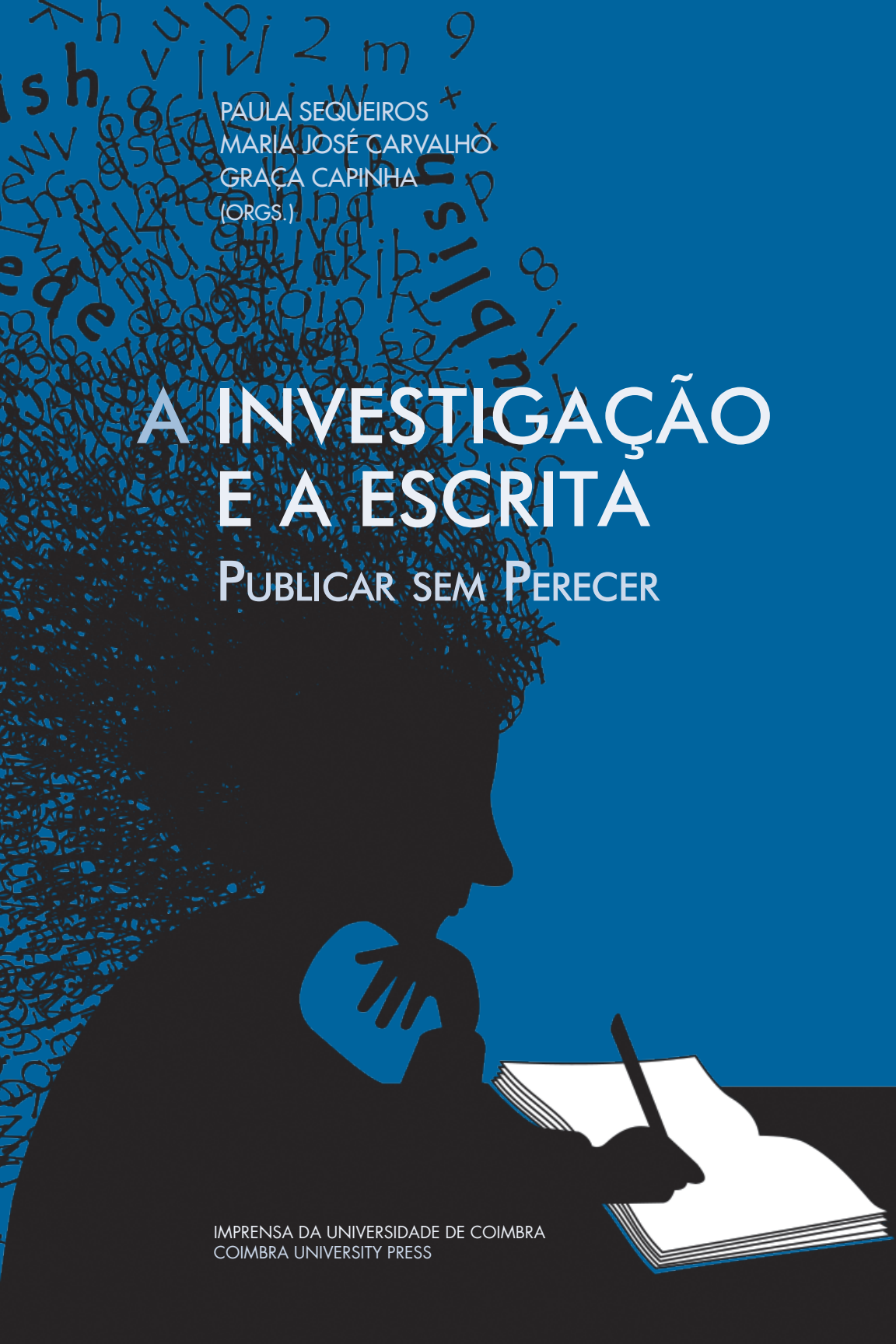


PAULA SEQUEIROS
MARIA JOSÉ CARVALHO
GRAÇA CAPINHA
(ORGS.)

