo trabalhados de formas diferentes. Um bom exemplo dessas mudanças é o fato de que, com o passar do tempo, a Educação Sexual, incorporada às aulas de Ciências, foi trazendo o foco para aulas sobre reprodução, gravidez não planejada e prevenção às Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs)<sup>10</sup>. Ainda influenciaram na definição de algumas propostas diferentes de Educação Sexual a emergência da “segunda onda” do feminismo e a produção acadêmica dos estudos feministas, como aponta Araújo; Cruz; Dantas, (2018), recorrendo a Louro (1997). Também tivemos nessa mudança de abordagem da educação sexual a influência de outros movimentos políticos e culturais como o dos *Hippies*, *Black Power* e, aqui no Brasil, o Cinema Novo e a Tropicália (Araújo; Cruz; Dantas, 2018).

Ao traçarem esse breve percurso histórico, as autoras ainda destacam a influência da epidemia de HIV-Aids na década de 1980 nos trabalhos desenvolvidos naquele período, e ressaltam a retomada dessas discussões a partir da inserção da Educação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais através do Tema Transversal “Orientação Sexual”, com amparo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB – 9394/96. Esse documento é considerado um avanço, haja vista que que, pela primeira vez, foi estabelecida uma discussão sobre políticas de Educação Sexual para os currículos escolares, embora o documento receba algumas críticas quanto à terminologia utilizada (orientação sexual) e também quanto à não

---

<sup>10</sup> A terminologia que passou a ser adotada em substituição à expressão Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), porque destaca a possibilidade de uma pessoa ter e transmitir uma infecção, mesmo sem sinais e sintomas, de acordo com informações do Ministério da Saúde, 2023.

inclusão das discussões sobre as diferentes expressões da sexualidade (Araújo; Cruz; Dantas, 2018).

Embora tenha havido algumas mudanças de foco no tratamento da Educação sexual nas escolas, historicamente, as discussões sobre sexualidade sempre estiveram associadas apenas as discussões médicas, na escola, ficando restritas às disciplinas de ciências e biologia (Araújo; Cruz; Dantas, 2018). Entendemos, a partir das colocações de Araújo; Cruz; Dantas, (2018), que se começa a pensar nas questões sobre gênero e sexualidade numa perspectiva de inclusão das subjetividades dissidentes da heteronormatividade e respeito à diversidade, em que se leva em conta as experiências das crianças e adolescentes e se pensa a escola democraticamente, quando começam a serem questionados os currículos e quando surgem as primeiras críticas sobre os modelos tradicionais de educação. No entanto, mesmo hoje, muito tempo após essas proposições, ainda temos currículos engessados que invisibilizam as subjetividades e relativizam as situações-problema.

Mesmo nesse cenário desanimador, além do avanço das discussões sobre gênero e sexualidade na escola em razão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB – 9394/96, Araújo; Cruz; Dantas, (2018), também apontam como uma grande conquista o avanço nas políticas públicas verificado em 2004, quando o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e secretarias de governo criaram grupos de trabalho para acompanhar a implementação do Programa Brasil sem Homofobia, e o fato de, em 2006, o MEC e a Secretaria Especial de Direitos Humanos terem assinado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos para fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relacionadas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, orientação sexual, pessoas com deficiência, como também todas as formas de discriminações e violações de direitos, garantindo a formação continuada para os/as profissionais da educação.

Atualmente, as discussões de gênero e sexualidade numa perspectiva voltada para a questão da diversidade já estão mais próximas da escola. Também já é possível perceber uma ponte que conecta os debates sobre essas questões nas universidades e as situações vivenciadas nas escolas. Contudo, estudos feministas e os estudos sobre gênero e sexualidade estiveram e estão sob ataque da onda conservadora.

O maior problema que se enfrenta na escola, nesse sentido, é a tentativa de descredibilizar os saberes produzidos pelos movimentos sociais e pela academia,

geralmente, ao se criar e disseminar informações falsas e ataques às minorias. Segundo Chaves (2019, p. 149), minoria significa, de forma mais ampla

um grupo de pessoas que de algum modo e em algum setor das relações sociais se encontra numa situação de dependência ou desvantagem em relação a um outro grupo, 'maioritário', ambos integrando uma sociedade mais ampla. As minorias recebem quase sempre um tratamento discriminatório por parte da maioria.

Isto é, numa perspectiva sociológica, estamos falando aqui de uma minoria política e de acesso, não minoria do ponto de vista numérico.

### 3.3 INTERCULTURALIDADE COMO PERSPECTIVA METODOLÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A escola sempre foi vista e pensada como um espaço de construção do conhecimento, mas, além disso, é também um espaço onde as identidades e subjetividades são construídas e/ou acionadas. Essa última perspectiva sobre a escola nem sempre esteve em evidência, apenas na sociedade moderna, no contexto do mundo globalizado, é que essa forma de entender a escola se torna foco de discussão e reflexão de estudiosos da área da educação, considerando o que nos indica Hall (2006) ao discutir sobre as mudanças estruturais das sociedades que vêm sendo desencadeadas desde o final do século XX. Segundo Hall (2006, p. 09),

Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um 'sentido de si' estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento-descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos - constitui uma "crise de identidade" para o indivíduo.

Ainda de acordo com Hall um dos aspectos que deixa a identidade em crise e a coloca em questão é o "caráter da mudança na modernidade tardia; em particular, ao processo de mudança conhecido como "globalização" e seu impacto sobre a identidade cultural" (Hall, 2006, p. 14). A fragmentação dessas paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, a qual Hall se refere, traz para o centro do debate acadêmico, além da questão da identidade, a questão da

interculturalidade e, de forma mais específica, a interculturalidade como perspectiva metodológica na educação, considerando a escola como instância de construção, acionamento, deslocamento e, ao mesmo tempo, de fragmentação das identidades e subjetividades.

Candau (2010) destaca que a interculturalidade vem ganhando espaço no âmbito educacional. De acordo com a autora, na América Latina, ela possui um processo intenso de desenvolvimento, especialmente a partir dos anos 70, quando a essa expressão surge relacionada à educação indígena.

Assim como acontece fora da escola, dentro dela, indivíduos e grupos sociais que se inserem em diferentes paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade muitas vezes entram em conflitos e estabelecem relações de poder entre si, assim, surge a necessidade de se gerir as diferenças no espaço escolar. Nesse cenário, a interculturalidade surge como uma alternativa bastante coerente para mediar esses conflitos a partir de uma aproximação dialógica como nos mostra Candau (2003), ao entender a interculturalidade como orientadora de “processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social” (Candau, 2003, p. 19).

A necessidade de se considerar uma abordagem intercultural no cenário educacional é preconizada pela BNCC, uma vez que se verifica a emergência de currículos interculturais após a BNCC.

Embora haja no meio acadêmico, na área da educação, o debate sobre práticas pedagógicas que considerem a interculturalidade, e embora essas práticas sejam preconizadas pela BNCC, no cotidiano escolar, são escassas ou, em muitos casos, inexistentes as práticas pedagógicas que levem em conta a interculturalidade como instrumento de mediação de conflito, reconhecimento e valorização das diferenças na escola.

Na verdade, podemos considerar que o fato de a BNCC defender o trabalho com a diversidade e, ao mesmo tempo, ser uma “base comum”, soa um tanto contraditório, ou, poderíamos até dizer, uma hipocrisia. Há um equívoco em afirmar que tendo uma base comum teremos qualidade na educação. Esse parece ser um movimento que, ao sugerir que somos todos iguais por que somos humanos, não reconhece que esses humanos vivem em condições desiguais. É uma apologia à homogeneidade.

De acordo com Fernandes, (2021, p. 04-05),

Diante da magnitude territorial e cultural do Brasil, utilizar em todos os sistemas de ensino uma base comum curricular, a qual afirma, de forma categórica, que todos os estudantes devem adquirir os mesmos conhecimentos, não pode ser considerada como normativa direcionada à diferença. [...] a diversidade cultural é tratada pela BNCC nas competências gerais da educação básica de forma superficial, restringindo-se apenas à valorização da diversidade, à vivência de diversas práticas culturais no espaço escolar, não mencionando a importância de as escolas adotarem práticas pedagógicas empenhadas na análise crítica das conjunturas históricas e sociais que permeiam a criação de produtos e conteúdos culturais. Da mesma forma, o documento não sugere possibilidades de ações para se trabalhar a diversidade

Percebe-se que a escola ainda é um lugar que parece não acolher as diversidades, e que há a necessidade de mostrar que o incentivo ao debate e às práticas interculturais deve ser reconhecido, praticado e incentivado não apenas por pesquisadoras(es) da educação, mas, sobretudo, por professoras e professores atuantes que vivenciam no dia-a-dia da sala de aula os desafios de não saber como agir diante dos conflitos surgidos a partir das diferenças por ao longo de suas trajetórias como professoras e professores terem possivelmente ignorado a questão da interculturalidade na educação, ou, talvez, nem tenham tido acesso a esses debates.

Iris Verena Oliveira (2020) é uma das autoras referência nessa discussão a respeito da BNCC. Ela, “a partir de um incômodo provocado pela ampla divulgação de instrumentos normativos curriculares como pressupostos indispensáveis para a garantia da qualidade da educação no Brasil” (p. 182), estabelece reflexões sobre o Currículo Bahia<sup>11</sup> e a Base Nacional Comum Curricular, apontando

a impossibilidade de cumprimento das promessas da BNCC quanto à garantia de qualidade na educação e foco no tratamento dado pelo Currículo Bahia às questões étnicoraciais, especialmente no que tange à valorização

---

<sup>11</sup> Nome que Oliveira (2020) adota ao longo de seu texto e que, segundo ela, tem sido utilizado nas escolas, por professoras(es) e gestoras(es) ao se referirem ao documento. Documento Curricular Referencial da Bahia.

da diversidade, promoção da inclusão e ações educativas voltadas ao combate ao racismo (Oliveira, 2020, p. 181).

A autora pontua que a oposição que ela sustenta em seu texto não se refere às escolhas e às definições feitas na BNCC e no Currículo Bahia, e que sua crítica não engloba a compreensão de que, talvez, fosse possível uma BNCC melhor ou um referencial curricular estadual que atendesse as exclusões que ela aponta ao longo do seu texto. Na verdade, ela reitera que é inviável a construção de um referencial pela pretensão da base, a pretensão de ser, como ela mesma diz, “Nacional Comum”, o que, segundo a autora, “só pode ser constituído pela obliteração da diferença, enquanto são erguidos “nichos” para as(os) diferentes” (Oliveira, 2020, p. 188). Dessa forma, Oliveira (2020) põe em questão o tratamento das questões étnico-raciais no Currículo Bahia, se recusando, em suas palavras, “a celebrar o “puxadinho” construído para negros(as) e Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis (LGBTTs), por exemplo, em sua proposição da “Educação para Diversidade” (Oliveira, 2020, p. 188).

O que percebemos a partir das reflexões de Oliveira (2020) é que, de fato, não parece fazer sentido uma Base nacional que, mesmo dizendo respeitar a autonomia assegurada pela Constituição aos entes federados e às escolas, propõe a melhoria na qualidade do ensino no Brasil através de uma referência comum e obrigatória para todas as escolas de educação básica, assim, ignorando as diferenças, sendo um referencial que, como lembra Oliveira (2020) mesmo com objetivo de prever situações formativas e de planejar sonhos das/dos jovens na escola “não assume o compromisso de pensar a juventude a partir de marcadores como raça, gênero e sexualidade, que permitiria perceber que, para transitar entre o Ensino Fundamental e o Médio, os jovens negros precisam permanecer vivos” (Oliveira, 2020, p. 191-192).

Candau (2020) nos chama a atenção justamente para a necessidade de se evitar adotar uma educação intercultural fajuta, isto é,

[...] muitas vezes reduzida à mera visibilização de diversos grupos socioculturais, assumindo um enfoque exclusivamente descritivo e turístico, não questionando as relações de poder presentes nas interações entre os diferentes grupos socioculturais, reforçando assim relações assimétricas entre grupos, processos de legitimação da inferiorização e estereótipos

estigmatizantes em relação a diversos sujeitos sociais. (Candau, 2020, p. 680).

Candau sugere que se promova uma educação intercultural crítica, a fim de superar essa perspectiva. Para ela, uma interculturalidade crítica vem a ser aquela que está voltada para uma perspectiva decolonial, uma interculturalidade que

questiona as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, etnicorraciais, de gênero, orientação sexual, religiosos, entre outros; parte da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (Candau, 2012 *apud* Candau, 2020, p. 680).

Essa interculturalidade sugerida por Candau (2020) é a que se mostra mais adequada para ser explorada na área da educação por ser aquela que considera o conceito de diferença entre, que em vez de usar as diferenças para promover e justificar as desigualdades (diferença contra), reconhece as diferenças e promove a democracia, e relações igualitárias.

### 3.4 PESQUISA EM EDUCAÇÃO E MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

Segundo Gatti (2001), desde o início do século XX é possível verificar trabalhos que demonstram uma certa preocupação científica com a área da educação, no entanto, é a partir do final da década de 1930 que começam a surgir, no Brasil, estudos mais elaborados em educação. A manifestação desses estudos mais sistematizados se dá nesse período devido à criação do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais.

Diversos acontecimentos que se desencadearam ao longo da história foram fazendo com que os estudos em educação ganhassem notoriedade e se disseminassem no país, permitindo que o espaço educacional brasileiro encontrasse um lugar específico de produção, formação e estímulo. Um desses eventos foi a

criação do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP).<sup>12</sup> “Com a criação, no final dos anos 30, do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais que estudos mais sistemáticos em educação, no país, começam a se desenvolver” (Gatti, 2001, p. 66).

Ainda de acordo com Gatti, (2001), além dessa e de outras mudanças, tivemos os eventos ocorridos na década de 60, como a instauração da ditadura militar que proporcionou uma mudança de perspectiva sociopolítica do país e conseqüentemente nas pesquisas educacionais, as quais traziam o foco para “os estudos de natureza econômica, com trabalhos sobre a educação como investimento, demanda profissional, formação de recursos humanos, técnicas programadas de ensino etc.” (Gatti, 2001, p 67). Segundo a autora, a aceleração do desenvolvimento dessa área de pesquisa no país somente ocorre no final dessa década, justamente pela implementação de programas sistemáticos de pós-graduação, mestrados e doutorados, e da intensificação dos programas de formação no exterior e a reabsorção do pessoal que se formou nesses programas.

Gatti (2001) ainda menciona as mudanças que ocorreram nas pesquisas em educação ao longo das décadas seguintes, as décadas de 70, 80 e 90. De acordo com ela, a década de 70 é marcada por uma ampliação das temáticas de estudo e também um aprimoramento metodológico, sobretudo em algumas subáreas, embora nesse período, ainda predominassem “os enfoques tecnicistas, o apego a taxonomias e à operacionalização de variáveis e sua mensuração” (2001, p. 67).

Levantamentos disponíveis nos mostram que os estudos começam a focalizar mais equitativamente diferentes problemáticas: currículos, caracterizações de redes e recursos educativos, avaliação de programas, relações entre educação e profissionalização, características de alunos, famílias e ambiente de que provêm, nutrição e aprendizagem, validação e crítica de instrumentos de diagnóstico e avaliação, estratégias de ensino, entre outros. Não só houve maior diversificação dos temas, como também dos modos de focalizá-los. Passou-se a utilizar tanto métodos quantitativos mais sofisticados de análise, quanto qualitativos e, no final da década, um referencial teórico mais crítico, cuja utilização se estende a muitos estudos. [...] na década de 80, encontramos nas produções institucionais, especialmente nas dissertações de mestrado e teses de doutorado as quais passam a ser a grande fonte de produção da pesquisa educacional a

---

<sup>12</sup> Segundo dados disponíveis no site do próprio INEP, o instituto torna-se um órgão autônomo em 1972 e passa a se chamar Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

hegemonia do tratamento das questões educacionais com base em teorias de inspiração marxista (Gatti, 2001, p. 67-68).

Observamos aqui que esse estudo se insere num perfil de pesquisa educacional que corresponde às características das pesquisas que vem sendo desenvolvidas a partir das décadas de 70 e 80. Esse estudo insere-se nesse perfil de pesquisa educacional em três aspectos: primeiro por apresentar, do ponto de vista metodológico, como diz Gatti (2001), métodos quantitativos e qualitativos mais sofisticados de análise, uma vez que apresenta a combinação desses dois métodos, configurando-se como pesquisa quali-quantitativa; em segundo lugar, do ponto de vista teórico, se mostra análogo aos estudos desenvolvidos a partir dessas décadas por ter 'inspiração marxista', uma vez que se trata de um estudo em que se trabalha com uma perspectiva materialista e o fato de apresentar referencial teórico mais crítico; o terceiro aspecto que aproxima esse estudo das pesquisas desenvolvidas a partir de 1970 é que, como característica mais marcante, traz temas diversificados que ainda se apresentam em discussões incipientes, embora sejam temáticas em expansão no meio acadêmico, isto é, temas como gênero, sexualidade e interculturalidade.

Já na mudança dos anos 80 para os anos 90, de acordo com Gatti, (2001) há a consolidação dos grupos de pesquisa em determinadas subáreas. Ela ainda destaca que o estabelecimento desses grupos pode ter ocorrido por alguns motivos específicos, podendo ter sido por necessidades institucionais, em razão das avaliações de órgãos de fomento à pesquisa, ou pelo amadurecimento próprio de grupos que durante as duas décadas anteriores vinham desenvolvendo estudos integrados. Gatti ainda ressalta a importância que tem, para a pesquisa em educação, as reuniões anuais da ANPED, nas quais participam milhares de pesquisadoras e pesquisadores da área da educação, tendo seus trabalhos submetidos, apreciados e avaliados pelas comissões científicas da associação, desse modo, disseminando as produções em educação e permitindo com que se revele as fragilidades e problemas na produção dessas pesquisas.

Gatti (2001) aponta que um dos acontecimentos responsáveis por promover aceleração do desenvolvimento dessa área de pesquisa no país foi a implementação de programas sistemáticos de pós-graduação, mestrados e

doutorados. No entanto, embora os mestrados tenham sido implementados na década de 60, conforme nos indica Gatti, apenas em 1995, mais de trinta anos depois, é que surgem os mestrados profissionais, também chamados de profissionalizantes ou técnicos e, junto com eles, algumas controvérsias entre estudantes de pós-graduação, justamente devido as inúmeras comparações dos mestrados profissionais com o mestrado acadêmico.

Se inicia uma tentativa de distinção e oposição entre os mestrados acadêmicos e os mestrados profissionais com a instauração dos mestrados profissionais nas universidades brasileiras. Muitas vezes sendo estabelecida uma visão reducionista que considera o mestrado acadêmico como positivo e o mestrado profissional como negativo, um como mais vantajoso ou melhor do que o outro e vice-versa. Entendemos que o mestrado profissional não nasce para se opor ao mestrado acadêmico, mas, que ambos se complementam.

O que deve ser feito quando se trata da análise e dos estudos da importância dos mestrados não é compará-los para considerar um melhor ou pior, mais ou menos vantajoso, mas estudar e analisar as especificidades e singularidades de cada um, considerando a dissociabilidade entre teoria e prática. O mestrado acadêmico, em sua essência, está associado à pesquisa do ponto de vista teórico, enquanto no mestrado profissional, a pesquisa é mais pontual, do ponto de vista mais prático (Barbosa, 2016).

Virmond (2002, p. 117-126), em consenso com Barbosa (2016), nos mostra que

[...] para uns, os mestrados profissionais seriam uma nova versão dos cursos de especialização e, portanto, *sensu lato*. Para outros, e esta é a visão do Ministério da Educação e da CAPES, um verdadeiro curso *stricto sensu*. Além disto, este tipo de mestrado parece ser nitidamente voltado à demanda de mercado e teria melhor compreensão se entendido, como alguns chamam, mestrados tecnológicos. Supririam, em alto nível, o dismantelamento dos setores de pesquisa das grandes indústrias, reforçando a tese da necessidade da associação universidade/empresa. [...] o mestrado profissional não tem mais qualificação que o acadêmico – ou vice-versa. São propostas distintas, com estruturas distintas e com focos terminais distintos. Sua qualificação vai depender do cumprimento estrito das recomendações da CAPES e dos critérios da instituição sede para a seleção de candidatos, a formação do corpo docente, a constituição das disciplinas e a orientação dos trabalhos de conclusão. Aliás, as mesmas condições se aplicam ao mestrado dito acadêmico.

Como podemos verificar, os mestrados profissionais têm como diferencial o fato de serem voltados a uma demanda que profissionais apontam em suas áreas de atuação. Assim fazem as/os profissionais da educação que, assim como eu, ingressam num mestrado profissional. Identificam as necessidades e as problemáticas que emergem principalmente na sala de aula, e propõem discussões e reflexões a fim de trazer contribuições para o cenário em que atuam.

Barbosa (2016) faz um mapeamento e uma contextualização da visão histórico-descritiva que deu origem aos Mestrados Profissionais em educação, a partir da qual é possível compreender como se deu a origem dos mestrados profissionais na área da educação. A origem dos mestrados profissionais, de acordo com as ideias do autor (2016, p. 96), se deu “[...] com muita resistência por entender que eles se originaram vinculados ao setor produtivo”.

É possível verificar também que, a partir do que nos indica Barbosa (2016), a formação dos Mestrados Profissionais nas universidades brasileiras ainda enfrenta alguns desafios, pois a formação dessa modalidade de mestrado ainda é muito recente, não havendo, portanto, muitas produções científicas e estudos nessa área. Ainda segundo o referido autor, o surgimento dos Mestrados Profissionais em educação não foi algo simples e fácil; como surgiram associados ao setor produtivo, inicialmente, ainda eram considerados alheios à área da educação, sendo essa uma visão reducionista e limitada, uma vez que a educação é, de fato, uma área burocrática, complexa e administrativa.

Barbosa (2016) reconhece que é importante considerar que as duas modalidades de mestrado têm suas particularidades, ambas são legítimas e uma complementa a outra, e que, portanto, avaliar as duas modalidades de mestrado com os mesmos parâmetros seria incoerente, inclusive, destaca que essa questão da avaliação é algo amplamente discutido pelas instâncias que pensam mestrado profissional. O autor ratifica a necessidade de se ressignificar a forma como se avalia o mestrado profissional e nos lembra de que

Não há novidade alguma em dizer que os Mestrados Profissionais em Educação têm enriquecido o processo formativo em todo o país; mas urge, em decorrência dessa “novidade”, compreender suas faces e interfaces. Tornou-se questão urgente discutir sua consolidação e, igualmente, rever o processo de avaliação. Salientamos, ainda, a premência de se ousar na realização de novos produtos que visem à intervenção pedagógica e à

resolução de desafios emergentes da cultura contemporânea. O Mestrado Profissional, voltado para a aplicação do conhecimento a situações práticas tem muito a contribuir com a qualificação do trabalho docente (Barbosa, 2016, p. 98-99).

A partir das análises desse autor, confirmamos a importância desse estudo para a contribuição na construção do conhecimento sobre os mestrados profissionais, uma vez que é um estudo de um Mestrado Profissional que avalia produção científica dentro do próprio programa. Sugerindo que, possivelmente, a autoavaliação dos mestrados profissionais seja uma forma inovadora de avaliação desses programas, considerando que, de acordo com os dados levantados na RSL apresentada na parte metodológica desse estudo, os programas precisam investir mais em processos de autoavaliação.

### 3.5 AVALIAÇÃO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA E ESTUDOS BIBLIOMÉTRICOS

Como apontado por Gatti (2001), a ANPED tem contribuído imensamente para que possamos ter uma compreensão mais ampla sobre como vem sendo desenvolvidas as pesquisas em educação no Brasil. Além da ANPED, muitas outras fundações e agências de fomento à ciência fazem um trabalho que revela como vem sendo produzida a ciência; a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma que, assim como a ANPED, vem contribuindo nesse sentido. Ainda que o desenvolvimento de estudos da área da educação venha sendo avaliado por essas agências, são indispensáveis os estudos que focam exclusivamente na avaliação quantitativa e qualitativa de produções científicas em programas de pós-graduação afim de se ter um controle mais rigoroso da qualidade da produção científica. Uma das metodologias que se utiliza para fazer uma avaliação quantitativa das produções científicas é a bibliometria.

De acordo com Daniela de Filippo e María Teresa Fernández (2002) o aumento da produção científica nas décadas recentes, assim como sua compilação em bases bibliográficas automatizadas, tem favorecido o uso da "bibliometria" e a geração de indicadores para medir os resultados da atividade científica e tecnológica. As referidas autoras definem indicadores bibliométricos como

dados estatísticos deduzidos das diferentes características das publicações científicas, com base no importante papel que desempenham na divulgação e transmissão do conhecimento gerado na pesquisa. Eles são válidos quando os resultados da pesquisa são transmitidos por meio de publicações científicas e técnicas. Fornecem informações quantitativas e objetivas sobre os resultados do processo de pesquisa, seu volume, evolução, visibilidade e estrutura, mas não informam sobre o avanço do conhecimento. [...] O reconhecimento da utilidade da análise de publicações para o estudo da pesquisa e da atividade tecnológica levou a bibliometria a experimentar grande desenvolvimento. Nos últimos anos, os estudos bibliométricos têm sido cada vez mais solicitados e utilizados não apenas para a quantificação da produção, mas para outros fins como identificação de grupos e áreas de excelência, associações temáticas, interdisciplinaridade, disciplinas emergentes, redes temáticas de colaboração, prioridades, etc (Filippo; Fernández, 2002, p. 01, tradução nossa).

Ainda de acordo com Filippo e Fernandez (2002), o uso desse tipo de dados estatísticos se generalizou nos países mais desenvolvidos cientificamente e isso é refletido em sua progressiva incorporação nos estudos de avaliação da atividade de pesquisa e em sua presença em grande parte das publicações sobre indicadores de Ciência e Tecnologia. Ainda é ressaltado pelas autoras que esses tipos de dados têm se consolidado como instrumentos muito úteis de apoio a avaliadoras(es) e gestoras(es) de política científica e tecnológica, associados a outros indicadores quantitativos, socioeconômicos e qualitativos, a partir das análises de especialistas, que os complementam.

Tendo como referências Filippo e Fernandez (2002), reconheço que este estudo se configura como bibliométrico por fazer uma demonstração quantitativa das produções do MPED, mas, para além disso, também apresenta uma abordagem qualitativa, tendo em conta que, como preveem Filippo e Fernandez (2002), associamos a esses dados estatísticos indicadores qualitativos e fazemos uma análise comentada nesses dados.

Quando falamos de pós-graduação, pesquisa em educação, mestrado profissional e avaliação de produção científica, estamos falando de fenômenos muito recentes. No Brasil, consideramos recente o aparecimento dos cursos de pós-graduação na década de 60 e sua institucionalização na década de 70. Da mesma forma, é bem nova não só no Brasil como também internacionalmente a realização da avaliação da produção científica a qual também data da década de 60 (Freitas, 1998).

Conforme Freitas (1998, p. 10),

pode-se considerar que o sistema de avaliação da pesquisa científica no Brasil ainda situa-se, historicamente, em seu início. Necessário é que seja mantido e estruturado sobre procedimentos os mais democráticos e abertos possíveis, além de técnico, a fim de que o mérito científico seja premiado, a comunidade científica possa participar e opinar, mantendo-se segura quanto aos critérios avaliativos, os recursos sejam distribuídos e não concentrados e a sociedade tenha dispositivos sérios de controle das atividades que, afinal, financia.

Freitas nos faz reconhecer a importância da avaliação do processo de pesquisa e da produção científica. Ela aponta que a despeito de o sistema de avaliação da pesquisa científica no Brasil ainda se apresentar em sua fase embrionária, as produções científicas são frequentemente avaliadas dentro das universidades num sistema de avaliação que é inerente à produção dessas pesquisas científicas. Isto é, “todos os momentos da pesquisa científica, desde a primeira fase, da formação do pesquisador até a sua prática, estão sujeitos a avaliações periódicas e sistemáticas, subliminares ou não, corretas ou não” (Freitas, 1998, p. 11). Quando Freitas (1998) menciona essas avaliações periódicas e sistemáticas, se refere, por exemplo, a avaliação da(o) própria(o) autora ou autor, da orientação, da banca avaliadora no exame de qualificação e da banca da defesa da dissertação.

As avaliações periódicas e sistemáticas às quais as produções científicas estão sujeitas dentro das universidades garantem o rigor científico dessas produções, no entanto, não apresentam para a comunidade científica e para a sociedade de forma geral, um panorama do processo de desenvolvimento e dessas produções em si. A avaliação das produções científicas do MPED que me proponho a fazer nesse estudo é nesse sentido. Não numa perspectiva de rotular as produções como boas ou ruins, dotadas ou não de rigor científico, relevantes ou irrelevantes para a sociedade; não me compete essa função porque elas já passaram por processos avaliativos que tinham essa finalidade. A finalidade da avaliação e da análise que proponho nesse estudo é contribuir com uma autoavaliação do programa ao qual esse estudo é vinculado, oferecendo um mapa da ciência produzida no mesmo, afim de contribuir com as pesquisas das/dos futuras(os) pesquisadoras(es), a partir daquilo que já foi desenvolvido por egressas e egressos do programa ao trabalharem com as temáticas gênero, sexualidade e interculturalidade.

#### 4 HISTORICIZANDO A UNEB E O MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

Nesta seção, são explorados aspectos relevantes para compreender a trajetória e a contextualização da UNEB, juntamente com o desenvolvimento do MPED. A subseção 4.1 aborda a interiorização da pós-graduação na UNEB, examinando o processo de expansão e descentralização dos programas de pós-graduação ao longo do tempo. A subseção 4.2 se concentra especificamente no mestrado profissional na UNEB, apresentando uma visão geral dos mestrados profissionais que a UNEB oferece, bem como o surgimento e expansão deles, ao longo dos anos, nessa instituição. Já a subseção 4.3 se aprofunda no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade na UNEB, delineando sua origem, seu escopo, sua abrangência, apresentando seus componentes curriculares e delineando um perfil do quadro docente. Além disso, a subseção 4.3.1 destaca a localização e caracterização dos campi IV e XIV, bem como os territórios de abrangência do MPED em Conceição do Coité e Jacobina, oferecendo informações sobre o contexto específico dessas regiões. Assim, nas subdivisões 4.3.1.1 e 4.3.1.2, fornecemos uma análise mais detalhada dessas duas cidades, estabelecendo uma conexão mais próxima entre os territórios e os campi que hospedam o MPED. Este conjunto de discussões históricas e contextuais contribui para uma compreensão abrangente do papel da UNEB e do MPED no cenário acadêmico e educacional regional.

A UNEB, segundo dados do seu portal de informações institucionais disponível na *web*<sup>13</sup>, foi fundada em 1983 e mantida pelo Governo Estadual por intermédio da Secretaria da Educação (SEC). É uma instituição geograficamente presente em todas as regiões do Estado, e estruturada no sistema multicampi, sendo 31 departamentos instalados em 26 campi. É considerada a maior instituição de ensino superior do estado da Bahia. A administração central da instituição se dá no campus I, sediado na capital baiana. Os demais campi estão distribuídos pelos demais municípios do estado da Bahia considerados de médio e grande porte.

Quanto aos cursos oferecidos atualmente nos 31 departamentos, a UNEB disponibiliza mais de 170 cursos e habilitações nas modalidades presencial e de Educação a Distância (EaD), nos níveis de graduação e pós-graduação. Ainda é

---

<sup>13</sup> <https://portal.uneb.br/a-uneb/>

salientado no portal online de informações institucionais da UNEB que, o crescimento significativo na oferta de cursos *stricto sensu* (mestrados e doutorados) nos últimos anos, em Salvador e outras cidades, vem promovendo a interiorização da pós-graduação pública, gratuita e de qualidade.

Segundo o site de agência de comunicação da UNEB, esta foi uma instituição centrada majoritariamente na formação de professores até quase metade de sua existência, mas que chega ao fim da década de 1990 e começo dos anos 2000 com o intuito de crescer e espalhar por vários de seus campi as atividades de pesquisa e de ensino de pós-graduação, inicialmente em nível de mestrado e, posteriormente, de doutorado. A propósito, a seguir, trataremos mais especificamente a respeito da interiorização da pós-graduação pública na UNEB.

#### 4.1 INTERIORIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NA UNEB

De acordo com os dados fornecidos pela própria instituição, a UNEB a oferece programas de pós-graduação em todas as áreas do conhecimento. Esses cursos podem ser *stricto sensu*, como são conhecidos os mestrados e doutorados, ou *lato sensu*, que são as especializações. A interiorização da pós-graduação *stricto sensu* é uma das muitas conquistas que marcam a história da universidade ao longo desses 40 anos de existência.

No que se refere aos cursos de mestrado, a instituição oferece mestrados acadêmicos e mestrados profissionais, sobre os quais já abordamos as diferenças e especificidades na seção em que apresentamos as discussões teóricas.

O primeiro mestrado ofertado pela UNEB foi o Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), ofertado no campus I; hoje a instituição conta com 22 mestrados e cinco doutorados. São 13 programas de mestrado acadêmico e nove mestrados profissionais, aí incluindo-se o Mestrado Profissional em Educação e Diversidade. Importa destacar que, do total de cursos, 11 mestrados e quatro doutorados são ofertados por departamentos em campi do interior do estado, assim, evidenciando também a expansão e crescimento horizontais da instituição.

#### 4.2 MESTRADO PROFISSIONAL NA UNEB

Como já destacado na seção teórica desse texto, os mestrados profissionais no Brasil são uma realidade recente. Na UNEB, o mestrado profissional mais antigo que se pode identificar, segundo dados da própria instituição, conforme observamos no Quadro 01, é o Programa Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação -GESTEC, ofertado pelo Departamento de Educação (DEDC), no campus I, em Salvador, aprovado pela Resolução 772 do Conselho universitário da UNEB, no ano de 2010.

**Quadro 01:** Distribuição dos Mestrados profissionais nos campi da UNEB.

<b>PROGRAMA</b>	<b>DEPARTAMENTO</b>	<b>CAMPUS AO QUAL ESTÁ VINCULADO</b>	<b>ANO DE APROVAÇÃO DO PROGRAMA OU ADESÃO DO PROGRAMA À UNIVERSIDADE</b>
<b>Mestrado Profissional em Saúde Coletiva – MEPISCO</b>	Departamento de Ciências da Vida (DCV)	Campus I (Salvador)	2016
<b>Programa Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação - GESTEC</b>	Departamento de Educação (DEDC)	Campus I (Salvador)	2010
<b>Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos- MPEJA</b>	Departamento de Educação (DEDC)	Campus I (Salvador)	2012
<b>Mestrado Profissional em Ensino de História- ProfHistória</b>	Departamento de Educação (DEDC)	Campus I (Salvador) Obs: oferecido em rede nacional com diversas instituições associadas	2015 (ano de adesão do programa à Uneb)
<b>Pós-graduação em Educação e Diversidade- PPGED</b>	Departamento de Ciências Humanas Departamento de Educação (DEDC)	Campus IV (Jacobina) Campus XIV (Conceição do Coité)	2013- Aprovação 2014 – Início das atividades em Jacobina 2017- Início das atividades em Conceição do Coité
<b>Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física – MNPEF</b>	Departamento de Ciências Exatas e da Terra – DCET	Campus I (Salvador) Obs: oferecido em rede nacional com diversas instituições associadas	2015 (ano de adesão do programa à Uneb) 2016 (ano de início das atividades)

<b>Mestrado Profissional em Letras (Profletras)</b>	Departamento de Ciências Humanas-DCH	Campus V (Santo Antônio de Jesus) Obs: oferecido em rede nacional com diversas instituições associadas	2013
<b>Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS)</b>	Departamento de Ciências Humanas-DCH	Campus V (Caetité)	2018
<b>Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES)</b>	Departamento de Educação (DEDC)	Campus XI (Serrinha)	2018

Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Fonte: UNEB, 2023<sup>14</sup>

Conforme nos mostra o Quadro 01, também podemos identificar que a maioria dos mestrados profissionais (cinco deles) estão concentrados no campus I, em Salvador, e que 2018 foi o último ano em que a UNEB teve um mestrado profissional aprovado. Observamos também que cinco dos programas estão vinculados ao DEDC e mesmo aqueles que estão vinculados a outros departamentos, são programas associados a educação e ensino, com exceção do Mestrado Profissional em Saúde Coletiva- MEPISCO, vinculado ao Departamento de Ciências da Vida, no campus I, em Salvador.

#### 4.3 MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE NA UNEB

Ao fazermos um levantamento para conhecermos o contexto que impulsiona a gênese de programas de pós-graduação como o MPED, verificamos que há um contexto específico aludido ao desencadeamento de alguns eventos marcantes que indicam a justificativa da existência de um programa desse tipo. Antes mesmo de a trajetória do programa se iniciar, alguns fatos como as mudanças no cenário educacional brasileiro do final do século XX, os movimentos políticos, as leis de diretrizes e bases, os planos e os programas de desenvolvimento da educação nacional

<sup>14</sup> <https://portal.uneb.br/a-uneb/>

estiveram apontando, em certa medida, para as especificidades da cultura, das identidades locais, e das formas de sobrevivência das populações em suas vivências e territorialidades, atravessadas por questões mais gerais e universais de inclusão e exclusão dos indivíduos (UNEB, 2010, p. 03).

Assim, afim de atender a essas especificidades no âmbito educacional, nesse contexto, surgem as Leis de diretrizes e bases 9354/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG –2005/2010). Desse modo, começam a se traçar novas propostas e programas educacionais a fim de incluir abordagens de ensino voltadas para a diversidade, para as mudanças da sociedade contemporânea, e a compreensão das identidades, por exemplo (UNEB, 2010). O MPED é um dos programas que visam atender a essas especificidades relacionadas ao contexto educacional atual.

Conforme o documento criado em 2010, que apresenta a contextualização institucional e regional da proposta do Mestrado Profissional da UNEB (campus IV) com área de concentração em Educação e Diversidade, o MPED

se ocupa dos processos de formação e das práticas de educadores, visando a preparação para atuarem com as diversidades e singularidades socioeducativas e culturais. Concebe a educação como prática social contextualizada com as questões políticas, históricas e culturais, enfatizando os contextos e as práticas culturais como elementos basilares do processo de ensino e aprendizagem (UNEB, 2010, p. 03).

Segundo esse documento que apresenta sua proposta, o MPED, nessa perspectiva, atende a três prerrogativas, sendo elas:

- 1- Contribuir com a profissionalização do educador, especialmente do profissional da escola básica;
- 2- Atender à demanda de formação e de inserção físico-geográfica da pós graduação da UNEB pelo interior do estado da Bahia;
- 3- Fortalecer e ampliar a base epistemológica de sustentação das práticas educativas articuladas a diversidades.

É um programa que oferece duas linhas de pesquisa. A linha 01 (Educação, Linguagens e identidades) se ocupa

da formação de profissionais da educação e suas práticas, com ênfase nas linguagens e processos identitários em contextos de diversidades. Aborda aspectos sócio-históricos e culturais de formação, relacionando-os às artes, letramentos, discursos, tecnologias e processos comunicacionais (MPED, 2022).

Além da linha 01, o MPED tem também a linha 02 de pesquisa, a linha Cultura, Docência e Diversidade, a qual já descrevemos na seção introdutória desse estudo.

Autorizado em 2013 pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), resolução N.º 964/2013, com carga horária total de 915 (novecentas e quinze) horas, o programa surge inicialmente vinculado ao DCH do campus IV, localizado em Jacobina-Ba e, posteriormente, é ofertado pelo Departamento de Educação do campus XIV de Conceição do Coité, em 2017.

Quanto a estrutura curricular, o programa conta com uma grade de disciplinas obrigatórias, específicas e optativas.

Componentes de natureza obrigatória, (pertencentes a um tronco comum às duas linhas de pesquisa), conforme informações fornecidas pela secretaria do programa, em 2023:

- Docência e diversidade (60h)
- Pesquisa aplicada à educação I (60h)
- Pesquisa aplicada à educação II (60h)
- Laboratório de prática e pesquisa educacional I (60h)
- Laboratório de prática e pesquisa educacional II(60h)
- Trabalho orientado I (60h)
- Trabalho orientado II (60h)
- Trabalho de conclusão de curso I (150h)
- Trabalho de conclusão de curso II (150h)

Disciplinas de natureza específica:

- Multiculturalismo, linguagens e políticas identitárias (60h)
- Cultura escolar, conhecimento e organização do trabalho pedagógico (60h)

Disciplinas optativas:

- Textos e práticas discursivas (45h)
- Tecnologias da informação e comunicação (45h)
- Literatura, cinema e mídias: relações com a prática pedagógica (45h)
- Letramento e prática pedagógica (45h)
- Leitura e cultura visual (45h)
- Educação do campo e diversidade (45h)
- Gênero, etnia e práticas escolares (45h)
- Educação, sociedade contemporânea e poder (45h)
- Gestão da educação e cultura escolar (45h)
- Patrimônio, memória e docência (45h)
- Campo simbólico, representações e magistério (45h)
- Educação contextualizada, redes e ongs (45h)
- História da cultura brasileira e ensino (45h)
- Docência universitária e educação básica (45h)
- Ensino, pesquisa e protagonismo estudantil (45h)
- Cotidiano escolar e profissionalização docente (45h)
- Inclusão educacional de pessoas com deficiências (45h)
- Pedagogias feministas e epistemologias decolonias (45h)
- Inclusão educacional de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (45h)
- Condições de trabalho e saúde docente (45h)
- Pesquisa em educação e indicadores educacionais (45h)
- Produção, submissão e publicação de textos acadêmicos (45h)
- Educação e contemporaneidade (45h)
- Multiletramentos, tecnologias e docência (45h)

No tocante ao quadro docente, o MPED conta com professoras(es) permanentes, colaboradoras(es) e visitantes.

Em 2023, como professoras(es) permanentes, no total, o programa conta com 15:

- Adriano Eysen Rego
- Amalia Catharina Santos Cruz
- Ana Lúcia Gomes da Silva Antenor
- Rita Gomes Denise Dias de Carvalho Sousa
- Geovani de Jesus Silva
- Helga Porto Miranda

- Ione Oliveira Jatoba Leal
- Iris Verena Oliveira
- Maria José Souza Pinho
- Maria Jucilene Lima Ferreira
- Michael Daian Pacheco Ramos
- Obdália Santana Ferraz Silva
- Osni Oliveira Noberto da Silva Rosana
- Mara Chaves Rodrigues
- Rosane Meire Vieira de Jesus
- Zuleide Paiva da Silva

Como colaboradoras(es), o MPED conta com cinco docentes:

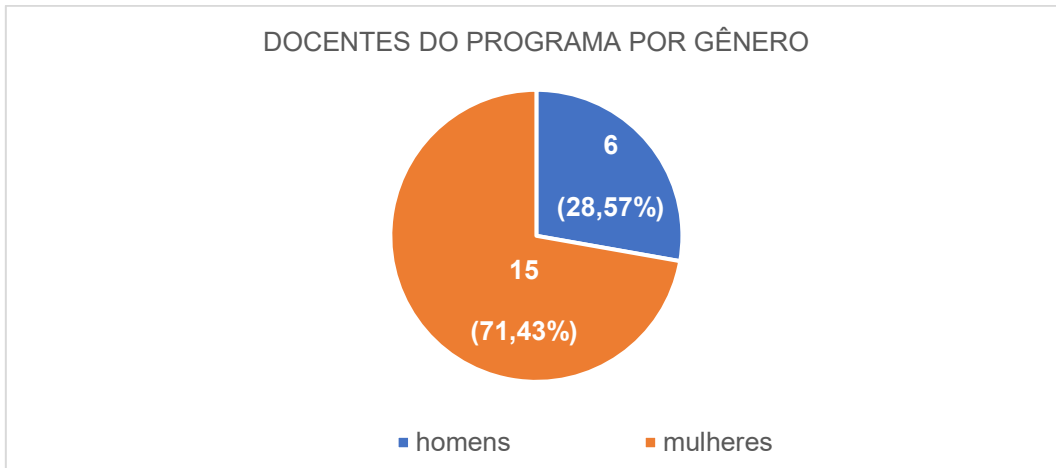
- Jacy Bandeira Almeida Nunes
- Jamille da Silva Lima
- José Ernane Carneiro Carvalho Filho
- Juliana Cristina Salvadori
- Marcos Paulo Souza Novais

Como professora visitante, contamos apenas com Cleidiana Patrícia Costa Ramos.