A INVESTIGAÇÃO E A ESCRITA

PUBLICAR SEM PERECER

IMPRESA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA
COIMBRA UNIVERSITY PRESS



A Investigação e a Escrita: Publicar sem Perecer é uma coletânea publicada em Português, a partir de uma experiência de cinco anos de formação avançada extracurricular (*Publicar sem Perecer: Sobreviver ao Turbilhão*), em literacia da informação, escrita e publicação científica.

Esta é uma reflexão e uma problematização do que deve ser o papel da ciência num contexto que, cada vez mais, parece querer reproduzir na academia o mercantilismo de índole neoliberal. Aqui se lê a colaboração de autorias nacionais e internacionais que consideram uma diversidade de campos teóricos e empíricos sobre o fenómeno.

Esta obra pretende ser um contributo para identificar e questionar os problemas daí resultantes, tentando apontar algumas soluções para o mal-estar crescente que se vive no mundo académico.



I N V E S T I G A Ç Ã O



EDIÇÃO

Imprensa da Universidade de Coimbra
Email: imprensa@uc.pt
URL: http://www.uc.pt/imprensa_uc
Vendas online: <http://livrariadaimprensa.uc.pt>

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Imprensa da Universidade de Coimbra

CONCEÇÃO GRÁFICA

Imprensa da Universidade de Coimbra

IMAGEM DA CAPA

Imagem inspirada na ilustração de Demirel Selçuk, disponível em:
<http://bibliotecasemrede.blogspot.pt/2010/12/turbilhao-de-ideias.html>

INFOGRAFIA

Mickael Silva

EXECUÇÃO GRÁFICA

Tipografia Beira Alta, Lda.

ISBN

978-989-26-2155-5

ISBN DIGITAL

978-989-26-2156-2

DOI

<https://doi.org/10.14195/978-989-26-2156-2>

DEPÓSITO LEGAL

492398/21

OBRA PUBLICADA COM O APOIO DE



ces Centro de Estudos Sociais
Universidade de Coimbra



Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia



PAULA SEQUEIROS
MARIA JOSÉ CARVALHO
GRAÇA CAPINHA
(ORGS.)

A INVESTIGAÇÃO E A ESCRITA

PUBLICAR SEM PERECER

IMPRESA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA
COIMBRA UNIVERSITY PRESS

COMISSÃO CIENTÍFICA

Angélica Lyra de Araújo, Univ. Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Eliezer Araújo, Universidade de Aveiro
Ana Raquel Fernandes, Universidade Europeia
Marinela Freitas, Universidade do Porto
Tânia Leão, Universidade do Porto
Maria Beatriz Marques, Universidade de Coimbra
Hugo Monteiro, Instituto Politécnico do Porto
Cristina Parente, Universidade do Porto
Marleide Rodrigues da Silva Perrude, Univ. Estadual de Londrina
Rogério Miguel Puga, Universidade Nova de Lisboa
Manuel João Rodrigues Quartilho, Universidade de Coimbra
João Queirós, Instituto Politécnico do Porto
Armando Malheiro da Silva, Universidade do Porto
Hermínia Sol, Instituto Politécnico de Tomar
Luciana Melo e Souza, Universidade Federal da Bahia
Inês Pedro Vicente, Universidade Nova de Lisboa
Zuzanna Zarebska, Universidade de Lisboa

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| Introdução..... | 9 |
| <i>Paula Sequeiros, Maria José Paiva Fernandes Carvalho, Graça Capinha</i> | |
| I - Políticas da Informação e da Disseminação: | |
| conceitos, acessos, desigualdades | 17 |
| Palavras como flores, conceitos como cercas: literacia da informação, desigualdades sociais no ensino superior..... | 19 |
| <i>Paula Sequeiros</i> | |
| Repositório institucional acadêmico da UC e políticas de acesso aberto..... | 45 |
| <i>Ana Eva Miguéis</i> | |
| II - O Ciclo «Publicar em Perecer»: | |
| o exercício da escuta na aprendizagem e na escrita..... | 69 |
| Curso «Publicar sem Perecer»: produção de saberes para uma escrita científica crítica e reflexiva | 71 |
| <i>Margarida de Cássia Campos, Marília Veríssimo Veronese</i> | |
| O Processo da escrita acadêmica: imersão, aprendizagens e desafios | 91 |
| <i>Fátima Valéria Ferreira de Souza, Otto Vinicius Agra Figueiredo</i> | |
| <i>Another brick (against) the wall:</i> o produtivismo acadêmico e a iniciativa «Publicar sem Perecer: sobrevivendo ao turbilhão»..... | 109 |
| <i>Fernando Laércio Silva, Roberta Guerra</i> | |

| | |
|--|-----|
| III - Bibliotecas Académicas: | |
| o seu papel na expansão da formação para a produção científica..... | 131 |
| Bibliotecas universitárias: | |
| atendimento humanizado e a Biblioteca Norte Sul | 133 |
| <i>Maria José Paiva Fernandes Carvalho</i> | |
| Ateliê dos saberes: o que esperar de uma biblioteca? | 161 |
| <i>Rachel Carvalho</i> | |
| O papel dos gestores de referências bibliográficas | |
| na produção científica | 177 |
| <i>Francisco Freitas</i> | |
| IV - Consolidação de Saberes. Inscrição e distorção..... | 195 |
| Investigação, inscrição, publicação | 197 |
| <i>João Arriscado Nunes</i> | |
| Oferta e procura de investigadores doutorados: | |
| distorções no Sistema Científico e Tecnológico português | 215 |
| <i>Andrés Spognardi, Ana Raquel Matos</i> | |
| V - Literacias Multilingues..... | 249 |
| Práticas de comunicação científica intercultural na | |
| capacitação de doutorandos para a academia internacional..... | 251 |
| <i>Patrícia Silva</i> | |
| Algumas reflexões sobre o ensino de escrita académica em inglês | 271 |
| <i>Kate Torkington</i> | |
| VI - Desassossegos na Investigação | 295 |
| Ser «jovem» cientista social sem perecer na academia-turbilhão | 297 |
| <i>Rita Alcaire, Rita Grácio</i> | |
| Saúde mental na academia..... | 323 |
| <i>Marco Pereira</i> | |
| VII - Escrita Académica: normas e insubordinações..... | 341 |

| | |
|---|-----|
| Para uma Ciência Parda: uma escrita conform(e)/ada | 343 |
| <i>Graça Capinba</i> | |
| Na senda da voz autoral: | |
| conformidade, adaptação, questionamento e transgressão | 359 |
| <i>Joana Vieira Santos</i> | |
| Na fronteira das palavras: a ciência, as histórias e os públicos..... | 399 |
| <i>Rita Campos</i> | |

(Página deixada propositadamente em branco)

INTRODUÇÃO

Num momento em que a pressão produtivista se extrema no meio científico, urge realizar uma reflexão e uma problematização do que deve ser o papel da ciência e dos investigadores e investigadoras num contexto que, cada vez mais, parece querer reproduzir na academia o mercantilismo de índole neoliberal hoje vigente no mundo e para o qual, insiste-se, não é possível encontrar alternativa. O espaço e o tempo da reflexão perdem terreno perante as bibliometrias hoje exigidas a qualquer preço, enquanto os jovens investigadores e investigadoras desesperam sob esta pressão e perdem o sentido do que verdadeiramente deve significar produzir conhecimento — um conhecimento que sirva a nossa humanidade e não, um conhecimento, dito, de pés na terra, que serve os valores economicistas dominantes. Esta obra, na sua diversidade de campos teóricos e empíricos sobre o fenómeno, pretende ser mais um contributo, entre os vários que sobre o tema já vão aparecendo de várias procedências, para identificar e questionar os problemas, tentando apontar algumas soluções para o mal-estar crescente que se vive no mundo académico.

Antes de mais, urge dizer que este livro pretende refletir sobre o que significaram o desenvolvimento de conhecimentos e a partilha dos primeiros quatro Ciclos de Formação Avançada «Publicar Sem Perecer: Sobreviver ao Turbilhão». Estes ciclos iniciaram-se no ano letivo de 2016–2017, tendo como responsáveis Maria José Paiva Fernandes Carvalho, bibliotecária coordenadora da Biblioteca Norte/