Ao traçarmos um perfil político das/dos docentes, observamos que, no que se refere a área de interesse, as/os docentes têm em comum áreas que estão relacionadas direta ou indiretamente com a área da Educação, por exemplo, Educação; Gênero, Sexualidade e Formação docente; Educação Quilombola; Educação Antirracista; Educação, Currículo e Planejamento e Avaliação Educacional; Trabalho Pedagógico; Políticas Educacionais; Fundamentos Psicológicos da Educação; Currículo e Formação Profissional; Condições de Trabalho Docente; Educação Ambiental e Educação Científica.

Quanto ao gênero das/dos docentes, como mostra o Gráfico 01, produzido com base em informações levantadas no site do programa, total de docentes (21), incluindo docentes permanentes, colaboradores e visitantes, há predominância do gênero feminino.

**Gráfico 01-** Docentes do programa por gênero



Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Em mais uma situação, quando se trata da presença da mulher na ciência, no mundo acadêmico, e sobretudo na área da educação, em alguns ambientes como o MPED, por exemplo, vemos as mulheres ganhando espaço e, por muitas vezes, ultrapassando o número de homens. O destaque das mulheres na Educação é confirmado por dados do INEP que apontou em 2023 que as mulheres são maioria na docência e gestão da educação básica, que na pós-graduação, nós conquistamos mais bolsas, e ainda destacou que na educação superior, nós predominamos entre as(os) matriculados(as) e concluintes, embora ainda sejamos minoria entre as(os) docentes nessa etapa. Concluímos, dessa forma, que as mulheres predominam no quadro docente no MPED, todavia, esses dados apontados pelo INEP nos mostram que numa análise em larga escala, nós mulheres ainda temos muito a conquistar no mundo acadêmico. Mesmo assim, o grande número de professoras no MPED nos indica que o caminho traçado nas áreas da ciência e educação se mostra, para nós, como bastante promissor.

É válido ressaltar que criamos e disponibilizamos para as/os docentes do programa um formulário com a intenção de obter sobre elas/eles informações em maior quantidade do que aquelas que nos foi fornecida pela secretaria acadêmica e que encontramos no site do programa. Decidimos usar o formulário no intuito de delinear mais precisamente um perfil delas/deles quanto à identidade de raça/cor, gênero e sexualidade. Infelizmente, obtivemos apenas uma resposta nesse formulário.

O formulário foi enviado nos grupos de *WhatsApp* do programa e individualmente (no privado) para dez docentes, incluindo docentes de Jacobina e de

Conceição do Coité, no intuito de alcançar o maior número de respondentes possível, e ficou ativo por quatro dias. Não somos capazes de inferir o motivo de termos obtido apenas um respondente. Não podemos afirmar se o formulário foi ignorado ou se não foi respondido pela maioria das/das docentes por estarem muito ocupados como as atribuições do final semestre letivo, já que não recebemos nenhum tipo de justificativa para não terem respondido. Do total de 21 docentes vinculadas(os) ao programa, com base na única resposta que obtivemos no formulário e com base em informações públicas, dadas em sala de aula, conseguimos informações em maior número referentes a apenas sete delas/deles, sendo duas da linha 01 e cinco da linha 02 de Conceição do Coité, o que corresponde a aproximadamente 33,33% de docentes do programa.

Os aspectos que conseguimos identificar foram referentes a seis professoras permanentes e um professor colaborador. Na linha 01, temos duas professoras, mulheres negras cisgênero, sendo que uma delas se declara como lésbica. Na linha 02, temos quatro professoras permanentes, todas mulheres cisgênero, sendo duas brancas e duas negras. Quanto à sexualidade dessas professoras, duas se declaram lésbicas. Já o professor colaborador que respondeu ao formulário, é da linha 02 e se declara como homem cisgênero, pardo e gay.

É válido pontuar que a única professora da linha 01 atuou até 2022 na linha 02, que ainda concentra o maior número de docentes heterodissidentes<sup>15</sup>.

Isto posto, imaginamos que haja uma correlação entre esse dado e o fato de as pesquisas sobre gênero e sexualidade estarem concentradas na linha 02 de pesquisa, do polo de conceição do Coité, dado que encontramos ao fazer a análise dessas produções, análise essa que apresentaremos na seção seguinte. Com isso, não estamos aqui afirmando ou sugerindo que as(os) professoras(es) dessa linha procuram apenas orientar pesquisas sobre essas temáticas, escolhendo-as de forma arbitrária, apenas com base em seu interesse pessoal. Estamos apenas dizendo que não podemos deixar de considerar e fazer uma reflexão sobre essa correspondência que há entre os dados.

---

<sup>15</sup> "Nas questões de gênero e sexualidade, a norma atende pelo nome de heteronormatividade" (Seffner; Picchetti, 2016, p. 65) logo, corpos/sujeitos/as que divergem da norma são considerados dissidentes da norma heterossexual, em outras palavras, com sexualidades dissidentes, ou sujeitos heterodissidentes.

Podemos supor que essa correspondência se justifica, em primeiro lugar, por causa do que estuda e do que se ocupa a linha 02 de pesquisa; devido a identificação das(dos) docentes com as temáticas com base nas suas áreas de formação, considerando que seus currículos apontam formações e estudos na área de gênero e sexualidade; e também por essas/esses docentes reconhecerem a importância de produções sobre essas temáticas a partir de um olhar de subjetividades que vivenciam a sexualidade heterodissidente.

Quanto aos grupos de pesquisa, o MPED conta com os seguintes: Cultura Visual, Educação e Linguagem (Cult-Vi); Currículo, Escrivências e Diferença; o Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Especial e Educação Física Adaptada (GEPEFA); Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior. (DIFEBA); Educação do Campo, Trabalho, Contra-hegemonia e Emancipação humana (GEPEC/UNEB-CAECDT); Linguagem, Estudos Culturais e Formação do Leitor (LEFOR); Formação, experiência e linguagens (FEL)<sup>16</sup>; Grupo de Estudos em Educação Científica (GEEC), e o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL/UNEB).

### **4.3.1 Localizando e caracterizando os campi IV e XIV e os territórios de abrangência do MPED- Conceição do Coité e Jacobina**

#### **4.3.1.1 Jacobina-BA e o Campus IV**

Município onde se estabeleceu inicialmente o MPED, Jacobina faz parte da região norte do Estado da Bahia, pertencente ao território de identidade Piemonte da Diamantina (que é composto por dez municípios). A cidade foi criada em 1722, e é conhecida como cidade do ouro por ser historicamente marcada pela exploração desse metal. O território onde se localiza Jacobina faz parte da macrorregião Semiárido e é banhado pela Bacia do Rio Itapicurú. É uma cidade rodeada por serras, cachoeiras, morros, lagos, rios e fontes, sendo um destino escolhido por muitas(os) turistas amantes da natureza e do turismo ecológico. O clima que predomina nessa região é o semiárido, sendo o seu bioma do tipo caatinga. A região onde se localiza o município apresenta altas taxas de urbanização e tem em destaque os setores de

---

<sup>16</sup> Importante pontuar que uma das linhas que constituem o grupo FEL, é Gênero, Sexualidade e Educação, à qual este estudo é vinculado.

serviços e de extração mineral. Segundo Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Jacobina, no último censo (2022), tinha uma população de 82.590 pessoas, um município de médio porte.

No que se refere à educação do município, ainda de acordo com dados do IBGE, atualizados em 2021, Jacobina tinha 243 docentes e 10 escolas do ensino médio, e 560 docentes e 64 escolas do ensino fundamental, contando com 11878 matrículas do ensino fundamental e 3964 do ensino médio. Em 2021, referente aos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública, apresentava um IDEB<sup>17</sup> de 4,5, e de 3,8 referente aos anos finais, médias abaixo do que foi estabelecido pelo MEC para ser alcançado em 2022 (média 06), valor que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável ao dos países desenvolvidos, de acordo com o que aponta o site do INEP.

Um aspecto importante a se levar em conta é que no site do IBGE os dados que encontramos referentes a educação do município se limitam aos ensinos fundamental e médio. Nada localizamos a respeito da educação superior, inclusive o site fornece apenas a taxa de escolarização dos 06 aos 14 anos, tendo sido esse dado atualizado a última vez em 2010, indicando uma taxa de escolarização de 93,7%. Não encontrando informações sobre a educação superior ofertada no município no site do IBGE, recorreremos assim a outras fontes. Numa busca rápida na *web*, encontramos duas instituições de ensino superior, em destaque, localizadas em Jacobina: um campus do Instituto Federal Baiano (IFBA) e o campus IV da UNEB (Figura 03). De acordo com informações obtidas no site do IFBA, o instituto oferece, no campus de Jacobina-Ba, cursos técnicos, curso de nível superior (Licenciatura em computação) e curso de pós-graduação Lato Sensu (Especialização em ensino de Ciências), ofertado na modalidade EaD. O campus conta com 1071 alunas(os), 63 docentes e 31 Técnicas(os) Administrativas(os) em Educação (TAEs).

**Figura 03:** Fachada do DCH- campus IV da UNEB

---

<sup>17</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, do MEC, é um indicador de qualidade dos ensinos fundamental e médio, abrangendo as redes pública e privada. Em suma, o índice mostra em que medida os estudantes estão aprendendo e passando de ano.



Fonte: Google fotos, 2023.

Sobre o campus IV da UNEB, de acordo com informações disponíveis no site da instituição, foi o quarto campus a ser implantado. O campus conta com o Departamento de Ciências Humanas (DCH), o qual foi criado em 1980 e atualmente oferece, além do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, os cursos de bacharelado em Direito e de licenciatura em Educação Física, Geografia, História, Letras com Língua Inglesa e Literaturas, Letras com Língua Portuguesa e Literaturas.

#### 4.3.1.2 Conceição do Coité-BA e o Campus XIV

Conceição do Coité, também conhecida como a Rainha ou cidade do sisal<sup>18</sup>, recebeu essa designação por ser esse vegetal a principal fonte geradora de emprego e renda do município. A cidade é uma das 20 que fazem parte da microrregião de Serrinha, território do sisal, território de identidade localizado no semiárido, uma região com baixa incidência de chuvas. Desmembrada de Riachão do Jacuípe em 1933, em 2022, segundo dados do IBGE, Coité contava com uma população residente de 67.825 pessoas.

Em se tratando da educação do município, assim como ocorreu ao levantarmos os dados referentes à educação no município de Jacobina-Ba, apenas encontramos informações a respeito dos ensinos fundamental e médio. Conceição do Coité

---

<sup>18</sup> Planta originária da América Central e cultivada em regiões semiáridas. No Brasil, é produzida em maior quantidade pelos estados da Paraíba e Bahia. É utilizada para fins comerciais, e suas fibras normalmente são usadas na fabricação de carpetes, tapetes, cordas e fios.

apresentava em 2010 uma taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade de 97,9%. Em 2021, contava com 75 escolas, 9.738 matrículas e 511 docentes do ensino fundamental, e 12 escolas, 2.960 matrículas e 174 docentes do ensino médio, apresentando também em 2021, na rede pública de ensino, na avaliação do IDEB, uma média de 4,8 nos anos iniciais do ensino fundamental e de 4,6 nos anos finais. Verificamos, dessa forma, que essas médias apresentadas na avaliação do IDEB, em Conceição do Coité, estão em situação análoga ao que verificamos sobre a avaliação do IDEB de Jacobina-Ba, médias abaixo do que foi estabelecido pelo MEC para ser alcançado em 2022.

Expandindo nossas buscas para além do *website* do IBGE para obtermos informações a respeito da educação superior no município, verificamos que a cidade de Conceição do Coité conta com duas instituições que se destacam, sendo elas a FARESI (Faculdade da Região Sisaleira) e a UNEB. A FARESI é uma instituição privada fundada em 13 de junho de 2011, que surgiu, segundo a instituição,

como resposta a uma demanda de Conceição do Coité e toda a Região Sisaleira, a fim de ofertar educação superior de qualidade, voltada ao debate ampliado das políticas públicas, do desenvolvimento econômico, da inclusão social, da sustentabilidade ambiental e de todas as particularidades cruciais no delineamento do destino deste território e sua gente (FARESI, 2023).

Ainda de acordo com informações disponíveis no site da instituição, a faculdade oferece os cursos de Biomedicina, Direito, Educação Física, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia de Produção, Farmácia, Fisioterapia, Medicina, Nutrição, Odontologia e Psicologia. Como cursos de pós-graduação oferece especializações em Direito Civil e Processo Civil, Enfermagem em Urgência e Emergência, Enfermagem Ginecológica e Obstetrícia, Fitoterapia Aplicada a Nutrição Clínica, Gestão Financeira, Métodos e Práticas Educacionais na Área de Ensino, Neuropsicologia, Saúde Mental e Tecnologia Cervejeira.

Já no tocante à educação superior pública, mais especificamente ao campus XIV da UNEB (Figura 04) e sua à implementação na “Rainha do Sisal”, de acordo com registros da instituição, esse foi o décimo campus a ser implantado (em 1992), contando com o DEDC. Além do MPED, o campus oferece os cursos de Agroecologia; Letras, Língua Inglesa e Literaturas; Comunicação social, rádio e TV; Letras

Vernáculas e a Licenciatura em História, o que tem colocado o município em posição de destaque como polo educacional, assim, atraindo estudantes de diferentes cidades circunvizinhas, embora ainda não consiga atender na totalidade à demanda da região por cursos superiores. Importa acentuar que desde 1992 o campus de Conceição do Coité vem formando muitas(os) profissionais que são inseridas(os) no mercado de trabalho na própria região, especialmente na área de educação.

**Figura 04:** Fachada do departamento de Educação- campus XIV da UNEB



Fonte: Google fotos, 2023.

## **5 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE AVALIAÇÃO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA: REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA**

Nesta seção, exploramos aspectos essenciais relacionados ao processo de avaliação da produção científica, com foco em uma revisão sistemática de literatura. A subseção 5.1 faz um delineamento das etapas meticulosas seguidas nessa revisão, detalhando o protocolo metodológico adotado para garantir uma análise abrangente e objetiva. Posteriormente, a subseção 5.2 oferece uma síntese e análise dos dados construídos, proporcionando uma visão geral das principais tendências, lacunas e contribuições identificadas na literatura revisada. A subseção 5.3 se concentra em considerações específicas sobre as características e particularidades dos trabalhos selecionados, destacando elementos distintivos que emergiram durante o processo de revisão. Por fim, a subseção 5.4 oferece reflexões conclusivas sobre a revisão, ressaltando descobertas significativas, desafios encontrados e possíveis direções para futuras investigações. Essa seção visa proporcionar uma compreensão abrangente da avaliação da produção científica por meio de uma abordagem sistematizada de revisão de literatura.

Pressupõe-se que alguém que está familiarizado com o universo acadêmico, que transita pelos meios em que se produzem e pelos quais circulam as pesquisas científicas, saiba que trabalhos que avaliam produções científicas existem e são feitos com a finalidade de se ter domínio daquilo que é produzido pela comunidade científica. No entanto, nós, na qualidade de pesquisadoras(es) não conseguimos ter uma compreensão mais profunda e uma visão panorâmica do que se tem produzido sobre avaliação da produção científica somente com base nos dados que construímos através de observações empíricas no nosso cotidiano. Um instrumento que nos permite fazer uma análise profunda, reflexiva e detalhada a esse respeito é a Revisão Sistemática de Literatura (RSL).

Para Sampaio e Mancini (2007), a RSL tem a finalidade de levantar as informações de um conjunto de estudos realizados separadamente sobre um assunto específico, para que dessa forma se possa identificar as lacunas que precisam ser destacadas sobre a temática explorada. Em outras palavras, a revisão sistemática permite a quem pesquisa identificar o que já se explorou e o que ainda está para ser

explorado dentro de um determinado assunto ou temática. Sampaio e Mancini (2007, p. 84) definem revisão sistemática como

uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema. Esse tipo de investigação disponibiliza um resumo das evidências relacionadas a uma estratégia de intervenção específica, mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada.

A partir dessa concepção de RSL, e a fim de fundamentar teoricamente a temática em debate (a avaliação da produção científica em programas de pós-graduação em educação), para se ter uma visão panorâmica do que se tem produzido no meio acadêmico, mais especificamente em programas de pós-graduação na área da educação, sobre avaliação da produção científica, recorreremos à base de dados da CAPES. A plataforma disponibiliza o catálogo de teses e dissertações de mestrado e doutorado, sendo uma ferramenta que permite o acompanhamento e a avaliação periódica dos programas de pós-graduação.

Lançamos mão de tal modalidade de revisão por que esta é muito mais criteriosa do que uma simples revisão de conveniência. Na revisão de conveniência se reúne e discorre sobre um conjunto de trabalhos científicos que se considera relevantes para o tratamento de uma determinada temática, sem apresentar critérios explícitos sobre como a revisão foi elaborada, assim impedindo que outras(os) pesquisadoras(es) possam executá-la da mesma forma, sendo esta uma modalidade de revisão geralmente usada em situações como a introdução de um trabalho de conclusão de curso, de uma dissertação de mestrado ou de uma tese de doutorado. Já a RSL vai muito além disso. É uma modalidade conduzida por protocolos de pesquisa específicos, tem o objetivo de compreender e dar certa coerência a um amplo corpus documental, sobretudo, visa evidenciar as limitações e possibilidades dentro de um determinado contexto. Essa última modalidade de revisão tem como característica fundamental sua capacidade de ser executada por outras(os) pesquisadoras(es).

Para que a revisão não perca o seu caráter fundamental da reprodutibilidade, apresenta de forma explícita as bases de dados bibliográficos que foram consultadas, as estratégias de busca utilizadas em cada base, o processo de seleção dos textos

científicos, os critérios de inclusão e exclusão desses textos e o processo de análise de cada um deles. Também deixa nítido as limitações de cada documento analisado, bem como as limitações da revisão em si (Galvão; Ricarte, 2020).

Ciente da necessidade de se estabelecer um protocolo para nortear o desenvolvimento da pesquisa, partindo do objetivo central, seguiremos alguns passos específicos para a execução da revisão de literatura, sequência prevista por Galvão e Pereira (2014). De acordo com os referidos autores, os métodos para elaboração de revisões sistemáticas requerem: (1) elaboração da pergunta de pesquisa; (2) busca na literatura; (3) seleção das produções; (4) extração dos dados; (5) avaliação da qualidade metodológica; (6) síntese dos dados (metanálise); (7) avaliação da qualidade das evidências; e (8) redação e publicação dos resultados.

Considerando essas diretrizes, o levantamento bibliográfico e a RSL, no banco de dados da CAPES, (Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior), foram orientados pela seguinte questão de pesquisa: Como a produção dos programas de pós-graduação na área de educação tem sido analisada?

Entre os diversos bancos de dados disponíveis online para se fazer um levantamento bibliográfico, se opta pela CAPES por sua credibilidade e por ser uma ferramenta digital relativamente simples de se manejar. Ao fazer uso da plataforma CAPES, a busca por produções referentes à temática avaliação da produção científica se dá com base em um protocolo de pesquisa que considera itens elementares para a condução da revisão sistemática. Se objetivou uma busca avançada por produções científicas considerando os seguintes critérios, que entre outras informações relevantes para a reprodutibilidade dessa revisão sistemática, serão apresentados no Quadro 02.

**Quadro 02:** Quadro operacional da RSL

QUESTÃO NORTEADORA	Como a produção dos programas de pós-graduação na área de educação tem sido analisada?
OBJETIVO	Identificar e analisar como a produção dos programas de pós-graduação na área de educação tem sido analisada.
BASE DE DADOS	Base de dados da CAPES (catálogo de teses e dissertações)
RECORTE TEMPORAL	De 2012 a 2021
ÁREA DO CONHECIMENTO SELECIONADA NA FILTRAGEM	Educação

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar o descritor: “produções científicas” localizado no título subtítulo ou resumo.</li> <li>• Apresentar o descritor “pós-graduação” no corpo do texto para se referir ao tipo de programa aos quais as produções analisadas no estudo são vinculadas.</li> <li>• Analisar produções científicas da área de educação.</li> </ul>
CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não mencionar o descritor “pós-graduação” no corpo do texto para se referir ao tipo de programa aos quais as produções analisadas no estudo são vinculadas.</li> <li>• Não ser produção da área da educação</li> <li>• Não estar disponível na CAPES por se tratar de trabalhos anteriores à Plataforma Sucupira ou por qualquer outro motivo.</li> <li>• Não analisar nenhuma produção da área de educação.</li> </ul>
NATUREZA DAS PRODUÇÕES	Teses e dissertações
FERRAMENTA PARA SÍNTESE DOS DADOS	Tabela do Word

Fonte: Elaboração própria, 2022.

## 5.1 ETAPAS SEGUIDAS NA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Etapa 01 (primeira filtragem): Busca dos resumos das dissertações e teses no banco da CAPES, no período de 2012 a 2021, na área da educação, buscando o descritor "produções científicas" localizado no título, subtítulo ou resumo. Nessa primeira filtragem foram encontradas 27 produções. Dentre as 27 produções encontradas, havia produções vinculadas a diferentes áreas de concentração, sendo algumas dessas áreas educação escolar, educação brasileira, educação básica, psicologia da educação e educação, cultura e processos formativos.

Etapa 02 (segunda filtragem): Tendo Bardin (2001) como apoio ao lançar mão de algumas técnicas da análise de conteúdo faço, nessa etapa de construção dos dados, uma leitura flutuante do material para ver do que se trata cada uma das produções e levantar hipóteses acerca das mesmas (Bardin, 2001). A seleção desse material se fez com base na ‘regra da homogeneidade’ cunhada por Bardin, a qual prevê que “os documentos retidos devem ser homogêneos, quer dizer, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora desses critérios de escolha” (Bardin, 2001, p. 98). Basicamente, nessa etapa, a seleção das dissertações e teses se deu através do uso de estratégias de leitura rápida para a localização do descritor “pós-graduação” fazendo referência ao tipo de programa ao qual às produções avaliadas nos textos encontrados na primeira

estavam vinculadas. Algumas produções apresentavam esse descritor logo no resumo, outras, não apresentavam, portanto, houve a necessidade de se fazer o download do arquivo para localizá-lo no corpo do texto.

Etapa 03: Leitura integral das Dissertações e Teses selecionadas na segunda filtragem. Nessa etapa foram selecionados e lidos 13 dos 27 trabalhos encontrados na primeira filtragem. Esses trabalhos são dissertações e teses da área da educação que avaliam a produção científica. Das 13 produções, 10 especificaram que avaliam produções da área de educação; as três que não especificam essas informações também foram incluídas por que suspeitamos que possam avaliar produções da área da educação, embora isso não esteja evidente nesses trabalhos.

Dois trabalhos foram excluídos por não estarem disponíveis para a leitura, dois por não apresentarem o termo pós-graduação no corpo do texto para se referir ao tipo de programa aos quais as produções analisadas no estudo são vinculadas, e dez foram excluídos da análise por serem anteriores à plataforma Sucupira (plataforma que dispõe de informações, processos e procedimentos que a CAPES realiza no Sistema Nacional de Pós-graduação para toda a comunidade acadêmica).

**Quadro 03:** Portfólio das produções analisadas na RSL

AUTOR(A)	TÍTULO	PROGRAMA, INSTITUIÇÃO E ANO DE PUBLICAÇÃO	AVALIA PRODUÇÃO EM EDUCAÇÃO?
<b>SOUSA, Gleicy Aparecida de</b>	Atuação educativa de êxito de biblioteca tutorada: uma análise de conteúdo das produções científicas entre o período de 2005 a 2015 em fontes nacionais e internacionais	Mestrado em EDUCAÇÃO; UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Rondonópolis; Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade Federal de Mato Grosso, 2017	Não espec.
<b>VAGLIATI, Ana Carla.</b>	Gritos do silêncio: o professor frente à violência sexual contra crianças e adolescentes no espaço escolar	Mestrado em EDUCAÇÃO; UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA, Francisco Beltrão; Biblioteca Depositária: UNIOESTE - Francisco Beltrão, 2014	Sim
<b>MESA, Mercy Lucero Cepeda.</b>	A emergência da leitura digital no contexto educativo do tempo presente: uma análise das produções científicas brasileiras e colombianas (1990-2019)	Mestrado em EDUCAÇÃO; UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, Maringá; Biblioteca Depositária:	Não espec.

		BCE - Biblioteca Centrada da UEM, 2021	
<b>MASSON, Giseli Alcassas</b>	Os espaços dos bebês na creche: contribuições das produções científicas brasileiras (2009-2018)	Mestrado em EDUCAÇÃO; UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos; Biblioteca Depositária: Repositório UFScar, 2020	Sim
<b>BARBOSA, Isabela Vieira</b>	Bilinguismo e educação bilíngue: uma metanálise em produções científicas das áreas de educação e linguagem	Mestrado em EDUCAÇÃO; UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU, Blumenau; Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária Prof. Martinho Cardoso da Veiga, 2017	Sim
<b>RAMOS, Adriana Regina</b>	Educação e ensino nas produções científicas do congresso brasileiro de educação em engenharia: uma análise crítica sobre o ensino em engenharia	Mestrado em EDUCAÇÃO; UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA, Francisco Beltrão; Biblioteca Depositária: UNIOESTE - Francisco Beltrão, 2014	Sim
<b>SILVA, Elisa Fonseca Sena e</b>	Mapeamento das produções científicas defendidas na região nordeste entre 2010 e 2019: a formação continuada de professores de matemática	Doutorado em Educação; Universidade Federal de Alagoas, Maceió; Biblioteca Depositária: Repositório Digital UFAL, 2020	Sim
<b>ARREGUY, Agnes Vasconcelos</b>	Gênero e sexualidades na educação física escolar: discussões presentes nas produções científicas do período de 2015 a 2019	Mestrado em Educação; Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana; Biblioteca Depositária: ICHS, 2021	Sim
<b>BRITO, Nicelma Josenila Costa de</b>	Formação de professores e relações étnico-raciais: estudo sobre as produções científicas do período de 2003-2013	Doutorado em Educação; Universidade Federal do Pará, Belém; Biblioteca Depositária: não definida, 2018	Sim
<b>MEIRA, Ivanilda de Almeida</b>	Ensino híbrido: estado do conhecimento das produções científicas no período de 2006 a 2016	Mestrado em Educação; Universidade Estadual de Maringá, Maringá Biblioteca Depositária: BCE - Biblioteca Central da UEM, 2017	Sim

<b>SAKOTANI, Vanessa Hanayo</b>	Resiliência e educação: um balanço das produções científicas de 2000 a 2013	Mestrado em Educação; Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente; Biblioteca Depositária não definida, 2016	Sim
<b>ALMEIDA, Elisa Alves de</b>	Educação, atividade e terapia assistida por animais: revisão integrativa de produções científicas brasileiras	Mestrado em Educação (psicologia da educação); Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo; Biblioteca Depositária: Monte Alegre, 2014	Não espec.
<b>ARAUJO, Sheila Alves de</b>	A criança indígena nos estudos acadêmicos no Brasil: uma análise das produções científicas (2001-2012)	Mestrado em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém; Biblioteca Depositária: Elcy Rodrigues Lacerda, 2014	Sim

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Dentre os 13 trabalhos lidos e analisados na terceira etapa (Quadro 03), identificamos dez estudos nos quais fica evidente que o foco da análise é produção científica em programas de pós-graduação na área de educação. Pode ser que entre os outros três estudos restantes haja trabalhos que analisam produções em programas de pós-graduação em educação. Como isso não estava destacado, incluímos na análise, mas não categorizamos como pesquisas que avaliam pesquisas na área da educação.

## 5.2 SÍNTESE E ANÁLISE DOS DADOS: VISÃO GERAL

Das 13 selecionadas na segunda filtragem, 11 são dissertações e apenas duas são teses. Apenas uma das treze selecionadas são de uma instituição particular de ensino, sendo essa instituição a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; todas as outras são de universidade públicas, universidades estaduais, federais e regionais

A maioria das produções são de instituições localizadas nas regiões Sul e Sudeste, sendo notada maior recorrência de produções do estado do Paraná; apenas uma produção da região Nordeste se encontra entre as produções selecionadas nessa revisão sistemática, a produção intitulada “Mapeamento das produções científicas defendidas na região nordeste entre 2010 e 2019: a formação continuada de professores de matemática” (Elisa Fonseca Sena e Silva, 2020). A partir desses

dados, observamos que parece haver uma maior incidência de estudos da área de educação, que avaliam produções científicas, nos estados das regiões Sul e Sudeste.

A grande incidência de trabalhos concentrados nas regiões Sul e Sudeste, possivelmente, está associada à distribuição dos programas de pós-graduação no Brasil. Moraes (2013), ao se utilizar de uma abordagem cientométrica em escala mesorregional<sup>19</sup> da Distribuição Geográfica da Pós-Graduação e da Produção Científica em Educação aponta o seguinte:

encontramos maior concentração de programas de Pós-Graduação, nas regiões Sul e Sudeste, e zonas sem nenhum programa deste nível de ensino, principalmente nas regiões Norte e Nordeste, assim como o número de programas de excelência, consolidados e os que estão em desenvolvimento (Mores, 2013, p. 46).

A maior concentração de programas de pós-graduação nas regiões Sul e Sudeste, por sua vez, pode também está associada ao galopante desenvolvimento socioeconômico dessas duas regiões, incluindo aí os investimentos em educação, ciência, tecnologia e informação, os quais, historicamente, no Brasil, sempre estiveram concentrados nessas duas regiões. Melo, Santana e Silva (2018) confirmam essa nossa hipótese. Os referidos autores, ao tratarem de ciência, tecnologia e inovação no Brasil pontuam que

no quesito número de instituições e de grupos de pesquisa, verifica-se que a maior infraestrutura de pesquisa está lotada nas regiões Sul e Sudeste, o que já era previsto, tendo em vista serem essas as regiões mais desenvolvidas do país. O Sudeste, por exemplo, em 2010, teve mais que o dobro de

---

<sup>19</sup> A abordagem cientométrica diz respeito àquela em que se utiliza a cientometria, uma área de estudo que se aplica métodos quantitativos e estatísticos para analisar a produção científica e a atividade dos/das cientistas, que busca fazer uma mensuração e avaliação do impacto da pesquisa, bem como a influência e a produtividade das/dos pesquisadoras(es) (Rosa, 2023). No que se refere a uma escala mesorregional, entendemos que se refere a uma escala que abrange as mesorregiões. As mesorregiões, assim como as microrregiões do Brasil, segundo o IBGE, constituíram a divisão geográfica regional do país vigente entre 1989 e 2017, de acordo com a composição elaborada pelo próprio IBGE. As mesorregiões e as microrregiões foram substituídas, respectivamente, pelas regiões geográficas intermediárias e imediatas, com a revisão da divisão regional brasileira em 2017. São exemplos de mesorregiões da Bahia: Extremo Oeste Baiano; Vale São- Franciscano da Bahia; Centro-Norte Baiano; Nordeste Baiano e a Metropolitana de Salvador.

instituições do que o Nordeste e o Norte juntos (Melo; Santana; Silva, 2018, p. 82).

Ao considerar as disparidades encontradas no cenário brasileiro quando se trata do desenvolvimento em Ciência, Tecnologia e Informação, Melo, Santana e Silva (2018) ainda pontuam que as políticas para Ciência e Tecnologia para as regiões brasileiras “deverão ser acompanhadas de recursos para ampliação e modernização da infraestrutura de pesquisa dessas regiões” (Melo; Santana; Silva, 2018, p. 89). Eles ainda destacam que esses investimentos não poderão desconsiderar as disparidades regionais encontradas no Brasil, que são evidentes não somente nas áreas econômica e social, mas também em termos de produção de Ciência, Tecnologia e Informação.

Observa-se que embora o recorte temporal estabelecido para o levantamento tenha sido de 2012 a 2021, as produções são recentes, sendo a mais antiga encontrada na busca com defesa datada de 2014, o que nos permite levantar a hipótese de que avaliações de produções científicas de programas de pós-graduação é algo relativamente recente, ou, pelo menos, nos permite afirmar que esse tipo de estudo tenha se impulsionado na academia apenas na última década. Esse dado está em consonância com o que diz a literatura especializada em estudos bibliométricos e em cienciometria. A literatura nos mostra que “os métodos bibliométricos vêm sendo bastante utilizados para levantamento de indicadores quantitativos da produtividade e visibilidade da produção acadêmica” (Vanz; Santin; Pavão, 2018, p. 05).

Vanz, Santin e Pavão (2018), baseando-se no pensamento de Torres-Salinas e Cabezas-Clarijo (2012), destaca que um dos fatores que impulsionam os estudos bibliométricos na atualidade é o fato de as universidades atualmente encontrarem-se num contexto de grande competitividade que é “marcado pela crise e proliferação dos rankings universitários”, destacando que é por isso que existe uma “maior demanda de informação quantitativa sobre os resultados produzidos pelos pesquisadores, grupos e centros de pesquisa” (Vanz; Santin; Pavão, 2018, p. 08).

Ao fazer análise das produções na terceira etapa dessa revisão sistemática, verificou-se também que os estudos sobre avaliação de produções científicas dialogam com variadas temáticas da área de educação, como por exemplo, formação de professoras(es), leitura digital, gênero e sexualidade, violência sexual, ensino híbrido e educação bilíngue. Foi possível observar que as tipologias que se destacam

entre as produções avaliadas são estudo bibliográfico, estado da arte e estado do conhecimento, também sendo recorrente entre as pesquisas analisadas produções de caráter exploratório e descritivo.

Quanto às pesquisas caracterizadas dessa maneira, Ferreira (2002) nos diz que

Nos últimos quinze anos tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação 'estado da arte' ou 'estado do conhecimento'. Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (Ferreira, 2002, p. 258).

Os dados provenientes da RSL e que encontramos na literatura especializada em pesquisas com esse perfil (pesquisas denominadas de estudo da arte, do conhecimento, de caráter bibliográfico e descritivo e exploratório) nos mostram que esse é um caminho possível para se desenvolver pesquisas que avaliam produções científicas; devemos ter ciência de que não é o único caminho/método, existem outras opções, todavia, esse se mostra um dos mais seguros ou menos arriscados haja vista o fato de ser aquele amplamente adotado por pesquisadores e pesquisadoras que avaliam produções científicas. Assim sendo, embora eu tenha ciência de que no percurso da pesquisa eventos imprevisíveis possam acontecer, me sinto segura quanto à metodologia desenhada para esse estudo por ela ser análoga à metodologia adotada na maioria das produções analisadas nessa revisão sistemática.

Nessa revisão, observamos que a maioria das/dos pesquisadoras(es) faz um recorte temporal de mais de dez anos e utiliza mais de uma base de dados para mapear as produções científicas que deseja analisar e avaliar, sendo algumas das bases de dados nacionais e internacionais mais utilizadas nas produções:

- Banco de Teses da Capes;
- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT);

- Diversas bibliotecas digitais das instituições que mantêm cursos de pós-graduação;
- SciELO;
- LILACS;
- BVS-Psi;
- PePSIC e Domínio Público;
- Bibliotecas de universidades públicas e particulares
- O site Jurn;
- Biblioteca de Teses e Dissertações da UNESP;
- Biblioteca de Teses e Dissertações da USP;
- Anais das reuniões nacionais da ANPEd
- Google Acadêmico
- BVS (Biblioteca Virtual em Saúde);
- Anais do COBENGE (Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia);
- CREA
- Utopia Dream

As bases de dados são numerosas e diversas, no entanto, é importante fazer uma reflexão sobre elas, afinal, são ferramentas essenciais para avaliar pesquisas.

Atualmente há variadas fontes de dados para a avaliação da pesquisa, com destaque para as bases de dados Web of Science, Scopus e Google Acadêmico, além das ferramentas dedicadas especificamente à avaliação, como InCites e SciVal, produzidas a partir da Web of Science e Scopus, respectivamente. As limitações destas ferramentas, especialmente as comerciais, são recorrentes na literatura: falta de normalização de nomes individuais e institucionais; utilização exclusiva das revistas indexadas – deixando de lado um grande volume de documentos publicados em fontes não indexadas; alto custo de assinatura das bases comerciais; preferência pela indexação de documentos em língua inglesa; preferência por determinados temas – de modo que nem todas as áreas têm a mesma cobertura (Vanz; Santin; Pavão, 2018, p. 12).

Observamos aqui que Vanz, Santin e Pavão (2018), ao discorrerem sobre o uso de bases de dados para o levantamento de produções científicas, nos chamam a atenção para o fato de que, embora a variedade de bases de dados seja um aspecto positivo para a avaliação da pesquisa, um dos pontos negativos são as limitações dessas ferramentas.

Para o levantamento de dados, prevalecem nos estudos analisados bases de dados nacionais, sendo recorrente nos estudos o uso das bases da CAPES, ANPEd, da BICT e Domínio Público. Para a análise e tratamento dos dados se destaca nos estudos a técnica de Análise de Conteúdo desenvolvida por Bardin, a metanálise e a criação de categorias analíticas. Quase todos os estudos sobre avaliação de produção científica analisados nessa revisão sistemática são Dissertações. Nas produções avaliadas nessa revisão, predomina a análise de artigos, teses e dissertações, sendo raramente analisadas monografias e livros, por exemplo. Nota-se também a recorrência do materialismo histórico-dialético no referencial teórico-metodológico das pesquisas por proporcionar uma compreensão mais ampla do fenômeno tratado em todas as produções analisadas (a realidade educacional).

Quanto ao perfil das/dos autoras(es) das pesquisas analisadas nesse levantamento bibliográfico, um fato interessante e que nos chama a atenção é que todos os trabalhos foram escritos por mulheres, e esse dado nos impele a pensar sobre o que isso representa e quais as suas possíveis implicações nessas pesquisas. A totalidade de produções escritas por mulheres nos mostra que tem havido uma transformação na posição das mulheres na ciência e na academia, meios historicamente hierarquizados e dominados pela figura masculina; esses dados nos revelam que as desigualdades da ciência, mesmo que de forma ainda incipiente, vem sendo mitigadas.

Já no que se refere ao perfil das orientadoras e orientadores dessas pesquisas, observamos que a maioria tinha formação nas áreas de educação e psicologia, sendo algumas/uns com formação em história, pedagogia, filosofia, gestão e ensino superior, linguística, linguística aplicada, letras, psicologia escolar e psicologia analítica. Das 13 produções, 11 foram orientadas por mulheres e duas por homens, assim, revelando a presença firme das mulheres na área da educação e a emergência de sua presença na produção da ciência.

No que se refere à presença da mulher na produção da ciência, na verdade, historicamente, sempre houve participação feminina nos processos científicos e tecnológicos, mas essa participação não era devidamente reconhecida e oficializada. Nádia Veronique Jourda Kovaleski, Cintia Souza Batista Tortato e Marília Gomes De Carvalho (2013) recorrem a Schiebinger (2001, 2003) e Sartori (2006) para evidenciar essa participação feminina nos processos científicos e tecnológicos que vêm ocorrendo desde os primórdios da humanidade. Elas destacam o seguinte:

Os(as) pré-historiadores(as) e os(as) especialistas das sociedades primitivas supõem geralmente que as mulheres foram as primeiras botânicas e que é a elas que devemos um dos maiores progressos da humanidade: a invenção da agricultura. Elas aprenderam e reconheceram milhares de plantas em diversos estágios do crescimento, a identificar os lugares onde cresciam, a distinguir as comestíveis, prepará-las para ser ingeridas. Para as preparações inventaram pilões que continuam a ser usados nos laboratórios de química e biologia. As mulheres foram também as primeiras farmacologistas descobrindo pela observação atenta e a experimentação prudente, as virtudes terapêuticas das plantas. Os seus saberes acumulados durante milênios constituíram a quase totalidade da farmacopéia até a chegada da química terapêutica. Inventaram ainda o tratamento das plantas e das peles de animais, para transformá-las em tecido. Selecionaram as plantas selvagens, as mais interessantes, a determinação das melhores condições de cultura e a criação de novas variedades desconhecidas na natureza. Por volta de 8000 a 4000 anos a.C., no berço das primeiras civilizações, nos confins do Tigre e Eufrates, as mulheres descobriram a cevada, o linho; na China, o arroz; na América, as batatas e o milho. Foi a primeira revolução técnica da humanidade (Schiebinger, 2001, 2003; Sartori, 2006) (Kovaleski; Tortato; Carvalho, 2013, p. 12-13).

Assim, ao olhar para o passado e analisar a participação das mulheres cientistas na construção do conhecimento científico, podemos entender que mesmo não sendo reconhecidas como merecem, as mulheres não estavam inertes à ciência ao longo dos séculos, muito pelo contrário, as mulheres sempre tiveram participação ativa como protagonistas, e não como meras coadjuvantes nesses processos, mesmo diante da negação da escolarização feminina durante muitos séculos.

Embora tenhamos avançado muito e hoje nos espantamos com as adversidades que as mulheres tiveram que superar para conquistar seus espaços, devemos estar cientes de que essas histórias marcadas por lutas nos deixam sempre alerta pois, mesmo que hoje em dia nós, mulheres, estejamos presentes em quase todas as áreas, ainda não podemos dizer que existe paridade. A desigualdade hoje se manifesta de maneiras diferentes, estando, por exemplo, na diferença de salário entre homens e mulheres que ocupam cargos iguais e no número reduzido de mulheres em cargos de chefia no campo da pesquisa. Podemos considerar como uma forte causa de exclusão uma estrutura social que prevê a maternidade compulsória<sup>20</sup> aliada a uma carreira científica que exige dedicação em tempo integral. A exclusão

---

<sup>20</sup> Entendida como um conjunto de práticas socioculturais e políticas que levam as mulheres a se tornarem ou desejarem ser mães, sem que isso represente de fato uma escolha delas (Papo no auge, 2022).

também pode ser entendida como uma forma de violência, considerando a frustração e o sofrimento causado por ela (Kovaleski; Tortato; Carvalho, 2013).

Essas desigualdades que sempre se manifestaram ao longo da história de maneiras distintas são resultado da hierarquia entre os gêneros provocadas por determinadas relações sociais. Nicole- Claude Mathieu é uma das feministas materialistas que propõem uma interpretação inovadora das relações sociais que provocam essas hierarquias entre os gêneros. Através da Sociologia e da Antropologia, Mathieu analisa a exploração das mulheres em diferentes culturas. Mathieu (2021), em consonância com o pensamento de Kovaleski, Tortato e Carvalho (2013), no que se refere a jornada enfrentada pelas mulheres ao tentar atender ao que prega a maternidade compulsória, se utiliza do mito kikuiu para mostrar o conhecimento da desvantagem física e mental que representa, para as mulheres, a responsabilidade das crianças, o que, segundo Mathieu, é exatamente o que o mito quer dizer. De acordo com Mathieu (2021),

O fato de as mulheres serem limitadas física e mentalmente pelo fardo (no sentido literal) das crianças e pela preocupação com sua atenção, de fato, é perfeitamente conhecido do poder masculino, que- simplesmente- inverte, para justificar-se, a causa e o efeito, fazendo dessa limitação das mulheres a razão do seu poder, quando ela é, na verdade, seu efeito (Mathieu, 2021, p. 196-197).