Sul do Centro de Estudos Sociais (CES), Universidade de Coimbra, e Olga Solovova, então pós-doutoranda do CES. Um grupo de investigadores e investigadoras e de doutorandos e doutorandas do CES foram então desafiados a participar na discussão, contribuindo com seminários e colaborando nas formações anuais. Nestes, participaram ainda, ao longo dos quatro anos, outras bibliotecárias e investigadores das faculdades de Letras, de Direito e de Psicologia e Ciências da Educação, além de bibliotecárias da Biblioteca Geral, bem como a própria Coordenadora do Serviço Integrado de Bibliotecas da Universidade de Coimbra, Dr.^a Ana Eva Miguéis. Colaboraram também outros professores/investigadores das Universidades do Algarve, de Aveiro, do Minho, de Oslo e de Cardiff, tal como alguns e algumas responsáveis de editoras, nacionais e estrangeiras. As grandes linhas destes ciclos de formação avançada foram: (1) (Re)Conhecimento dos caminhos para a facilitação do acesso à informação; (2) Escrita científica: da frustração à construção; e (3) O mundo das editoras.

Nesta coletânea, incluem-se trabalhos de alguns dos formadores e formadoras e de alguns e algumas formandas dos diferentes seminários anuais, alargando ainda a outros e outras que, entretanto, aceitaram o repto que lhes lançámos para refletir sobre uma questão que é, hoje mais do que nunca, premente nos campos científico e académico mundiais. De resto, já houve formandos e formandas que, depois de completarem os vários módulos de um ciclo de formação, se transformaram em formadores e formadoras, levando o projeto para as suas próprias universidades.

Pretende-se aqui começar por refletir sobre a aprendizagem e a facilitação de saberes a estudantes em formação avançada, tentando auscultar e compreender as suas expectativas e as suas conclusões (nomeadamente, através do tratamento dos dados resultantes dos inquéritos que lhes foram aplicados), procurando descortinar de que forma a oferta destas formações se refletiu na melhoria da

sua produção científica (testemunhos e entrevistas a estudantes e formadores/as). Finalmente, trata-se de analisar e de disseminar os resultados obtidos, numa problematização que se estende pelas várias secções deste volume, que foram desenhadas de acordo com as temáticas abordadas nos ciclos de seminários.

Coordenada por Paula Sequeiros, a primeira secção tem como título «Políticas da informação e da disseminação: conceitos, acessos, desigualdades», contando com um primeiro capítulo da autoria da própria, que aborda alguns conceitos de literacia, sobretudo na literacia da informação, questionando a sua operacionalidade em programas formativos no ensino superior, nomeadamente quando se trata de atender às desigualdades sociais nos processos de aprendizagem. Já Ana Eva Miguéis, no segundo capítulo, «Repositório institucional académico da UC e políticas de acesso aberto», centrando-se no «Estudo Geral» da Universidade de Coimbra, vai debruçar-se sobre os repositórios institucionais e o papel que estes desempenham na dinâmica da Ciência Aberta, numa análise de perspectiva global que abarca as políticas de Acesso Aberto.

A segunda secção, que leva por título «O ‘Ciclo Publicar sem Perecer’: o exercício da escuta na aprendizagem e na escrita», é coordenada por Margarida de Cássia Campos e Marília Veronese, também autoras do terceiro capítulo. Em «Curso ‘Publicar sem Perecer’: produção de saberes para uma escrita científica crítica e reflexiva», analisam, com base no «discurso do sujeito coletivo», as respostas dos/as estudantes aos inquéritos sobre os saberes, as metodologias e as estratégias pedagógicas do ciclo de formação em causa. No capítulo seguinte, «O processo da escrita académica: imersão, aprendizagens e desafios», serão Fátima Souza e Otto Agra Figueiredo a pensar os ganhos do ponto de vista emocional que este curso significou perante as dificuldades no ato de escrever, terminando os autores com uma crítica à lógica produtivista que invadiu o mundo académico. Fernando Laércio Silva e Roberta Guerra, em

«*Another brick (against) the wall*: o produtivismo acadêmico e a iniciativa ‘Publicar sem Perecer: sobrevivendo ao turbilhão’», quinto capítulo desta obra, darão seguimento a esta crítica, defendendo que as Ciências Sociais e Humanas assumem um papel-chave na busca de alternativas a esse modelo produtivista através de um caminho de pesquisa qualitativa e de caráter prospetivo.