Aqui trago o mito que Mathieu cita para dar um exemplo disso, ao explicar “como os homens extorquem o reino das mulheres”.

Há muito, as mulheres dirigiram o reino. Os homens começaram a achar que isso não era uma coisa boa e chamaram uma reunião para discutir o que eles iriam fazer. Eles decidiram reunir as mulheres e lhes fazer dançar nuas diante deles. Quando as mulheres chegaram e os homens lhes disseram o que elas deveriam fazer, elas se recusaram porque, eles disseram, tinham vergonha de fazer tal coisa. Os homens responderam que, quando alguém dirige um reino, não deve conhecer tal coisa como a vergonha. Foi decidido fazer outra reunião de homens e mulheres juntos para resolver a questão. As mulheres vieram a reunião trazendo suas crianças. Elas discutiram durante muito tempo até que começou a ficar frio e escuro. Uma a uma, as mulheres partiram porque elas tinham medo de que suas crianças sofressem com o frio. Isso resolveu a questão. Os homens perceberam então que as mulheres não apenas tinham vergonha de dançar nuas diante deles como também que elas tinham medo. Eles decidiram que tais pessoas eram totalmente indignas

para reinar e que a melhor coisa que eles poderiam fazer era remover-lhes o poder (Beecher, 1938, *apud* Mathieu, 2021, p. 197, grifo da autora).

Reconheço e confesso que me identifiquei em todos os aspectos enquanto me referia ao pensamento de Mathieu (2021) sobre a limitação física e mental das mulheres em razão do fardo que carregam (as crianças e o cuidado com elas), e enquanto me referia ao pensamento de Kovaleski; Tortato; Carvalho (2013) sobre a maternidade associada à jornada de trabalho de que as mulheres têm para além do serviço doméstico. Enfrento uma jornada tripla, considerando o serviço doméstico e o cuidado com um filho e uma filha, o trabalho como professora (60 horas semanais) e o trabalho como estudante e pesquisadora no mestrado profissional.

As condições de produção são desiguais, pois concorrem com outras atividades da vida em sociedade, algumas exclusivas da condição feminina. Eu poderia fazer muito mais e melhor como mãe, professora e pesquisadora se eu me dedicasse a uma dessas tarefas exclusivamente. Hoje, enfrento essa tripla jornada porque a maternidade compulsória me fez entender que era preciso ter filhos para ser feliz, o sistema capitalista determina que eu tenha dois vínculos empregatícios para sobreviver, e porque é preciso me qualificar para atender a determinadas demandas que surgem no sistema educacional e que eu identifico como professora.

A partir dessa reflexão e dessa identificação com o que trazem as referidas teóricas, percebo que é extremamente incoerente comparar a produtividade das mulheres com a produtividade dos homens, seja em que ramo for, inclusive na ciência; além disso, em acordo com o pensamento das teóricas feministas materialistas, penso que é incoerente não reconhecer o cuidado com os filhos e filhas e o trabalho doméstico como atividades que demandam esforço físico e mental assim como qualquer atividade remunerada.

Christine Delphy, assim como Nicole-Claude Mathieu, é outra feminista materialista que discute as relações sociais nas quais se manifestam as opressões contra as mulheres. Delphy (2015), menciona a emergência de textos do final da década de 60 e início da década de 1970, “ensaios que tentam compreender a opressão às mulheres a partir de sua base material: sobretudo os de Margaret Bentson (1970 [1969]) e Larguia (1970)” (Delphy, 2015, p. 101). Segundo a autora, tais estudos, colocam em foco a análise da opressão às mulheres em sua participação

específica na produção (e não mais apenas na reprodução), através do trabalho doméstico e da criação das/dos filhas(os), analisados como atividades produtivas, constituindo assim, “o embrião de uma análise feminista radical baseada nos princípios marxistas” (Delphy, 2015, p. 101). De acordo com Delphy (2015) isso é feito

ao rejeitar as pseudoteorias, que fazem da família antes de tudo um lugar de doutrinação ideológica dos ‘futuros produtores’, destinado a apoiar indiretamente apenas a exploração capitalista, e ignoram sua função econômica, mostram que na família se dá uma exploração econômica: a das mulheres (Delphy, 2015, p. 101).

Ainda com base no que nos aponta Delphy (2015), depois de evidenciarem que as tarefas domésticas e a criação das/dos filhas(os) cabem exclusivamente às mulheres e que essas não são tarefas remuneradas, os referidos estudos revelam que as mulheres possuem uma relação específica com a produção, análoga à servidão. A referida autora ainda destaca que não é suficiente ficarmos limitadas à essas observações. Para ela, é ainda necessário

analisar as relações entre a natureza dos bens e serviços domésticos e o modo de produção desses bens e serviços, proceder a uma análise de classe das mulheres e, a partir dela, traçar as linhas gerais das perspectivas políticas do movimento, em termos de objetivos, mobilização e alianças políticas (Delphy, 2015, p. 101).

Delphy (2015) sugere como se daria esse processo de mobilização e libertação das mulheres dessa condição de subjugação. Para ela, libertação das mulheres depende da destruição completa do sistema de produção e de reprodução patriarcal, e essa destruição, por sua vez, depende de uma mudança total das bases de todas as sociedades conhecidas, o que, conseqüentemente, não ocorrerá sem uma revolução, ou seja, como diz a própria Delphy, “a tomada do poder político”. Segundo a autora, o objetivo definitivo do movimento de libertação das mulheres deve ser essa tomada de poder. Ainda conforme Delphy (2015)

A mobilização deve se dar a partir da opressão patriarcal e, portanto, incluir todos os indivíduos oprimidos pelo patriarcado e, por essa razão, interessados em sua destruição, ou seja, todas as mulheres! O trabalho de mobilização deve evidenciar a solidariedade de todos os indivíduos oprimidos por um mesmo sistema (Delphy, 2015, p. 117).

A noção de trabalho servil das mulheres é também destacada por Wittig *et al.* (1970). Wittig, alinhada ao pensamento das demais feministas materialistas citadas anteriormente, também entende que trabalhamos gratuitamente e valemos menos que os homens. Assim como Delphy (2015), Monique Wittig, Gille Wittig, Marcia Rothenburg e Margaret Stephenson (1970) defendem que é preciso um movimento de enfrentamento contra os sistemas de opressão. Wittig *et al.* (1970, p. 13-16). nos dizem que “nossa principal frente é a luta contra o sistema que perpetua o machismo” e que “devemos, portanto, enfrentar a ideologia burguesa diretamente, sem intermediários, em um movimento de mulheres.” (Wittig *et al.*, 1970, p. 13-16). Ainda como Delphy (2015), Wittig *et al.* (1970) também sugerem como podemos nos mobilizar contra o patriarcado. Segundo elas,

[...]mesmo quando não participamos diretamente na produção, representamos uma força política perigosa para o sistema capitalista. Quando nos queixamos de sermos discriminados em termos de salários, podemos sempre dizer-nos: “Este não é o seu verdadeiro trabalho, o seu verdadeiro trabalho é em casa”. Devemos, portanto, lutar ao nível da nossa opressão, na família. Seguindo a lei dos opostos, o que nos torna fracos é também o que nos torna fortes: podemos dirigir contra o inimigo as armas com as quais ele nos mantém em escravidão. Dizemos que é na família da qual somos pilares que a nossa força política é maior. Sem nós, não há família. Se nos recusarmos a garantir a sobrevivência da família através do nosso trabalho servil, ou se recusarmos nas condições atuais ter filhos para o Estado burguês - historicamente temos os meios - não há mais família. Privado da sua base económica, das múltiplas unidades familiares que servem o seu domínio, todo o Estado burguês entra em colapso. Sabemos bem de que lado estão os censores virtuosos que defendem a família, as mulheres e as crianças, aqueles que se manifestam contra a contracepção. Avaliaram claramente que armas nós, mulheres, tínhamos contra elas, através da contracepção, pela primeira vez na história. Sempre escondemos cuidadosamente que temos uma função económica, que a nossa servidão no seio da família tem uma função económica e que esta função económica é a nossa força, pois ao evitá-la ameaçamos a ordem estabelecida (Wittig *et al.*, 1970, p. 13-16).

Penso que escrever em diálogo com as ideias do feminismo materialista se configura como uma das formas de luta pensadas pelas feministas materialistas aqui citadas, pois dá visibilidade a nós mulheres no “nível dos fatos” como diz Mathieu (2021), e não nos negligencia como atrizes sociais. Escrever em diálogo com essa corrente teórica é questionar o viés androcêntrico da ciência. Para Mathieu (2021), o androcentrismo na ciência diz respeito a tendência que há, nas ciências sociais, em excluir as mulheres dos estudos históricos e sociológicos e não dar a atenção necessária às relações dentro das quais se situam as mulheres. Mathieu (2021) se baseia em Molineux (1977) para destacar que o androcentrismo pode ser compreendido como um “deslize ideológico” do autor que pode ser transferido para o texto, podendo o androcentrismo se manifestar não apenas no sujeito-autor, mas também em determinado texto ou teoria. Ainda com base em Molineux (1977, p. 55), Mathieu (2021, p. 116) aponta as possíveis consequências do androcentrismo ao destacar o seguinte:

A [...] não consideração das relações sociais, em que os agentes-mulheres estão implicados significa que algumas relações sociais cruciais são mal identificadas e outras nem são identificadas. Isso [...] corrompe necessariamente os argumentos apresentados sobre as características gerais da formação. [social e econômica] em questão.

Nesse estudo, embora eu não trabalhe com uma abordagem etnográfica, busco considerar as relações sociais em que, não somente eu como pesquisadora, mas as sujeitas colaboradoras dessa pesquisa estão implicadas.

### 5.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ESPECIFICIDADES DOS TRABALHOS SELECIONADOS

O trabalho de Gleicy Aparecida de Sousa (2017), intitulado “ATUAÇÃO EDUCATIVA DE ÊXITO DE BIBLIOTECA TUTORADA: UMA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS ENTRE O PERÍODO DE 2005 A 2015 EM FONTES NACIONAIS E INTERNACIONAIS”, é um exemplo dos trabalhos sobre os quais não podemos afirmar com certeza que tem foco na avaliação produções da área da educação. Embora seja uma pesquisa de cunho bibliográfico e

que traz discussões realizadas a partir da literatura educacional de autoras(es) que fundamentam a proposta apresentada pela autora, não encontramos em destaque no texto evidências dos programas e/ou instituições aos quais as produções analisadas em seu estudo estariam vinculadas. Ainda que não estejamos seguras o suficiente para afirmar que a pesquisadora avalia produções da área da educação, optamos por incluir esse trabalho no portfólio por ser uma produção de programa de pós-graduação, que avalia produções também de programas de pós-graduação e dá pistas de que avalia produção na área de educação, considerando que as produções analisadas no trabalho trazem debates que dialogam diretamente com essa área.

No seu estudo, a autora evidencia que objetivou “constatar nas publicações científicas sobre Biblioteca Tutorada entre os anos de 2005 a 2015 por meio da análise de conteúdo os elementos mais importantes no desenvolvimento da Biblioteca Tutorada” (p. 08). Ela considera a pesquisa inacabada, pois, segundo ela, os objetivos inicialmente levantados indicaram a carência em se acompanhar o desenvolvimento de uma Biblioteca Tutorada, assim, tornando difícil a articulação do aporte da pesquisa a uma vivência significativa, o que julga ser possível ao continuar com o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre a temática discutida, afim de identificar os motivos pelos quais AEE (Atuações Educativas de Êxito) não têm sido difundidas da mesma forma que as demais.

Outro trabalho no qual, por falta de evidências explícitas, não conseguimos afirmar que se avaliam produções da área de educação, é “A EMERGÊNCIA DA LEITURA DIGITAL NO CONTEXTO EDUCATIVO DO TEMPO PRESENTE: UMA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS BRASILEIRAS E COLOMBIANAS (1990-2019)”, de Mercy Lucero Lepeda Mesa (2021). Assim como o trabalho de Gleicy Aparecida de Souza, esse estudo não traz informações discriminadas sobre as instituições/programas aos quais as produções analisadas estão vinculadas, no entanto, a autora nos dá algumas pistas de que avalia produção científica da área de educação, considerando que um dos critérios para a seleção das produções científicas analisadas no estudo foi

Que a abordagem das produções fosse referente à leitura digital escolar e, que, se referisse ao ensino correspondente à faixa etária dos 6 aos 14 anos, ou seja, os dois ciclos do Ensino Fundamental no Brasil e a Educação Básica Primária e Básica Secundária na Colômbia (Mesa, 2021, p. 47).

Este estudo, assim como muitas das pesquisas selecionadas e analisadas nesse levantamento, também se trata de uma pesquisa de estado da arte, tendo como objetivo maior “mapear e discutir as produções científicas realizadas no Brasil e na Colômbia, sobre leitura digital no contexto escolar” (p. 07). A análise traz fundamentalmente uma comparação para reconhecer as similaridades e diferenças entre as produções científicas do Brasil e da Colômbia. Os resultados encontrados no estudo permitiram à pesquisadora compreender que, considerando o cenário atual, é válido debater sobre os trabalhos científicos realizados, pois isso permite “compreender melhor como a sociedade vem sendo constituída pelo impacto da globalização e dos efeitos das tecnologias em nosso dia a dia e, em especial, nas esferas educacionais e em práticas de leituras, como processo de ensino e aprendizagem” (p. 07).

A produção intitulada “EDUCAÇÃO, ATIVIDADE E TERAPIA ASSISTIDA POR ANIMAIS: REVISÃO INTEGRATIVA DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS BRASILEIRAS”, de Elisa Alves de Almeida (2014), foi mais uma em que não ficou evidente que avalia produção científica da área da educação. Não obstante, não descartamos a possibilidade de esse estudo avaliar algumas produções dessa área, considerando que entre as produções analisadas estão algumas cujas áreas não são especificadas; além disso, encontramos a informação de que há uma produção avaliada que é da área da psicopedagogia, que mesmo não estando explícito de forma específica que é da área da educação, entendemos que é produção de uma subárea da educação. Além das produções que não apresentam áreas especificadas e daquela da área de psicopedagogia, no estudo também são feitas análises de produções das áreas de educação física, fisioterapia, enfermagem, medicina veterinária e psicologia.

Este trabalho versa sobre Educação, Atividade e Terapia Assistida por Animais, tendo como objetivo principal identificar e caracterizar as produções brasileiras que tratam dessas temáticas. Ao realizar o estudo no qual analisa os dados por meio de categorias analíticas, a autora observou que “as intervenções assistidas por animais têm sido anualmente alvo de estudos na última década, em especial da área da psicologia, na qual o animal mostrou-se como um recurso terapêutico importante” (p. 11).

O texto de Adriana Regina Ramos (2014), intitulado “EDUCAÇÃO E ENSINO NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DO CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO

EM ENGENHARIA: UMA ANÁLISE CRÍTICA SOBRE O ENSINO EM ENGENHARIA”, avalia produções científicas da área da educação, mas se limita de forma bem específica à análise de artigos científicos da área de educação em Engenharia, tendo em vista que os artigos selecionados para compor o corpus do estudo são dos Anais do COBENGE 2012.

Nesse estudo, a autora traz discussões sobre trabalho, educação e ensino de engenharia, buscando “desvelar a relação entre epistemologia e concepção de ensino-aprendizagem dos autores dos artigos científicos publicados nos anais do COBENGE 2012, que abordam o tema ensino-aprendizagem de engenharia” (p. 07). Essa pesquisa também se caracteriza como estudo bibliográfico e utiliza a técnica Análise de Conteúdo para tratamento de dados, sendo também uma produção em que a autora discute a partir da perspectiva do materialismo histórico-dialético. Partindo da análise das obras avaliadas nesse estudo, a autora faz na última parte de seu texto a apresentação da “epistemologia do materialismo histórico-dialético como forma de suscitar reflexões acerca do ensino de engenharia com base nesse paradigma epistemológico” (p. 07).

Ana Carla Vagliati (2014) escreveu o texto “GRITOS DO SILÊNCIO: O PROFESSOR FRENTE À VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO ESPAÇO ESCOLAR”. Nessa pesquisa empírico-bibliográfica, ela avalia produções da área da educação e tem o objetivo de “conhecer como os professores lidam com a violência sexual no espaço escolar: se sabem identificar sinais de violência sexual em seus alunos e, quais suas ações frente a esse fenômeno” (p. 09). Nesse estudo, a autora trabalhou com algumas categorias de análise específicas recorrendo na discussão ao referencial teórico metodológico do materialismo histórico dialético. Os resultados evidenciaram que há carência de investimento em políticas públicas municipais quando se trata de prevenção e o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes, bem como, na formação de professoras(es) em sexualidade e em educação sexual para lidar com esse fenômeno.

Na dissertação intitulada “OS ESPAÇOS DOS BEBÊS NA CRECHE: CONTRIBUIÇÕES DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS BRASILEIRAS (2009-2018)”, de Giseli Masson Alcassas (2020), o objetivo principal foi “identificar, descrever e analisar as contribuições das produções científicas brasileiras da última década (2009-2018), que tratam dos espaços dos bebês na creche, evidenciando suas

convergências” (p. 07). Nesse estudo a autora faz a análise de produções da área de educação, e para alcançar o objetivo da pesquisa, se utiliza de aportes e procedimentos metodológicos provenientes da pesquisa documental e bibliográfica, bem como de estudos exploratórios e descritivos e das técnicas de análise de conteúdo. De acordo com a autora, a “Síntese Integradora” evidenciou convergências entre as produções científicas analisadas, sendo uma dessas convergências “a emergência da temática dos espaços externos, uma tendência dos trabalhos mais contemporâneos em problematizar a presença dos bebês nesses espaços” (p. 07).

O texto intitulado “BILINGUISMO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE: UMA METANÁLISE EM PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DAS ÁREAS DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM”, de Isabela Vieira Barbosa (2017), também analisa estudos da área da educação e, nessa produção, o objetivo foi analisar as concepções de bilinguismo e educação bilíngue adotadas por pesquisadoras(es) em produções científicas relacionadas às áreas de Educação e Linguagem. Após a análises das produções científicas relacionadas à temática abordada no estudo, a pesquisadora conclui que os dados demonstram que “há carência de trabalhos que discutam o bilinguismo e a educação bilíngue e, por isso, há a necessidade de mais investimentos e pesquisas sobre o tema” (p. 11). Esse é mais um entre os estudos selecionados nesse levantamento que se caracteriza como estado da arte, utilizando a metanálise como técnica para relacionar os resultados encontrados nas pesquisas que a autora analisou em seu estudo.

A única produção encontrada no levantamento que fizemos que é de uma universidade localizada na região nordeste é o texto “MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DEFENDIDAS NA REGIÃO NORDESTE ENTRE 2010 E 2019: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA”, de Elisa Fonseca Sena e Silva (2020). Em sua tese, Elisa discute formação continuada para professoras(es) de matemática e tem a intenção de investigar sobre a forma como as dissertações e teses sobre formação continuada de professores de matemática, defendidas em programas de pós-graduação vinculados às áreas de Educação e Ensino da CAPES da região Nordeste entre 2010 e 2019, consideram as especificidades do conhecimento matemático para o ensino. Esse estudo permitiu concluir que “a maioria das formações continuadas, abordadas nos trabalhos, focam o conhecimento pedagógico do conteúdo, priorizando apresentar ao professor formas alternativas de ensino. No entanto, uma parte dos trabalhos aponta que os

professores têm dificuldades em alguns tópicos do conhecimento especializado de conteúdo” (p. 07).

Algo recorrente notado entre as pesquisas analisadas na terceira etapa é que, muitos trabalhos, ao trazerem as considerações finais, mencionam que não existem muitos ou que ainda são incipientes os estudos relacionados às temáticas sobre as quais eles versam. A propósito, entre as produções analisadas, foi identificado apenas um trabalho que analisava produções científicas que abordam as temáticas gênero e sexualidade, mesma temática que busco identificar em produções do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade. Essa produção foi “GÊNERO E SEXUALIDADES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DISCUSSÕES PRESENTES NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DO PERÍODO DE 2015 A 2019”, de Agnes Vasconcelos Arreguy (2021), sendo também uma das produções que evidenciou a incipiência de estudos referentes à temática que discutiu. O referido estudo é tipificado como estado do conhecimento e visou verificar como as temáticas gênero e sexualidades vêm sendo articuladas pela Educação Física escolar nos contextos das produções científicas. Os resultados dessa produção indicaram que a área da Educação Física escolar apresenta discussões incipientes sobre gênero e sexualidades em comparação às pesquisas da área da Educação.

O estudo “FORMAÇÃO DE PROFESSORES E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ESTUDO SOBRE AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DO PERÍODO DE 2003-2013”, de Niscelma Josenila Costa de Brito (2018), se caracteriza como estado da arte e tem o objetivo de analisar o percurso da literatura especializada sobre a temática formação de professores e relações étnico-raciais, durante o período de 2003 à 2013, que demarca dez anos de vigência da Lei n. 10.639/2003.

Segundo a autora, os resultados indicam que, embora pareça haver uma distância muito grande, entre as pesquisas avaliadas em seu estudo e a realidade de uma parcela significativa dos cursos de formação de professores, nas diferentes licenciaturas, a visibilidade conferida ao debate acerca da formação de professores e relações étnico-raciais, registrada nos elementos que compõem o corpus de sua investigação, “impõe deslocamentos que engendram práticas e/ou hábitos, internalizados nos processos de formação de professores, representando uma matriz de percepção conformando o campo” (p. 09).

O texto “ENSINO HÍBRIDO: ESTADO DO CONHECIMENTO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NO PERÍODO DE 2006 A 2016”, de Ivanilda de Almeida

Meira (2017), objetivou “analisar as experiências relativas ao ensino híbrido desenvolvidas no ensino superior no Brasil, por meio da análise de artigos científicos, de maneira que possamos identificar os elementos que caracterizam práticas educativas e as inovações acerca do hibridismo correlacionando ao uso das tecnologias no âmbito educacional” (p. 10). Definindo categorias analíticas para análise e tratamento dos dados, a autora chega à conclusão que os achados da pesquisa mostram que “apesar dos desafios com implantação das TIC, vem aumentando o interesse entre os professores e os alunos em empregar essas ferramentas no processo de ensino e aprendizagem” (p. 10).

Já a dissertação intitulada “RESILIÊNCIA E EDUCAÇÃO: UM BALANÇO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DE 2000 A 2013”, de Vanessa Hanayo Sakotani (2016), criando categorias analíticas para o tratamento dos dados, com o objetivo de fazer um balanço dos artigos científicos, teses, dissertações e livros sobre resiliência e educação, publicados no período de 2000 a 2013, em língua portuguesa, evidenciou que “a qualidade das relações estabelecidas entre as pessoas no ambiente escolar é crucial para a promoção ou não de processos de resiliência nos alunos” (p. 08).

Sheila Alves de Araújo (2016) produziu a dissertação intitulada “A CRIANÇA INDÍGENA NOS ESTUDOS ACADÊMICOS NO BRASIL: UMA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS (2001 - 2012)”. Nesse estudo bibliográfico, a pesquisadora se utiliza da análise de conteúdo para o tratamento dos dados e diz que ele aborda as concepções de Infância Indígena presentes em estudos acadêmicos produzidos no Brasil (teses e dissertações) com o objetivo de investigar as concepções de infância para as diversas etnias indígenas presentes nas produções acadêmicas no Brasil, sendo o recorte temporal para a seleção das produções analisadas de 2001 a 2012. Quanto aos resultados, ela destaca que o estudo evidenciou que as pesquisas sobre a infância e/ou a criança indígena são incipientes sobretudo no estado do Paraná, destacando que algumas das causas para o desinteresse dos/das pesquisadoras(es) pela temática apresentada são: “falta de motivação de pesquisadoras(es) nessa área, a inserção desses estudos em várias áreas do conhecimento que não necessariamente no campo da educação e o difícil acesso as comunidades” (p. 14).

A partir de uma análise das especificidades das produções levantadas para essa Revisão Sistemática, foi possível perceber que, mesmo tendo encontrado apenas um estudo bibliométrico que avalia produções atravessadas pelas temáticas

gênero e sexualidade, os outros estudos também apresentam características análogas ao que desenvolvo no MPED, sobretudo no que diz respeito ao percurso metodológico e a algumas perspectivas epistemológicas. As características teórico-metodológicas do estudo que desenvolvo se aproximam das características identificadas nas produções aqui analisadas em alguns pontos bem específicos como o fato de minha pesquisa se configurar como um estudo de caráter exploratório, de ser uma pesquisa bibliométrica, e de utilizar nela a Análise de Conteúdo para tratamento de dados e de elaborar as discussões a partir de uma perspectiva materialista. Um dos pontos em que a pesquisa que desenvolvo diverge das pesquisas analisadas é o fato de que busco avaliar produções do próprio programa ao qual estou vinculada, já nas pesquisas analisadas dessa RSL, são avaliadas produções de variadas instituições e programas, também utilizando mais de uma base de dados.

Essa RSL, a pesar de ter sido muito trabalhosa e cansativa, proporcionou grandes contribuições para o meu processo de pesquisa, uma vez que me permitiu ter uma compreensão mais densa sobre a maneira como vem sendo feitas as produções da área da educação que avaliam outras produções também da área da educação. Desenvolver a RSL me permitiu conhecer os caminhos metodológicos mais percorridos, as epistemologias mais utilizadas e os diálogos mais estabelecidos no campo teórico, assim me possibilitou fazer ponderações e tomar atitudes mais assertivas no percurso da minha pesquisa, rumo ao objetivo principal estabelecido para ela.

#### 5.4 ENTRE PÁGINAS E DESCOBERTAS: CONSIDERAÇÕES FINAIS NA JORNADA DA REVISÃO SISTEMÁTICA

Os dados construídos a partir dessa revisão sistemática nos mostram que, embora haja um número razoável de produções da área de educação que avaliam produções científicas de programas de pós-graduação também da área de educação, não observamos pesquisas que avaliam os próprios programas às quais elas foram vinculadas. Podemos observar que, embora a avaliação da produção científica seja um interesse comum e que começa a ganhar desataque no meio acadêmico, os estudos analisados apenas avaliam produções científicas de outros programas, ou seja, os programas, possivelmente, não investem em estudos com foco na

autoavaliação. As análises nos permitem afirmar que não ficou evidente a existência de trabalhos que avaliam exclusivamente as produções do próprio programa. Programas de pós-graduação em educação que se autoavaliam ainda não são uma realidade constatada. Diante desse cenário, acreditamos que as pesquisas que se propõem a avaliar a produção científica dos seus próprios programas podem contribuir significativamente com os processos de avaliação deles.

Assim, a avaliação da produção científica nos permite ter uma compreensão mais ampla do que aquela que temos apenas baseada em dados resultantes de observações empíricas, contudo, é importante também se atentar ao fato de que uma pesquisa científica que avalia outras produções científicas não é um retrato fiel da realidade, considerando as fragilidades dos dispositivos de busca e outras dificuldades encontradas no trajeto da pesquisa, mas um direcionamento mais elaborado e sistematizado do que uma mera observação empírica, que nos capacita a pensar e compreender a produção acadêmica com maior segurança e precisão.

## 6 LEVANTAMENTO E ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA DAS PRODUÇÕES DO MPED

Nesta seção, exploramos detalhadamente diversas subseções que abordam análises específicas das produções que compõem o corpus desse estudo. A subseção 6.1 foca na análise qualitativa das produções da linha 01 de Jacobina, oferecendo uma investigação aprofundada sobre as características e contribuições dessas produções específicas. De maneira semelhante, a subseção 6.2 se dedica à análise qualitativa das produções da linha 02 de Jacobina, apresentando uma visão abrangente das tendências e temas abordados nessas obras acadêmicas. Já a subseção 6.3 adota uma abordagem quali-quantitativa nas produções da linha 02 de Conceição do Coité, combinando análises qualitativas e quantitativas para oferecer uma compreensão mais completa das produções do campus XIV. Por fim, a subseção 6.4, consolida as descobertas e reflexões obtidas ao longo dessas análises, contextualizando-as em relação aos objetivos específicos delineados para este estudo. Essas subseções visam proporcionar uma visão abrangente e aprofundada das contribuições acadêmicas do MPED, permitindo uma análise crítica e informada das produções à luz dos objetivos da pesquisa.

Para o levantamento das produções que compõem o corpus de análise desse estudo, desenvolvemos um protocolo de busca que visa orientar o levantamento considerando produções que atendam aos critérios apresentados no Quadro 04:

**Quadro 04:** Quadro operacional do levantamento das produções que compõem o corpus de estudo.

Recorte temporal:	<ul style="list-style-type: none"> <li>Publicações defendidas e publicadas entre 2016 e 2022.</li> </ul>
Fonte:	<ul style="list-style-type: none"> <li>Repositório institucional da UNEB (Saber Aberto) e fontes informais (acesso direto as pesquisas através de autores e autoras ou de orientadores e orientadoras delas).</li> </ul>
Critério de exclusão:	<ul style="list-style-type: none"> <li>Indisponibilidade (não estarem disponíveis, através de link de acesso no repositório institucional da UNEB e nem serem indicadas por autor/ autora ou orientador/orientadora da pesquisa.</li> <li>Não trazer no título ou entre as palavras-chave do resumo, de forma direta ou indireta, termos que estejam relacionados as questões relacionadas a gênero, sexualidade e interculturalidade.</li> </ul>

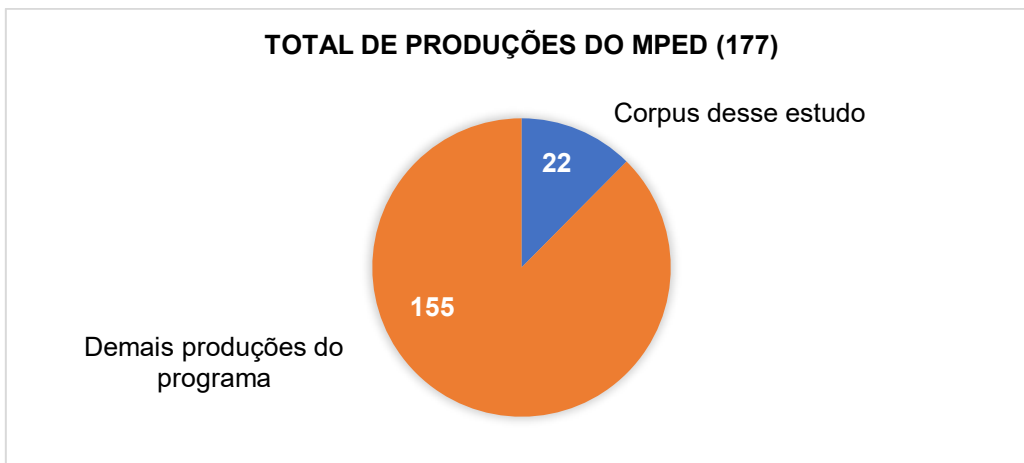
Critério de inclusão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser indicada por autor/ autora ou orientador/orientadora da pesquisa, caso a pesquisa esteja dentro do recorte temporal estabelecido e atenda ao terceiro critério de inclusão aqui apresentado, mesmo que não esteja disponível no repositório institucional;</li> <li>• Ter link de acesso no repositório institucional da UNEB (Saber Aberto);</li> <li>• Trazer no título, ou entre as palavras-chave do resumo, de forma direta ou indireta, termos que estejam relacionados as questões relacionadas a gênero, sexualidade e interculturalidade.</li> </ul>
Ferramenta para síntese dos dados:	Tabela do Word e Excel

Elaborado pela pesquisadora, 2023

Observação: é importante dizer que esse recorte temporal estabelecido para a seleção das produções se justifica pelo fato de as produções mais antigas encontradas no site do programa terem sido defendidas e publicadas em 2016, e 2022 ter sido o último ano antes do ano corrente em que as pesquisas foram selecionadas (2023).

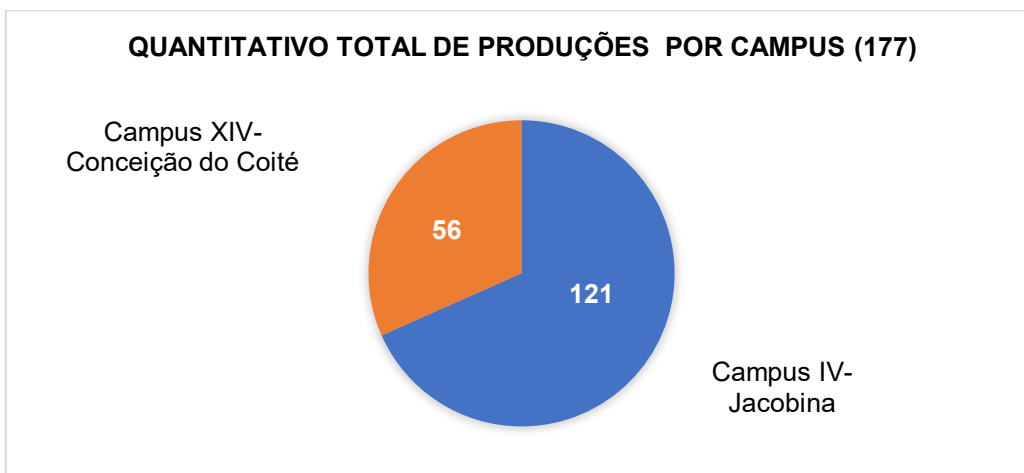
Não incluímos pesquisas de 2023 pelo fato de o ano ainda não ter findado no momento da seleção das produções, assim, se optássemos por incluir produções de 2023, a todo momento teríamos que incluir novas produções conforme fossem sendo defendidas e publicadas ao longo do ano corrente, e isso traria morosidade para o processo de análise, tendo em vista que dependeríamos de esperar findar o ano de 2023 para concluir a análise de todas as produções encontradas e selecionadas.

De acordo com dados disponíveis no Repositório Institucional Saber Aberto, em dezembro de 2023, de 2016 a 2023 foram produzidos 177 Trabalhos Finais de Conclusão de Curso no âmbito do MPED. Desse universo, 22 compõem o corpus desse estudo, como mostra o Gráfico 02.

**Gráfico 02-** Total de produções do MPED (2016-2023)

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2023.

Vejamos, agora, o quantitativo de produções por campus (Gráfico 03):

**Gráfico 03-** Quantitativo total de produções por campus

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2023.

Observamos no Gráfico 03 que o número de produções do campus de Jacobina é muito maior que o do campus de Conceição do Coité. Isso se justifica pelo fato de o campus IV ter sido onde se iniciaram as atividades do programa, três anos antes das atividades se iniciarem no campus XIV.

No total, foram selecionadas 22 produções para a análise. Dos trabalhos selecionados, 13 são do campus de Jacobina-Ba (campus VI), sendo cinco da linha 02 e oito da linha 01; do campus de Conceição do Coité (campus XIV), foram selecionados nove trabalhos, sendo todos da linha 02, como mostra o Quadro 05.

**Quadro 05:** Quadro das produções selecionadas a partir do protocolo estabelecido

<b>AUTORIA</b>	<b>ORIENTAÇÃO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>CAMPUS</b>	<b>LINHA</b>	<b>ANO</b>
Tamara Rangel de Lacerda	Dra. Ione Oliveira Jatobá Leal	O PROTAGONISMO DAS MULHERES AGRICULTORAS NO PIEMONTE DA DIAMANTINA/BA: EXPERIÊNCIAS DOS QUINTAIS ÀS CADERNETAS AGROECOLÓGICAS	IV	02	2022
Alane Martins Mendes	Dra. Maria José Souza Pinho	NARRATIVAS DAS MULHERES DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE COQUEIROS ACERCA DE SUAS VIVÊNCIAS E TRAJETÓRIAS ESCOLARES	IV	02	2022
Mírian Gomes Lopes Reis	Dra. Denise Dias de Carvalho Sousa	NARRATIVAS DE FORMAÇÃO DAS EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DO PARFOR (UNEB/JACOBINA): MEMÓRIAS DAS PRÁTICAS DOCENTES	IV	01	2022
Franciele Reis Messias	Dra. Zuleide Paiva da Silva. Dra. Jamille da Silva Lima Payayá (coorientadora)	DISCURSIVIDADES DE PSICÓLOGAS ESCOLARES DO SISAL SOBRE PERFORMATIVIDADES DE GÊNERO E SEXUALIDADES	XIV	02	2022
Daniele Lopes Ferreira	Dra. Zuleide Paiva da Silva	QUEM VÊ OS FLASHES NÃO VÊ OS CORRES: PRÁTICAS EDUCATIVAS ATRAVESSADAS PELAS	XIV	02	2022

PEDAGOGIAS  
FEMINISTAS  
SERTANEJAS NAS  
ESCOLAS ESTADUAIS DE  
CONCEIÇÃO DO COITÉ –  
BA

Gersier Ribeiro dos Santos	Dra. Zuleide Paiva da Silva	ESCREVIVÊNCIAS DE PROFESSORAS- NEGRAS-LÉSBICAS: PRÁTICAS EDUCATIVAS E PRODUÇÕES DE INTELECTUALIDADES	XIV	02	2022
Yuri Barbosa Martins de Oliveira	Dra. Zuleide Paiva da Silva	CONFABULAÇÕES PROFESSORAIS DE DOCENTES GAYS	XIV	02	2022
Lenizan Passos Rios	Dra. Ione Oliveira Jatobá Leal	VISIBILIZAR PARA SOMAR: CONTRIBUIÇÕES DADAS À GESTÃO PARA O RECONHECIMENTO DA MATRIPOTÊNCIA NA VIDA ESCOLAR	IV	02	2021
Ivone Machado de Novaes	Dra. Juliana Cristina Salvadori	CON-VIVÊNCIAS: REDES COLABORATIVAS PARA INCLUSÃO	IV	02	2021
Flávia Amâncio Carneiro	Dra. Maria Jucilene Lima Ferreira	(AUTO)BIOGRAFIAS DE PROFESSORAS: INDAGAÇÕES SOBRE A IDENTIDADE DA ESCOLA DO CAMPO	XIV	02	2021
Sandra Santos de Araújo	Dra. Zuleide Paiva da Silva	POLÍTICAS INTERSETORIAIS DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER E ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE BIRITINGA-BA: REDES E REEXISTÊNCIA	XIV	02	2021

Maria Cristina Araújo de Melo	Dra. Rosane Meire Vieira de Jesus	CORPOS E CURRÍCULOS QUE SE PROLIFERAM: O FLAGRANTE DELITO DA CRIAÇÃO	XIV	02	2021
Vaneza Oliveira de Souza	Dra. Carmélia Aparecida Silva Miranda Profa. Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva (coorientadora)	RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DE GÊNERO NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: Escrivências e (re)invenções na Educação Básica	IV	02	2020
Lais Oliveira Abreu	Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva	PEDAGOGIA FEMINISTA NO TERRITÓRIO ESCOLAR: DEVIRES CARTOGRÁFICOS NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL	IV	01	2020
Graciele Mendes de Carvalho	Dra. Zuleide Paiva da Silva	IMAGENS NARRATIVAS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM PERSPECTIVA DE GÊNERO: TESSITURAS COTIDIANISTAS	XIV	02	2020
Allisson Esdras Fernandes de Oliveira	Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva	PRÁTICAS DISCURSIVAS DOCENTES SOBRE AS PERFORMANCES DE GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR	IV	01	2019
Amanda Oliveira dos Santos	Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva	EDUCAÇÃO FEMINISTA E ANTIRRACISTA: NARRATIVAS DE ESTUDANTES NEGRAS EM MIRANGABA-BA	IV	01	2019
Indaiara Celia da Silva	Dr. Antenor Rita Gomes	O DISCURSO DE ÓDIO CONTRA MULHERES EM COMENTÁRIOS ON-LINE: IMPLICAÇÕES PARA A	IV	01	2019

		EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES DE GÊNERO			
Maria Goretti	Dra. Rosane	CURRÍCULO,	XIV	02	2019
Ramos de Almeida	Meire Vieira de Jesus	PROFESSORALIDADES E SEXUALIDADES			
Lucemberg	Dra. Ana Lúcia	DISSIDÊNCIAS E (IM)	IV	01	2018
Rosa de Oliveira	Gomes da Silva	PERTINÊNCIAS DE GÊNERO NO TERRITÓRIO ESCOLAR: MEMORIAL CARTOGRÁFICO			
Jedinei Lúzia	Dra. Denise	DO GÊNERO AOS	IV	01	2017
Alves Freitas	Dias de	GÊNEROS: IDENTIDADE DE GÊNERO FEMININO			
Freire	Carvalho Sousa	NOS GÊNEROS TEXTUAIS PREDOMINANTES NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA			
Roberto	Dra. Ana Lúcia	A EDUCAÇÃO SEXUAL	IV	01	2016
Santos	Gomes da Silva	NOS LIVROS DIDÁTICOS			
Teixeira filho		DE BIOLOGIA: UMA ABORDAGEM NO CAMPO DO CURRÍCULO			

Elaborado pela pesquisadora, 2023

No que se refere à construção dos dados dessa pesquisa, pelo fato de ser um estudo quali-quantitativo e bibliométrico, utilizamos nele, em alguns momentos, um olhar quantitativo, quantificando alguns dados das 22 produções analisadas para se ter uma interpretação mais precisa da realidade apresentada e observada no campo de pesquisa. Entretanto, demos ênfase a quantificação em maior escala, e de forma mais sistemática dos dados das produções do campus de Conceição do Coité. Também priorizamos aplicar a atividade interventiva apenas com as/os egressas/os do campus XIV.

A escolha por priorizar uma análise quantitativa mais minuciosa das produções do campus XIV e a intervenção com egressas/os desse campus se deu por dois motivos: o primeiro deles é o fato de o campus XIV ser o campus ao qual estou vinculada como aluna regular do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, assim, tendo maior facilidade de contato e aproximação com as pessoas que

desenvolveram pesquisas nesse lócus; o segundo motivo pelo qual julgamos pertinente nos lançar na árdua tarefa de computar em maior quantidade apenas os dados das pesquisas realizadas nesse lócus foi por encontrar limitações ao tentar fazer essa quantificação nas produções dos dois campus, haja vista outras demandas de minha vida profissional e pessoal.

Para que fosse possível quantificar diversos dados das 22 produções analisadas qualitativamente, aí incluindo-se as produções do campus IV, como pesquisadora, eu necessitaria de mais tempo livre para me dedicar a atividade de pesquisa, levando em conta que, nesse momento de análise de dados, trabalho ainda 40 semanais; também necessitaria e de um auxiliar de pesquisa para ajudar no trabalho penoso, meticuloso e custoso da quantificação de elementos característicos de todas essas produções. Assim, em diálogo com a orientação, julgamos pertinente fazer uma análise quali-quantitativa apenas das produções do campus de Conceição do Coité, e também desenvolver a atividade interventiva apenas com os/as egressos/as do referido campus, afim de evitar um trabalho que tentasse abarcar a análise quantitativa meticulosa de 22 produções e, no final, resultasse num trabalho com inconsistência na quantificação e interpretação dos dados. Nos sentimos confortáveis em tomar essa decisão por entender que o trajeto da pesquisa é o que nos mostra como devemos proceder, como diz o ditado popular, o andar da carruagem ajeita as abóboras.

A maior parte das produções selecionadas foi feita por mulheres e orientada por mulheres. Como mostram os Gráficos 04 e 05, respectivamente. Do campus de Conceição do Coité, oito foram produzidas por mulheres, e apenas uma por homem; do campus de Jacobina-Ba, 10 foram feitas por mulheres, e apenas três por homens. Além disso, do total de 22 produções selecionadas, apenas uma foi orientada por homem. Assim como revelado no levantamento de produções científicas para a RSL que compõe esse trabalho, a maioria das produções que compõem o corpus desse estudo evidenciam o lugar que ocupam hoje as mulheres no mundo acadêmico. É revelado que, no que se refere à conquista de diferentes espaços antes monopolizado por homens, ainda não vencemos, mas seguimos vencendo.

A após leituras e refinamento de dados, elaboramos os gráficos apresentados a seguir (Gráficos 04, 05 e 06) para melhor visualizarmos algumas informações essenciais acerca das 22 produções que compõem o corpus desse estudo

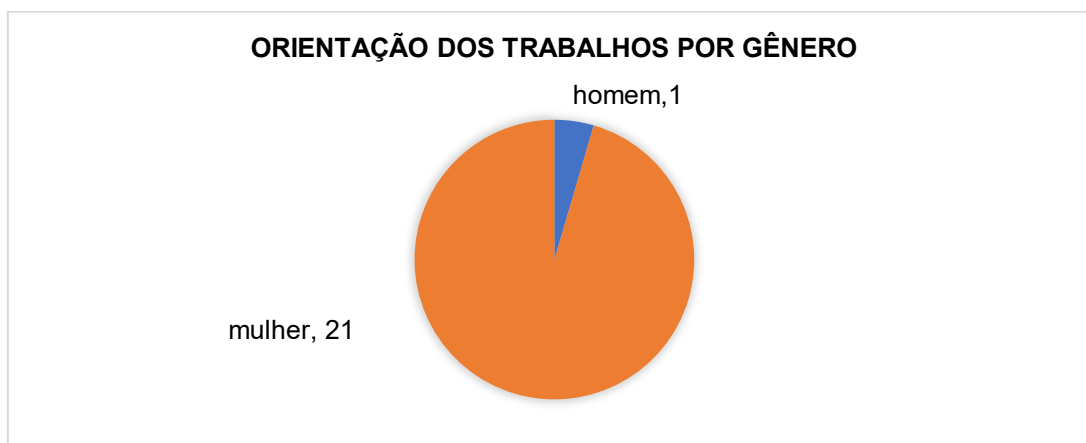
(informações como o quantitativo de produção por gênero das/dos autoras(es), orientação dos trabalhos por gênero e quantitativo de produções por ano).

**Gráfico 04-** Quantitativo de produção por gênero das/dos autoras(es)



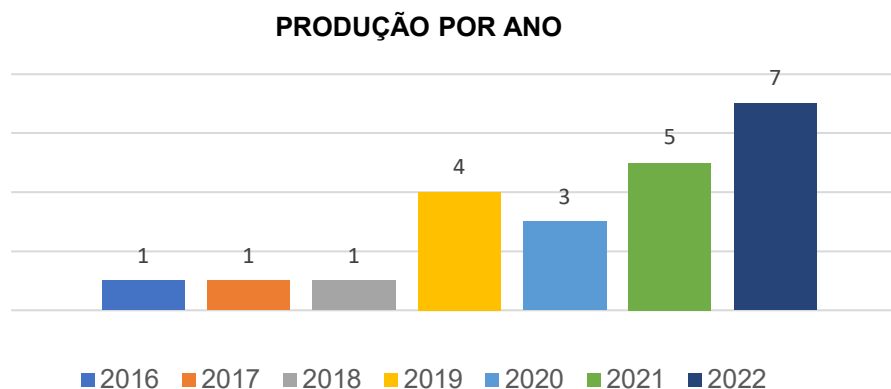
Elaborado pela pesquisadora, 2023.

**Gráfico 05-** Orientação dos trabalhos por gênero



Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Outra observação importante é que os resultados também demonstram que o ano em que mais se produziram os trabalhos que compõem o corpus dessa pesquisa foi 2022, conforme nos indica o Gráfico 06. Observamos aqui a tendência do crescimento de número de pesquisa do MPED sobre as temáticas gênero e sexualidade. Importa destacar que em 2016 só existia turma em Jacobina, assim ao lermos número de produção a partir do número de turmas, concluímos que o reduzido número de produções nos anos iniciais do MPED (2016, 2017 e 2018), se deu ao seu início restrito ao campus IV, em 2016.

**Gráfico 06** - Produção por ano de publicação/defesa

Elaborado pela pesquisadora, 2023.

### 6.1 ANÁLISE QUALITATIVA DAS PRODUÇÕES DA LINHA 01 DE JACOBINA

Como já destacado, a maioria das produções do MPED do campus IV, selecionadas para essa análise, são da linha 01 de pesquisa, a linha Formação, Linguagens e Identidades.

No trabalho intitulado “NARRATIVAS DE FORMAÇÃO DAS EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DO PARFOR (UNEB/JACOBINA): MEMÓRIAS DAS PRÁTICAS DOCENTES”, Mírian Gomes Lopes Reis (2022) apresenta

memórias das egressas do curso de Pedagogia do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no município de Jacobina, e suas contribuições para o redimensionamento das práticas docentes (Reis, 2022, p. 10).

A autora busca, neste trabalho, identificar através de narrativas pessoais das egressas, as memórias de formação do curso de Pedagogia da UNEB no campus de Jacobina, relacionando essas memórias “ao redimensionamento das práticas docentes, com vistas a organizar, colaborativamente, um acervo de memórias de formação, utilizando-se de diferentes suportes e modalidades textuais” (Reis, 2022, p. 10).

Este trabalho foi selecionado para compor o corpus desse estudo pelo fato de os sujeitos da pesquisa serem apenas mulheres. Ao fazer apenas a análise do resumo, do título e das palavras-chave, pensamos que a escolha de apenas mulheres

como colaboradoras ter sido algo intencional, mas ao realizar a leitura intensiva do texto, percebemos que foi por acaso que apenas mulheres acabaram participando da pesquisa. A autora destaca o seguinte ao falar sobre os sujeitos da pesquisa:

O grupo foi composto por mulheres com idades entre 38 e 57 anos, e uma média de 17 a 30 anos de exercício docente. [...] No início da criação do grupo de trabalho, foram 8 (oito) participantes no total: 7 (sete) professoras e 1 (um) professor. Destes/as, apenas 6 (seis) professoras permaneceram durante as entrevistas individuais e grupos de discussão, porém, uma das colaboradoras recusou-se a participar nos dois últimos dispositivos dizendo ter muitas lives e reuniões, planejamentos, entre outros (Reis, 2022, p. 36-37).

Mesmo que não tenha sido intencional da parte da autora, a seleção de apenas mulheres como colaboradoras da pesquisa, resolvemos deixar esse trabalho entre as produções selecionadas para a análise, pois, o fato de as colaboradoras do estudo de Reis (2022) serem apenas mulheres (egressas de um curso de pedagogia), mesmo que de forma não intencional, faz com que a categoria gênero atravesse seu trabalho indiretamente, e isso não pode deixar de ser levado em conta nesse estudo que analisa trabalhos atravessados pelas questões de gênero. O fato de sua pesquisa contar apenas com participantes mulheres permite a seu trabalho obter dados, análises e reflexões totalmente diferentes de um trabalho que tivesse participantes homens e mulheres ou apenas homens. Nos faz refletir sobre questões que são apenas inerentes às mulheres, em suas próprias vivências e aos espaços por onde elas transitam.

Embora problematizar ou fazer análise da categoria gênero não nos pareça ter sido prioridade da autora, ela deixa claro em seu texto que leva em conta a categoria gênero ao empregar sua metodologia de pesquisa pois, segundo a autora (2022, p. 66)

O pertencimento a uma geração está além de estruturas biológicas, liga-se diretamente à situação de classe, gênero e etnia, pois trata da posição específica ocupada no âmbito sociohistórico, e isto gera a modalidade específica de viver e pensar e como interferir no processo histórico.

Observamos que ela não deixa de considerar essa categoria porque ainda deixa claro que, em seu trabalho, o seu método de pesquisa

Trata-se de um método de investigação no qual as discussões em grupo estão focadas na reflexão e narração de experiências, objetivando a reconstrução dos contextos sociais, visões de mundo e representações coletivas das participantes (Reis, 2022, p. 67).

Em sua produção científica, Reis (2022) toma a memória das egressas de um curso de pedagogia como objeto de estudo e opera com História Oral (narrativas pessoais) e com pressupostos epistemológicos de natureza interpretativa, utilizando entrevistas como dispositivo para a construção dos dados. Quanto à sua atividade interventiva, ela propõe uma atividade de natureza colaborativa, um acervo de memórias (museu virtual). Os resultados de sua pesquisa mostraram desafios e possibilidades do programa do qual as colaboradoras da pesquisa faziam parte “para o exercício efetivo e eficaz das práticas pedagógicas, contribuindo, dessa forma, para um olhar reflexivo na formação docente, conseqüentemente, na rede de ensino da educação básica” (Reis, 2022, p. 10).

A segunda produção analisada da linha 01 do campus IV foi o trabalho de Lais Oliveira Abreu (2020), estudo intitulado “PEDAGOGIA FEMINISTA NO TERRITÓRIO ESCOLAR: DEVIRES CARTOGRÁFICOS NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL. Nesse TFCC, a autora toma a violência sexual infantil como objeto de estudo, tendo como principal objetivo “compreender as principais contribuições da pedagogia feminista para o enfrentamento da violência sexual infantil no território escolar na perspectiva da pesquisa-intervenção”. (Abreu, 2020, p. 12). Nesse trabalho, situado no campo dos estudos feministas, Abreu (2020) opera com o método cartográfico, apoiando-se epistemologicamente no paradigma pós-critico. Entre os colaboradores da pesquisa estavam professores e professoras, coordenação pedagógica e direção escolar, e como dispositivos metodológicos a autora utilizou a observação, diário de campo/pesquisa e Ateliês de Pesquisa.

Os resultados de sua pesquisa mostraram que, “pedagogia feminista, mesmo que timidamente reconhecida, emerge nas narrativas que promoveram ação-reflexão-ação acerca das vivências, subjetividades e práticas pedagógicas nas paisagens do

território escolar” (Abreu, 2020, p. 12). Segundo a autora, os resultados também indicam “a ausência do viés interseccional nas práticas pedagógicas quanto às categorias de gênero, raça, classe, sexualidade etc., demandando reinvenções” (Abreu, 2020, p. 12).

No TFCC intitulado “PRÁTICAS DISCURSIVAS DOCENTES SOBRE AS PERFORMANCES DE GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR”, Alisson Esdras Fernandes de Oliveira (2019, p. 08) visa “compreender como as implicações socioculturais contribuem para o processo de constituição das performances de gênero”. Para tanto, o autor considera como objetivo maior “analisar como as práticas discursivas dos professores difundem e ou silenciam as performances de gênero no contexto da sala de aula”. O autor se utiliza da etnografia crítica como método de pesquisa e como instrumentos para construção de dados lança mão de entrevistas abertas e observações participantes com o uso do diário de bordo. Entre os principais resultados da pesquisa encontra-se a inferência de que “a escola de modo geral, como instituição social, ainda reproduz certos discursos considerados arraigados em relação às questões referentes ao gênero e uma distante abordagem do tema durante as aulas” (Oliveira, 2019, p. 08). Essa é mais uma das produções da linha 01 do campus IV que tem professoras(es) como participantes e a escola pública como lócus.

Amanda Oliveira dos Santos (2019), que produziu o trabalho intitulado “EDUCAÇÃO FEMINISTA E ANTIRRACISTA: NARRATIVAS DE ESTUDANTES NEGRAS EM MIRANGABA-BA”, em seu TFCC visa primordialmente identificar e refletir sobre as discriminações interseccionais que acometem as estudantes negras e desenvolver na escola, a partir das experiências narradas, apoiando-se essencialmente em Crenshaw (2002; 2004 e 2019); Akotirene (2018) e Hooks (2017). Esse trabalho está situado no campo dos estudos feministas perspectivistas, em diálogo com o pensamento de mulheres negras.

Nele, a autora utiliza o método autobiográfico e, para construção de dados, dispositivos como o questionário fechado, além de um dispositivo nomeado ‘Projeção Coletiva’ o qual, segundo ela, foi especificamente projetado para a realização de “entrevistas coletivas, com projeção de gravuras, fotografias, pinturas, desenhos, imagens, textos fílmicos e multimodais associados à apresentação de questões que disparam discussões e narrativas construídas em grupo” (Santos, 2019, p. 21). São colaboradoras de sua pesquisa estudantes negras do turno noturno de uma escola pública. Quanto aos resultados do estudo, de acordo com Santos (2019, p. 06)

As narrativas apontaram para os efeitos da subordinação estrutural (CRENSHAW, 2002; 2004) que submete mulheres negras a estereótipos (GONZALEZ, 1984) e experiências de “burros de carga” da sociedade (TRUTH, 1867 *apud* AKOTIRENE, 2018), desde a colonização, retirando-lhes o direito de exercer plenamente suas habilidades intelectuais, que ficam restritas ao tempo e ao espaço escolar.

Como produto, a autora propõe “projetos didático-pedagógicos com foco na Lei nº 10.639/03, numa perspectiva feminista negra” (Santos, 2019, p. 06).

A quinta produção analisada da linha 01 do campus IV foi a produção de Indaiara Célia da Silva (2019), intitulada “O DISCURSO DE ÓDIO CONTRA MULHERES EM COMENTÁRIOS ON-LINE: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES DE GÊNERO” essa é mais uma das produções dessa linha que ao tratar das questões de gênero, tem o foco na categoria mulher, assim como as produções de Amanda Oliveira Santos (2019), Lais Oliveira Abreu (2020) e, mesmo que indiretamente, a produção de Mírian Gomes Lopes Reis (2022). Em seu TFCC, Silva (2019) toma como objeto de estudo o discurso de ódio contra mulheres em ambientes digitais. Baseada na hermenêutica e metodologicamente amparada na Análise do discurso, essa produção tem o objetivo de

compreender os efeitos de sentido produzidos pelos discursos de ódio contra mulheres em comentários online de matérias sobre acontecimentos polêmicos, relacionando esses discursos às demandas da formação da juventude e de professora(es), a fim de contribuir para a educação das relações de gênero em seu viés de raça e sexualidade (Silva, 2019, p. 07).

Como atividade interventiva foi proposto um projeto de extensão com alunos do ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), do Colégio Felicidade e do Colégio Modelo, na cidade de Jacobina-BA e como produto foi proposto um mini documentário sobre projeto realizado. Os resultados alcançados apontaram que é necessário que o tema abordado na pesquisa seja “apropriado pela escola para possibilitar que professoras(es) e jovens analisem o poder desses discursos, encontrem suas fissuras, e que conheçam, criem e reverberem contra narrativas” (Silva, 2019, p. 07).

O texto “DISSIDÊNCIAS E (IM)PERTINÊNCIAS DE GÊNERO NO TERRITÓRIO ESCOLAR: MEMORIAL CARTOGRÁFICO”, de Lucemberg Rosa de Oliveira (2018), é o segundo trabalho analisado nessa linha que tem foco nas performances de gênero, de forma que, nesse aspecto, é análogo à produção de Allisson Esdras Fernandes de Oliveira (2019). Nesse estudo, Oliveira (2018) explora as categorias o gênero, performances de gênero, práticas pedagógicas e formação docente. O autor objetiva nessa pesquisa “compreender como as performances de gênero são apresentadas na escola a partir das reflexões sobre as práticas pedagógicas dos/a colaboradores/a da pesquisa [...]” (Oliveira, 2018, p. 09). É um estudo que também se assemelha a outras pesquisas da linha 01 já analisadas aqui no que se refere ao uso do método cartográfico e ao uso de ateliê de pesquisa e observação participante como instrumentos para construção de dados.

O autor prezou pelo princípio da heterogeneidade na seleção dos participantes da pesquisa, de forma que seu trabalho buscou como colaboradores “sujeitos de diferentes idades, tempo de serviço, orientação sexual, áreas diversas do conhecimento e distintos cargos dentro da instituição como direção, coordenação e corpo discente” (Oliveira, 2018, p. 56-57). Como produto/resultado, Oliveira, (2018, p. 09) aponta que foi produzido pelo coletivo docente “o Projeto didático-pedagógico para o trato da diversidade de gênero na sala de aula.” Segundo ele, os resultados ainda sugerem que existe ainda

um longo caminho para implementar as discussões sobre gênero na escola, uma vez que as pessoas que foram o corpo dessa instituição ainda buscam maneira de silenciar tais questões e quando estas ultrapassam os limites do que ocasionou a ser “normal”, os (a) estudantes são vistos como objetos (Oliveira, 2018, p. 09).

O trabalho de Jedinei Lúzia Alves Freitas Freire (2017) trata da questão de gênero com foco nas identidades de gênero e representações de gênero, de forma mais específica, representações de gênero em livros didáticos. Seu trabalho foi intitulado DO GÊNERO AOS GÊNEROS: IDENTIDADE DE GÊNERO FEMININO NOS GÊNEROS TEXTUAIS PREDOMINANTES NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA e tem como objetivo geral

compreender quais representações sobre identidade de gênero estão veiculadas nos gêneros textuais predominantes no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio, selecionados pelo PNLD, 2015, em especial a coleção selecionada pelos docentes do Colégio Estadual Prof.<sup>a</sup>. Luzia Freitas e Silva, situado na cidade de Campo Formoso-Ba (Freire, 2017, p. 07)

É mais uma pesquisa da linha 01 que está metodologicamente baseada na Análise do Discurso e que se utiliza de questionário e entrevista, pesquisa de campo e análise documental para construção de construção de dados. Quanto aos participantes, (professoras(es) de uma escola pública) a autora destaca que foram 17 do sexo masculino e 4 do sexo feminino, antes, evidentemente, deixando clado a diferença entre gênero e sexo biológico. Ao falar sobre formação, autora focaliza nas questões de gênero e sexo dos/das participantes estabelecendo uma relação com suas áreas de formação e fazendo uma análise dessa relação, por exemplo, quando destaca o seguinte:

Geralmente, há um maior índice de pessoas do sexo masculino responsáveis pelos componentes como Física, Química, Matemática, ou seja, as exatas. Nas falas das entrevistadas deixam explícito não terem afinidades com a área das exatas, talvez por terem ouvido ao longo do tempo que essas são tipicamente masculinas (Freire, 2017, p. 81).

Os resultados da pesquisa de Freire (2017) apontam que “reflexões e ações interventivas sobre as representações acerca da identidade de gênero, veiculadas pelo livro didático, e a (des)construção de concepções cristalizadas são necessários para uma educação qualitativa” (Freire, 2017, p. 07).

O último trabalho analisado na linha 01 do campus de Jacobina-Ba é o de Roberto Santos Teixeira Filho (2016), centrado nos campos dos estudos culturais e estudos feministas numa perspectiva pós- estruturalista, como diz o próprio autor, traz como temática central a educação sexual para adolescentes. Seu título é “EDUCAÇÃO SEXUAL NOS LIVROS DIDÁTICOS DE BIOLOGIA: UMA ABORDAGEM NO CAMPO DO CURRÍCULO”. Neste trabalho, o autor tem como objeto de estudos os livros didáticos de biologia do ensino médio, e visou “problematizar processos de produção das diferenças sexuais e de gênero” (Teixeira Filho, 2016, p. 09). É um trabalho que tem como participantes discentes do ensino

médio de uma escola pública de Jacobina-Ba, sendo 61% dos participantes do sexo feminino. Esse é também o segundo estudo dessa linha de pesquisa que analisa livros didáticos, e mais um trabalho que se utiliza de questionário para levantamento de dados e Ateliê de Pesquisa formativo como atividade interventiva. Segundo o autor desse texto,

o estudo investigativo realizado possibilitou a construção de conhecimentos e de habilidades na área, instrumentalizando os sujeitos da Educação Básica para o enfrentamento das dificuldades e da complexidade das temáticas da Educação Sexual e para intervenções transformadoras, seja no âmbito pessoal, profissional ou escolar (Teixeira Filho, 2016, p. 09).

O autor ainda destaca que, considerando as informações obtidas, seria elaborado Documento Referencial em Educação Sexual. Vale ressaltar que, da linha 01 de pesquisa, esse foi o único estudo de abordagem quali-quantitativa, já que todos os outros se apresentaram apenas como pesquisas qualitativas no que diz respeito à abordagem.

Um ponto que nos chama a atenção até essa fase de análise das produções e que nos deixa esperançosas, mesmo diante de um cenário que ainda se mostra opressor em relação a nós mulheres, numa análise em escala maior, é que o sexismo científico que se revela ainda em outras áreas da ciência, universidades, e programas, não nos aflige dentro do MPED, afirmamos isso com base nos dados que revelam o número de mulheres orientadoras e pesquisadoras das produções que aqui apresentamos até então. Além disso, vislumbramos um cenário que se mostra promissor para nós, mulheres, na ciência, considerando que, mesmo entre as pesquisas que foram produzidas por homens, encontramos produções que não deixam de recorrer aos estudos feministas, que abordam os movimentos feministas em seus referenciais teóricos, e mesmo produções que se sustentam no campo dos estudos feministas, como é o caso do trabalho produzido por Roberto Santos Teixeira Filho (2016).

## 6.2 ANÁLISE QUALITATIVA DAS PRODUÇÕES DA LINHA 02 DE JACOBINA

A primeira produção analisada da linha 02 de pesquisa é a de Tamara Rangel de Lacerda (2022), produção intitulada “O PROTAGONISMO DAS MULHERES AGRICULTORAS NO PIEMONTE DA DIAMANTINA/BA: EXPERIÊNCIAS DOS QUINTAIS ÀS CADERNETAS AGROECOLÓGICAS”. Nesse texto busca-se essencialmente “sistematizar o processo de construção, participação e fortalecimento das protagonistas – agricultoras e técnicas –, através da metodologia das Cadernetas Agroecológicas (CA) no território do Piemonte da Diamantina/BA” (Lacerda, 2022, p. 07). Essa é uma pesquisa explicativa, também caracterizada como pesquisa participante em que a autora baseia epistemologicamente no materialismo histórico-dialético e nas teorias feministas para desenvolver o seu estudo. Para a construção de dados, Lacerda (2022) utiliza instrumentos como a pesquisa Bibliográfica, rodas de conversas, diário de Campo e grupo do *WhatsApp*, cadernetas, questionários e mapas.

Entre os trabalhos analisados até essa fase desse estudo, essa é a primeira produção encontrada que não apresenta propostas diretas para a educação básica ou superior, nem tem o foco da sua análise voltadas para esses espaços, por exemplo. O trabalho de Lacerda (2022), embora aborde a importância das pedagogias feministas, tem o foco em organizações feministas ligadas ao movimento agroecológico nos trabalhos de mulheres agricultoras. Além disso, a autora do referido estudo traz reflexões e discussões sobre as mulheres relacionadas ao capitalismo e à divisão social do trabalho, e apoia-se em teóricos como Creswell (2007) Gil (2008) e Hooks (2018). Como produto de intervenção (Lacerda, 2022, p. 07) propõe um Intercâmbio Feminista Agroecológico “para que as agricultoras possam fortalecer sua auto-organização na luta contra as violências machistas e patriarcais nos territórios”.

A próxima produção que apresentamos aqui, da linha 2 do campus IV, é “NARRATIVAS DAS MULHERES DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE COQUEIROS ACERCA DE SUAS VIVÊNCIAS E TRAJETÓRIAS ESCOLARES”, de Alane Martins Mendes (2022). Esse é o segundo trabalho identificado na linha 02 que se baseia no materialismo histórico dialético e que se caracteriza como pesquisa participante, e em que se destacam as reflexões sobre empoderamento feminino (aspecto da pesquisa análogo ao que se observa no estudo de Lacerda (2022)). Esse é um trabalho em que a autora busca entender como a educação escolar tem contribuído para o empoderamento feminino, sendo mais um entre todos já analisados nas linhas 01 e 02 que tem entrevistas, narrativas e rodas de conversa como

instrumentos de coleta de dados. O trabalho de Mendes (2022, p. 06) revelou que “a trajetória escolar dessas mulheres foi e ainda é repleta de desafios, mas elas seguem firme no propósito de conquistar o espaço que desejam alcançar” e que são também símbolo de “lutas e resistências.” Como produto, a autora considerou um e-book que apresenta narrativas das mulheres participantes de sua pesquisa.

Lenizan Passos Rios (2021) escreveu o texto “VISIBILIZAR PARA SOMAR: CONTRIBUIÇÕES DADAS À GESTÃO PARA O RECONHECIMENTO DA MATRIPOTÊNCIA NA VIDA ESCOLAR”. Essa pesquisa, semelhante às duas já analisadas na linha 02 do campus IV, no que se refere ao fato de ser desenvolvida sob a perspectiva do método participante, caracteriza-se como uma pesquisa investigativa que explora a maneira como acontece “a relação entre a gestão e a família dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede municipal em Jacobina – Bahia” (RIOS, 2021, p. 08). É um estudo que tem como objetivo principal compreender “como a gestão escolar percebia esta relação, e, em contrapartida, a ótica dessas famílias acerca de sua participação na escola.” E “investigar como a equipe gestora de uma escola municipal de Jacobina poderia contribuir para o processo de reconhecimento e a valorização da mulher-mãe na vida escolar dos educandos” (Rios, 2021, p. 08). Assim como outros trabalhos analisados, foca na categoria mulher e na divisão sexual do trabalho. Como proposta interventiva, propõe uma rede de escuta e de apoio, sendo esse, segundo a autora, um (2021, p. 08) “espaço para o diálogo genuíno entre gestoras e mães, a fim de que constitua, a partir desta ação inicial, um espaço consolidado para esta parceria”. Como outras pesquisas analisadas na linha 02, se utiliza de diário de campo e roda de conversa e é desenvolvida a partir de uma perspectiva feminista, e assim como muitas da linha 01, usa o questionário e entrevistas semiestruturada como dispositivo metodológico para levantamento de dados.

Outro estudo da linha 02 que assim como o de Rios (2021) traz para o centro das reflexões e análises as categorias mãe/mulher é o trabalho de Ivone Machado de Novaes (2021), trabalho cujo título é “CON-VIVÊNCIAS: REDES COLABORATIVAS PARA INCLUSÃO”. Nesse TFCC, Novaes (2021) toma como base epistemológica a fenomenologia e opera a partir da narrativa de mulheres mãe de alunos com deficiência. É um estudo que se utiliza do dispositivo ‘círculo de con-vivências’. O círculo de con-vivências, segundo a pesquisadora, foi “inspirado no círculo de cultura

freiriano, como dispositivo de construção e análise de dados, bem como de intervenção” (Novaes, 2021, p. 10).

O estudo visou essencialmente (p. 10) “a construção compartilhada de práticas educativas inclusivas, formando assim, redes colaborativas para inclusão”. Uma das contribuições da pesquisa apontadas pela autora foi a contribuição do estudo para fomentar reflexões relacionadas à “construção e manutenção de redes colaborativas que fortaleçam o processo de inclusão do estudante com deficiência na rede municipal de educação do município de João Dourado- BA” (p. 10).

O último trabalho analisado da linha 02 do campus de Jacobina-Ba é o de Vaneza Oliveira de Souza (2020), trabalho cujo título é “RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DE GÊNERO NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: Escrevivências e (re)invenções na Educação Básica”. Nesse estudo, o objeto de investigação são práticas pedagógicas que tratam sobre relações étnico-raciais e de gênero em uma escola pública estadual do município de Iraquara-BA, tendo o estudo o objetivo de “compreender, a partir das narrativas da experiência docente, como se configuram as discussões sobre raça e gênero na escola lócus e suas principais implicações nas práticas pedagógicas das/os professoras/es” (Souza, 2020, p. 09).

A autora estabelece diálogo com “intelectuais, pesquisadoras e feministas negras como Akotirene (2018), Gomes (2002; 1996; 2012), hooks (2017), Kilomba (2019), Lima (2015) e outras/os” (p. 09). É mais um estudo analisado que se utiliza do ateliê de pesquisa como dispositivo metodológico e é centrado nas narrativas dos/das participantes da pesquisa para construir o corpus de análise do estudo. É também uma produção que, embora envolva professores e professoras como sujeitos da pesquisa, foca na categoria mulher, como muitas pesquisas aqui analisadas, pois é um estudo que leva em consideração o trabalho com a interseccionalidade e com uma perspectiva feminista, uma vez que estabelece diálogo com intelectuais, pesquisadoras e feministas negras;

Supomos que a autora trata a interseccionalidade, sobretudo, como metodologia, uma vez que inicia uma discussão sobre esse conceito, assim como faz com racismo, patriarcado e sexismo e, em seguida, na seção metodológica, diz o seguinte

Assim, caras/os colegas, incorporar a análise na perspectiva interseccional é um caminho possível para compreender as nuances da paisagem. É preciso considerar que múltiplos aspectos comunicam sentidos nas relações que se estabelecem no cotidiano escolar, incluindo pessoas, tempos e espaços (Souza, 2020, p. 53-54).

A autora pontua que “os desdobramentos do acompanhamento do campo integram as ações do projeto institucional e a formação do coletivo de mulheres/estudantes na escola em 2021-2022” (p. 09). Dentre os resultados apontados nesse estudo, o fato de permanecerem como desafios principais na escola

estabelecer diálogo entre as distintas áreas do conhecimento e componentes curriculares, romper as amarras do currículo determinado, ampliar análises interseccionais e afetar mais professoras/es para trilhar o caminho de construção de práticas pedagógicas antirracistas e antissexistas como compromisso político durante todo ano letivo (Souza, 2020, p. 09).

De todos os trabalhos analisados nas linhas 01 e 02 do campus IV, (13 trabalhos) nove operam com a temática gênero diretamente focada na categoria mulher, entre esses nove, encontramos também trabalhos que trazem o foco para matripotência (1), interseccionalidade (1), pedagogia feminista (1), educação feminista (1). Dos 13, três trabalham com gênero com foco em performance de gênero e/ou identidades de gênero, são os trabalhos de Oliveira (2019), Oliveira (2018) e Freire (2017), todos da linha 01 de pesquisa. De todos os TFCC analisados em ambas as linhas, apenas um foca na temática sexualidade e educação sexual, o trabalho de Roberto Santos Teixeira Filho (2016), no entanto, mesmo com foco em sexualidade, ampara-se nos estudos feministas.

### 6.3 ANÁLISE QUALI-QUANTITATIVA DAS PRODUÇÕES DA LINHA 02 DE CONCEIÇÃO DO COITÉ

A primeira produção da linha 2, do campus XIV, selecionada para análise, foi o trabalho de Franciele Reis Messias (2022), produção intitulada “DISCURSIVIDADES

DAS PSICÓLOGAS ESCOLARES DO SISAL SOBRE PERFORMATIVIDADES DE GÊNERO E SEXUALIDADES”. Nesse estudo, o objetivo foi

compreender as discursividades das psicólogas escolares das redes municipais de educação pública, do Território do Sisal, na Bahia, referentes às performatividades de gênero e sexualidade presentes na escola (Messias, 2022, p. 07).

O objeto de estudo são discursividades de psicólogas escolares das redes municipais de educação pública. Segundo a autora, o aporte teórico utilizado no estudo confere a ele uma base epistemológica feminista, sendo nele utilizadas autoras feministas como Zuleide Paiva da Silva, Judith Butler, Donna Haraway, Guacira Lopes Louro e Joan Scott. É uma pesquisa caracterizada como descritiva, que tem psicólogas escolares da rede de educação pública como colaboradoras, sendo também um estudo em que se utiliza de entrevista como instrumento para construção de dados e, para o tratamento dos dados, análise interpretativa das discursividades construídas pelo dispositivo da referida pesquisa. Como atividade interventiva/produto, a autora propõe um Documento Referencial para atuação das Psicólogas Escolares do Sisal numa perspectiva generificada e sexualizada, utilizando como metodologia para a sua construção o grupo de experiência (GE). Algumas das interpretações da autora a partir dos dados construídos e apontados em sua pesquisa são:

As discursividades das psicólogas são forjadas nas referências geohistoricamente construídas durante sua formação inicial e continuada, nas condições objetivas de trabalho e no cotidiano de sua atuação na rede pública de educação básica. [...] Das discursividades das psicólogas escolares podem emergir rastros das performatividades de gênero e sexualidade presentes nos espaços escolares (Messias, 2022, p. 95).

A proposta interventiva para o referido TFCC foi forjada a partir dessas e outras interpretações situadas no campo de pesquisa.

O segundo TFCC analisado do conjunto de produções selecionadas no campus XIV é a produção intitulada “QUEM VÊ OS FLASHES NÃO VÊ OS CORRES: PRÁTICAS EDUCATIVAS ATRAVESSADAS PELAS PEDAGOGIAS FEMINISTAS SERTANEJAS NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE CONCEIÇÃO DO COITÉ – BA”, de Daniele Lopes Ferreira (2022). Nessa produção, a autora toma como objeto de estudo as “práticas educativas insurgentes forjadas por estudantes da rede pública de ensino” (p. 35). Epistemologicamente amparada na decolonialidade e nas teorias feministas, objetivou “compreender como estudantes da Rede Estadual de Ensino forjaram práticas educativas entrelaçadas com Pedagogias Feministas Sertanejas” (Ferreira, 2022, p. 08). A autora se utiliza do que ela vem a chamar de (Arte)liê de pesquisa como recurso metodológico e como, nas palavras dela, “metodologia de participação comunitária”, nos permitindo assim entender que esse dispositivo de confecção de dados também se configura como atividade interventiva da pesquisa. Além disso identificamos como instrumento para construção de dados, utilizado pela autora dentro do método (arte)liê de pesquisa a memória oral. Como colaboradoras(es), a pesquisa apresenta estudantes da escola pública (rede estadual de ensino), sendo, portanto, a escola pública o lócus da pesquisa. Como resultado, a autora destaca que foi possível verificar que “as/os estudantes têm rasurado a engenharia colonial, forjando assim, uma educação como prática de liberdade” (Ferreira, 2022, p. 08).

O terceiro trabalho analisado nesse grupo é o que foi produzido por Gersier Ribeiro dos Santos (2021), cujo título é “ESCREVIVÊNCIAS DE PROFESSORAS-NEGRAS-LÉSBICAS: PRÁTICAS EDUCATIVAS E PRODUÇÕES DE INTELLECTUALIDADES”. Nesse TFCC, a autora estabelece como principal objetivo “compreender como se dão as trajetórias pessoais e as experiências de práticas pedagógicas e políticas de professoras-negras-lésbicas no âmbito acadêmico e na Educação Básica” (Santos, 2021, p. 09). Interseccionando conceitos, ela traz discussões e reflexões sobre práticas pedagógicas, atuação profissional, política e ativista na universidade, lesbianidade e educação e experiência de mulheres negras. De acordo com a autora, é um estudo que está epistemologicamente amparado na decolonialidade e numa perspectiva interseccional, uma característica análoga ao que verificamos na pesquisa de Daniele Lopes Ferreira (2022), sendo mais uma no campo da ciência feminista. É um trabalho em que a autora utiliza as escrevivências como método de pesquisa e mais um que tem como instrumento para a construção dos dados entrevistas narrativas. Seu objeto de estudo são as escrevivências e

experiências docentes de professoras-negras-lésbicas na Universidade e na Educação Básica, sendo essas docentes as participantes/colaboradoras da pesquisa. É um estudo que tem como campo de pesquisa universidades públicas. Uma das observações da autora ao apontar os resultados encontrados é que

as trajetórias educacionais das interlocutoras foram marcadas por episódios de racismo e lesbofobia, também foi possível perceber que diante das opressões do ambiente escolar, o mecanismo de proteção em relação à sexualidade ainda é usado pelas professoras-negras-lésbicas em formação, como também fica evidente que a presença dessas mulheres na educação básica pode representar nos seus estudantes sentimento de pertença e acolhimento (Santos, 2021, p. 09).

Essa é a terceira pesquisa analisada nesse grupo que podemos considerar como pesquisa feminista, tendo em vista os aspectos que qualificam a pesquisa feminista destacados por Sandra Harding e mencionados na seção introdutória desse nosso estudo que avalia as produções do MPED.

A quarta produção desse grupo que analisamos é a de Yuri Barbosa Martins de Oliveira (2022), trabalho intitulado “CONFABULAÇÕES PROFESSORAIS DE DOCENTES GAYS” o qual teve o intuito de

discutir, a partir dos discursos de cinco professores gays da escola básica de municípios localizados no Território do Sisal (Serrinha, Conceição do Coité e Valente), sobre suas experiências como sujeitos homossexuais e das implicações subjetivas que tais reflexões interpelam para produzir suas professoralidades (Oliveira, 2022, p. 09).

O objeto central do referido estudo é (p. 13) “A docência de professores gays, refletida a partir dos atravessamentos de suas sexualidades”. Inspirado no Grupo de Experiência (GE), assim como Franciele Reis Messias (2022) fez em seu trabalho), o pesquisador utilizou como dispositivo metodológico o Grupo de Experiência Docente em Gênero e Sexualidade (GEDGS), e como técnica de análise e tratamento de dados lança mão da análise do discurso na perspectiva foucaultiana. Como resultado, o autor pontua que foi possível inferir que, a partir da análise dos dados construídos,

[...] os professores mostraram experiências de modos de vida diferentes, apesar das muitas semelhanças, produzindo assim confabulações professorais a fim de refletirmos práticas curriculares e sociais implicadas com nossas condições sexuais (Oliveira 2022, p. 09).

Também ficou destacado que o referido estudo

pode ser um espectro avaliativo em que cada um teve a oportunidade de ponderar sobre a vida vivida ao capturar modos de desfazimento de si para pensar outras configurações de ser professor, permitindo-se vivenciar uma docência em sua processualidade, cuja ação mostra que professoralidade e sexualidade são elementos indissociáveis (Oliveira 2022, p. 09).

Esse é o segundo trabalho analisado nesse grupo que explora a experiência docente e práticas pedagógicas e dialoga com o conceito de professoralidade, característica também identificada na produção de Gersier Ribeiro, a diferença é que, na produção de Yuri Martins, o foco está nas experiências e práticas de professores gays, já a produção de Gersier trata sobre experiências e práticas de professoras negras-lésbicas.

A seguir partimos para a análise do quinto trabalho selecionado na linha 2 do campus IXV, o TFCC intitulado “(AUTO)BIOGRAFIAS DE PROFESSORAS: INDAGAÇÕES SOBRE A IDENTIDADE DA ESCOLA DO CAMPO”, escrito por Flávia Amâncio Carneiro (2021). Este é um estudo desenvolvido na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, e que tem como objeto de estudo as narrativas (Auto)biográficas de educadoras do campo com o objetivo de

compreender como as professoras receberam e se relacionaram com a mudança da identidade das referidas escolas para a Educação do Campo, bem como examinar a relação estabelecida pelas professoras com os Movimentos Sociais Populares do Campo, pois entende-se que esta relação implica na forma como as professoras atuam em relação a sua própria vida e no mundo (Carneiro, 2021, p. 08).

Quanto a abordagem metodológica, conforme nos indica a autora, (p. 08) “os procedimentos metodológicos pautaram-se na abordagem (Auto)biográfica, com

entrevista narrativa, para a análise posterior”. As colaboradoras dessa pesquisa são professoras que compõem o quadro da Educação Básica do Estado da Bahia. Conforme nos indica a autora, a escolha de pesquisar apenas professoras foi uma escolha pessoal dela. Segundo ela, “uma forma de valorização categoria que tem o maior número de mulheres trabalhadoras” (Carneiro, 2021, p. 30). O lócus da pesquisa são escolas do campo da rede pública de ensino.

Esse é mais um estudo em que se lança mão da roda de conversa e entrevista como instrumentos de construção de dados e, assim como os trabalhos de Yuri, Gersier e Franciele, tem foco nas narrativas pessoais das/dos participantes da pesquisa.

De acordo com Carneiro (2021), os resultados indicam que

as professoras consideram a identidade das escolas fragilizada, do ponto de vista da percepção da Educação do Campo e, na mesma medida, evidenciam potencialidades para o fortalecimento desta identidade quando questionam o material didático utilizado pela escola, quando reconhecem a importância dos Movimentos Sociais Populares do Campo, quando demonstram relação de afeto e pertencimento com o próprio Campo. Há falta de formação específica sobre o Projeto da Educação e ausência de vinculação da docência com a agenda política dos Movimentos Sociais Populares do Campo (Carneiro, 2021, p. 08)

Embora essa informação não esteja explícita ou em destaque no texto, o estudo em questão não deixa de ser mais um trabalho em que a autora demonstra simpatizar com uma perspectiva feminista, haja vista a escolha intencional das participantes da pesquisa por parte da autora do estudo. Esse é também mais um dos TFCCs que propõem um e-book com narrativa das participantes como produto de pesquisa.

O sexto TFCC em análise é o texto de Sandra Santos de Araújo (2021), cujo título é “POLÍTICAS INTERSETORIAIS DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER E ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE BIRITINGA-BA: REDES E REEXISTÊNCIA”. Nesse trabalho, a autora teve como objetivo principal “compreender as interfaces entre as políticas intersetoriais de enfrentamento à violência contra a mulher e as escolas públicas do município de Biritinga-Ba” (Araújo 2021, p. 08). É mais um entre os estudos analisados em que se trabalha numa perspectiva feminista, levando em conta que, conforme nos indica a pesquisadora, as discussões apresentadas no trabalho são baseadas em estudos que abordam

principalmente “violência contra a mulher, violência doméstica e violência de gênero, com foco especial nas políticas públicas de enfrentamento à violência contra a mulher e nas políticas educacionais direcionadas à questão [...]” (Araújo 2021, p. 08). Sua pesquisa apoia-se nos estudos feministas assim como faz grande parte dos estudos encontrados e analisados na RSL apresentada em seu trabalho.

A pesquisadora toma como objeto de estudo as interfaces entre as políticas intersetoriais de enfrentamento à violência contra a mulher e as escolas públicas do município de Biritinga-Ba. No que se refere à metodologia, a autora utiliza os Ateliês de pesquisa como metodologia para construção de dados e como atividade interventiva. A conversa de dá com agentes políticos e educacionais do referido município (sujeitos e sujeitas da pesquisa).

Ainda de acordo com a autora, os resultados encontrados indicam que os/as agentes

têm consciência da existência de dispositivos que devem atuar em rede, porém as agentes educacionais, por vezes, se sentem sozinhas e despreparadas para lidar com situações de violência; a perspectiva de enfrentamento à violência numa chave de gênero perpassa especialmente as construções das agentes educacionais; reconhecem que a violência atinge diferentes grupos sociais, os quais compõem um estrato social, subalternizado, devendo ser enfrentada forma interseccional (Araújo 2021, p. 08).

Como proposta de intervenção, apresenta um projeto que “visa desnaturalizar – através dos ateliês de encontros – as mais diversas formas de violência praticadas contra as mulheres” (Araújo, 2021, p. 08). Esse projeto de intervenção se trata de um Simpósio temático o qual configura-se como uma proposta de trabalho de cunho interventivo/formativo que tinha o objetivo de “discutir e preparar os profissionais de educação no enfrentamento da violência contra a mulher” (Araújo, 2021, p. 08).