Maria José Paiva Fernandes Carvalho, na terceira secção, «Bibliotecas Académicas: o seu papel na expansão da formação para a produção científica», de que também é coordenadora, escreve o capítulo com o título «Bibliotecas universitárias: atendimento humanizado e a Biblioteca Norte/Sul» com base na observação participante e em testemunhos, e num estudo descritivo do estado da arte. Levando em consideração a abertura da universidade portuguesa a estudantes universitários de múltiplas partes do mundo, defende a exigência de um atendimento humanizado e facilitador da sua formação e da sua inclusão num novo local. Já no sétimo capítulo, «Ateliê dos saberes: o que esperar de uma biblioteca?», Rachel Carvalho olha a biblioteca como um *atelier* e procura desenvolver reflexões metodológicas que legitimem a importância da teoria e da prática para analisar as lutas e as causas sociais em que, não raramente, os pesquisadores e as pesquisadoras estão envolvidas. Em «O papel dos gestores de referências bibliográficas na produção científica», capítulo seguinte, Francisco Freitas visa dar conta de experiências de formação associadas à utilização de gestores de referências bibliográficas em contexto académico; pensa-os enquanto ferramentas de partilha facilitada de informação e de gestão de bibliotecas pessoais no que concerne à literacia digital, à reformulação eficaz de procedimentos de gestão de informação, ou aos elementos de cariz mais técnico, como a profusão de plataformas, de ecossistemas de dados ou de formatos para gestão de bibliografia.

Em «Consolidação de saberes: inscrição e distorção», quarta secção, coordenada por João Arriscado Nunes, o também autor do

nono capítulo «Investigação, inscrição, publicação» discute as condições de produção de textos que procuram satisfazer as exigências de forma, estilo, conteúdo, argumentação e comprovação, próprias dos textos científicos e académicos, mas também as possibilidades de inovação que se abrem na relação entre a atividade de investigação e a produção textual. Andrés Spognardi e Ana Raquel Matos, logo no capítulo seguinte, «Oferta e procura de investigadores doutorados: distorções no Sistema Científico e Tecnológico português», traçam a evolução de alguns indicadores do desenvolvimento do Sistema Científico e Tecnológico em Portugal, apontando algumas das consequências perniciosas do seu desenvolvimento acelerado e avaliando criticamente as estratégias utilizadas para a melhoria dos indicadores de produtividade científica.

Patrícia Tabora, coordenadora da quinta secção, «Literacias multilingues», é também a autora do capítulo «Práticas de comunicação científica intercultural na capacitação de doutorandos para a academia internacional», nele abordando questões do âmbito da formação avançada para a investigação, nomeadamente a nível doutoral, relacionadas com particularidades da comunicação científica num contexto internacional e a partir de uma abordagem intercultural e plurilingue. Já no capítulo décimo primeiro, «Algumas reflexões sobre o ensino de escrita académica em inglês», Kate Torkington trata de algumas das questões envolvidas na abordagem do ensino da escrita académica em inglês, como, por exemplo, as questões da geopolítica da escrita académica e da publicação científica, bem como as diferenças culturais das questões de estilo, problematizando o desenvolvimento da identidade e da voz autoral.

Na penúltima secção, «Desassossegos na investigação», que Rita Alcaire coordena, será a mesma investigadora, em colaboração com Rita Grácio, a falar do que é «Ser 'jovem' cientista social sem perecer na academia-turbilhão», produzindo uma análise crítica sobre o que é ser investigador/a em início de carreira (IIC) em Ciências Sociais,

em Portugal; as autoras discutem a produção do texto académico e a disseminação do conhecimento científico enquanto prática social atravessada por múltiplas desigualdades de poder, problematizando ainda o trabalho académico invisível e invisibilizado, que vai para além do texto (escrita e publicação). Já no capítulo décimo quarto, Marco Pereira aborda os problemas de saúde mental nos académicos e investigadores, nomeadamente a ansiedade, a depressão e o *burnout*, que se refletem nas relações com os seus pares e no funcionamento das instituições, apresentando ainda uma breve revisão do estado da arte e apontando as principais lacunas da investigação sobre esta matéria.