A sétima produção analisada na linha 02 é de Maria Cristina de Araújo Melo (2021), produção intitulada “CORPOS E CURRÍCULOS QUE SE PROLIFERAM: O FLAGRANTE DELITO DA CRIAÇÃO”. Nessa produção, a autora busca “compreender como corpos curriculantes e dissidentes sexualmente em aliança podem negociar um projeto de currículo radicalmente democrático e plural” (Melo, 2021, p. 09). O objeto

de estudo do referente trabalho é, segundo a autora (2021, p. 09), “as relações imbricadas entre currículo e sexualidades”.

O paradigma epistemológico no qual baseia-se Mello (2021) é o pós-estrutural, de acordo com ela, com referência nos estudos de Derrida (2014) e de Laclau e Mouffe (2015). É também um trabalho que tem uma abordagem metodológica pós-qualitativa, sendo o terceiro trabalho analisado nessa linha que se utiliza do dispositivo de pesquisa Grupo de Experiência. A autora também destaca que o tratamento dos dados é feito “através do conceito de imagem-fábula de Deleuze (2005)”. O desdobramento da pesquisa resulta em um projeto de intervenção que Mello (2021) intitula “Intervenção: fabulações de um currículo radicalmente democrático e plural”. Segundo ela, esse projeto “visa fomentar, através de corpos curriculantes e sexualmente dissidentes, a criação de um currículo radicalmente democrático e plural” (Melo, 2021, p. 09).

“IMAGENS NARRATIVAS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM PERSPECTIVA DE GÊNERO: TESSITURAS COTIDIANISTAS”, produção escrita por Graciele Mendes de Carvalho (2020), explora o cotidiano escolar como o objetivo de compreender “como as práticas pedagógicas referentes às questões de gênero são produzidas nos/com os cotidianos da educação infantil” (Carvalho, 2020, p. 08). Este é mais uma produção em que se utiliza ateliê de pesquisa para construção do conhecimento, sendo um trabalho que também se utiliza de diário de campo para essa finalidade. Ao desenvolver os ateliês, a autora embarca nos estudos cotidianistas, explorando *imagens narrativas* elaboradas pelas produtoras da pesquisa, “para produzir compreensão das práticas pedagógicas referentes às questões de gênero nos/com os cotidianos da educação infantil” (Carvalho, 2020, p. 39). Em suma, ela elege o método cartográfico para materializar e apresentar esses dados.

No que se refere aos aspectos epistemológicos, verifica-se que Carvalho (2020) baseia-se na epistemologia dos estudos cotidianistas, apoiando-se em autores como Ferrazo, Soares e Alves (2018) e Creteau (1998), ao mesmo tempo em que dialoga com os estudos feministas de gênero.

Segundo a pesquisadora

Os estudos nos/dos/com os cotidianos estão interessados em compreender as tensões, relações, mecanismos de exclusão, operações de controle, articulações que tentam controlar os fluxos, mas também como as

“produtoras desconhecidas” tecem conhecimentos e transformam o “lugar” em espaços plurais, habitados. São nesses espaçostempos de (re) invenção que são fabricadas as práticas pedagógicas referentes às questões de gênero, interesse desse estudo (Carvalho, 2020, p. 25).

As participantes da referida pesquisa são “praticantes da educação infantil especificamente, as profissionais do magistério da Instituição Municipal de Educação Infantil (IMEI) localizada na cidade de Olindina/BA” (Carvalho, 2020, p. 15), sendo, portanto, a IMEI de Olindina-Ba o lócus da pesquisa. Segundo a pesquisadora, as produtoras da pesquisa foram selecionadas a partir de critérios como: experiência na área de educação igual ou superior a 05 anos e 02 anos ou mais como educadora na educação infantil.

Como um dos resultados encontrados, a pesquisadora (2020, p. 08) aponta que as conexões ficcionais apresentadas nas imagens narrativas produzidas “evidenciam que as práticas pedagógicas são produzidas por muitos fios que se embarçam, onde tramas são formadas e desatadas em um movimento complexo”, e que

Ateliê de leitura nos/dos/com os cotidianos da educação infantil”, intenta a construção de um espaço dinâmico para germinação de olhares em perspectiva de gênero e de caminhos que se deslocam para uma educação mais igualitária para as crianças da educação infantil (Carvalho, 2020, p. 08).

Como proposta de intervenção, a pesquisadora apresenta o que ela se refere como “uma a propositiva de (re) invenção” a qual ela nomeia “Ateliê de leitura nos/dos/com os cotidianos da educação infantil” (p. 104). De acordo com a autora, a ideia é que

essa prepositiva, que será apresentado à SEDUC de Olindina/BA, se constitua em um espaço transversal (GUATTARI, 1985) para ecoar as múltiplas e heterogêneas vozes do coletivo visando à produção de leituras em perspectiva de gênero e de caminhos que se deslocam para uma educação mais igualitária (Carvalho 2020, p. 104).

Vale ressaltar que, entre os trabalhos já analisados na linha 02 de Conceição do Coité, esse é mais um em que a autora trabalha numa perspectiva feminista, com exceção dos trabalhos de Yuri Martins, Maria Cristina Araújo de Melo e Maria Goretti Ramos de Almeida cujos debates estão centrados na sexualidade.

A propósito, o trabalho de Maria Goretti (2019) é o último dessa linha que apresentaremos a análise. O referido estudo é intitulado “CURRÍCULO, PROFESSORALIDADES E SEXUALIDADES”, sendo o quarto trabalho encontrado nessa linha que se utiliza do dispositivo de pesquisa Grupo de Experiência docente, a ser proposto, segundo Almeida (2019), aos docentes da rede Estadual de Conceição do Coité. Ainda de acordo com a autora, o referido grupo de experiência “tratará das negociações docentes com os atravessamentos no currículo das questões de gênero e sexualidades” (Almeida, 2019, p. 06). Este é o trabalho que inaugura no MPED, no campus XIV, pesquisas no campo dos estudos feministas.

Almeida (2019) trabalha essencialmente com o conceito de diferença de Derrida (2014), gênero e sexualidade a partir de Butler (2017 e 2018) e o conceito de professoralidade de Pereira (2016). É mais um trabalho que foca na experiência docente e no cotidiano escolar, assim como a produção de Graciele Mendes de Carvalho (2020), sendo o segundo trabalho encontrado que tem foco em currículo e o primeiro que trata de professoralidade, seguido pelos trabalhos de Yuri Martins (2022) e de Gersier Santos (2021). De acordo com Almeida (2019), para a construção do conhecimento e análise dos dados, a pesquisa se ampara na hermenêutica de Hans-Georg Gadamer (2015).

O *lócus* da pesquisa configura-se como “espaços circulantes”, conforme nos indica a autora, se apoiando no conceito de entre-lugar defendido por Bhabha (2013). Para a pesquisadora, esse entre-lugar que configura o *lócus* da pesquisa é o meio de confluências que se estabelece entre Conceição do Coité, Uneb e o Colégio Polivalente de Conceição do Coité. São os colaboradores da pesquisa 11 professores graduados do Colégio Polivalente, sendo essa uma pesquisa sobre cotidiano a qual tem como objetos de estudo o cotidiano escolar, as experiências e as narrativas desses professores. É uma pesquisa epistemologicamente amparada nos estudos

pós-estruturais e na teoria queer<sup>21</sup>. Configura-se como um projeto de intervenção e como resultado aponta a que

as informações obtidas a partir das narrativas dos docentes de suas experiências e de seus referenciais teóricos sobre as questões tratadas durante o Grupo de Experiência potencializaram a proposta desse Projeto de Intervenção, sobretudo, quando parte dos próprios docentes pesquisados a sugestão da continuação do grupo de experiência mantendo a discussão sobre as questões das sexualidades e gênero (Almeida, 2019, p. 06).

Cada trabalho analisado apresenta amplas e profundas reflexões e discussões sobre as temáticas abordadas aqui neste estudo, sendo TFCCs conduzidos por diferentes abordagens metodológicas e epistemológicas. Os estudos exploram as experiências e perspectivas de profissionais e estudantes no contexto educacional, destacando a importância da inclusão de temas de gênero e sexualidade nas discussões pedagógicas.

Os trabalhos envolvem a análise de discursividades de psicólogas escolares, práticas educativas sob influência de pedagogias feministas, experiências de professoras negras-lésbicas, reflexões de professores gays sobre suas identidades, narrativas autobiográficas de professoras, políticas intersetoriais de enfrentamento à violência contra a mulher, práticas pedagógicas relacionadas a questões de gênero, negociações docentes em relação a gênero e sexualidade no currículo, entre outros objetos de estudo.

Dentro dessa diversidade de abordagens, destacam-se elementos pós-estruturais, feministas e *queer* como fundamentais para a compreensão das complexidades que envolvem as questões de gênero e sexualidade na educação. Além disso, vários trabalhos propõem intervenções ou atividades formativas para promover uma educação mais igualitária e inclusiva, evidenciando o compromisso com a transformação social e a promoção da diversidade nas instituições educacionais.

Nesse momento, ao concluirmos a listagem, apresentação, e ponderações, separadamente, sobre cada uma das produções que compõem o corpus desse

---

<sup>21</sup> Teoria que surgiu nos Estados Unidos no final dos anos 80, em oposição crítica aos estudos sociológicos sobre minorias sexuais e gênero cujo objeto de análise é a dinâmica da sexualidade e do desejo na organização das relações sociais (Miskolci, 2009, p. 150-151).

estudo, julgamos pertinente apresentar um compilado das características das pesquisas da linha 02 do campus XIV, de forma mais visual, através de figuras, gráficos e quadros, associados às análises dos dados. Importa destacar nos gráficos figuras e quadros a seguir apenas daremos destaque aos elementos que forem considerados recorrentes nas pesquisas. Também é necessário enfatizar que o quantitativo indicado nos gráficos se refere ao número de trabalhos em que determinado elemento/aspecto foi identificado.

Iniciaremos fazendo uma análise sobre as palavras-chave recorrentes entre as produções analisadas. Para melhor visualizarmos a recorrência de palavras-chave nas produções do campus XIV, julgamos oportuno nos utilizarmos da ferramenta *Voyant Tools*, um ambiente *web* de leitura e análise de textos digitais. Com ela, construímos uma nuvem de palavras (Figura 05) que mostra os termos mais recorrentes entre as palavras chaves das produções analisadas. Observamos que, quanto maior a recorrência do termo, maior o tamanho da palavra mostrada na nuvem. Uma nuvem de palavras nos permite ter uma visão geral do conteúdo apresentado nos TFCCs.

**Figura 05:** Captura de tela da análise do corpus de palavras-chave no *Voyant Tools*.



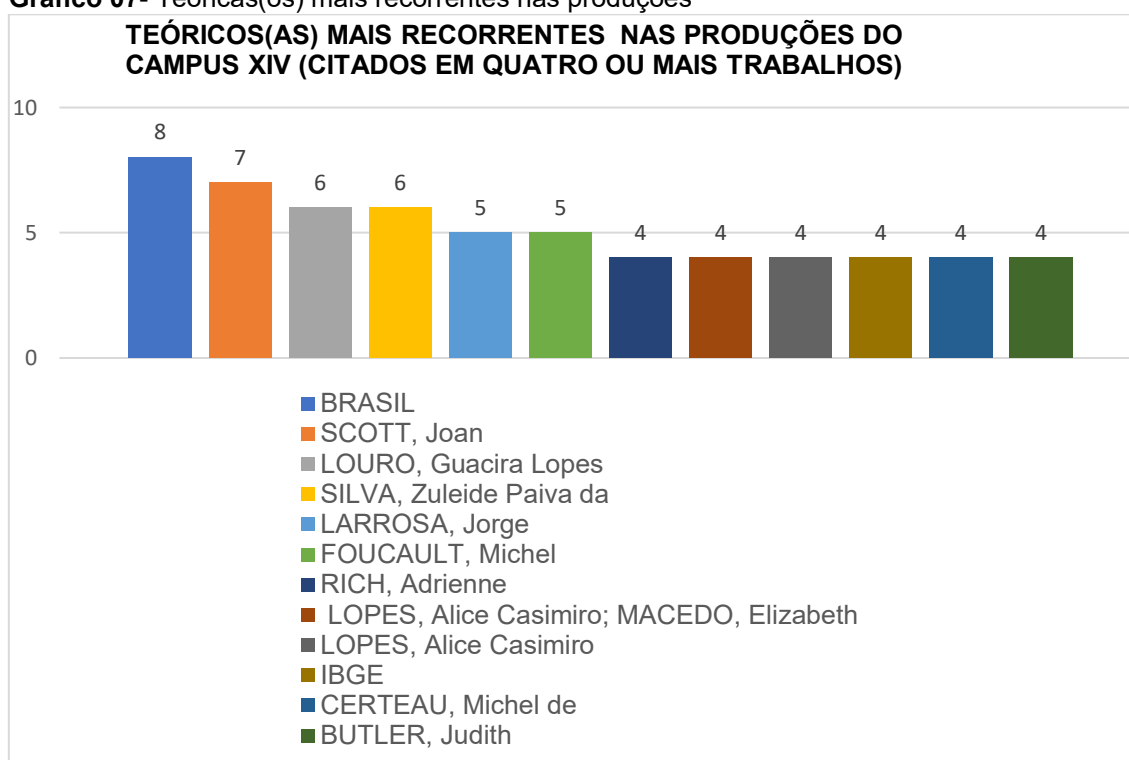
Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2023.

Observamos aqui que, nas pesquisas em análise, os debates e reflexões que se mostram mais recorrentes, majoritariamente abordado nas produções envolvem

gênero e sexualidade, educação, o ambiente escolar ou a escola, o currículo e as práticas pedagógicas; e isso é comprovado pela escolha predominante de determinados aportes teóricos, o que conferimos a seguir.

Quanto aos referenciais teóricos mais usados nas produções, assim como os demais elementos característicos das produções nesse estudo, optamos por apresentá-los em forma de gráfico para melhor visualizarmos os dados.

**Gráfico 07-** Teóricas(os) mais recorrentes nas produções



Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Como mostra o Gráfico 06, a fonte mais citada nos trabalhos analisados é a fonte BRASIL, isso quer dizer que as/os pesquisadoras(es) recorreram a documentos da constituição federal ou a sites de órgãos/instituições públicas e governamentais como, por exemplo os sites do MEC. Em seguida, como fontes mais citadas temos as autoras Joan Scott, Guacira Lopes Louro e Zuleide Paiva da Silva, e os teóricos Jorge Larrosa e Michel Foucault. As referidas autoras são referência na discussão sobre gênero, sexualidade e feminismo, sendo elas teóricas pautadas em uma abordagem de gênero e sexualidade pós-estruturalista.

A presença marcante de Foucault nos textos se justifica por seu pensamento ter sido uma das principais inspirações do pós-estruturalismo. Jorge Larrosa, por sua vez, é conhecido por suas contribuições nos campos da filosofia da educação e da

teoria da pedagogia, sendo também reconhecido por sua abordagem fenomenológica e hermenêutica, teórico que explora como a experiência se manifesta na vida cotidiana e como ela é interpretada e compreendida. Entendemos que é um aporte teórico muito recorrente nas pesquisas analisadas por suas reflexões terem influenciado debates sobre o papel da experiência na educação e na formação de professores, levando em conta o número considerável de pesquisas em que se opera com as experiências docentes, discursividades, narrativas docentes e cotidiano, conforme observamos a seguir no Gráfico 13.

Em seguida, como fontes citadas em até quatro trabalhos, temos Adrienne Rich, Alice Lopes Casimiro com Elizabeth Macedo, Alice Lopes Casimiro individualmente, o IBGE, Michel de Certeau e Judith Butler.

Escolhas por autoras como Adrienne Rich e Butler, assim como observamos na escolha por Joan Scott, Guacira Lopes Louro e Zuleide Paiva da Silva, são justificadas pelo grande número de estudos que se apoiam em perspectivas feministas. Rich e Butler são outras teóricas além de Scott, Louro e Zuleide Paiva, que se destacam no campo dos estudos feministas, de identidade, gênero e sexualidade.

Butler está inserida na tradição pós-estruturalista, o que significa que sua abordagem desafia noções fixas e essencialistas. A teoria pós-estruturalista de Butler se mostrou relevante para as pesquisas que buscam desconstruir categorias socialmente construídas ou examinar como o poder opera em termos de identidade. A teoria de Butler também se mostrou valiosa para os trabalhos lidam diretamente com questões relacionadas à diversidade sexual, normatividade ou políticas *queer*, identidade de gênero, performances de gênero ou construção social do gênero, oferecendo uma base teórica sólida.

A escolha por Adrienne Rich, de forma mais específica, pode ser justificada por seus estudos oferecerem compreensões valiosas para as pesquisas centradas em temas feministas e estudos de gênero em geral. Rich também é reconhecida por suas contribuições à teoria lésbica e aos estudos sobre sexualidade. Suas reflexões sobre identidade lésbica, relações afetivas e sexualidade têm sido fundamentais para muitas pesquisas nessa área. A autora se mostrou como uma escolha relevante nas pesquisas que exploram essas questões, como por exemplo, o trabalho de Gersier Ribeiro Santos (2021).

Já ao recorrerem a Alice Casimiro Lopes, e Elizabeth Macedo, entendemos que as/os pesquisadoras(es) buscaram autoras que servissem como um referencial de

destaque para discussão sobre currículo, haja vista a recorrência de trabalhos (dois deles) abordando essa categoria analítica. Observamos, dessa forma, que essas teóricas são acionadas com frequência ao se abordar políticas e estudos curriculares e/ou teorias de currículo.

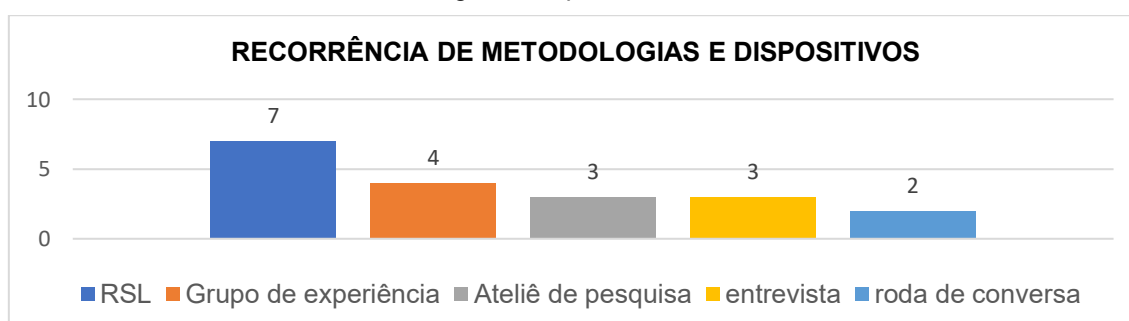
A recorrência de fontes como o IBGE se justifica pela necessidade de, muitas vezes, o(a) pesquisador(a) necessitar caracterizar o *locus ou sujeitos* da pesquisa, ou trazer dados que confirmem rigor ao seu estudo e justifiquem suas escolhas metodológicas, por exemplo. Diante dessa necessidade, as/os pesquisadoras(es) recorrem ao principal provedor de informações geográficas e estatísticas do Brasil.

Verificamos que Michel de Certeau, por sua vez, é acionado nos textos por ser referência nos estudos cotidianistas, aporte teórico muito acionado quando se trata de pesquisas que abordam cotidiano. Aparece com recorrência entre os estudos aqui analisados pelo fato de encontramos entre eles estudos que trazem cotidiano escolar como categoria ou que levam em conta a vida cotidiana dos/das participantes, mesmo quando não traz no texto como categoria analítica.

Notamos nos trabalhos analisados que a justificativa para o aporte teórico selecionado nos estudos é clara e alinhada com a natureza das investigações propostas.

Quanto às metodologias, instrumentos de construção e instrumentos de tratamento de dados, a análise das produções nos revela o seguinte cenário apresentado nos gráficos abaixo.

**Gráfico 08-** Recorrência de metodologias e dispositivos



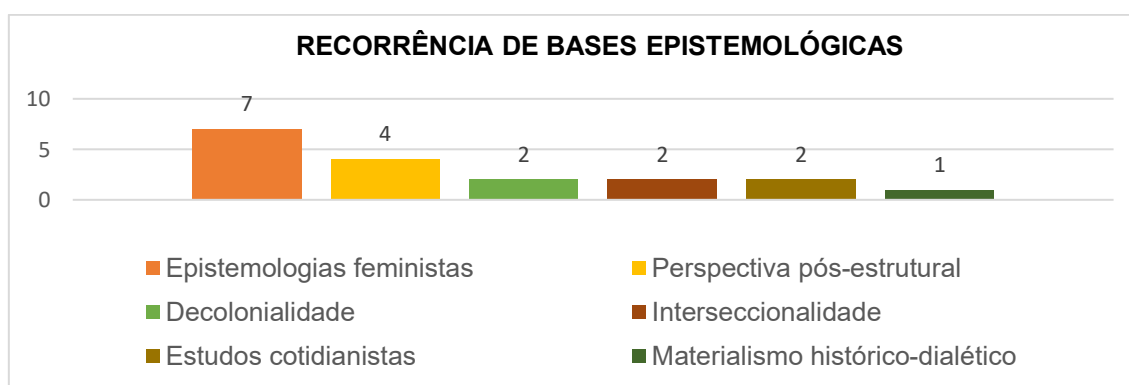
Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Conforme é possível observar no Gráfico 08, nas metodologias de destacam RSL, seguida por grupos de experiência e ateliês de pesquisa. O uso recorrente de RSL, como já mencionado nesse texto, é o que diferencia o programa, se deve ao fato

de ser um percurso metodológico sugerido pelas(os) professoras(es). Essa sugestão é na maioria das vezes acatadas por nós discentes, sem contestação, porque é na revisão sistemática que poderemos ter uma ideia de como tem sido feitos os trabalhos que dialogam com as categorias com as quais desejamos operar, de forma que, torna o processo de pesquisa mais descomplicado, embora mais cansativo por ser a RSL um trabalho penoso.

O uso recorrente de ateliês de pesquisa e grupos de experiência, assim como de dispositivos que favoreçam o diálogo com/entre os participantes da pesquisa se dá por ser essas metodologias/dispositivos permitem à/ao pesquisadora/pesquisador o uso de elementos multimodais para guiar ou conduzir a conversa, possibilitando, assim, um ambiente favorável a trocas de experiências, construção de significados, são metodologias e dispositivos que permitem o levantamento de dados em contato pessoal e direto com a fonte, e que, oportunamente, agregarão dados mais ricos à pesquisa, como mostra o Gráfico 9, há prevalência das epistemologias feministas.

**Gráfico 09-** Recorrência de bases epistemológicas



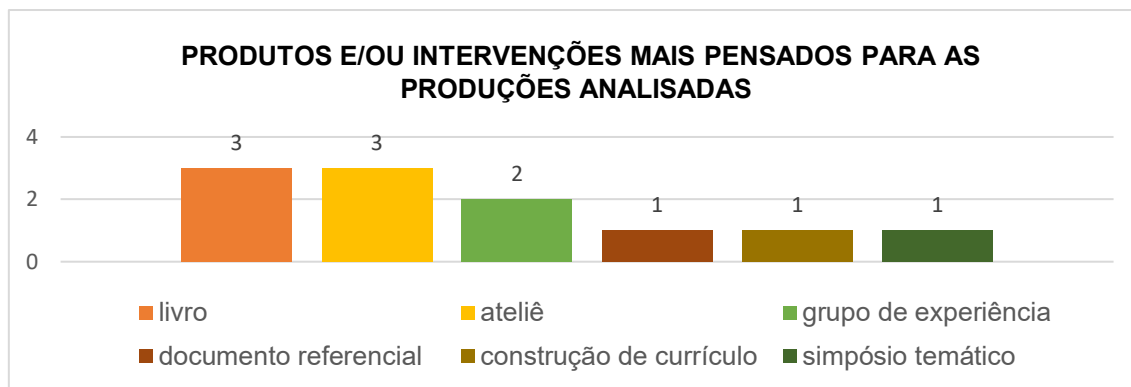
Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Gostaria de ressaltar que decolonialidade e interseccionalidade são elementos inerentes às pesquisas feministas, no entanto, estas aparecem no Gráfico 09 separadamente porque julgamos conveniente, por uma questão de organização dos dados, apresentar o número de produções em que esses elementos apareceram em evidência nos textos. Verificamos no gráfico acima que a proporção das epistemologias acionadas tem equivalência com as/os teóricas(os) mais recorrentes nos trabalhos. Por exemplo, observamos que as epistemologias mais acionadas foram as feministas e pós estruturais. No Gráfico 04, observamos que justamente as/os autoras(es) que se destacam nessas perspectivas foram os mais acionados. Isso

significa que se observa nas produções coerência e rigor, teórico, epistemológico e metodológico.

Agora vejamos, no Gráfico 10, os produtos e/ou intervenções mais pensados para as produções analisadas. Lembrando que em variadas produções a atividade interventiva é também a metodologia empregada no estudo.

**Gráfico 10-** Produtos e/ou intervenções mais pensados para as produções analisadas

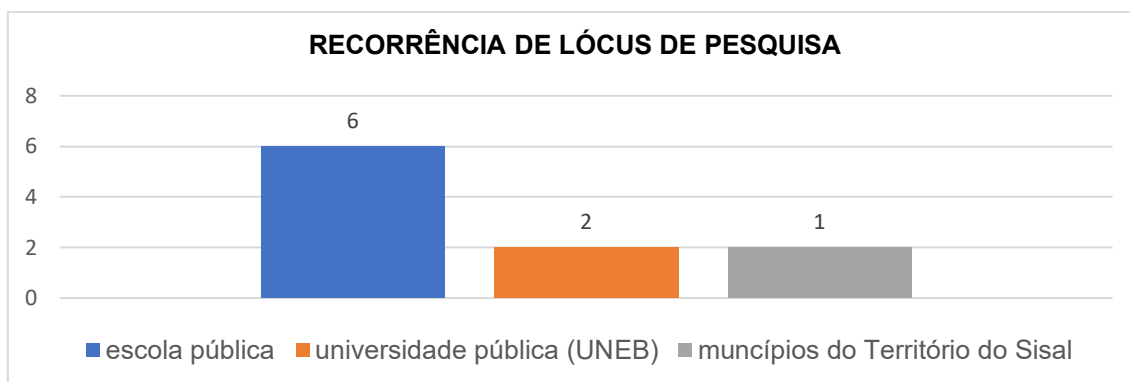


Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2023.

Vimos aqui que livros são produtos muito projetados pelas(os) pesquisadoras(es). Entendemos, assim, que essa escolha se dá, possivelmente, por essa ser uma forma de materializar os resultados da pesquisa e deixá-los mais acessíveis a comunidade acadêmica, aos profissionais da educação e à sociedade de forma geral, caso deseje acessá-lo. Os ateliês de pesquisa e grupos de experiência, além de metodologia para consecução de dados, também são considerados atividades interventivas nas pesquisas, uma vez que também promovem melhorias ao lócus ou sujeitos envolvidos na pesquisa.

Observemos, no Gráfico 11, os *lócus* priorizados pelas(os) pesquisadoras(es):

**Gráfico 11-** Recorrência de lócus de pesquisa

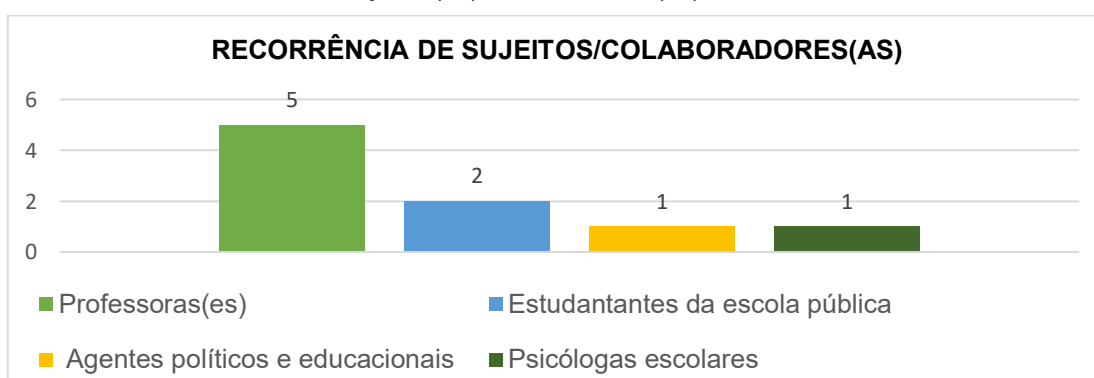


Fonte: elaborado pela autora, 2023

Seria de se estranhar, se em um mestrado profissional em educação, a fim de capturar e entender as dinâmicas sociais das comunidades, predominasse a escolha de outros *lócus* de pesquisa que não fossem as escolas, sobretudo públicas, e outros espaços educacionais. Como é possível verificar, a maioria das produções analisadas tem a escola como campo de pesquisa. É essencialmente nela que a/o pesquisadora/pesquisador se insere e, através de diferentes perspectivas teóricas, filosóficas, e metodológicas, continua a buscar explicações para os fenômenos educacionais.

Vejamos a seguir, no Gráfico 12, as/os colaboradoras(es) as/os sujeitas(os) que predominaram nas pesquisas:

**Gráfico 12-** Recorrência de sujeitas(os)/colaboradoras(es)



Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Temos aqui mais uma evidência de rigor na pesquisa. Sendo a escola o lócus mais escolhido nas produções, conseqüentemente, os sujeitos que mais aparecerão serão professoras(es) e alunas(os). Todavia, gostaria de chamar a atenção para um desequilíbrio que se apresenta no gráfico. Observamos que temos mais

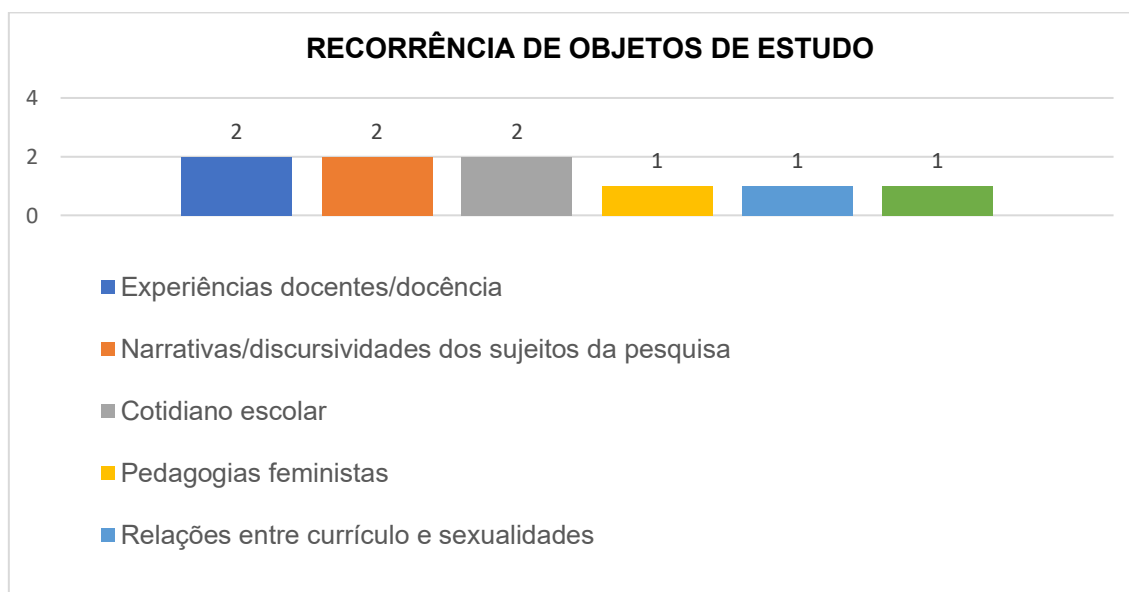
professoras(es) como sujeitos do que alunos. Isso nos impele a pensar que, possivelmente, o foco de grande parte das pesquisas tem sido o ensino e não a aprendizagem? Estaríamos deixando de escutar os/as alunas(os) e preferindo ouvir o que têm a dizer os/as docentes? Não necessariamente.

O foco nas/nos professoras(es), objetiva a reflexão e compreensão da prática docente e, conseqüentemente, um melhor resultado da aprendizagem das/dos estudantes. Sob a ótica do consagrado Paulo Freire (1996, p. 12), referência quando se trata de ensino-aprendizagem, “Não há docência sem discência”, isto é, não há ensino sem aprendizagem. Ainda nas palavras de Freire (1996, p. 13), “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo”.

Chegamos, portanto, à compreensão de que o número superior de professores como sujeitos das pesquisas em comparação ao número de alunos, não significa necessariamente um descaso ou escolha arbitrária dos/das pesquisadoras(es), mas, sim, uma evidencia da necessidade de reflexão sobre a prática docente.

Por último, demos uma olhada no que os dados nos revelam sobre a recorrência dos objetos de estudo elencados para as produções.

**Gráfico 13-** Recorrência de objeto de estudo



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2023.

Como sugere o Gráfico 13, novamente, observamos uma correspondência entre os elementos mais recorrentes apresentados nos gráficos que trazemos nesse

momento de refinamento de dados. Vemos como objetos mais investigados as experiências docentes e à docência, as narrativas e discursividades dos sujeitos das pesquisas e, é claro, o cotidiano escolar. Esses objetos recorrentes, assim como os sujeitos e lócus observados nas análises dos gráficos nos revelam a articulação entre universidade e educação básica. A esse respeito, Stano (2017, p. 531), nos diz que

A Educação, como campo de estudo, se revela, se anuncia e se denuncia por meio da pesquisa, caracteristicamente científica, mas não só. É por meio de um olhar ampliado, de uma escuta cuidadosa e de uma sistematização metodológica que o conhecimento acerca da educação se constrói, se confirma e se renova. Da necessidade de um conhecimento acerca de elementos quantitativos configuradores do cenário educacional, a partir da década de 70, no Brasil, como questões referentes à evasão, repetência, exclusão-inclusão efetuaram-se as investigações de cunho quantitativo, imprescindíveis para o delineamento das políticas públicas de educação.

A partir do que nos indica a autora, concluímos que o MPED cumpre com a sua função de receber educadoras(es) das escolas públicas, permitir que eles tragam suas angústias, identificadas em seu cotidiano escolar e na sua docência, e dá-lhes a oportunidade de desenvolverem alternativas, problematizarem situações e voltarem as suas escolas com novos conhecimentos, afetamentos, percepções, vivências para entregar à comunidade escolar aquilo que foram buscar no mestrado profissional, seja de forma direta como ações, formações, materiais didáticos, projetos de intervenção; ou de forma mais ampla e indireta como a criação de políticas educacionais e a fomentação de debates que geram impactos na realidade educacional de diferentes maneiras.

#### 6.4 REFLEXÕES FINAIS NA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES À LUZ DOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS DESTE ESTUDO

Considerando o primeiro objetivo específico elencado para esse estudo, ao mapearmos as abordagens epistemológicas e metodológicas de todos os trabalhos selecionados (linhas 01 e 02 do campus de Jacobina e linha 02 do campus de Conceição do Coité), foi possível verificar que se destacam, sendo algumas recorrentes entre as abordagens epistemológicas/teóricas das produções, as abordagens de natureza interpretativa, pós-estruturalista, pós-moderna, pós-crítica, interpretativista, materialista histórico-dialética, a fenomenologia e a hermenêutica. É

necessário acentuar que, dentro dessas diferentes teorias/epistemologias, tais como as teorias pós-estruturalistas, materialistas histórico-dialética e perspectivistas são produzidas as epistemologias feministas que trazem consigo abordagens decoloniais e interseccionais, as quais também são identificadas nas produções.

Quanto ao tipo de pesquisa, apenas encontramos entre as produções do campus IV uma de abordagem quali-quantitativa sendo todas as outras qualitativas, assim como todas as do campus XIV. O referido estudo é o de Roberto Santos Texeira Filho (2016), intitulado “A EDUCAÇÃO SEXUAL NOS LIVROS DIDÁTICOS DE BIOLOGIA: UMA ABORDAGEM NO CAMPO DO CURRÍCULO”.

No que se refere às abordagens metodológicas, destacam-se entre elas, sendo algumas recorrentes, abordagens como: História Oral (narrativas pessoais), o método cartográfico, a etnografia crítica, o método autobiográfico, a análise do Discurso, a metodologia político-pedagógica, a etnoescrivência e a pesquisa participante, por exemplo. Entre os dispositivos para construção de dados, alinhados a essas abordagens epistemológicas e metodológicas, encontram-se os seguintes, sendo alguns deles muito recorrentes: entrevistas, grupo de experiência, pesquisa de campo, análise documental, questionário fechado, observação, diário de campo/pesquisa, ateliês de pesquisa, observação participante com diário de bordo, pesquisa bibliográfica, rodas de conversas, diário de campo, grupo do *WhatsApp*, cadernetas, mapas, círculo de con-vivências, RSL, projeções coletivas. Cabe pontuar que a RSL é orientação comum no âmbito do MPED. Acreditamos que é válido que todas/os pesquisadoras(es) façam. Sendo esse um aspecto que diferencia nosso programa.

Observamos evidências dessas abordagens epistêmico-metodológicas, por exemplo, quando Daniele Lopes Ferreira (2022, p. 25), ao tecer os ensaios teóricos de sua pesquisa, destaca o seguinte: “Para instigar ainda mais essa ventania, quero enveredar pelo pensamento da feminista decolonial Maria Lugones (2020), que discute sobre o conceito a colonialidade de gênero.” Mais adiante, a pesquisadora indica que seu estudo “se propõe a refletir sobre práticas insurgentes atravessadas pelas pedagogias feministas sertanejas e forjadas por estudantes da rede estadual de ensino, se ancora nos feminismos e nas pedagogias decoloniais” (Ferreira, 2022, p. 19). Ela também utiliza uma citação de Espinosa-Miñoso (2014), com tradução dela, para mostrar que o feminismo decolonial é ‘uma aposta epistêmica’. Vejamos a seguir essa citação:

Antes de mais nada devo dizer que o feminismo decolonial, é uma aposta epistêmica. É um movimento em pleno crescimento e maturação que se proclama uma revisão ao feminismo ocidental, branco e burguês. O feminismo decolonial desenvolve uma genealogia de pensamento produzido a partir das margens por feministas, mulheres, lésbicas e pessoas racializadas em geral; e dialoga com o conhecimento gerado por intelectuais e ativistas comprometidos com o desmantelamento da matriz de opressão múltiplas, assumindo um ponto de vista não eurocentrado (Miñoso, 2014, p. 7 *apud* Ferreira, 2022, p. 29).

Observamos aqui que a autora lança mão das epistemologias feministas, epistemologias que tiveram destaque entre as produções analisadas e que têm como uma de suas características marcantes, a abordagem decolonial.

Outra evidência das escolhas epistêmico-metodológicas mais priorizadas pelas(os) autoras(es) das pesquisas encontramos no texto de Maria Goretti Ramos de Almeida (2019), no momento em que ela traz as discussões teóricas e faz as análises das narrativas das/dos sujeitas(os) de sua pesquisa (professoras e professores que participaram do Grupo de Experiência da pesquisa exploratória). Almeida (2019, p. 59) nos diz o seguinte: “O aporte teórico para essa compreensão é balizado nas teorias pós-estruturais. Aciono dessa filiação, Judith Butler (2017b; 2018).” Além disso, destaca que Butler “elabora um campo epistêmico para discussão sobre corpo, sexualidades e gênero afetada pela desconstrução derridiana, rompendo com as perspectivas naturalistas sobre essas categorias”. Nesses excertos do texto de Almeida (2019, p. 59) notamos a utilização de mais uma epistemologia recorrente entre as pesquisas analisadas, a pós-estrutural.

Pesquisas com perspectivas/abordagens epistemológicas feministas e pós-estruturais são categóricas na transformação da educação básica por diversas razões. Podemos citar entre essas razões a desconstrução de hierarquias de gênero; a ampliação de perspectivas sobre gênero e sexualidade, uma vez que abordagens pós-estruturais e feministas reconhecem a diversidade de experiências de gênero e sexualidade, indo além das normas binárias, assim contribuindo para ambientes escolares mais inclusivos; a integração da perspectiva feminista no currículo; a conscientização sobre a violência de gênero e a inclusão de narrativas diversificadas. Assim, à luz das pesquisas com essas abordagens e perspectivas, as escolas podem integrar essas perspectivas nas práticas pedagógicas e políticas educacionais, de forma que a educação básica venha a se tornar um espaço mais inclusivo, equitativo

e preparado para enfrentar os desafios contemporâneos relacionados à diversidade de gênero e diversidade sexual.

Vale destacar que a conversa como dispositivo de construção de dados aparece em quase todos os trabalhos analisados tanto nas linhas 01 e 02 do campus de Jacobina quanto da linha 02 do campus de Conceição do Coité. Além disso, como podemos verificar, os pesquisadores e pesquisadoras utilizam diferentes terminologias para se referirem às atividades que se configuram como espaços de fala e escuta, utilizando a conversa/diálogo com e/ou entre as/os participantes da pesquisa como principal instrumento de construção de dados ou atividade interventiva. Como vimos, alguns utilizam a terminologia entrevista, outros rodas de conversa, outros ateliês de pesquisa, grupo de experiência, círculo de convivência, projeção coletiva e outros termos que se referem a espaços de fala e escuta como atividade interventiva e/ou dispositivo de construção de dados. Essas terminologias utilizadas para referir a conversa variam de acordo com as especificidades relacionadas à maneira como o/a pesquisador(a) conduz essa conversa, por exemplo, conduzindo a partir de outras atividades aplicadas nos encontros com sujeitas(os)/colaboradoras(es)/participantes/produtoras(es), atividades como projeção de filmes, projeção de gravuras, fotografias, pinturas, desenhos, imagens, textos fílmicos e multimodais etc., a fim de disparar questões e fomentar discussões entre os sujeitos da pesquisa.

Um dado importante a ser destacado é que, tanto no que se refere as pesquisas do campus de Jacobina quanto de Conceição do Coité, as produções que estavam em andamento principalmente entre 2020 e 2022 acabaram sofrendo intercorrência da pandemia da COVID-19, de forma que sofreram mudanças no que estava programado para a ida ao campo de pesquisa e construção dos dados. Sofreram impacto significativo, especialmente, as pesquisas que propunham o contato direto com sujeitas(os)/colaboradoras(es)/participantes/produtoras(es) da pesquisa, como as pesquisas em que se lançava mão de metodologias que envolviam os referidos espaços de fala e escuta (rodas de conversa, entrevistas, grupos de experiência, ateliês de pesquisa e até mesmo aplicação de questionário, etc.). Diante da necessidade de reorganizar os caminhos metodológicos das pesquisas, os seus autores e autoras, em sua grande maioria, foram levados a desenvolver as atividades interventivas propostas em suas produções de forma virtual, em muitos dos casos, se

utilizando de plataformas que oferecem serviço de comunicação por vídeo como *Google Meet*, ou por mensagens instantâneas como o *WhatsApp*, por exemplo.

No que se refere ao segundo objetivo específico elencado para esse estudo (identificar a tipologia das propostas interventivas e do produto delas), nas análises feitas foi possível identificar que entre as tipologias de atividades interventivas e produtos estavam atividades e produtos pensados numa perspectiva coletiva, colaborativa e formativa. Entre as atividades interventivas encontram-se: círculo de con-vivências, produção de cartografias, projeto de extensão, rede de escuta/apoio, espaços de diálogo e ateliês de pesquisa. Vale ressaltar que em algumas pesquisas os ateliês de pesquisa são tratados como dispositivo de construção de dados, em outras como atividade interventiva e em outras tanto como atividade interventiva quanto dispositivo metodológico para a consecução dos dados. Entre os produtos de pesquisa podemos identificar: Acervo de memórias (museu virtual), cartografia de afetos, projetos didático-pedagógicos, minidocumentário, intercâmbio Feminista Agroecológico e e-book com narrativas de mulheres. Estão entre os produtos e propostas de intervenção, sendo alguns deles muito recorrentes, produtos e intervenções como ateliês de pesquisa, documentos referenciais, projetos de extensão, projetos didático-pedagógicos e livros eletrônicos (*e-books*).

Ao atender àquilo que prevê o terceiro objetivo específico definido para essa pesquisa (analisar como as produções interpretam as questões de gênero e sexualidade no contexto escolar), ao longo da análise do corpus do estudo foi possível observar que todas as produções compartilham das mesmas perspectivas quando se trata da interpretação de questões de gênero e sexualidade no contexto escolar, sendo essa uma perspectiva não biologicista, mas voltada para o reconhecimento da necessidade de lidar com as diferenças em relação a essas questões. Esse é um dado muito importante, pois nos mostra que essa perspectiva se encontra alinhada às epistemologias com as quais operam as/os pesquisadoras/es do MPED. Nesse ponto, mais uma vez, encontramos evidências de rigor teórico epistemológico e metodológico nas pesquisas.

As produções, ao apresentarem uma perspectiva não biologicista das questões de gênero e sexualidade, ratificam a necessidade de a escola trabalhar com abordagens nesse sentido, pois interpretar sob a perspectiva essas questões sob uma perspectiva não biologicista, no contexto escolar, é crucial por várias razões, entre elas, a desconstrução de estereótipos, a inclusão e respeito às identidades de gênero

e identidades sexuais, a prevenção ao *bullying* e à discriminação baseados em questões de gênero e sexualidade, a redução do estigma<sup>22</sup> em relação às diversas identidades de gênero e identidades sexuais e a criação de ambientes mais igualitários, onde todas(os) as/os alunas(os) têm oportunidades equitativas, independentemente de seu sexo biológico ou identidade de gênero. Em suma, uma abordagem não biologicista é fundamental para criar ambientes escolares mais inclusivos, respeitosos e equitativos, reconhecendo a riqueza da diversidade humana em termos de gênero e sexualidade.

Nas produções, é notório o discurso que defende que a escola ainda encontra dificuldades e lacunas no tratamento dessas questões, e que essas questões, na escola, devem ser abordadas numa perspectiva inclusiva, formativa e dialógica, que estejam voltadas para o desenvolvimento da autonomia, e da alteridade dos sujeitos diretamente atravessados pelos marcadores de gênero e sexualidade na escola. Essa perspectiva é totalmente oposta ao que imaginam ou supõem alguns indivíduos, grupos ou instituições com um pensamento mais conservador/tradicional, uma perspectiva de possível doutrinação ideológica, possível promotora da libertinagem entre crianças e adolescentes. Verificamos essa forma de interpretar as questões de gênero e sexualidade no contexto escolar, por exemplo, na produção de Teixeira Filho (2016) que ao discutir sobre educação sexual nas escolas aponta o seguinte:

As aulas desenvolvidas sobre o tema sexualidade, de acordo Vitiello (1997), devem ser ministradas por meio de metodologia participativa e dialógica, baseada na realidade sócio cultural, desenvolvida com criatividade intimista e lúdica (Teixeira Filho, 2016, p. 57).

---

<sup>22</sup> Alvim *et al.* (2020), em diálogo com Goffman (1891), apontam que os gregos criaram o termo estigma para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava ressaltar algo de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava. Lembrando que antigamente, os sinais eram feitos literalmente no corpo e destacavam que quem o portava era, por consequência, criminoso, e deveria ser evitado o contato com essa pessoa. É destacado ainda que hoje o sentido do termo ainda faz referência ao seu original, relacionando negativamente quem porta determinados sinais. Segundo Alvim *et al.* (2020), hoje em dia, o estigma está presente não somente quando há marcas ou diferenças corporais, enquanto aspecto físico como em outras épocas, mas se observa se expandido para questões comportamentais, como os associados a vivências das/dos sujeitos e sujeitas LGBTQIAPN+.

Também identificamos essa forma de interpretar as questões de gênero e sexualidade na escola ao observar o que diz Oliveira (2019)

O preconceito em casa, na rua, no trabalho, nos meios de comunicação e também nas escolas contra gênero, identidade, orientação sexual é grave, gerando o afastamento de alunos e também professores, porque apesar das visíveis mudanças no comportamento social, a escola ainda hoje é um ambiente tradicional e conservador, que em certos casos, reproduz práticas 15 preconceituosas e discriminatórias contra alunos gays, lésbicas, travestis, transexuais, transgêneros e bissexuais (Oliveira, 2019, p. 14-15).

Ou quando analisamos a produção de Araújo (2021) em que ela, ao estabelecer uma relação entre a discussão sobre escola e violência contra a mulher, apontando as críticas que a educação vem sofrendo historicamente, destaca o seguinte:

Conforme elenca Souza (2015), a prática ativa e cotidiana na escola com a finalidade de aguçar discussões e problematizar concepções curriculares hegemônicas contribui para propostas interventivas inovadoras no enfrentamento do preconceito e promoção da igualdade. No que pese a escola como espaço privilegiado de conhecimentos para a promoção dos direitos humanos, insiste em figurar como reprodutora de discriminações e preconceitos, principalmente quando se pensa numa educação antissexista, 15 basilada na homossexualidade (Araújo, 2021, p. 14-15).

Essas são apenas algumas das evidências que encontramos nos textos analisados que indicam a forma como as questões de gênero e sexualidade no contexto escolar são interpretadas nas produções. Ao longo do texto das demais produções não citadas aqui para evidenciar a forma de os pesquisadores interpretarem essas questões, também encontramos indícios de que todas as produções apontam para um pensamento equivalente a esse respeito.

Outro aspecto que vale salientar é que, das nove produções encontradas<sup>23</sup> no campus XIV, seis foram orientadas pela Professora Doutora Zuleide Paiva da Silva<sup>24</sup>, mesma orientadora desse estudo, sendo, de acordo com o que nos indicam as análises dos textos e o seu currículo, referência no MPED na orientação de pesquisas que focam nas questões de gênero e sexualidade.

Já no grupo das produções do campus de Jacobina, a orientadora que mais orientou trabalhos foi a Professora Doutora Ana Lúcia Gomes da Silva, sendo cinco dos 13 trabalhos orientados por ela, o que também nos permite identificá-la como referência na orientação de trabalhos do MPED que tratam sobre gênero e sexualidade. Importa também acentuar que todos os trabalhos orientados por Zuleide Paiva da Silva são trabalhos da linha 02, e todos os que foram orientados por Ana Lúcia Gomes da Silva<sup>25</sup> são trabalhos da linha 01 de pesquisa. As referidas autoras

---

<sup>23</sup> É importante saber que a produção de pesquisas referentes as temáticas abordadas nesse estudo mantem o ritmo observado nos últimos anos no MPED e com tendencia de crescimento dentro do programa. Conseguimos verificar duas produções que foram defendidas em 2023 e que poderiam compor o corpus desse estudo, no entanto, como estavam fora do recorte temporal estabelecido para essa pesquisa, não foram postas em análise. Esses trabalhos são os de José Mateus carvalho dos santos, intitulado A ESCOLA NA ENCRUZILHADA: CONVERSAS SOBRE DIVERSIDADES NO AMBIENTE ESCOLAR COM PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE ICHU-BA, e o trabalho de autoria de Marilene dos Santos Queiroz, intitulado CARTAS ESCRIVENTES – GIRAS DE ESCRIVÊNCIAS: MODOS DE ESCRIVER, MODOS DE VIVER MATERNIDADES/MATERNAGENS NEGRAS E UNIVERSIDADE NO SERTÃO BAIANO NORDESTINO, ambos orientados pela professora Zuleide Paiva da Silva.

<sup>24</sup> Segundo informações apresentadas em seu Currículo Lattes, Zuleide Paiva da Silva, ingressou no MPED em 2017 e começou a orientar trabalhos em 2018, é professora Adjunta da UNEB e professora permanente do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED). Tem formação interdisciplinar, com doutorado Multi- Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (UFBA, IFBA, UNEB, UEFS, SENAI-CIMATEC, LNCC), mestrado acadêmico em Estudos Interdisciplinares Sobre Mulheres, Gênero e Feminismo (UFBA), mestrado profissional em Gestão Integrada das Organizações (UNEB, UNIBAHIA), especialização em Arquivologia e Novas Tecnologias documentais (UNEB), graduação em Biblioteconomia e Documentação (UFBA), graduação em Licenciatura curta em Letras (UNEB). É líder do Grupo de Pesquisa FEL (UNEB), juntamente com a professora Rosane Vieira. Ainda de acordo com seu currículo, desenvolve ensino, pesquisa e extensão no campo dos estudos feministas com foco na interseccionalidade de gênero, raça, sexualidade. Ainda é informado em seu currículo que desde 2010 é ativista da LBL -Liga Brasileira de Lésbicas.

<sup>25</sup> Ana Lúcia Gomes da Silva, segundo seu currículo Lattes, ingressou no MPED no ano de início do programa, em agosto de 2014. Com base nos dados do seu Currículo Lattes, tem pós-doutorado pela UFTM, mestrado (2005) e doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2007). É também especialista em leitura: teoria e prática pela UESB, (1999) e possui graduação em Licenciatura Plena em Letras Vernáculas pela UNEB (1995). É professora titular da UNEB, com experiência na área de Letras, com ênfase em Estágio Supervisionado, Prática Pedagógica, Seminários Interdisciplinares de Pesquisa. Tem experiência em programas de pós-graduação com as disciplinas: análise do discurso e metodologia e prática de pesquisa e Pesquisa Aplicada a Educação (PAE). Segundo seu currículo, também possui experiência de atuação na educação a distância EAD. Além disso, atua em programas de pós-graduação com os componentes PAE e Docência e Diversidade (DD) e orienta pesquisas com temáticas na área de leitura e linguagens, formação de professores, profissão docente com ênfase na diversidade e seus marcadores sociais de gênero, raça, sexualidade, deficiências. É uma das líderes

se destacam na orientação de pesquisas dessa temática por serem referência na produção de estudos voltados para as questões relacionadas à diversidade, sendo um aspecto marcante nas pesquisas orientadas por elas, o fato de assumirem uma perspectiva feminista.

O quarto e o quinto objetivo específico elencado para esse estudo (identificar demandas que emergem dentro do programa, no que se refere ao desenvolvimento das pesquisas, e discutir sobre o perfil das(dos) egressas(os), o processo de produção dos trabalhos finais de conclusão de curso e sobre a execução das suas propostas interventivas) foram alcançados, principalmente, ao desenvolvermos a atividade interventiva sobre a qual trataremos na próxima seção.

---

do Grupo de Pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior. (DIFEBA), da UNEB, e é pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade – DIVERSO, também da UNEB. Atua como professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPGED) MPED da Uneb de Jacobina e no Curso de Letras Vernáculas. Esteve na vice coordenação do MPED de 2014 a 2016 e atuou como coordenadora de maio de 2016 a janeiro de 2017.

## **7 TRAJETIVIDADES DA PESQUISA: INTERLOCUÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE PESQUISAS DO MPED ATRAVESSADAS POR GÊNERO, SEXUALIDADE E INTERCULTURALIDADE**

Nesta seção, são exploradas diferentes facetas do processo de pesquisa no âmbito do MPED. A subseção 7.1, discute as implicações e desdobramentos das pesquisas das/dos participantes para a atividade interventiva. A subseção 7.2 aborda o percurso metodológico previsto para a execução da atividade interventiva, o que idealizamos, delineando o plano metodológico proposto para a execução da atividade e as expectativas iniciais. Por sua vez, a subseção 7.3, proporciona uma visão detalhada dos encontros realizados no âmbito dessa atividade interventiva. As subdivisões 7.3.1 a 7.3.4 discutem cada um dos encontros do ciclo de conversas, delineando os temas abordados, desafios enfrentados e aprendizados extraídos. A subdivisão 7.3.5 fornece uma análise crítica sobre os desafios e potencialidades identificados nos componentes curriculares do MPED, sob a perspectiva da atividade interventiva. Finalmente, a subdivisão 7.3.6 apresenta um vislumbre do possível produto de pesquisa. Essa seção visa oferecer uma compreensão aprofundada das trajetórias das pesquisas no MPED, enfatizando a interseção com questões fundamentais de gênero, sexualidade e interculturalidade.

### **7.1 IMPLICAÇÃO PARA A ATIVIDADE INTERVENTIVA<sup>26</sup>**

Avaliar produção científica requer a aproximação do pesquisador ou pesquisadora com o objeto estudado (a produção científica a ser avaliada), no entanto, para o enriquecimento e aprofundamento de uma análise quali-quantitativa

---

<sup>26</sup> Nesse texto, para nos referirmos à atuação de pesquisadoras(es) do MPED no campo de pesquisa, utilizamos termos como intervenção, atividade interventiva e proposta interventiva, entre outras formas flexionadas e derivadas do verbo 'intervir'. No entanto, gostaríamos de destacar que as atividades desenvolvidas em campo são atos de contribuição, em vez de intervenção com poder de total modificação das realidades. Utilizamos nesse trabalho esses termos para facilitar o entendimento da leitora/leitor, considerando que esses já são termos consolidados dentro do MPED. Embora sejam termos dos quais se vem fazendo uso há muito tempo, sugerimos ao programa que, para expressar a ideia de contribuição, passe considerar os usos de formas derivadas e flexionadas do verbo 'contribuir', por exemplo, 'contribuição ativa' ou 'contribuição participativa'. Essas expressões sugerem um envolvimento construtivo e positivo, em vez de uma ação intervencionista com potencial para alterar a situação em sua totalidade.

dessas produções, entendemos que seria necessário lançar mão de abordagens metodológicas que nos trouxessem dados e que nos permitissem fazer reflexões que apenas a análise das produções científicas não nos permitiria fazer.

A atividade interventiva proposta nesse estudo foi uma das atividades solicitadas no componente LAB II (Laboratório de Pesquisa e Prática Educacional). Esse foi um exercício prévio de “aproximação” com o campo de pesquisa. Embora a atividade tivesse sido pensada nesse componente curricular no intuito de promover essa aproximação, importa acentuar que eu, como aconteceu com outras(os) colegas do MPED, a exemplo de Graciele, Yuri, entre outras(os), já estava inserida no campo, pesquisando como mestranda. Além disso, também é importante pontuar que, a partir do grupo de pesquisa e da linha a qual estou vinculada, foi possível identificar previamente algumas produções do grupo que são atravessadas por gênero, sexualidade e interculturalidade.

Apreendida como uma etapa da pesquisa, essa atividade foi orientada pelas seguintes questões: Quais as motivações, experiências, dificuldades no processo de produção dos TFCC e na execução da proposta interventiva? Quais as proposições para a melhoria de práticas pedagógicas na educação básica são apresentadas nos trabalhos que compõem o corpus da pesquisa (Trabalhos Finais de Conclusão de curso do MPED atravessados pelas temáticas gênero, sexualidade e interculturalidade)?

Partindo dessas inquietações, realizamos uma intervenção na qual o público-alvo foram as egressas do MPED, da linha 2 de pesquisa, a linha Cultura, Docência e Diversidade, mesma linha na qual estou vinculada. O objetivo principal foi conversar com as/os egressas(os) sobre o processo de produção de suas pesquisas (pesquisas atravessadas pelas temáticas gênero sexualidade e interculturalidade). Nessa conversa, discutimos sobre as motivações, experiências, sobre as dificuldades no processo de produção dos TFCC e na execução da proposta interventiva, bem como abordamos as proposições para a melhoria de práticas pedagógicas na educação básica que foram apresentadas nos trabalhos.

Também tivemos a intenção de, nesse diálogo, discutir e refletir sobre a escassez de produções científicas da área da educação que avaliem produções científicas do próprio programa (dado apontado pela revisão sistemática de literatura apresentada na seção 5).

Barbosa (2016), ao discutir sobre os mestrados profissionais, traz uma informação que sustenta a nossa ideia de que é extremamente necessário avaliar as produções científicas num mestrado profissional. O autor destaca que, pelo fato de os mestrados profissionais serem muito recentes,

[...] por ser algo em construção, os critérios de avaliação continuaram com as mesmas regras dos Mestrados Acadêmicos. Isso gera uma dificuldade, porque não temos as mesmas condições, como a inclusão de bolsas, por exemplo, e somos avaliados dentro das mesmas exigências. Essa é uma discussão que tem sido objeto de debate nas instâncias que pensam os Mestrados Profissionais em Educação, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), o Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (Forpred) e o Fórum Nacional de Mestrados Profissionais em Educação (Fompe) (Barbosa, 2016, p. 97).

Observamos aqui que estamos aprendendo sobre mestrado profissional enquanto fazemos mestrado profissional, na nossa trajetividade na pesquisa. Os estudos sobre mestrados profissionais são tão recentes quanto os próprios mestrados profissionais, sendo a pesquisa que desenvolvo mais uma a contribuir com essa discussão.

Essa atividade interventiva pensada para integrar esse estudo se justifica porque a aproximação e o diálogo num espaço dinâmico de interação com as pesquisadoras tornam a leitura e análise de suas produções mais facilitadas, evitando, por exemplo, que elas se tornem enviesadas, e também por que permitem identificar e desvelar elementos que estão implícitos ou que não foram mencionados no texto, que podem ser elementos que fazem toda a diferença na compreensão do processo de pesquisa que resultou naquela produção avaliada.

Ao intitular a atividade interventiva, me utilizo do termo 'trajetividade' para fazer alusão ao trajeto percorrido pelas(os) pesquisadoras(es) na realização das pesquisas e, ao mesmo tempo, aos fenômenos que se sucedem no fluxo da pesquisa, assim, fazendo referência não apenas aos trajetos feitos, mas, sobretudo, aos eventos que se desencadeavam enquanto traçavam seu percurso na pesquisa. De forma mais substancial, quando falo de trajeto, me refiro, por exemplo, aos caminhos epistemológicos e teórico-metodológicos adotados por elas, e quando falo dos eventos, estou pensando, por exemplo, nos atravessamentos, percepções,

afetamentos, dificuldades, deslocamentos, ressignificações, realizações e possibilidades manifestados ao longo da pesquisa. Entendo que é na trajetividade que se constitui a pesquisadora e o pesquisador.

Me aproprio aqui do termo trajetividade para pensar o processo de produção de pesquisa vivido pelas egressas do MPED a partir da discussão que Carvalho (2010) faz sobre trajetividade e heterotopias. Uma das características da trajetividade apontadas por Carvalho (2010) nos remete, justamente, ao processo de fazer pesquisa quando ele diz que

[...] toda trajetividade é uma angústia, pois coloca o sujeito que a experimenta diante de uma abertura espacial que não é mais a relação impositiva do espaço, mas a escolha de uma espacialidade, quer dizer, de um fazer-se e constituir-se no trajeto cuja consistência é a de um fluxo nômade a se refazer conforme o refazer-se com o próprio trajetificar-se (Carvalho, 2010, p. 121).

Fazendo uma correlação dessa característica da trajetividade com o processo de desenvolvimento de uma pesquisa destaco que, o primeiro ponto que nos permite entender o processo de pesquisa como uma trajetividade é o fato de ser considerado angustiante em alguns momentos; não deveria ser visto assim, deveria ser algo leve e prazeroso, no entanto, a minha experiência como pesquisadora e as experiências de muitos/as pesquisadores/as que conheço me permitem afirmar que nem sempre é algo prazeroso. Numa investigação, o sujeito da trajetividade é quem investiga, sendo, portanto, aquela ou aquele que se faz e se constitui no trajeto da sua pesquisa, que tem um fluxo nômade e que se reconstrói ao longo do próprio processo de trajetificar-se.

Embora o foco da pesquisa que desenvolvo no MPED sejam produções científicas, na atividade interventiva proposta, o foco estava não só nas produções, mas, especialmente, no processo de pesquisa científica que tem como produto as produções científicas avaliadas.

Prestes (2014, p. 28) ao abordar a pesquisa e a construção do conhecimento científico, define a pesquisa científica como uma

[...] investigação feita com a finalidade de obter conhecimento específico e estruturado a respeito de determinado assunto, resultante da observação dos fatos, do registro de variáveis presumivelmente relevantes para futuras análises. Ela é um processo reflexivo, sistemático, controlado e crítico que leva a descobrir novos fatos e a perceber as relações estabelecidas entre as leis que determinam o surgimento desses fatos ou a ausência deles.

Assim, nessa atividade interventiva, além de ter planejado discutir sobre as produções, também busquei trazer uma lente de aumento para o processo de pesquisa dessas produções.

## 7.2 PERCURSO METODOLÓGICO PREVISTO PARA A EXECUÇÃO DA ATIVIDADE INTERVENTIVA: O QUE IDEALIZAMOS

Nessa atividade interventiva, a princípio, pensei em me utilizar da roda de conversa como dispositivo metodológico partindo do entendimento de que favorece a partilha de experiências entre as participantes e potencializa a reflexividade e problematização de questões importantes relacionadas à temática na qual é focada. Moura e Lima (2014, p. 101) entendem que as rodas de conversa

consistem em um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo. Um dos seus objetivos é de socializar saberes e implementar a troca de experiências, de conversas, de divulgação e de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construir e reconstruir novos conhecimentos sobre a temática proposta. A conversa saiu dos alpendres e chegou à escola como uma estratégia de ensino, e como caminho natural, alcançou as pesquisas educacionais. Assim, a roda de conversa não é algo novo, a ousadia é empregá-la como meio de produzir dados para a pesquisa qualitativa.

Isso era justamente o que me propunha a fazer ao planejar a intervenção, criar um movimento de diálogo com as/os egressas(os) do MPED em que além de ouvir suas experiências, poderia conhecer suas impressões sobre o próprio momento de partilha e sobre a pesquisa que eu estava desenvolvendo no momento da intervenção.

Nesse diálogo, elas/eles poderiam trazer contribuições, apontar caminhos e sugerir possibilidades a partir de suas experiências na pesquisa.

Para o levantamento de informações antes da realização da intervenção utilizei a técnica de seleção e leitura das produções da linha 2 de pesquisa do MPED de Conceição do Coité para identificar as egressas com as quais iria dialogar.

Pensei numa roda de conversa configurada em basicamente em três momentos, sendo eles:

1º Apresentação da proposta interventiva e da pesquisa a qual ela compõe, trazendo os dados construídos na revisão sistemática de literatura sobre avaliação produção científica da área da educação em programas de educação;

2º Diálogo sobre o processo de produção de conhecimento das egressas enquanto pesquisadoras, identificando elementos que são importantes para a minha pesquisa;

3º Discussão e reflexões sobre suas intervenções: aqui observando as atividades desenvolvidas destacando se foram pontuais ou não, se geraram ou não resultados esperados e se as pesquisadoras conseguiram mensurar os resultados das suas intervenções nas redes de educação. Nesse momento também foi previsto um instante de reflexão sobre a importância de nós, como alunas(os) ou ex-alunas(os) de um programa de pós-graduação, conhecermos nossas próprias intervenções e produções. Pensamos em trazer o foco para as intervenções por entender que, num mestrado profissional em educação, aquilo que o diferencia de um mestrado acadêmico é, essencialmente, o fato de “ter como foco responder as demandas, as condições e as exigências da Educação Básica”. (Barbosa, 2016, p.17).

Como forma de prospectar os resultados, planejamos trazer a análise de conteúdo qualitativa associada à técnica de mapas mentais. Optamos por operar com mapas mentais porque, como nos mostram Lima e Manini (2016, p. 82)

Nos Mapas Mentais se pode trabalhar com a essência de um conceito e com imagens, símbolos, termos e ideias relacionados a eles, favorecendo um processo criativo e não linear de organização da informação. Utilizam uma estrutura hierárquica (taxonômica) para representar uma ideia e os conceitos subjacentes, com o apoio de desenhos, textos e imagens para fazer a representação de elementos.

Os referidos autores ainda destacam que esses mapas mentais, além de facilitar a memorização do conteúdo,

favorecem os processos criativos e de organização de ideias do *brainstorming* (tempestade de ideias), bem como o desenvolvimento e a organização de categorias, síntese de conceitos, resumo de ideias de leituras ou estudos etc.” (Lima; Manini, 2016, p. 83).

Levando em conta a quantidade de informações que emergem ao longo de discussões numa roda de conversa, estratificar os dados, reorganizá-los, fazer correlações, extrair deles as informações que importam para a pesquisa é algo muito custoso e dispendioso (Lima e Manini, 2016). Assim, lançar mão da análise de conteúdo associada à elaboração de mapas mentais utilizando ferramentas computacionais para a prospecção se mostra como uma alternativa bastante pertinente.

Nesse sentido, pensamos em apresentar uma síntese dos resultados da atividade interventiva em um mapa mental destacando impressões pessoais das egressas sobre o processo, incluindo as similitudes e diferenças entre as experiências nas pesquisas em debate narradas.

### 7.3 CICLOS DE CONVERSA: ENTRE O PLANEJADO E O ACONTECIDO

Conforme havia previsto no projeto de intervenção, fiz o levantamento das produções da linha 2 do MPED, do polo de Conceição do Coité, localizando nove trabalhos, no entanto, apenas cinco das/dos pesquisadoras(es) se disponibilizaram a participar dessa atividade de intervenção.

As produções selecionadas para essa atividade interventiva estão discriminadas no Quadro 06:

**Quadro 06:** Produções atravessadas por gênero, sexualidade e interculturalidade das(os) egressas(os) da linha 02 de Conceição do Coité-Ba, que participaram da atividade interventiva.

AUTORIA	TÍTULO	ANO
Yuri Martins Oliveira	Barbosa de CONFABULAÇÕES PROFESSORAIS DE DOCENTES DE GAYS	2022

<b>Gersier Ribeiro dos Santos</b>	ESCREVIVÊNCIAS DE PROFESSORAS-NEGRAS-LÉSBIAS: PRÁTICAS EDUCATIVAS E PRODUÇÕES DE INTELLECTUALIDADES	2021
<b>Sandra Santos de Araújo</b>	POLÍTICAS INTERSETORIAIS E INTERSECCIONAIS DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER E ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE BIRITINGA-BA: REDES E REEXISTÊNCIAS	2021
<b>Graciele Mendes de Carvalho</b>	IMAGENS NARRATIVAS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM PERSPECTIVA DE GÊNERO: TESSITURAS COTIDIANISTAS	2020
<b>Maria Goretti Ramos de Almeida</b>	CURRÍCULO, PROFESSORALIDADES E SEXUALIDADES	2019

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Como na vida nem tudo que planejamos sai da forma que pensamos inicialmente, no movimento de execução da proposta interventiva não foi diferente. No momento em que parti para o campo de pesquisa, passei a ter ciência de que o contato com o campo rasura aquilo que foi rigorosamente planejado, entendi que não faz sentido acreditar que existe um roteiro de pesquisa que não foi rasurado pelas intercorrências no processo de ida da(o) pesquisadora/pesquisador ao campo.

Assumir que meu planejamento inicial não pôde ser seguido à risca, mas que me serviu como um documento orientador, não é uma confissão de fracasso na execução da atividade interventiva, mas uma evidência de minha lealdade à/ao leitora/leitor sobre o processo de construção da minha pesquisa. Não omito das pessoas que leem meu texto as dificuldades pelas quais passei, não higienizo meu texto nesse sentido, não quero causar nas pessoas que acessarão esse texto a falsa impressão de que o percurso planejado na pesquisa é fixo, impecável e não-rasurável.

Entendo, a partir dos percalços no processo de execução da atividade interventiva, que é possível perceber que há, de fato, diferentes formas de fazer pesquisa, inclusive formas que ainda não foram descobertas, construídas, e executadas por outras pessoas, assim como metodologias que emergem no processo da própria pesquisa, como disse uma vez a professora Íris Verena em uma de suas aulas no componente PAE II<sup>27</sup> ao fazer referência a certas coisas que só aprendemos fazendo no processo da pesquisa, “é como trocar o pneu de um carro em movimento”.

<sup>27</sup> Pesquisa Aplicada à Educação II (Componente curricular obrigatório do segundo semestre no MPED). Na referida aula, a professora abordava a importância do rigor na pesquisa.

No meu percurso de pesquisa experienciei alguns eventos adversos que revelaram a necessidade de readequação da proposta/projeto inicial, embora tenha estabelecido de antemão o processo de pesquisa na construção da metodologia. A princípio, ainda que tenha pensado numa proposta de roda de conversa com os egressas(os) do MPED, por conta das demandas individuais dos/das colaboradoras(es) da pesquisa e inclusive minhas como pesquisadora, mãe e professora, tivemos dificuldade em encontrar um horário em que todos/todas pudessem participar. Diante dessa adversidade, entendi que a roda de conversa não seria possível, em vez disso, em diálogo com minha orientadora, entendi que uma solução viável seria a realização dos diálogos por ciclo, alguns podendo ser com três, duas, ou mesmo uma pessoa por vez.

Combinei com as participantes que organizaríamos um ciclo de conversas com três encontros. Importa acentuar que nessa linha foram analisados nove trabalhos, no entanto apenas cinco egressas(os) puderam participar da atividade proposta. Assim, achei viável dividir esses participantes em três momentos de diálogo, sendo o primeiro com Yuri Martins e Graciele Mendes, o segundo com Sandra Araújo, individualmente, e o terceiro com Maria Goretti e Gersier Ribeiro. Para tanto, produzi um convite para cada convidada(o) (Figura 06).

**Figura 06:** Convite para a participação das/dos egressas(os) na atividade interventiva.



Fonte: elaboração própria, 2022.

### 7.3.1 Primeiro encontro do ciclo de conversas

O encontro com Yuri e Graciele me deixou muito apreensiva, pois eu, a todo momento, antes e durante o diálogo, me lembrava de uma discussão levantada professora Íris Verena numa aula do componente PAE II. A professora Íris nos chamou a atenção para a problemática que há em nós, como pesquisadores e pesquisadoras, irmos ao campo “coletar dados” dos/das sujeitas(os) da pesquisa nos colocando muitas vezes, mesmo que de forma inconsciente e não intencional, como cientistas a estudar os/as sujeitas(os), remetendo assim à relação de colonizadora/ colonizador e colonizada(o).

André (2001), ao tratar sobre as mudanças que vem acontecendo no contexto dos trabalhos de pesquisa nas últimas décadas, ressalta que uma dessas mudanças tem sido o papel do(a) pesquisador(a) que outrora era de um/uma telespectador(a), alguém que está de fora. Já nos últimos dez anos “tem havido uma grande valorização do olhar “de dentro”, fazendo surgir muitos trabalhos em que se analisa a experiência do próprio pesquisador ou em que este desenvolve a pesquisa com a colaboração dos participantes” (André, 2001, p. 54). A pesquisa que desenvolvo evidencia essa mudança ocorrida na última década a qual André (2001) se refere por ser uma pesquisa na qual além de analisar e avaliar seu objeto de estudo (TFCC do MPED), analisa também as experiências de pesquisadoras(es) e possibilita uma reflexão sobre minha própria experiência na pesquisa.

Na execução da atividade proposta fiquei com receio de que eu, em algum momento, justamente por estar trabalhando com a análise e avaliação das produções e da experiência de pesquisa dos/das colaboradoras(es), fosse vista como alguém que está para julgar o que é bom ou ruim, válido ou inválido, coerente ou incoerente, estabelecendo assim uma relação de poder entre pesquisadora e sujeitas(os) da pesquisa.

Iniciei o momento de diálogo me apresentando e fazendo uma breve explicação sobre este estudo, fazendo menção ao objeto de estudo, objetivos e justificativa, afinal, a atividade interventiva a qual estava realizando é parte da pesquisa que desenvolvo. Em seguida, apresentei o objetivo da proposta interventiva e destaquei os pontos que iríamos discutir, sendo:

- 1- As motivações, experiências e dificuldades no processo de produção dos trabalhos;
- 2- As motivações, experiências e dificuldades na execução da proposta interventiva;

3- As proposições para a melhoria de práticas pedagógicas na educação básica apresentadas nos trabalhos e as contribuições para a educação local (região de abrangência do MPED).

Após a breve apresentação que fiz, Graciele, autora do texto “Imagensnarrativas das práticas pedagógicas em perspectiva de gênero: tessituras cotidianistas” (2020) inicia sua fala fazendo colocações sobre suas motivações na pesquisa. Ela destaca que suas implicações surgem das suas vivências no seu trabalho como psicóloga na educação básica, das demandas envolvendo questões de sexualidade e gênero que chegavam até ela e demais profissionais da educação e eles/elas não sabiam muito bem como ou não tinham muitas alternativas para lidar com e/ou problematizar essas questões.

Ela propôs como intervenção quatro encontros formativos com profissionais da educação, não somente professores e professoras, e como produto vislumbrou um projeto de formação continuada, o qual não pode se efetivar tendo em vista os empecilhos ocasionados pelo período pandêmico da COVID-19<sup>28</sup>, o que impediu que a pesquisadora retornasse ao campo de pesquisa. Mesmo com o intuito de retomar a elaboração e execução do produto, o retorno às atividades presenciais foi atropelado por novas demandas dela e dos/das colaboradoras(es) de sua pesquisa. Segundo ela, ainda há o desejo de retomar o produto, caso continue lotada na rede.

Graciele enfatiza que mesmo não tendo conseguido executar o que previu como produto de sua pesquisa, seu estudo contribuiu e ainda continua a contribuir para a educação local através de pequenas, mas significativas ações de formação que ela consegue pôr em prática no seu dia-a-dia a partir da problematização de demandas que profissionais da educação trazem até ela. Ressalta que mesmo após a defesa e publicação de sua produção científica ainda continua a discutir gênero e sexualidade, e menciona o trabalho que desenvolve numa perspectiva dialógica com as famílias de alunos e alunas da educação infantil a partir de demandas trazidas de casa por eles, por exemplo, a curiosidade das crianças em relação às questões relacionadas à sexualidade.

Quanto às dificuldades, ela destaca que não encontrou muitos obstáculos no campo. Na execução de sua proposta interventiva, as/os colaboradoras(es)

---

<sup>28</sup> Infecção respiratória causada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2. Doença potencialmente grave e altamente transmissível que se espalhou por todo o mundo no final de 2019, levando milhões de pessoas à morte.

receberam bem sua proposta, viram como algo significativo e positivo para suas realidades, pois demonstraram no processo da pesquisa angústias em compreender como lidar com as questões de gênero e sexualidade no contexto escolar. Mesmo que a rede da educação básica não fosse seu campo de trabalho, o fato de ela ser psicóloga da rede, tornou as “participantes” (como ela prefere se referir ao que aqui chamo de colaboradoras(es) da pesquisa) abertas à pesquisa.

Por outro lado, a pesquisadora destacou que embora não tivesse tido problemas importantes na execução da sua proposta interventiva, no contato com as/os colaboradoras(es), encontrou muitas limitações no que diz respeito à produção do conhecimento enquanto aluna do mestrado profissional. Quando ela fala dessas dificuldades como aluna, se refere às leituras, a escrita da dissertação, à compreensão e exploração de conceitos, a tessitura dos debates, por exemplo.

Quando Yuri começa a fazer suas considerações sobre sua trajetividade como pesquisador, demonstra que compartilha da opinião de Graciele sobre as dificuldades desse processo serem mais intensas no processo de construção do conhecimento no campo teórico, na leitura e na escrita do texto da pesquisa. Ele relata a dificuldade que enfrentou em ter que adentrar em um campo de leitura com o qual não estava familiarizado, considerando que Letras é o seu campo de formação inicial. Destaca que precisou se aventurar nas discussões teóricas que dialogavam com o campo da filosofia, sendo essas muito complexas como as discussões de Judith Butler e Foucault.

A respeito das condições de produção do conhecimento, sobretudo num mestrado, André (2001) nos convida a refletir sobre a real situação que enfrentam as/os pós-graduandas(os) para realizar seus trabalhos. A autora faz observações sobre o tempo para a realização do mestrado (período de dois anos), considerando esse um período muito curto para que a/o pesquisadora/pesquisador atenda às exigências de uma dissertação de mestrado que antes era feita em cinco ou dez anos. Ela destaca a necessidade de se repensar essas exigências, mas sem comprometer a qualidade “aceitando qualquer produto pela redução do prazo, sob pena de desmoralizarmos totalmente a pesquisa” (André, 2001, p. 62).

Estou de acordo com a colocação de André (2001), pois, a partir das falas das/dos egressas(os) do MPED e da minha experiência como pesquisadora no mestrado profissional, reconheço que é válido repensar a organização das demandas da(o) pesquisadora/pesquisador, isto é, é preciso haver um equilíbrio entre as

demandas do campo e as demandas da aquisição do conhecimento teórico-metodológico (aqui me refiro aos momentos de aulas, leituras e escrita da pesquisa).

Yuri desenvolveu o estudo “Confabulações professorais de docentes gays” (2022), mobilizado por questões próprias e subjetivas, questionando a existência de uma professoralidade gay. Ressaltando o que já fora destacado nesse texto na parte que se refere a análise da produção de Yuri Martins, como dispositivo metodológico ele utilizou o Grupo de Experiência como espaço formativo. Como primeira perspectiva, antes de executar as atividades do grupo de experiência, pensou em elaborar um documentário como forma de materializar os dados construídos a partir desses encontros que seriam ainda realizados.

Algum tempo depois, segundo ele, percebeu que seria mais pertinente a elaboração de um *e-book* como produto de sua pesquisa, um material que traz as narrativas de professores gays da educação básica, que coloca em crise a professoralidade gay, considera o cotidiano e as experiências formativas e que viria a servir como instrumento de combate às *Fake News* relacionadas às questões de gênero e sexualidade sobretudo na esfera educacional, que também servirá para mostrar para as pessoas as histórias de vida desses professores gays e para provocar os próprios professores gays a pensar sobre essas questões.

Nas palavras de Yuri, os professores gays “[...] relativizam muita coisa. Se dizem alerta, mas não se provocam a pensar sobre essas questões”. Ele alega que mesmo com um período de tempo considerável após a defesa de sua dissertação, o produto final de sua pesquisa ainda não foi consumado devido a demora nos processos de produção que competem à editora.

Ao final de cada encontro do ciclo de conversa, propus uma reflexão a partir das informações que obtive ao fazer a RSL que também é parte da minha pesquisa, assim como esse relatório da atividade interventiva que desenvolvi com as/os egressas(os). Comentei sobre o fato de não ter encontrado entre as produções analisadas na revisão sistemática pesquisas que se propõem exclusivamente a analisar e avaliar trabalhos do próprio programa ao qual elas estão vinculadas.

Também perguntei como acham que teria sido se no período em que estivessem iniciando suas pesquisas no MPED, tivessem tido acesso à um estudo que trouxesse um mapeamento das produções já realizadas no programa que dialogam com os temas gênero, sexualidade e interculturalidade, questionando sobre como isso teria ajudado e como poderia ter contribuído para suas pesquisas.

A partir dessa minha observação e dos questionamentos disparadores que fiz, Yuri fez reflexões e considerações importantes sobre a existência de uma produção que avalia produções do próprio programa. Ele lembra que no primeiro encontro com os colaboradores de sua pesquisa os professores se queixaram da inexistência dessas temáticas nos cursos de formação de professores, e destaca que se fosse possível o acesso a um estudo que demonstra quantitativa e qualitativamente as produções que trazem essas temáticas, se promoveria o aprofundamento dessas discussões ao mesmo tempo em que revelaria que os cursos de formação de professores continuam inertes à essas discussões.

Ele ainda destaca que diante dessa onda de conservadorismo extremo e de mentiras em que vivemos, uma produção como essas é de suma importância para dar visibilidade às pesquisas que dialogam com essas temáticas e propõem melhorias significativas para a educação. Ainda que as universidades possam de forma rápida e superficial quantificar as produções que dialogam com uma determinada temática, um estudo que possa analisá-las quali-quantitativamente, dá destaque a essas produções e traz considerações profundas sobre elas, apresentando as suas características teórico-metodológicas, sua natureza, contribuições, ponderações sobre outras especificidades das produções e do processo de pesquisa das mesmas, assim como me propus a fazer nessa atividade interventiva.

### **7.3.2 Segundo encontro do ciclo de conversas**

O segundo encontro foi menos tenso que o primeiro. Em primeiro lugar porque eu já tinha tido a experiência do primeiro momento de conversa com Yuri e Graciele, já sabia mais ou menos como proceder na prática e como encaminhar as discussões. Mesmo já tendo definido previamente os pontos de discussão, antes do primeiro encontro eu não conseguia imaginar muito bem como se desenrolariam as conversas, o tempo aproximado de duração, os pontos que eu não previ na discussão, mas que as/os convidadas(os) levantariam. Outro fator que me deixou menos apreensiva nesse segundo encontro foi o fato de eu já ter uma certa aproximação com a convidada; por ela ser minha conterrânea e já termos nos encontrado e conversado em outros momentos, me senti menos travada na conversa.

Em todos os encontros, repeti os mesmos procedimentos no que se refere à breve apresentação da pesquisa em andamento, da proposta interventiva e dos

pontos de discussão. Nesse segundo, dialoguei com Sandra, que escreveu o trabalho intitulado “Políticas intersetoriais e interseccionais de enfrentamento à violência contra a mulher e escolas públicas do município de Biritinga-Ba: redes e reexistências”. No nosso diálogo, Sandra Araújo inicia tecendo considerações sobre o que lhe motivou a se lançar numa pesquisa que articula discussões da área da educação e da área do direito. Ela deixa evidente que a ideia de articular as discussões sobre violência de gênero contra a mulher e a educação nascem de sua experiência em suas áreas de formação: a licenciatura em geografia e o bacharelado em direito. Como principal motivação para sua pesquisa, ela destaca os resquícios da colonização revelados no machismo na nossa cidade (Biritinga), assim, entendendo a educação como aquilo que representa uma “saída” para a violência contra a mulher.

Os obstáculos que Sandra revela ter enfrentado na sua trajetória como pesquisadora foram, principalmente, a resistência das pessoas em se envolver nesses debates sobre violência contra a mulher. Quando a questioneei sobre ao que ela associava essa resistência das pessoas ela enfatizou que na sua pesquisa percebeu que isso se dá por que as pessoas demonstram não se importar com essas questões, percebem esse debate como algo irrelevante, no qual elas não estão dispostas a se envolver, principalmente quando os convidados a serem envolvidos no debate são homens, segundo ela, eles demonstram entender que esse debate, de alguma maneira, tirará algo deles, possivelmente influenciará no poder que exercem sobre as mulheres. Para ela, há grandes objeções por parte do poder público, percebe-se que as pessoas se negam a conhecer o novo, muitas vezes, até as próprias mulheres, assim como o poder público, não querem se abrir a essas questões. A convidada descreve sua caminhada na pesquisa como “difícil e sem apoio”, justamente pelo pouco engajamento dos participantes que ela pensou inicialmente para sua pesquisa.

A princípio, Sandra pensou em 12 colaboradores para seu estudo, sendo seis coordenadoras pedagógicas da educação básica e seis gestores e gestoras de instituições ligadas à rede de assistência e enfrentamento da violência contra a mulher, aí incluindo se pessoal do hospital municipal, o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e profissionais da psicologia e enfermagem, por exemplo. Como alguns dos gestores não se interessaram ou não puderam participar da proposta interventiva, a pesquisadora precisou balancear o número de colaboradores, havendo mais coordenadoras pedagógicas do que gestores participando da intervenção.

Como atividade interventiva, a pesquisadora propôs realizar ateliês formativos com as/os gestoras(es) e coordenação pedagógica, procurando saber quais as interfaces entre a rede de apoio à mulher e a escola, promovendo um debate entre os dois setores, buscando sensibilizá-los e conscientizá-los sobre a importância de se desenvolver o diálogo e ações articuladas entre escola e rede. Ela nos chama a atenção para o fato de que, embora tenhamos na escola um currículo engessado, se faz necessário transgredir esse currículo, isto é, propor mudanças, mesmo em meio às dificuldades. De acordo com a pesquisadora, essas mudanças se fazem com metodologias inovadoras e trabalhos para “afugentar esse mal social” (a violência contra à mulher).

Além das dificuldades referidas pela pesquisadora na execução, ela também relatou ter tido dificuldades em alguns momentos na escrita de sua dissertação, sobre tudo na fase da RSL ela destaca que tanto ela como seus/suas colegas de turma demonstraram precisar de um maior apoio das professoras nessa fase, pois elas solicitavam a RSL, que não paravam um momento para sentar junto e mostrar como de fato se executa uma RSL; além dessa dificuldade, ela relata ter achado algumas leituras complexas, como por exemplo os textos de Judith Butler, autora com a qual Yuri também relatou ter tido dificuldade na leitura. Diante da dificuldade com a compreensão das ideias de alguns autores, Sandra decide procurar outras que para ela tinham uma linguagem mais acessível como Guacira Lopes Louro e Joan Scott.

Quando Sandra destacou essa dificuldade na RSL e na leitura do referencial teórico, pude estabelecer uma associação entre minha experiência na pesquisa e a experiência das pessoas com as quais dialoguei. Percebi que minha experiência como pesquisadora é análoga a das/dos egressas(os) do MPED que participaram dessa atividade interventiva. Para mim, apesar de eu não ter achado a revisão de literatura tão complexa, achei bastante trabalhosa, exaustiva e entediante. Além disso, a parte que achei mais complexa na escrita desse texto foi a leitura e o diálogo com as autoras e autores que discutem as categorias centrais dessa pesquisa, sobretudo gênero e sexualidade.

Outra dificuldade na pesquisa que Sandra destaca foi a escassez de materiais que tragam as discussões de violência contra a mulher articuladas com as discussões sobre LGBTQIAPN+, o que dificultou a realização de uma discussão mais ampla a esse respeito. Ela lembra que a discussão sobre gênero, sexualidade e

interseccionalidade está se expandindo e é bastante recorrente em eventos científicos e dentro das universidades, todavia esse ainda é um debate muito prematuro.

Saliento que penso de maneira diferente de Sandra quando ela destaca que o debate sobre gênero, sexualidade e interseccionalidade ainda é um debate prematuro. De acordo com Flávia Rios, Olívia Perez e Arlene Ricoldi (2018), a interseccionalidade como categoria analítica “entrou na agenda de pesquisas acadêmicas sobre gênero, raça e classe social, bem como nas mobilizações sociais do Brasil contemporâneo.” (Rios; Perez; Ricoldi, 2018, p. 36). Ainda conforme as autoras

‘Interseccional’ é um termo que vem se popularizando rapidamente entre as militantes brasileiras. Traz consigo a ideia de superação de um feminismo eurocêntrico e de classe média e conjuga categorias como raça, gênero, classe, sexualidade, periferia, dentre outras. Traduzida na academia brasileira há pouco mais de uma década e associada à Crenshaw (2002), autora que cunhou o termo. O conceito tem sido utilizado crescentemente na produção acadêmica, tornando-se também uma concepção expressiva nas mobilizações contemporâneas, de modo que se pode identificar, em todo o território nacional, feministas que adotam a interseccionalidade nos discursos, nas práticas e na própria autodenominação dos movimentos (como o caso das feministas interseccionais) (Rios, Perez; Ricoldi, 2018, p. 37).

No que se refere ao debate acadêmico sobre interseccionalidade, Rios, Peres e Ricoldi (2018, p. 37-38) destacam que

Em *L'intersectionnalité: enjeux théoriques et politiques*, Farinaz Fassa, Éléonore Lépinard e Marta Roca i Escoda (2016) afirmam que a interseccionalidade é uma categoria incontornável no mundo intelectual contemporâneo. Para elas, trata-se de um conceito com forte potencial crítico e insurgente, que gerou um novo marco teórico e empírico nas ciências sociais, em particular nos estudos de gênero, seja na teoria ou na prática política. [...] no Brasil o termo interseccionalidade tornou-se categoria relevante nas pesquisas mais recentes. Nesse debate, as categorias classe, gênero, raça são mais comuns, especialmente quando se trata de discutir a produção das diferenças e a reprodução das desigualdades estruturais [...].

Mesmo antes de ingressar no mestrado profissional e me aprofundar nas leituras sobre essas temáticas, eu já vinha percebendo que muito se discute na academia sobre gênero e sexualidade e interseccionalidade, se discute sobre isso não somente na academia; na sociedade, de forma geral, os debates a respeito dessas

questões emergiram nos últimos anos e são frequentemente percebidos, como destaquei na introdução desse texto ao contextualizar brevemente a temática desse estudo. Acredito que esses debates não estão mais ‘engatinhando’. Isso não é mais um problema.

O problema parece estar na forma como determinados grupos sociais (especialmente os grupos conservadores) contestam, tornam-se resistentes ou, em muitos casos, atacam aqueles que promovem esses debates, fazendo com que muitas pessoas, especialmente aquelas que não estão na academia e/ou que não dominam cientificamente essas questões, passem a temer a esses assuntos, acreditando assim que, se aderirem a um movimento que prega o respeito à diversidade e a inclusão das pessoas com gênero e sexualidade dissidentes da norma vigente, serão vistas como deturpadoras da moral e dos bons costumes. Um exemplo bem óbvio disso é o fato de percebermos muitos desses debates na universidade, mas ainda não percebermos ações efetivas na escola, e em larga escala, na abordagem e no encaminhamento pedagógico das questões de gênero e sexualidade.

Na escola, o que percebemos é que, como demonstrado na fala de outra participante desse estudo (Graciele) é que os/as profissionais não sabem como agir diante de uma situação que envolvem essas questões. Isso não se dá porque os estudos são incipientes, mas porque ainda não é possível perceber os resultados práticos desses estudos em larga escala. O que percebemos são avanços pontuais, que mesmo ainda estando longe daquilo que almejamos, são conquistas muito significativas. O que busco com esse estudo é justamente dar visibilidade às produções que abordam essas temáticas e evidenciar como elas contribuem para o sistema educacional e para a sociedade de maneira geral, mesmo promovendo ações pontuais, como observamos no discurso das/dos próprias/próprios participantes dessa pesquisa.

Quanto ao seu produto de pesquisa, Sandra conseguiu concluí-lo. No entanto, ainda está na fase de elaboração de seu relatório. Ela promoveu como produto um simpósio *online* no *YouTube*, intitulado “Simpósio municipal sobre violência contra a mulher e educação”<sup>29</sup>, cujo tema foi o fortalecimento da rede de enfrentamento à violência contra a mulher no município de Biritinga. No simpósio online, um dos objetivos foi, além de propor a criação de uma rede, discutir os resultados da sua

---

<sup>29</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q-rRfAcUVR8>. Acesso em dezembro de 2023.

pesquisa que, em síntese, demonstrou que a rede de apoio à mulher em Biritinga é fragmentada e ineficaz, considerando, entre outros pontos, o fato de não existir um trabalho integrado entre hospital, polícia, CRAS, Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS) e escola, por exemplo, além do fato de órgãos essenciais no combate à violência contra a mulher não estarem localizados em Biritinga, como o Ministério Público, a Vara de Execuções Penais e o CRAM (Centro de Referência de Atendimento à Mulher).

### **7.3.3 Terceiro encontro do ciclo de conversas**

Agendei para o terceiro encontro do ciclo de conversas um diálogo com as egressas Maria Goretti Ramos, autora da dissertação intitulada “Currículo, professoralidades e sexualidades” e Gersier Ribeiro, autora do texto “Escrevivências de professoras-negras-lésbicas: práticas educativas e produções de intelectualidades”. Infelizmente, Gersier não compareceu ao encontro, assim, a conversa se desenrolou apenas com a participação de Maria Goretti. De todas as etapas, essa tinha sido a que se desenvolveu em um menor período de tempo, sendo que a convidada foi bem sucinta e direta nos pontos que elenquei para a discussão.

Ela começa trazendo suas motivações para a realização das pesquisas. Segundo ela, suas motivações partem de suas vivências como professora da educação básica de uma escola de grande porte, e ressalta que em 2016 e 2017, os acontecimentos lgbtfóbicos que ela observava na escola onde trabalha e no país de forma geral, alinhados aos debates progressistas em evidência já naquele período, foram fatores que a impeliram a se lançar numa pesquisa que traz o debate sobre currículo associado às temáticas gênero e sexualidade. Goretti destaca que assume o compromisso de se colocar a favor da defesa de causas das minorias, deixando claro que embora não seja ativista por uma causa específica, que não defenda exclusivamente uma bandeira, por exemplo, a bandeira LGBTQIAPN+ ou a bandeira feminista, que passeia por todas elas, contribuindo na medida do possível com todos esses movimentos.

Em suas colocações, a convidada nos permite entender que as experiências que mais lhe marcaram no trajeto de sua pesquisa foram as primeiras rupturas, parte do processo de desconstrução que começou a sofrer quando ingressou no mestrado. Para ela, essas desconstruções e rupturas lhe marcaram porque ela vem de uma

escola estruturalista, sentindo o impacto de precisar se desconstruir para trabalhar no pós-estruturalismo, tratando as questões de gênero dentro do currículo. A propósito, ela aponta como dificuldades, justamente, o seu processo de desconstrução “linguística e teórica”, um processo de se refazer que se deu nas aulas do mestrado e nos congressos e seminários dos quais participou. Em suma, as maiores desconstruções que alega ter sofrido se deram na transição de uma perspectiva estrutural para uma pós-estrutural. De acordo com a convidada, lhe marcou o fato de, no MPED, o envolvimento com uma pesquisa que trata de gênero e sexualidade a fazer perceber que nela ainda haviam muitas questões tradicionais que tinham que ser rompidas. Essas dificuldades se revelaram para ela na escrita de seu texto, no diálogo com os teóricos e teóricas.

Essas dificuldades apresentadas por Goretti ao se lançar num estudo a partir de uma perspectiva pós-estruturalista são totalmente compreensíveis considerando que essa perspectiva epistemológica tem causado muitas inquietações, dúvidas e ‘descontinuidades’ que refletem nos processos investigativos na área da educação (Tedeschi; Pavan, 2017). Por outro lado, a abertura e inclinação da pesquisadora para se lançar nesse campo epistemológico pode favorecer uma

desconstrução d aparato conceitual da modernidade, que tanto tem marcado a pesquisa em educação, e abrir outras possibilidades epistemológicas e metodológicas para a produção do conhecimento nessa área. Nesse sentido, a potencialidade dessa perspectiva epistemológica e metodológica para a pesquisa em educação está na multiplicidade de possibilidades que ela proporciona (Tedeschi e Pavan, 2017, p. 772).

Ainda de acordo com Tedeschi e Pavan, (2017, p. 775), o pós-estruturalismo

Tem como referência autores franceses –como Jacques Derrida, Michel Foucault e Gilles Deleuze –e representa uma crítica ao humanismo, ao sujeito racional e autônomo, às pretensões universais da razão, ao cientificismo das ciências humanas. Por isso, também assume uma epistemologia antifundacionalista e perspectivista. Desse modo, o Pós-estruturalismo afasta-se dos pressupostos modernos de universalidade, unidade e identidade, assumindo a diferença como categoria importante em seu pensamento.

Apesar de ter dito não ter encontrado muitos problemas na execução de sua proposta interventiva, pude entender que a pesquisadora demonstrou ter enfrentado algumas dificuldades no trabalho com uma pesquisa numa perspectiva pós-estrutural que se revelaram na execução de sua proposta de intervenção. Ela propôs um Grupo de Experiência, também sendo uma atividade interventiva com uma perspectiva formativa assim como ocorreu com as propostas de atividade interventiva dos/das demais participantes desse ciclo de conversas. Goretti propôs a atividade promovendo um diálogo entre os professores da educação básica sobre os espaços educativos para além da escola.

De acordo com ela, nessa atividade as/os professoras(es) discutiam sobre suas formações e o currículo a partir de suas próprias experiências. Ela destaca ter ficado receosa na execução da atividade por não querer “direcionar” as pessoas participantes da intervenção. Quando ela diz “direcionar” ela se refere ao fato de achar incoerente estar trabalhando na perspectiva da subjetividade, com a teoria *queer*, e trazer para sua intervenção materiais já prontos, elaborados previamente por ela, “já dando indução ou direcionamento” como ela diz.

Ao ser questionada sobre o material que ela diz que provavelmente promoveria uma possível indução ou direcionamento dos/das colaboradoras(es) da pesquisa, destaca ter usado um vídeo elaborado previamente em que estudantes contavam suas experiências na escola, falando sobre o momento em que se posicionaram como homossexuais, por exemplo. Ela disse que mesmo tendo ficado receosa em usar um material já pronto, não conseguia pensar em outra forma de promover uma reflexão a esse respeito sem ao mesmo tempo causar um certo direcionamento das/dos participantes da pesquisa. Assim, as/os professoras(es) assistiram ao material e a reflexão a respeito da questão gênero e sexualidade foi promovida. Segundo a convidada, suas/seus colaboradoras(es) demonstraram ter dúvidas sobre essas questões, assim como querer respostas prontas. Nesse cenário, sua pesquisa surge justamente para romper com essa ideia e questionar demonstrando que não há respostas prontas numa perspectiva *queer*, mas que uma problematização precisa ser estabelecida.

No momento em que a questioneei sobre as contribuições de sua pesquisa para melhorias nas práticas educativas e para a educação básica de forma geral, ela ressaltou que tudo que leu e aprendeu no mestrado lhe afeta até hoje, de modo que lhe possibilita fazer reflexões e tomar atitudes diante das situações problemáticas que

vivência do dia-a-dia como professora. Quando levantei uma questão sobre a importância de uma pesquisa que avalia as produções do MPED que abordam as temáticas gênero sexualidade e interculturalidade, ela aponta que uma pesquisa como essa a teria ajudado muito no processo de produção da sua dissertação, pois traria um mapeamento que a possibilitaria conhecer as diferentes epistemologias aderidas por pesquisadoras(es) do próprio programa e fazer um ‘cruzamento entre elas’. Ela ressalta que precisou fazer uma pesquisa bibliográfica para conhecer as discussões das temáticas gênero e sexualidade, destacando que encontrou muitos trabalhos que a ajudaram a se orientar, alguns “bem *queer*, outros mais tímidos”, mas nenhum do próprio MPED, nem sequer da UNEB, todos eram de outras universidades e outros programas. Vale salientar que Goretti foi a primeira mestranda do Campus XIV da UNEB a discutir gênero e sexualidade.

Quanto ao seu produto final, ela salientou que sua intervenção já foi seu produto, e que não descarta a ideia de prosseguir com os grupos formativos, mas dessa vez, em vez de os encontros acontecerem aos sábados como ocorreu na execução de sua proposta interventiva, há o desejo de que eles aconteçam dentro do horário de Atividade Complementar (AC)<sup>30</sup> das/dos professoras(es), fazendo parte da formação que a escola promove ao corpo docente.

#### **7.3.4 Quarto encontro do ciclo de conversas**

O encontro anterior seria com as convidadas Maria Goretti e Gersier Ribeiro, e estava previsto para ser o último, mas como Gersier não pôde participar no mesmo dia que a outra convidada, foi preciso marcar mais um encontro, sendo esse o quarto e último do ciclo de conversas. Gersier começa reconhecendo que para ela é difícil apontar as motivações por elas terem sido muito subjetivas. Num esforço para destacar o que lhe motivou a tratar de escritas de professoras-negras-lésbicas, ela aponta que as motivações nascem na sua imersão em movimentos sociais e políticos no período de sua graduação e na escrita do seu TFCC também na graduação.

---

<sup>30</sup> De acordo com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, a Atividade Complementar (AC) se constitui como um espaço/tempo inerente ao trabalho pedagógico do(a) professor/a destinado ao planejamento e organização de suas atividades a ser realizada de forma individual ou coletiva.

No seu TFCC da graduação, ela já havia dado início às discussões sobre mulheres negras no ensino superior, mas ainda não havia estabelecido o recorte ao tratar com a categoria sexualidade. Essa categoria só aparece no projeto de pesquisa do mestrado após ela “se ver amando outra mulher”. Assim, como ela mesma reconhece, sua pesquisa toda lhe atravessa, de modo que ela decide continuar no mestrado desenvolvendo pesquisa com o mesmo público que participou de sua pesquisa na graduação, mulheres negras. Quanto as experiências na sua trajetória como pesquisadora, ela destacou a admiração e a aproximação que tinha com as professoras participantes da pesquisa, as suas professoras universitárias. Segundo ela, havia uma relação afetuosa para além da relação professora x estudante, pois suas práticas como professoras a afetavam diretamente por ficar explícito em suas relações a aproximação de suas experiências; ela ressalta que, justamente por conta dessa aproximação com trajetórias, as professoras universitárias estabelecem um processo de reparação social, assim, tendo elas grande representação não só na universidade, mas também na vida das estudantes que com elas se identificam. A partir do que nos mostra a Gersier, percebemos a importância de se considerar, analisar e dar destaque a implicação da pesquisadora com a sua pesquisa, afinal a implicação é o fio condutor que irá direcionar a/o pesquisadora/pesquisador rumo ao objetivo de sua pesquisa.

Nascimento e Coimbra (2001) tratam do que vem a ser a proposta de analisar nossas implicações. Pensam que essa proposta é uma maneira de analisar como vem se dando as variadas intervenções, e destacam que

Dentro de uma visão positivista que afirma a objetividade e a neutralidade do pesquisador/profissional, as propostas da Análise Institucional tornam-se, efetivamente, um escândalo, uma subversão. Colocar em análise o lugar que ocupamos, nossas práticas de saber-poder enquanto produtoras de verdades - consideradas absolutas, universais e eternas - seus efeitos, o que elas põem em funcionamento, com o que elas se agenciam é romper com a lógica racionalista ainda tão fortemente presente no pensamento ocidental. A análise de implicações traz para o campo da análise sentimentos, percepções, ações, acontecimentos até então considerados negativos, estranhos, como desvios e erros que impediriam uma pesquisa/intervenção de ser bem sucedida. Implicado sempre se está, quer se queira ou não, visto não ser a implicação uma questão de vontade, de decisão consciente, de ato voluntário. Ela está no mundo, pois é uma relação que sempre estabelecemos com as diferentes instituições com as quais nos encontramos, que nos constituem e nos atravessam (Coimbra e Nascimento, 2001, p. 03).

Diferentemente dos/das demais participantes dessa atividade interventiva, a convidada não relatou ter enfrentado problemas importantes na aproximação com os textos teóricos e com a escrita da dissertação. Para ela, as maiores dificuldades encontradas na sua trajetória como pesquisadora emergiram no traçado do percurso metodológico de sua pesquisa. Ela alega que sua proposta de intervenção sofreu muitas variações ao longo do processo e teve dificuldades para se encontrar na metodologia. Ela assumiu as escrevivências como metodologia e queria muito encontrar uma forma de afetar as participantes da pesquisa. Gersier diz ter conseguido afetá-las ao promover momentos de escutas, conversas, e produção de cartas-poema, assim, tocando no emocional, se utilizando de uma abordagem poética, ela viu uma forma de fugir dos modos tradicionais de fazer pesquisa e conseguiu alcançar esse objetivo.

A pesquisadora não promoveu encontros numa perspectiva formativa como fizeram todas(os) as/os outras(os) participantes desse ciclo de conversas; destoando dos outros estudos nesse sentido, ela considera a própria escrita de sua dissertação uma atividade interventiva; por outro lado, como aconteceu com alguns/mas das/dos outras(os) participantes, não conseguiu concluir seu produto de pesquisa e ainda pretende retomá-lo futuramente, sendo ele um livro no qual poderá materializar as histórias de vida das professoras universitárias e professoras em formação, mulheres-lésbicas-negras que participaram de sua pesquisa.

Embora o estudo da convidada tenha o foco na educação superior, justamente por professoras em formação também terem sido participantes de sua pesquisa, ela consegue mencionar as contribuições da pesquisa tanto para práticas educativas na educação básica quanto para a educação local de forma geral. Sua intervenção veio favorecer a reflexão dessas professoras em formação sobre a potência que há em considerar no seu fazer pedagógico as suas subjetividades, podendo ter um olhar diferenciado e ajudar aquelas alunas que se identificam com elas, assim como a própria Gersier se identificava com suas professoras universitárias.

Os obstáculos enfrentados pela pesquisadora no percurso metodológico foram importantes, mas não os maiores. Em seu depoimento, ela nos faz saber que seu maior inimigo no processo de desenvolvimento de sua pesquisa foi o problema de organização e gestão do tempo. Como ela trabalhava como professora 40h semanais, sentiu-se sobrecarregada até cogitando deixar o trabalho para se dedicar ao

mestrado, caso conseguisse uma bolsa para a pesquisa. Como não conseguiu a bolsa, seguiu adiante como pôde, em condições de produção bastante limitadas. Além da problemática vivenciada na limitação do tempo disponível para desempenhar suas atividades acadêmicas, Gersier se viu com seu psicológico afetado por conta do período pandêmico que o mundo passava no momento em que desenvolvia seu estudo, também sendo afetada por estar diante de alguns dilemas pessoais naquele mesmo período. Ela destaca que mesmo em meio ao certo caos que vivenciou pode destacar alguns pontos favoráveis ao seu trabalho como pesquisadora, sendo um desses o apoio que recebeu de sua orientadora e de outras professoras diante das adversidades.

Bessa (2017), ao tratar das condições em que os/as jovens pesquisadoras(es) enfrentam para produzirem e escreverem textos científicos, está em consonância com as ideias de André (2001), outra autora aqui já mencionada para abordarmos as condições de produção do conhecimento científico especialmente nos cursos de mestrado. Bessa (2017) toma algumas questões em seu texto como ponto de partida de suas reflexões sobre as condições de produção das/dos jovens acadêmicas(os). Entre essas questões ele traz a seguinte pergunta:

É coerente exigir e/ou esperar artigos científicos com expressiva qualidade produzidos por jovens pesquisadores, mesmo quando sabemos que as condições de produção exigem quantidade de publicações e pressa na sua veiculação? (Bessa, 2017, p. 25).

Observamos aqui, a partir da reflexão proposta, que, de fato, um dos maiores inimigos dos pesquisadores e pesquisadoras é o curto período de tempo para desenvolvimento das atividades acadêmicas, sobretudo no mestrado, um curso com duração aproximada de dois anos. Aliado a essa falta de tempo, o cenário fica ainda mais crítico levando em conta a falta de parceria que há entre as redes de educação básica e os cursos de aperfeiçoamento profissional. Em muitos casos, os/as profissionais que decidem dar prosseguimento a suas trajetórias acadêmicas o fazem em condições desumanas, indo a um quadro de exaustão mental por não conseguirem afastamento do trabalho para qualificação profissional, e assim como Gersier, cogitam abandonar o trabalho para terminar o mestrado, se vendo em muitas

situações tendo que fazer escolhas e dar prioridade àquilo que é vital para si no momento. Como do seu trabalho depende sua sobrevivência, o/as profissionais, em muitos casos, optam por abandonar a formação acadêmica para dedicar-se exclusivamente ao trabalho e a outras demandas de suas vidas privadas.

Assim como fiz em outros encontros desse ciclo de conversas, propus uma reflexão sobre a importância de uma produção do MPED que apresenta uma cartografia das produções científicas do programa que são atravessadas pelas temáticas gênero, sexualidade e interculturalidade. A convidada mencionou que se no momento em que estivesse desenvolvendo sua pesquisa tivesse tido acesso a um trabalho como esse, teria sido para ela de grande ajuda, pois outra dificuldade que ela teve foi ao tentar localizar produções que dialogavam com sua temática de pesquisa. Ela disse que, à época, encontrou apenas uma produção do MPED que atendia a esse critério, sendo ela: “Currículo, professoralidades e sexualidades”, de Maria Goretti Ramos de Almeida, a pesquisadora que participou do terceiro encontro desse ciclo de conversas.

Como forma prevista para prospectar os dados construídos nos encontros do ciclo de conversas com as/os participantes dessa atividade interventiva, apresentamos a seguir um mapa (Figura 07) que sintetiza essas informações.

**Figura 07:** Mapa síntese do processo de desenvolvimento das pesquisas das/dos egressas(os) que participaram da atividade interventiva.



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2022.

### **7.3.5 Reflexões sobre os desafios e potencialidades dos componentes curriculares do MPED: Um olhar a partir da atividade interventiva**

Ao delinear um perfil das/dos egressas(os) que participaram da atividade interventiva a partir da participação na atividade interventiva e também da análise das suas produções, podemos dizer que são pesquisadoras(es) implicadas(os) com suas temáticas de pesquisa, levando em conta que as temáticas sobre as quais investigaram estão ligadas a elas/eles por uma implicação profissional (trabalho como docentes e demais profissionais atuantes na educação básica) e por uma implicação pessoal, serem mulheres feministas, gays ou lésbicas.

Através dos encontros promovidos nos ciclos de conversas com as/os egressas(os) do MPED, foi possível perceber que entre os pontos em comum demonstrados no percurso da pesquisa estão as formas de fazer pesquisa pautadas numa perspectiva feminista e pós-estruturalista. Mesmo que as/os participantes nem todas(os) tenham afirmado e reconhecido que a perspectiva epistemológica dos seus trabalhos é feminista, com base nas temáticas abordadas em seus estudos e no percurso metodológico traçado, podemos afirmar que suas pesquisas se inserem entre as de abordagem epistemológica feminista.

Outro ponto de convergência entre as pesquisas são as dificuldades na construção dos conhecimentos no campo teórico e algumas dificuldades no percurso metodológico. Isto posto, reconhecemos a importância desse tipo de análise em um programa de pós-graduação, pois, através dos dados construídos nessa atividade interventiva, identificamos a necessidade de o programa ter um estudo que sirva como base para uma ponderação interna sobre seus próprios processos. Entendemos que a participação e a escuta das egressas e das egressas(os) e alunas e alunos do programa é de extrema importância para termos conhecimento de como se desenvolvem as atividades dentro do MPED e, a partir desse conhecimento, delinear ações com decisões embasadas em dados/fatos e ações coerentes para uma maior assertividade do programa. Um programa que se autoavalia está apto a conhecer não só sua potencialidade, mas também suas fraquezas e limitações.

A partir desse tipo de ponderação dentro do programa seria pertinente, por exemplo, repensar a oferta dos componentes curriculares obrigatórios e optativos ou mesmo reconsiderar as ementas desses componentes. Diante das dificuldades apontadas pelas(os) egressas(os), entendemos que talvez seja interessante refletir

sobre o propósito do componente PAE, colocar o componente em debate, analisar as ementas, as referências básicas. Da mesma forma que cabe colocar o componente Laboratório de Prática e Pesquisa Educacional (LAB) em questão pra refletir sobre as dificuldades apontadas em relação a intervenção. É preciso ressaltar que ainda não tínhamos pensado sobre essas questões, mas essa aproximação preliminar com o campo nos evidenciou essa necessidade.

O componente LAB, componente obrigatório com carga horária de 60h, se divide em LAB I e LAB II, sendo respectivamente cursados no primeiro e segundo semestre do MPED. Em LAB, alguns dos textos que tivemos como referência básicas foram:

1. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura, capítulo do livro *A interpretação das culturas*, de Clifford Geertz.
2. Artigo da ANPED: *ÉTICA E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, SUBSÍDIOS* (verbetes *Ética*, de Nadja Hermann, p. 17-22) e (*Ética na pesquisa e princípios gerais*, de Jeferson Minardes e Carlos Roberto Jamil Cury, p. 23-28);
3. MAINARDES, Jefferson; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *Autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa em Educação*. In. *Ética e pesquisa em Educação: subsídios*, 2019.
4. SIQUELLI, S. *Revisão ética de projetos de pesquisa: aspectos normativos*. In: ANPEd *Ética e pesquisa em Educação: subsídios Volume 1*, 2019

Importa ressaltar que, no que se refere à escolha da bibliográfica básica dos componentes, cada docente, cada docente faz s sua. Os textos escolhidos e sugeridos em LAB foram todos muito úteis no processo de desenvolvimento dessa pesquisa e das atividades propostas na disciplina, não obstante, senti falta de um aprofundamento nas diferentes epistemologias, e isso inclui referências e sua exploração detalhada, pelo menos das mais recorrentes na pesquisa em educação. Os textos trabalhados em LAB II, que abordavam a ética na pesquisa, além de terem sido úteis para nós, eram de fácil compreensão, entretanto, os textos trabalhados em LAB I, embora muito relevantes, traziam uma linguagem complexa que nos deixava inseguras para debater sobre eles nas aulas do componente. Mesmo que as professoras buscassem promover um momento de debate após a leitura dos textos

em PAE I, não conseguíamos ter uma compreensão satisfatória das ideias trazidas pelas(os) autoras(es).<sup>31</sup>

De acordo com as ementas dos componentes obrigatórios e optativos disponibilizadas no site do MPED, o componente LAB I

Integra os Projetos de pesquisa do Programa. Viabiliza a articulação destes em torno de ações formativas e interventivas em conexão com as demandas sociais das comunidades numa perspectiva da pesquisa colaborativa. Estabelece ações em parceria com instituições/organizações/movimentos socioeducativos. Operacionaliza e integra e acompanha o andamento das pesquisas. O foco da ação, nesta ocorrência (!) se aplica ao planejamento e ao estabelecimento de parceria e implementação e desenvolvimento da ação para desenvolver os projetos de acordo com as demandas socioeducativas das comunidades/grupos sociais onde se desenvolvem as pesquisas e intervenções (MPED, 2022).

Em LAB I, minha equipe composta por mim e mais três colegas para planejar e executar a atividade interventiva teve uma experiência que poderia ter sido mais proveitosa nesse processo, tendo em vista que planejamos uma ação colaborativa em grupo que, mesmo em diálogo com nossas temáticas de pesquisa, não pôde ser aproveitada por que a atividade interventiva não pôde ser concluída, isto é, não realizamos, de fato, uma intervenção, apenas construímos alguns dados. Quando iniciamos a atividade interventiva em LAB I, em parceria com uma escola de Conceição do Coité, fomos afetadas(os) pelo recesso junino, assim havendo pouco o interesse e participação das/os colaboradoras(es) da pesquisa. Além disso, confesso que não ficou muito nítido para nós o objetivo da atividade interventiva solicitada no componente, haja vista que a atividade era em grupo e parecia inviável para nós, naquele momento, focar nos aspectos que favoreceriam as nossas temáticas individualmente.

Para melhor compreender o que foi proposto em LAB I, farei uma breve contextualização da proposta interventiva que tentamos desenvolver em grupo e dos resultados dessa atividade até onde conseguimos desenvolvê-la.

---

<sup>31</sup> Me refiro principalmente às dificuldades que tivemos com a leitura do texto “Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura”, capítulo do livro A interpretação das culturas, do antropólogo Clifford Geertz (1989).

Como nossas pesquisas versavam sobre gênero, sexualidade, raça e interculturalidade, pensamos em uma atividade cujo objetivo principal era compreender como se dão as ações interventivas da comunidade escolar relacionadas a essas temáticas, sendo os objetivos específicos a) analisar a concepção que os professores e as professoras têm com relação ao conceito de interculturalidade, raça e gênero; b) analisar como a escola e docentes contextualizam essas temáticas aos conteúdos curriculares; c) compreender os desafios que a escola enfrenta ao lidar com as questões relacionadas a raça, gênero, sexualidade e interculturalidade; d) identificar as situações em que a escola discute sobre as questões relacionadas a essas temáticas. Como dispositivo metodológico, utilizamos um questionário *online*, com questões abertas e fechadas, disponibilizado na plataforma *Google Forms*. O questionário, a princípio, foi direcionado aos/as professoras(es) dos anos finais do ensino fundamental por considerarmos o tempo curto para a análise de dados e para desenvolver uma atividade interventiva. Após aproximadamente três semanas depois de ter disponibilizado o formulário para as/os professoras(es) da Escola Polivalente de Conceição do Coité, verificamos que apenas um professor tinha respondido ao formulário. Diante dessa situação, consideramos disponibilizar o questionário para todas(os) as/os professoras(es) da escola a fim de obter um maior número de respondentes.

Mesmo depois de ter disponibilizado o questionário para todas(os), apenas três pessoas o responderam. Além do fato de um número reduzido de pessoas ter se disponibilizado para responder o questionário, muitas questões foram deixadas sem resposta. A partir desses dois aspectos, entendemos não como ausência de dados, mas como um dado importante a ser analisado, podendo ser compreendido como resultado da possível inobservância em relação às questões relacionadas à interculturalidade, raça, gênero e sexualidade.

Ao final desse trabalho, foi possível refletir, como mestrandas(os), o quão é importante trabalhar temas transversais com os/as estudantes e perceber como os/as docentes estão fazendo trabalhos significativos para o desenvolvimento educacional, mesmo ainda se tratando de ações que são incipientes. Afinal, o corpo docente é o principal responsável por levar para a sala de aula temas que fazem parte do cotidiano externo à escola e tão presentes na vivência e formação dos/das alunas(os). Durante o período de construção dos dados, percebemos que apenas três professoras(es) responderam às perguntas que fizemos. Entende-se que o baixo número de

respondentes do questionário pode ter sido devido à falta de entendimento sobre temas interculturais e até mesmo a falta de discussão na sala de aula, uma vez que a escola ainda silencia esses temas considerados tabus.

Percebemos, diante do questionário analisado, que os/as três professoras(es) respondentes são engajadas(os) em um trabalho que envolve os temas transversais e atrelam a interculturalidade a uma sociedade mais respeitosa e com vistas ao desenvolvimento do sentido de alteridade, visto que é importante perceber a heterogeneidade existente em ambiente escolar e saber trabalhá-la em prol de uma educação cidadã. Todavia, percebe-se que o tratamento dessas questões, para que se dê efetivamente no “chão da escola” é necessário que, a princípio, se dê em espaços de formação inicial e continuada de professores. Esse estudo e os projetos de pesquisa conduzidos por nós, alunos e alunas regulares do MPED, comprovam essa necessidade e nos permitem acreditar que, mesmo sabendo que ainda há muito a se trabalhar para que as questões de raça, sexualidade, interculturalidade e gênero sejam valorizadas e abordadas na escola, os primeiros passos já começam a ser dados rumo a uma educação mais equitativa, justa e incluyente.

No componente LAB II, diferente do que ocorreu em LAB I, preparamos e desenvolvemos uma atividade interventiva que considero bem sucedida, de acordo com sua ementa,

Integra os Projetos de pesquisa do Programa. Viabiliza a articulação destes em torno de ações formativas e interventivas em conexão com as demandas sociais das comunidades numa perspectiva da pesquisa colaborativa. Estabelece ações em parceria com instituições/organizações/movimentos socioeducativos. Operacionaliza e integra e acompanha o andamento das pesquisas. O foco da ação, nesta ocorrência (II) se aplica ao pleno desenvolvimento dos projetos de acordo com as demandas socioeducativas das comunidades/grupos sociais onde se desenvolvem as pesquisas e intervenções (MPED, 2022).

Percebemos aqui que o componente LAB II, na nossa turma (2022.2)<sup>32</sup>, ministrado pela professora Zuleide Paiva, que, a propósito, é orientadora nesse estudo, fugiu um pouco do que está previsto na ementa ao tentar favorecer uma

---

<sup>32</sup> Turma do campus de Conceição do Coité. Nessa turma, os demais componentes obrigatórios foram ministrados pelas professoras Prof. Dra. Maria Jucilene Lima Ferreira, Prof. Dra. Rosane Meire Vieira de Jesus, Prof. Dra. Iris Verena Santos de Oliveira, e Prof. Dra. Obdália Santana Ferraz Silva.

aproximação preliminar das/dos pesquisadoras(es) com o campo de pesquisa, todavia, ao se desviar daquilo que estava previsto, o componente contribuiu significativamente para o andamento de nossas pesquisas, inclusive revelando os caminhos teórico-metodológicos que se mostram incertos e aqueles que se mostram viáveis e coerentes, também revelando o que o campo possivelmente quer como produto de pesquisa.

PAE, também componente obrigatório com carga horária de 60h, se divide em PAE I e PAE II, sendo cursado da mesma maneira que LAB I e LAB II, respectivamente no primeiro e segundo semestre do MPED. Em PAE, alguns dos textos que tivemos como referência básicas foram:

1. BARBOSA, Vanderlei. *A gênese dos mestrados profissionais em educação nas universidades brasileiras*. Salvador, v. 1, n. 2, p. 94-113, abr./ago. 2016
1. CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa; AMBROSETTI, Neusa Banhara. *Contribuições do mestrado profissional em educação para a formação docente*
2. NERES, Celi Corrêa; DAVANÇO, Eliane Greice. BRITO, Vilma Miranda de. *Mestrado profissional em Educação e sua interseção com a qualificação docente na educação básica*. RBPG, Brasília, v. 11, n. 25, p. 885 - 909, setembro de 2014.
3. Lima, I. dos S., & Barbosa, C. (2020). *Classificação do risco à evasão escolar por meio de protocolo eletrônico: um estudo realizado nas escolas públicas estaduais de ensino médio da cidade de Feira de Santana na Bahia*. *Pesquisa E Debate Em Educação*, 7(1), 203–218. Recuperado de <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31705>>.
4. GATTI, Bernadette A. *Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo*. Cadernos de Pesquisa, n. 113, julho/2001
5. SAMPAIO, Laila. FOTOGRAFIA E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS: EXPERIÊNCIA VISUAL E FORMAÇÃO CRÍTICA. In: ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação 6421 - Trabalho Completo - XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2020) ISSN: 2595-7945GT12 – Currículo.

Em PAE I, componente ministrado pela professora Dra. Obdália Santana Ferraz Silva, sinto que tive um melhor aproveitamento das referências básicas trabalhadas em comparação as referências previstas para PAE II, levando em conta

que, no primeiro semestre no MPED, exploramos textos como os de Elizabeth Gatti (2001) e Vanderlei Barbosa (2016) que abordavam as trajetórias e as características dos mestrados profissionais, e textos que exploram pesquisa em educação, sendo, inclusive, textos que eu senti a necessidade de trazer para compor o referencial teórico desse estudo. Em PAE II, componente ministrado pela professora Dra. Íris Verena Santos de Oliveira, embora tenha sido sugerido como referência a leitura de dissertações para que pudéssemos focar nos ‘modos de fazer pesquisa’ nesses trabalhos, considero que não tirei muito proveito dos textos por que embora encontrasse textos de construções teórico-metodológicas diversificadas, não encontrei nenhum que dialogasse com minha pesquisa em nenhum aspecto, a não ser o fato de ser pesquisa em educação; vale ressaltar que isso não foi observado apenas por mim, mas também por outras colegas da turma. A professora até chegou a nos questionar sobre a nossa metodologia de pesquisa para selecionar e trazer para as aulas de PAE II, textos que dialogassem com nossas metodologias, mas, infelizmente, creio que por um problema com a gestão do tempo, não foi possível indicar esses textos.

#### Segundo o ementário, PAE I

Orienta o processo de formação e construção do objeto da pesquisa em Educação e Diversidade. Estuda a elaboração do Projeto da Pesquisa Aplicada e a problematização própria da Pesquisa em Educação. Aborda métodos, técnicas de coleta, sistematização e análise de fontes e outros aspectos específicos de Projetos que contemplem as seguintes linhas de pesquisa: 1) Formação, linguagens e práticas pedagógicas; e, 2) Cultura escolar, docência e diversidade (MPED, 2022).

#### Enquanto o componente PAE II

comporta dois momentos de preparação profissional, estreitamente associados: 1) Elaboração de Pesquisa de intervenção: concepção e aplicação de uma prática educativa escolar fundamentada nos estudos da Pesquisa Aplicada I, envolvendo a produção de técnicas e os objetos de inovação pedagógica, relacionados ao tema do estudo. 2) Encaminhamentos da produção reflexiva: orientações e definições das ações e estratégias de apresentação e aplicação dos resultados da pesquisa de intervenção, sob a forma de produto (MPED, 2022).

Acredito que o componente PAE, tanto I quanto II, contribui expressivamente para o bom desenvolvimento desse estudo, no entanto, com base na experiência das/dos participantes dessa atividade interventiva e de minha própria experiência como aluna no mestrado, penso que esse componente poderia ter focado mais num estudo detalhado das variadas epistemologias, pois, no componente, apenas identificamos que existem variadas epistemologias e conhecemos superficialmente os aspectos de cada uma delas. Senti que faltou uma exploração mais aprofundada das epistemologias.

Outro dado importante a ser destacado é que apenas duas das produções analisadas até o momento da atividade interventiva trazem a discussão de gênero e sexualidade associada à discussão de interculturalidade. Essas duas produções são a dissertação de Sandra Araújo e de Daniele Lopes (que não pôde participar da atividade interventiva); em seus textos, as autoras trazem para seus debates as considerações de Catherine Walsh (2012, 2017 e 2019) sobre interculturalidade e decolonialidade. Nenhuma das outras produções selecionadas na linha 2 de pesquisa estabelecem um diálogo com a temática interculturalidade, não trazem interculturalidade como categoria analítica, e sequer trazem nos textos menções desse termo.

A ausência de debates acerca da interculturalidade nas produções me chama a atenção por que foi a partir da defesa de uma abordagem intercultural como professora de língua inglesa que passei a me inquietar e me mobilizar para desenvolver uma pesquisa focada nos debates sobre gênero e sexualidade. Essa observação pode ser considerada indício de que ainda não há, ou que pelo menos não é comum, o debate sobre gênero e sexualidade articulado ao debate sobre interculturalidade. Não estariam gênero e sexualidade envolvidos nos debates sobre interculturalidade? Aqui lanço um questionamento para o qual ainda não tinha respostas antes de analisar as produções do MPED, mas que nesse momento já tenho indícios que me permitem pensar em respostas para essa questão. Os resultados apontam para a comprovação da hipótese que levantei e que me mobilizou a pesquisar sobre gênero e sexualidade, a hipótese de que no cenário educacional a interculturalidade é abordada de forma seletiva e restritiva, ignorando os debates sobre gênero e sexualidade, e que os/as pesquisadores/as de debates sobre gênero

e sexualidade em educação não percebem ainda a interculturalidade como uma categoria importante e potente a se analisar e associar a esses debates.

### **7.3.6 Vislumbre do possível produto de pesquisa**

Na atividade interventiva pude ter uma aproximação com as/os sujeitas(os) e com o campo de pesquisa de modo que foi possível ter uma ideia daquilo que o campo quer como produto. Como possível produto de pesquisa, penso em, a partir dos dados construídos na análise das produções científicas do MPED e nos ciclos de conversas com as/os egressas(os), elaborar uma espécie de cartografia das produções do programa que compuseram o corpus da pesquisa (produções atravessadas pelas temáticas gênero, sexualidade e interculturalidade).

Essa cartografia seria materializada em um conteúdo visual em forma de um infográfico, acessível principalmente aos mestrandos e mestrandas do MPED, ficando também disponível para comunidade acadêmica de forma geral. Penso em me utilizar de um infográfico como forma de sintetizar e materializar os dados construídos e analisados na pesquisa por essa ser uma forma rápida, criativa e fácil de a/o leitora/leitor acessar e assimilar as informações, considerando o fato de as pessoas geralmente respondem melhor a estímulos visuais do que a um texto que faz meramente o uso de elementos verbais.

Numa perspectiva coletiva, com outras(os) colegas de turma do MPED cujas pesquisas desenvolvidas também versam sobre gênero e sexualidade, penso em compor um produto coletivo ao qual, até o momento, estamos nos referindo como 'kit da diversidade'. Para compor o kit em questão, objetivo integrar o produto que desenvolvi a partir desse estudo (o infográfico) aos produtos resultantes das pesquisas de meus/minhas colegas. Esse kit seria um caderno de orientação elaborado e publicado na intenção de pensar formação de professores da educação básica numa perspectiva de gênero e sexualidade.

Tal possibilidade de produto foi pensada em diálogos com a orientação e colegas do MPED da mesma a linha de pesquisa que também são orientandas(os) da professora Zuleide Paiva. Pensamos que esse tipo de produto irá agregar valor às nossas pesquisas por, como determinam as diretrizes do programa, conter uma dimensão colaborativa ao prever alternativas para as práticas educativas vigentes,

permitindo assim que nós, profissionais da educação, interfiramos pedagogicamente nas realidades educacionais de diversidade e desigualdade social.

## **8 BREVE REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO, SÍNTESE DOS RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No primeiro ano no MPED, nos diversos processos nos quais estive envolvida (aulas, grupos de estudo, grupo de pesquisa, diálogos com a orientação, conversas informais com colegas e até mesmo com as professoras) consegui redesenhar o meu projeto de pesquisa, o qual sofreu mudanças drásticas desde o objeto de pesquisa, à metodologia, epistemologia e referencial teórico. Essas mudanças, inicialmente, me deixaram com muitas dúvidas, não sobre a relevância ou interesse de minha parte em relação a temática, mas dúvidas em relação à minha capacidade de me engajar e dar conta de explorar uma temática totalmente nova para mim (os estudos bibliométricos e a avaliação de produção científica), ainda que continuasse com outras categorias que elenquei inicialmente para a pesquisa.

Estou muito satisfeita em ter conseguido realizar a revisão sistemática, a atividade interventiva e análise bem-sucedida das produções do MPED (as partes que até aqui foram as mais exaustivas, mas que, ao mesmo tempo, foram as que mais agregaram à minha pesquisa). Em suma, embora esteja ciente de que, nesse texto, posso receber sugestões de melhorias em diferentes aspectos, a depender do olhar atento de cada leitor(a), estou satisfeita com o que consegui fazer dentro das condições de produção que me encontrei enquanto pesquisadora nos dois anos como aluna regular do MPED (condições as quais já abordei ao apresentar RSL desse texto, ao falar sobre o pensamento de Mathieu (2021) referente à limitação física e mental das mulheres em razão do fardo que carregam).

Nesse trecho final do percurso, considero que os resultados encontrados estão a contento, haja vista os objetivos que foram alcançados e os resultados que respondem à questão de pesquisa, conforme explanamos na seção 6, subseção 6.4, na qual apresentamos as reflexões finais na análise das produções à luz dos objetivos específicos deste estudo.

A propósito, aqui pontuamos os dois resultados mais relevantes que alcançamos com esse estudo:

### **1. CONTRIBUIÇÕES DAS PRODUÇÕES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

Os resultados indicam que as produções do MPED são importantes para abordar, refletir e problematizar sobre as dificuldades que as escolas ainda enfrentam

no tocante às questões de gênero e sexualidade, sendo essas produções também essenciais para sugerir alternativas para que as escolas possam lidar de forma satisfatória e com os problemas encontrados, abordando essas questões de a partir de uma perspectiva inclusiva formativa e dialógica, que estejam voltadas para o desenvolvimento da autonomia, e da alteridade dos sujeitos diretamente atravessados pelos marcadores de gênero e sexualidade no ambiente escolar e fora dele. Muitas das produções analisadas fazem isso, por exemplo, ao sugerir mudanças nos currículos escolares, propor formação de professoras(es) numa perspectiva de gênero ou sugerir práticas pedagógicas voltadas para abordagens decoloniais e da educação como prática de liberdade e de emancipação dos sujeitos de múltiplas identidades com os quais lidamos na escola.

Saliento aqui que, embora os trabalhos contribuam de forma significativa nesse contexto, é preciso que os/as profissionais que decidirem dar continuidade a seus estudos ou iniciar pesquisas sobre essas temáticas busquem priorizar alternativas para a educação básica que possam ir além de proposições/intervenções com resultados e mudanças pontuais/locais, sobretudo quando o foco é formação de professoras(es), elaboração de materiais didáticos, elaboração de currículo, encaminhamentos pedagógicos e realização de projetos de intervenção.

Faço essa reflexão porque, no momento em que estou prestes a concluir esse texto, ouço um desabafo inquietador de um colega gay e, assim como eu, professor da escola pública. Acho que não deveria desconsiderar o desabafo dele, haja vista a conexão com os resultados encontrados nesse estudo.

Meu colega, ao saber do que trata esta dissertação, fica contente por reconhecer a importância dela, bem como das produções que aqui foram analisadas, no entanto, mesmo ficando contente, se mostra intrigado, inquieto com um infortúnio que, segundo ele, se sucedeu com uma aluna trans numa escola do município em que trabalha.

No momento em que brevemente expliquei o objetivo deste estudo, ele se questionou sobre o porquê de os benefícios propostos pelas pesquisas aqui analisadas não chegarem à sua escola, destacando que, há pouco tempo, uma aluna trans teria desistido de frequentar a escola por sofrer *bullying*<sup>33</sup> dos colegas. Ele

---

<sup>33</sup> Gostaria aqui de chamar a atenção para o emprego do termo *bullying* feito pelo colega aqui citado. A respeito do uso dessa palavra, no contexto aqui descrito, é: Por que falar em *bullying* se a violência em questão é transfobia? Entendo que o colega faz uso desse termo não por desconhecer que transfobia

prossigue apontando os motivos que teriam contribuído para tal fato, como a aparente falta de interesse da escola em abrir espaços para promover debates e/ou formação profissional referentes a essas questões.

Isso nos impele a pensar que, após os desenvolvimentos das pesquisas, se espera que as intervenções/produtos que preveem melhorias para a educação básica numa perspectiva de gênero sexualidade e interculturalidade possam ser aplicadas em rede, não isoladamente em uma escola municipal ou estadual, e não apenas pela(o) pesquisadora/pesquisador responsável pelo estudo. É desejável que esses produtos/intervenções propostas possam favorecer de forma prática pelo menos todas as escolas que tenha um perfil análogo ao *lócus* de estudo escolhido pela(o) mestrand(a), que as intervenções possam ser executadas e os produtos propostos possam ser utilizados pelas(os) docentes dessas escolas. Dessa forma, as pesquisas contribuirão de forma mais ampla e, conseqüentemente, terão maior visibilidade e credibilidade.

## 2. CONTRIBUIÇÕES DAS PRODUÇÕES PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR

Embora tenhamos identificado apenas em uma das pesquisas analisadas sujeitos e objeto de pesquisa relacionados à educação superior/universidades (escrivência de professoras universitárias), podemos afirmar que, mesmo que quase o total das pesquisas tenham o foco na educação básica apenas, essas produções contribuem, e muito, para a educação superior a partir do momento em que elas apontam para a necessidade de se continuar a refletir e pesquisar sobre essas questões; contribuem também, nesse sentido, quando revelam, de forma explícita ou implícita (nesse caso evidenciada em conversa com as/os próprias(os) pesquisadoras(es)), as fragilidades encontradas por eles/elas no desenvolver da pesquisa, como revelado na atividade interventiva executada para esse estudo (conversa com egressas(os)).

As pesquisas contribuem com a educação superior e com o próprio MPED quando nos permitem refletir sobre a necessidade de estudar e fazer adequações, por

---

seria o termo apropriado, afinal de contas, ele é um professor gay. Entendo que o uso do termo *bullying* se dá pela força do hábito. Somos corriqueiramente condicionadas(os) a empregar palavra *bullying* para generalizar diversos tipos de agressões sofridas na escola, incluindo as agressões às/aos sujeitas(os) que são estigmatizadas por apresentarem identidades de gênero e sexualidade dissidentes da heteronormatividade. Isso nos mostra que devemos sempre estar atentos às nossas escolhas linguísticas, pois elas também podem ser usadas por nós mesmos de forma que venha enfraquecer e anular nossas próprias convicções.

exemplo, nos componentes ofertados ou na maneira de o programa indicar como conduzir essas pesquisas, quando o programa, por exemplo, sugere que se faça RSL, ou indica o momento ‘ideal’ de ida ao campo de pesquisa.

Mais uma das contribuições promovidas por essas produções acadêmicas é o fato de elas promoverem a desconstrução de estereótipos e preconceitos em relação a práticas pedagógicas, construção de currículo, formação de professores ou materiais pedagógicos sugeridos nesses tipos de estudos, sugestões/ alternativas essas voltadas para a inclusão e acolhimento das diversas identidades LGBTQIA+ pela instituição escolar. As produções analisadas nos permitem perceber que essas sugestões ou alternativas estão longe de doutrinação e alienação, como julgam os ultraconservadores, por exemplo, ao se referirem ao Kit Gay e outras Fake News que circulam na mídia quando o assunto é gênero e sexualidade aludido ao campo da educação.

Os TFCCs analisados são produções que confirmam que os estudos da grande área das ciências humanas e da subárea da educação não são menos relevantes que aqueles de áreas como ciências exatas ou ciências da natureza, por exemplo. Esse estudo evidencia que as produções que versam sobre as temáticas aqui abordadas fazem valer os recursos financeiros destinados à pesquisa científica e inovação, assim como todo o esforço humano, que não é pouco, sendo a prova viva desse esforço eu, meus/minhas colegas do mestrado e os egressos que compartilharam conosco suas trajetórias na pesquisa.

Agora, no que se refere às contribuições desse estudo que avalia as produções do MPED, afirmamos que, com esse trabalho, ao darmos visibilidade às produções do programa, conseguimos, mesmo que de forma inicial, contribuir para mitigar o desprestígio e a falta de interesse que a maioria dos grupos políticos e parte da sociedade dão à pesquisa científica, sobretudo às pesquisas sobre gênero e sexualidade.

Esse estudo, ao mapear essas produções e chamar a atenção para elas, coloca-se como um meio para promover a valorização do trabalho realizado pelas universidades, centros/grupos de pesquisas e pesquisadoras(es). Conseqüentemente, o aumento do prestígio social dessas pesquisas por parte da classe política, por ocupantes de grandes cargos/líderes de instituições, e pela sociedade, faz com que haja maiores investimentos em pesquisa científica, uma vez que é possível ‘enxergar’ os incontestáveis benefícios que por elas são promovidos.

Essa produção, ademais, assim como o produto resultante dela (produto coletivo a ser produzido), configura-se como uma fonte de dados acessível e democrática, sobretudo para as/os futuras(os) discentes do MPED que venham a desenvolver pesquisas sobre as temáticas aqui trazidas, uma espécie cartografia das produções do programa, que julgamos ser uma das primeiras leituras sugeridas pelas/pelos professoras(es) para os recém chegados, uma leitura para recepcionar, abrir os caminhos e nortear aquelas(es) que se aventuram nos estudos de gênero, sexualidade e intrculturalidade.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Laís Oliveira. **Pedagogia feminista no território escolar**: devires cartográficos no enfrentamento da violência sexual infantil. Mestrado Profissional em Educação e diversidade; Universidade do Estado da Bahia, Jacobina; Repositório institucional Saber Aberto, 2020

ABREU, Maria. **Feminismo materialista na França**: sócio-história de uma reflexão. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, 26(3): e54237, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/54237/37914>. Acesso em 05/12/2022.

ABREU, Maria. **Questões feministas em revista**: desafios e problemas da produção e publicação de ideias feministas. 2017. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4070230/mod\\_resource/content/1/Abreu.maira.Cap.%204%20vers\\_\\_o%20%20final-compressed.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4070230/mod_resource/content/1/Abreu.maira.Cap.%204%20vers__o%20%20final-compressed.pdf)>. Acesso em: 08/02/2023.

ALMEIDA, Elisa Alves de. **Educação, atividade e terapia assistida por animais**: revisão integrativa de produções científicas brasileiras. Mestrado em Educação (psicologia da educação); Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo; Biblioteca Depositária: Monte Alegre, 2014.

ALMEIDA, Maria Goretti Ramos de. **Currículo, professoralidades e sexualidades**. Mestrado Profissional em Educação e diversidade; Universidade do Estado da Bahia, Conceição do Coité; Repositório institucional Saber Aberto, 2019.

ALVIM, Fabiane Cristina de Souza *et al.* **Violência Autoprovocada: Estigmas sobre Identidades de Gênero e Orientações Sexuais**. doi: <http://dx.doi.org/10.20435/pssa.v13i4.1200>, 2020. Disponível em: <<https://pssa.ucdb.br/pssa/article/view/1200/1308>>. Acesso em 03/01/2024.

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: buscando rigor e qualidade. Cadernos de pesquisa, n 113, p. 51-64, julho de 2001.

ANPED. **Carta Pública sobre a importância da abordagem de Gênero e Sexualidades na Educação**. GT 23 – Gênero, Sexualidade e Educação da ANPED, 2015. Disponível em: <

[https://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Carta\\_Publica\\_GT\\_23\\_22\\_06\\_15.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Carta_Publica_GT_23_22_06_15.pdf)> Acesso em: 08/06/2022.

ANPED. **Proposição de passagem do GE 23 a GT**. GT 23 – Gênero, Sexualidade e Educação. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt23-g%C3%AAnero-sexualidade-e-educa%C3%A7%C3%A3o>> Caxambu, 28ª Reunião Anual da Anped, 2005. Acesso em: 08/06/2022.

ARAÚJO, Denise Bastos de; CRUZ, Izaura Santiago da; DANTAS, Maria da Conceição Carvalho. **Gênero e sexualidade na escola** - Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018.

ARAUJO, Sheila Alves de. **A criança indígena nos estudos acadêmicos no Brasil: uma análise das produções científicas (2001-2012)**. Mestrado em Educação; Universidade Federal do Pará, Belém; Biblioteca Depositária: Elcy Rodrigues Lacerda, 2014.

ARAÚJO, Sandra Santos de. **Políticas intersetoriais de enfrentamento à violência contra a mulher e escolas públicas do município de Biritinga-Ba: redes e reexistência**. Mestrado Profissional em Educação e diversidade; Universidade do Estado da Bahia, Conceição do Coité; Repositório institucional Saber Aberto, 2021.

ARREGUY, Agnes Vasconcelos. **Gênero e sexualidades na educação física escolar: discussões presentes nas produções científicas do período de 2015 a 2019**. Mestrado em Educação; Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana; Biblioteca Depositária: ICHS, 2021.

BAHIA. **Secretaria de Educação**. Atividade Complementar. Disponível em: <http://educadores.educacao.ba.gov.br/atividadecomplementar>. Acesso em: 28/12/2023.

BARBOSA, Isabela Vieira. **Bilinguismo e educação bilíngue: uma metanálise em produções científicas das áreas de educação e linguagem**. Mestrado em EDUCAÇÃO; UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU, Blumenau; Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária Prof. Martinho Cardoso da Veiga, 2017.

BARBOSA, Vanderlei. **A gênese dos mestrados profissionais em educação nas universidades brasileiras**. Salvador, v. 1, n. 2, p. 94-113, abr./ago. 2016

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2001.

BARROSO, Ramon Roberto de Jesus; SILVA, Lana Claudia Macedo da. **Gênero e sexualidade na educação brasileira em tempos de movimento escola sem partido**. Revista Diversidade e Educação, v. 8, n. 1, p. 427-451, Jan./Jun. 2020.

BESSA, José Cezinaldo Rocha. **Sobre condições de autoria e de produção científica do jovem pesquisador**. Raído, Dourados, MS, v. 12, n. 27, jan./jun. 2017 - ISSN 1984-4018.

BRITO, Nicelma Josenila Costa de. **Formação de professores e relações étnico-raciais**: estudo sobre as produções científicas do período de 2003-2013. Doutorado em Educação; Universidade Federal do Pará, Belém; Biblioteca Depositária: não definida, 2018.

BURBULES, Nicholas C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo na contemporaneidade**-incertezas e desafios. 3ªed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

BOZON, Michel. **Sociologia da sexualidade**. Rio de Janeiro FGV, sexualidade. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

CANDAU, V.M. **Relatório da Pesquisa Universidade, Diversidade Cultural e Formação de Professores Rio de Janeiro**. Departamento de Educação da PUC-RIO, 2003.

CANDAU, V. M. **Diferenças, educação intercultural e decolonialidade**: temas insurgentes. Revista Espaço do Currículo, [S. l.], v. 13, n. Especial, p. 678–686, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54949. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949>>. Acesso em: 6 jul. 2022.

CANDAU, Vera Maria Ferrão e RUSSO, Kelly. **Interculturalidade e Educação na América Latina**: uma construção plural, original e complexa. Diálogo Educacional, v.10, (PUCPR), Paraná, 2010.

CARNEIRO, Flávia Amâncio. **(Auto)biografias de professoras: indagações sobre a identidade da escola do campo**. Mestrado Profissional em Educação e

diversidade; Universidade do Estado da Bahia, Jacobina; Repositório institucional Saber Aberto, 2021.

CARVALHO, Alexandre Filordi. **Heterotopias e trajetividades**: lugares para as diferenças nas subjetividades nômades. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, São Paulo, v.36, n.73, p. 119-134, 2018.

CARVALHO, Graciele Mendes de. **Imagensnarrativas das práticas pedagógicas em perspectiva de gênero**: tessituras cotidianistas. Mestrado Profissional em Educação e diversidade; Universidade do Estado da Bahia, Conceição do Coité; Repositório institucional Saber Aberto, 2020.

CHAVES, Gonzaga. Mendes. (2019). **Minorias e seu estudo no Brasil**. *Revista De Ciências Sociais*, 2(1), 149–168. Recuperado de: <http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/42512>. Acesso em: 27/12/2023

COCA. **Corpus of Contemporary American English**. Disponível em:< <https://www.english-corpora.org/coca/>> Acesso em: 09/11/2022.

CISNE, Mirla. **Relações sociais de sexo, “raça”/etnia e classe**: uma análise feminista-materialista. Brasília (DF), ano 14, n. 28, p. 133-149, jul./dez. 2014.

COIMBRA, Cecilia e NASCIMENTO, Livia. **Análise de implicações**: desafiando nossas práticas de saber/poder. In: <http://www.infanciajuventude.uerj.br/pdf/livia/analise.pdf>, 2001.

TEDESCHI, Sirley Lizott; PAVAN, Ruth. **A produção do conhecimento em educação**: o Pós-estruturalismo como potência epistemológica. In: *Práxis educativa*. ISSN 1809-4309 (Versão online). DOI: 10.5212/PraxEduc.v.12i3.005. Disponível em: < <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/9314/5607>> Acesso em: 15/11/2022.

DELPHY, Christine. **O inimigo principal**: a economia política do patriarcado. *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº17. Brasília, maio - agosto de 2015, pp. 99-119. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-335220151704>.

DELPHY, Christine. **Patriarcado**. In: HIRATA, Helena *et al.* (Org.). *Dicionário Crítico do Feminismo*. São Paulo: Editora da UNESP, 2009. p. 173-178.

DUPONT, Christine. **L'ennemi principal**. Partisans, n. 54-55, p. 157-172, jul.-set. 1970. (Publicado em português em: DURAND, Emmanuelle *et al.* Liberação da mulher: ano zero. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

ESTRUTURA curricular. MPED, 2022. Disponível em: <<https://www.mped.uneb.br/estrutura-curricular/>> Acesso em: 27/12/2022.

FALQUET Jules. **O capitalismo financeiro não liberta as mulheres: análises feministas materialistas e imbricacionistas\***. Miolo\_Rev\_Critica\_Marxista-36\_(3PROVA).indd, 2013. Disponível em: <[https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos\\_biblioteca/artigo289Artigo%201.pdf](https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo289Artigo%201.pdf)>. Acesso em: 09/02/2023)

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, Agosto/2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 18 out. 2022.

FERNANDES, Admara Fogaça Pereira. **Currículo e cultura: a emergência de currículos interculturais pós BNCC**. Cadernos GPOSSHE On-line, Fortaleza, v. 4, n. Único, 2021.

FERNANDES, María Teresa; FILIPPO Daniela de. **Bibliometría: importancia de los indicadores bibliométricos**. In: Albornoz M. editor. El estado de la ciencia: principales indicadores de ciencia y tecnología Iberoamericanos/interamericanos. Buenos Aires (AR): Artes Gráfica Integradas, 2002. Disponível em: <[https://www.ricyt.org/wp-content/uploads/2019/09/Estado\\_2002\\_10.pdf](https://www.ricyt.org/wp-content/uploads/2019/09/Estado_2002_10.pdf)>. Acesso em 23/12/2023.

FERREIRA, Daniele Lopes. **Quem vê os flashes não vê os corres: práticas educativas atravessadas pelas pedagogias feministas sertanejas nas escolas estaduais de Conceição do Coité – Ba**. Mestrado Profissional em Educação e diversidade; Universidade do Estado da Bahia, Conceição do Coité; Repositório institucional Saber Aberto, 2022.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 23. ed. São Paulo: Graal, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

FFREITAS, Jedinei Lúzia Alves. **Do gênero aos gêneros**: identidade de gênero feminino nos gêneros textuais predominantes no livro didático de Língua Portuguesa. Mestrado Profissional em Educação e diversidade; Universidade do Estado da Bahia, Jacobina; Repositório institucional Saber Aberto, 2017.

FREITAS, Maria Helena de Almeida. **Avaliação da produção científica**: considerações sobre alguns critérios. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 1998.

GALVÃO, Taís Freire; PEREIRA, Mauricio Gomes. **Revisões sistemáticas da literatura**: passos para sua elaboração. Epidemiol. Serv. Saúde v.23 n.1 Brasília mar. 2014.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. **Revisão sistemática da literatura**: conceituação, produção e publicação. LOGEION: Filosofia da informação, Rio de Janeiro, v. 6 n. 1, p. 57-73, set.2019/fev. 2020.

GATTI, Bernadete A. **A construção metodológica da pesquisa em educação**: desafios. RBPAE - v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012.

GATTI, Bernadette A. **Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo**. Cadernos de Pesquisa, n. 113, julho/2001.

GOFFMAN, E. (1891). **Estigma** – Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. (M. Lambert, Trad.). [Data da Digitalização: 2004].

GRILO, Leni Maciel. **As tendências da relação entre classe, raça e sexo no contexto de avanço do conservadorismo**. Natal/RN, 2020. Disponível em:< [https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/36487/2/RelacoesSociaisdeSexoRacaeClasse\\_Grilo\\_2020.pdf](https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/36487/2/RelacoesSociaisdeSexoRacaeClasse_Grilo_2020.pdf)>. Acesso em:28/12/2022.

GROSSI, Miriam Pillar. **O pensamento de Monique Wittig**. Vol 04, N. 02 - Abr. - Jun., 2018 | <https://portalseer.ufba.br/index.php/cadgendiv>.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARDING, Sandra: Is there a feminist method? IN: HARDING, Sandra. (ed.). **Feminism and methodology**. Bloomington/Indianapolis, Indiana University press, 1987.

HRDY, S. B. **Des guenons et des femmes. Essai de sociobiologie.** Paris: Tierce, 1984. 308 p. [ed. orig. nos Estados Unidos, 1981.]

IBGE. **IBGE inclui recortes territoriais mesorregião e microrregião nos dados do Censo Agro 2017.** Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/28635-ibge-inclui-recortes-territoriais-mesorregiao-e-microrregiao-nos-dados-do-censo-agro-2017>>. Acesso em: 23/12/2023.

IBGE. **Conceição do Coité.** Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/conceicao-do-coite/panorama>>. Acesso em: 15 de novembro de 2023.

IBGE. **Jacobina.** Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/jacobina/panorama>>. Acesso em: 15 de novembro de 2023.

KERGOAT, Danièle. **Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo.** 2009. Disponível em: <[https://polignu.org/sites/poligen.polignu.org/files/adivisaosexualdotrabalho\\_0.pdf](https://polignu.org/sites/poligen.polignu.org/files/adivisaosexualdotrabalho_0.pdf)>. Acesso em: junho de 2022.

KOVALESKI, N. V. J.; TORTATO, C. S. B.; DE CARVALHO, M. G. **As relações de gênero na história das ciências:** a participação feminina no progresso científico e tecnológico (Gender relations in the history of science: The women's participation in the scientific and technological progress) Doi: 10.5212/Emancipacao.v.13. **Emancipação**, Ponta Grossa - PR, Brasil., v. 13, n. 3, p. 9–26, 2014. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/5047>>. Acesso em: 7 jan. 2024.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Editora: Companhia das Letras, 2019.

LACERDA, Tamara Rangel de. **O protagonismo das mulheres agricultoras no Piemonte da Diamantina/Ba:** experiências dos quintais às cadernetas agroecológicas. Mestrado Profissional em Educação e diversidade; Universidade do Estado da Bahia, Jacobina; Repositório institucional Saber Aberto, 2022.

LHOMOND, Brigitti. **Sexualidade**. In: HIRATA, Helena *et al.* (Org.). Dicionário Crítico do Feminismo. São Paulo: Editora da UNESP, 2009. p 231-235.

LIMA, José Leonardo Oliveira; MANINI, Miriam Paula. **Metodologia para análise de conteúdo qualitativa integrada à técnica de mapas mentais com o uso dos softwares Nvivo e Freemind**. Inf. Inf., Londrina, v. 21, n. 3, p. 63 – 100, set./dez., 2016.

LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Teoria Queer** - uma política pós-identitária para a educação. Estudos Feministas. Ano 9(2), 2001. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ref/a/64NPxWpgVkt9BXvLXvTvHMr/?format=pdf&lang=pt> >. Acesso em: 28/12/2023.

MARTINS, N. R.; SILVA, R. V. **Pesquisas brasileiras em Educação Física e Esportes: tendências das teses e dissertações**. Sistema de publicação eletrônico de teses e dissertações. Uberlândia: UFU/NUTESES, 2005.

MASSON, Giseli Alcassas. **Os espaços dos bebês na creche: contribuições das produções científicas brasileiras (2009-2018)**. Mestrado em EDUCAÇÃO; UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos; Biblioteca Depositária: Repositório UFScar, 2020.

MATHIEU, Nicole-Claude. **A anatomia política**. EDUFBA/Neim: Salvador, 2021.

MATHIEU, Nicole-Claude. **Sexo e gênero**. In: HIRATA, Helena *et al.* (Org.). Dicionário Crítico do Feminismo. São Paulo: Editora da UNESP, 2009. p. 222-231.

MEIRA, Ivanilda de Almeida. **Ensino híbrido: estado do conhecimento das produções científicas no período de 2006 a 2016**. Mestrado em Educação; Universidade Estadual de Maringá, Maringá Biblioteca Depositária: BCE - Biblioteca Central da UEM, 2017.

MELO, Maria Cristina Araújo de. **Corpos e currículos que se proliferam: o flagrante delito da criação**. Mestrado Profissional em Educação e diversidade; Universidade do Estado da Bahia, Conceição do Coité; Repositório institucional Saber Aberto, 2021.

MENDES, Alane Martins. **Narrativas das mulheres da comunidade quilombola de Coqueiros acerca de suas vivências e trajetórias escolares**. Mestrado Profissional em Educação e diversidade; Universidade do Estado da Bahia, Jacobina; Repositório institucional Saber Aberto, 2022.

MELO, José Nilton de; SANTANA, José Ricardo de; SILVA, Gabriel Francisco da. **CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO NO BRASIL: UMA ANÁLISE INTERREGIONAL POR MEIO DE INDICADORES**. Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional ISSN: 1809-239X, 2018.

MESA, Mercy Lucero Cepeda. **A emergência da leitura digital no contexto educativo do tempo presente: uma análise das produções científicas brasileiras e colombianas (1990-2019)**. Mestrado em EDUCAÇÃO; UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, Maringá; Biblioteca Depositária: BCE - Biblioteca Centrada da UEM, 2021.

MESSIAS, Franciele Reis. **Discursividades de psicólogas escolares do sisal sobre performatividades de gênero e sexualidades**. Mestrado Profissional em Educação e diversidade; Universidade do Estado da Bahia, Conceição do Coité; Repositório institucional Saber Aberto, 2022.

MEYER, Dagmar Estermann; RIBEIRO, Cláudia; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Gênero, sexualidade e educação: “olhares” sobre algumas das perspectivas teórico-metodológicas que instituem um novo GE. In: 28ª **Reunião Nacional da ANPEd**. Caxambu, 2005. Disponível em: < <https://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt23-g%C3%AAnero-sexualidade-e-educa%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 08/01/2022.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Infecções Sexualmente Transmissíveis**. Disponível em: < <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/i/ist#:~:text=A%20terminologia%20Infec%C3%A7%C3%B5es%20Sexualmente%20Transmiss%C3%ADveis,mesmo%20sem%20sinais%20e%20sintomas.>> Acesso em: dezembro de 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Instituto Federal da Bahia**. Disponível em: <<https://portal.ifba.edu.br/campi/escolhacampus>>. Acesso em: 15 de novembro de 2023.

MINISTÉRO DA EDUCAÇÃO. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep**. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia>> Acesso em: 19 de dezembro de 2023.

MINISTÉRO DA EDUCAÇÃO. **Mulheres são maioria na docência e gestão da educação básica**. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/dia-da-mulher-mulheres-sao-maioria-na-docencia-e-gestao-da-educacao-basica>>. Acesso em: 15 de novembro de 2023.

MISKOLCI, Richard. **A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. Sociologias**. Porto Alegre, ano 11, nº 21, jan./jun. 2009, p. 150-182. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/soc/a/BkRJyv9GszMddwqpncrJvdn/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: dezembro de 2023.

MORAES, Maria Helena Machado de. **Distribuição Geográfica da Pós-Graduação e da Produção Científica em Educação e suas relações com Indicadores Sociais: uma abordagem cientométrica em escala mesorregional**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Rio Grande, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/4800/Maria%20Helena%20Machado%20de%20Moraes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 19/12/2022.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio. **Por trás do monograma do movimento LGBTQIAPN+: vidas, representatividade e esclarecimentos**. *Temporis(ação) | v 22 | n 2 | jul. / dez. | 2022 | 10.31668/rta.v22i02.13262*. Disponível em: <<file:///C:/Users/arian/Downloads/13262-Texto%20do%20artigo-50491-1-10-20221128.pdf>> Acesso em: Janeiro de 2024.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. **A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível**. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014.

NOVAES, Ivone Machado de. **Con-vivências: redes colaborativas para inclusão**. Mestrado Profissional em Educação e diversidade; Universidade do Estado da Bahia, Jacobina; Repositório institucional Saber Aberto, 2021.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Helena Koller. **Metodologias feministas e estudos de gênero**: articulando pesquisa, clínica e política. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 11, n. 3, p. 647-654, set./dez. 2006.

OLIVEIRA, Alisson Esdras Fernandes de. **Práticas discursivas docentes sobre as performances de gênero no contexto escolar**. Mestrado Profissional em Educação e diversidade; Universidade do Estado da Bahia, Jacobina; Repositório institucional Saber Aberto, 2019.

OLIVEIRA, D.C., **Análise de Conteúdo Temático Categorial**: Uma proposta de sistematização. *Rev. Enferm. UERJ*, Rio de Janeiro, 2008 out/ dez; 16(4):569-76.

OLIVEIRA, Íris Verena Santos de. **Tem dendê na Base?** Vidas negras e o Currículo Bahia. *Série-Estudos*, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 181-202, set./dez. 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/arian/Downloads/1467-Texto%20do%20artigo-3909-4334-10-20201230.pdf>. Acesso em: 19/12/2022.

OLIVEIRA, Lucemberg Rosa de. **Dissidências e (im) pertinências de gênero no território escolar**: memorial. Mestrado Profissional em Educação e diversidade; Universidade do Estado da Bahia, Jacobina; Repositório institucional Saber Aberto, 2018.

OLIVEIRA, Yuri Barbosa Martins de. **Confabulações professorais de docentes gays**. Mestrado Profissional em Educação e diversidade; Universidade do Estado da Bahia, Conceição do Coité; Repositório institucional Saber Aberto, 2022.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Saúde sexual, direitos humanos e a lei**. [e-book]. Tradução realizada por projeto interinstitucional entre Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Paraná. Coordenadores do projeto: Daniel Canavese de Oliveira e Maurício Polidoro. Porto Alegre: UFRGS, 2020. 88 p.: il. Título original: *Sexual health, human rights and the law*. ISBN 978-65-86232-36-3. Disponível em: <<https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/175556/9786586232363-por.pdf>> Acesso em: 04/01/2024.

**PAPO NO AUGE**: maternidade compulsória. [Locução de: Ana Luiza de F. Souza]. Episódio de podcast- EP. 107. [sl]: Saulo Novaes, agosto de 2022.

PRESTES, Maria Lucia de Mesquita. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico**: do planejamento aos textos, da escola à academia. 4 ed. São Paulo: Rêspel, 2014.

RAMOS, Adriana Regina. **Educação e ensino nas produções científicas do congresso brasileiro de educação em engenharia**: uma análise crítica sobre o ensino em engenharia. Mestrado em EDUCAÇÃO; UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA, Francisco Beltrão; Biblioteca Depositária: UNIOESTE - Francisco Beltrão, 2014.

REIS, Mírian Gomes Lopes. **Narrativas de formação das egressas do curso de pedagogia do PARFOR (UNEB/Jacobina)**: memórias das práticas docentes. Mestrado Profissional em Educação e diversidade; Universidade do Estado da Bahia, Jacobina; Repositório institucional Saber Aberto, 2022.

RIOS, Flávia; PEREZ, Olívia; RICOLDI, Arlene. **Interseccionalidade nas mobilizações do Brasil contemporâneo**. Lutas Sociais, São Paulo, vol.22 n.40, p. 36-51, jan./jun. 2018.

RIOS, Lenizan Passos. **Visibilizar para somar**: contribuições dadas à gestão para o reconhecimento da matropotência na vida escolar. Mestrado Profissional em Educação e diversidade; Universidade do Estado da Bahia, Jacobina; Repositório institucional Saber Aberto, 2021.

ROSA, Nalbert. **Cientometria**: entenda sobre essa prática de medição do avanço científico. Disponível em: <<https://blog.mettzer.com/cientometria/#:~:text=Perguntas%20frequentes-,A%20Cientometria%20%C3%A9%20o%20estudo%20que%20se%20dedica%20%C3%A0%20avalia%C3%A7%C3%A3o,bibliom%C3%A9tricos%20como%20base%20de%20pesquisa>>. Acesso em: 28/12/2023.

RIOS, FLÁVIA *et al.* **Interseccionalidade nas mobilizações do Brasil contemporâneo**. Lutas Sociais, São Paulo, vol.22 n.40, p. 36-51, jan./jun. 2018.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovan. **Gênero patriarcado violência**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SAKOTANI, Vanessa Hanayo. **Resiliência e educação**: um balanço das produções científicas de 2000 a 2013. Mestrado em Educação; Universidade Estadual Paulista

Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente; Biblioteca Depositária não definida, 2016.

SAMPAIO, Rosana Fonseca; MANCINI, Marcos Cerqueira. **Estudos de Revisão Sistemática: Um guia para síntese criteriosa da evidência científica.** Revista Brasileira de Fisioterapia, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2006.

SANTOS, Amanda Oliveira dos. **Educação feminista e antirracista: narrativas de estudantes negras em Mirangaba-Ba.** Mestrado Profissional em Educação e diversidade; Universidade do Estado da Bahia, Jacobina; Repositório institucional Saber Aberto, 2019.

SANTOS, Gersier Ribeiro dos. **Escrevivências de professoras-negras-lésbicas: práticas educativas e produções de intelectualidades.** Mestrado Profissional em Educação e diversidade; Universidade do Estado da Bahia, Conceição do Coité; Repositório institucional Saber Aberto, 2022.

SANTOS, Maria de Fátima Ribeiro dos; SANTOS, Saulo Ribeiro dos. **Metodologia da pesquisa em educação-** São Luís: UemaNet, 2010.

SCHEYERL, Denise. Práticas ideológicas na elaboração de materiais didáticos para a educação linguística. IN: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio (org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições.** Salvador: EDUFBA, 2012.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Educação e Realidade, 1995.

SEFFNER, F., & PICCHETTI, Y. de P. (2016). **A quem tudo quer saber, nada se lhe diz: uma educação sem gênero e sem sexualidade é desejável?.** Reflexão E Ação, 24(1), 61-81.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da. **Currículo do sistema currículo Lattes.** [Brasília], 28 set. 2023. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/2930871385446150>>. Acesso em: 04/01/2024.

SILVA, Elisa Fonseca Sena e. **Mapeamento das produções científicas defendidas na região nordeste entre 2010 e 2019: a formação continuada de professores de**

matemática. Doutorado em Educação; Universidade Federal de Alagoas, Maceió; Biblioteca Depositária: Repositório Digital UFAL, 2020.

SILVA, Indaiara Celia da. **O discurso de ódio contra mulheres em comentários online**: implicações para a educação das relações de gênero. Mestrado Profissional em Educação e diversidade; Universidade do Estado da Bahia, Jacobina; Repositório institucional Saber Aberto, 2019.

SILVA, Zuleide Paiva da. **Currículo do sistema currículo Lattes**. [Brasília], 28 set. 2023. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/3730725605556060>>. Acesso em 04/01/2024.

SILVA, Zuleide Paiva da. **“SAPATÃO NÃO É BAGUNÇA”**: ESTUDO DAS ORGANIZAÇÕES LÉSBICAS DA BAHIA. Salvador, 24 de agosto de 2016. Disponível em:

<<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/24026/1/TESE%20SAPAT%c3%83O%20N%c3%83O%20%c3%89%20BAGUN%c3%87A.pdf>>. Acesso em: 28/12/2023.

SILVA, Zuleide Paiva da; ARAÚJO, Rosângela Costa. Lesbianizar é preciso, não somos todas mulheres: a teoria política de Monique revisitada. In: GIVIGI, Ana Cristina Nascimento; DORNELLES, Priscila Gomes (orgs.). **O Recôncavo baiano sai do armário**. Universidade, gênero e sexualidade. 1ed. Amargosa: UFRB, 2013, p. 20-40.

SISAL. In: **Wikipédia**. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Sisal>. Acesso em: 15 de novembro de 2023.

SOUSA, Gleicy Aparecida de. **Atuação educativa de êxito de biblioteca tutorada: uma análise de conteúdo das produções científicas entre o período de 2005 a 2015 em fontes nacionais e internacionais**. Mestrado em EDUCAÇÃO; UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Rondonópolis; Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade Federal de Mato Grosso, 2017.

SOUZA, Vaneza Oliveira de. **RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DE GÊNERO NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**: Escrevivências e (re)invenções na Educação Básica. Mestrado Profissional em Educação e diversidade; Universidade do Estado da Bahia, Jacobina; Repositório institucional Saber Aberto, 2020.

STANO, Rita de Cássia Magalhães Trindade. **A pesquisa do cotidiano escolar pelas trilhas da formação docente**: uma articulação universidade-escola. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v.12, n1, p. 529-540, 2017.

TABET, Paola. **La construction sociale de l'inégalité des sexes**. Des outils et des corps, Paris, L'Harmattan "Bibliothèque du féminisme", 1998, 206 p. [Textos de 1979 e 1985].

TEDESCHI, Sirley Lizott; PAVAN, Ruth. **A produção do conhecimento em educação**: o Pós-estruturalismo como potência epistemológica. In: Práxis educativa, 2017. ISSN 1809-4309 (Versão online). DOI: 10.5212/PraxEduc.v.12i3.005. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/9314/5607>> Acesso em: 15/11/2022.

TEIXEIRA FILHO, Roberto Santos. **A educação sexual nos livros didáticos de biologia**: uma abordagem no campo do currículo. Mestrado Profissional em Educação e diversidade; Universidade do Estado da Bahia, Jacobina; Repositório institucional Saber Aberto, 2016.

UNEB. **A UNEB: Universidade do Estado da Bahia**. Disponível em: <<https://portal.uneb.br/a-uneb/>>. Acesso em: 15 de novembro de 2023.

UNEB. **Campus Conceição do Coité**. Disponível em: <<https://portal.uneb.br/campus-conceicao-coite/>>. Acesso em: 15 de novembro de 2023.

UNEB. **Campus Jacobina**. Disponível em: DCH - Campus Jacobina (uneb.br). Acesso em: 15 de novembro de 2023.

UNEB. **Mestrado profissional em Educação e diversidade**. Departamento de Ciências Humanas- campus IV. Jacobina, Bahia, 2010. Disponível em: <https://www.mped.uneb.br/>. Acesso em: 15 de novembro de 2023.

UNEB. **UNEB, 36 ANOS:** Universidade avança em novos programas stricto sensu no interior do estado. Disponível em: <<https://agenciadecomunicacao.uneb.br/uneb-36-anos-universidade-avanca-em-novos-programas-stricto-sensu-no-interior-do-estado/>>. Acesso em: 15 de novembro de 2023.

VAGLIATI, Ana Carla. **Gritos do silêncio:** o professor frente à violência sexual contra crianças e adolescentes no espaço escolar. Mestrado em Educação; Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão; Biblioteca Depositária: UNIOESTE - Francisco Beltrão, 2014.

VANZ, S. A. S.; SANTIN, D. M.; PAVÃO, C. M. G. A bibliometria e as novas atribuições profissionais nas bibliotecas universitárias. In **CID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, v. 9 n. 1, n. 1, p. 4-24, 2018. DOI: 10.11606/issn.2178-2075.v9i1p4-24 Acesso em: 18 out. 2022.

VIRMOND, Marcos. **Mestrado profissional** – uma síntese. *Salusvita*, Bauru, v. 21, n. 2, p. 117-130, 2002.

WACHOWICZ, Lílian Anna. **A dialética na pesquisa em educação.** *Revista Diálogo Educacional* - v. 2 - n.3 - p. 171-181 - jan./jun. 2001.

WITTIG, Monique *et al.* **Combat pour la liberation de la femme.** *L'idiot international*, n. 6 (maio), p. 13-16, 1970. Disponível em: < *Combat pour la libération de la femme (1970) | INCENDO (noblogs.org)*> Acesso em: 27/12/2022

WOLFARM, Dietmar. O papel da biblioteca acadêmica na produção efetiva da comunicação científica e das aplicações bibliométricas para a avaliação das pesquisas. In: GRÁCIO, Maria Cláudia Cabrini *et al* (Org.) **Tópicos da bibliometria para bibliotecas universitárias.** São Paulo, Cultura acadêmica, 2020.