Finalmente, a sétima secção, «Escrita académica: normas e insubordinações», coordenada por Graça Capinha, inicia-se com um capítulo de sua autoria, «Para uma Ciência Parda: uma escrita conform(e)/ada», em que se procura refletir sobre a poética (criar/fazer uma linguagem) — que subjaz a todas as questões científicas —, discutindo algumas teorias resistentes (da poética, da linguística, da filosofia e da própria ciência), que nos desafiam a inaugurar linhas de fuga à violência de uma linguagem científica imposta. O capítulo seguinte, da autoria de Joana Vieira Santos, «Na senda da voz autoral: conformidade, adaptação, questionamento e transgressão», discute-se as vozes autorais da tese de doutoramento, numa análise da língua de comunicação e dos planos de texto, para problematizar a construção de uma identidade própria contextualmente dialogada que, de forma indireta, desafia o *diktat* de um universo anglófono *mainstream*, indiciando paradigmas semiperiféricos na disseminação do conhecimento científico. Rita Campos encerra a secção e o volume, com o seu capítulo intitulado «Na fronteira das palavras: a ciência, as histórias e os públicos», explorando as fronteiras dos usos destas palavras: a comunicação entre quem desenvolve investigação a partir dos mesmos interesses científicos, entre disciplinas científicas, entre quem investiga

e quem é protagonista da investigação, entre quem está dentro e quem está de fora — para descrever as potencialidades e os desafios da comunicação na produção científica.

Enquanto organizadoras deste volume, agradecemos a todos os investigadores e a todas as investigadoras que nele aceitaram participar, partilhando o seu conhecimento, a sua investigação e as suas preocupações com o atual estado de coisas. Acreditamos que, mais do que tentar resolver o problema, este livro servirá, sobretudo, para tornar evidente que existe aqui, de facto, um problema — e que esse problema é bem real. Aos leitores e às leitoras deixamos o repto de também sobre ele continuarem a refletir, de modo a que possamos mudar algo e interferir, de forma positiva e criativa, numa realidade que prejudica, sobretudo, os mais jovens.

Finalmente, um agradecimento especial ao Centro de Estudos Sociais, pelo seu apoio, e à Imprensa da Universidade de Coimbra, que, desde a primeira hora, acolheu este trabalho no seu seio, nomeadamente ao seu diretor, Prof. Doutor Alexandre Dias Pereira, ao diretor anterior, Prof. Doutor Delfim Leão, e à Diretora-Adjunta Dr.^a Maria João Padez de Castro.

Paula Sequeiros
Maria José Paiva Fernandes Carvalho
Graça Capinha

(Página deixada propositadamente em branco)

I

**POLÍTICAS DA INFORMAÇÃO E DA
DISSEMINAÇÃO: CONCEITOS, ACESSOS,
DESIGUALDADES**

(Página deixada propositadamente em branco)

**PALAVRAS COMO FLORES, CONCEITOS
COMO CERCAS: LITERACIA DA INFORMAÇÃO,
DESIGUALDADES SOCIAIS NO ENSINO SUPERIOR**

Paula Sequeiros¹
Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra
paulasequeiros@ces.uc.pt

Resumo

Abordagem a alguns conceitos de literacia, enfocada na literacia informacional, questionando a sua operacionalidade em programas de formação no ensino superior dirigidos a esta literacia. A seleção de conceitos baseia-se no requisito de que os paradigmas que os conformam permitam atender às desigualdades sociais nos processos de aprendizagem. Apresentam-se os conceitos de Paul G. Zurkowski, Paulo Freire e Walter Mignolo, e comenta-se a sua pertinência face a esta problemática.

Palavras-Chave: programas de formação; alfabetização crítica; alfabetismo alfabético; literacia da informação; democracia; colonialismo

Abstract

Some concepts of literacy are presented and their operability in information literacy in higher education training programs is

¹ Com o apoio da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, ao abrigo do Financiamento Plurianual de Unidade I&D (UIDP/50012/2020) e do contrato de trabalho DL57/2016/CP1341/CT0015.

questioned. The selection of conceptual approaches is based on the requirement that their paradigmatic framing should allow for social inequalities in learning processes to be addressed. The concepts developed by Paul G. Zurkowski, Paulo Freire and Walter Mignolo are presented, and their relevance to this problematics is discussed.

Keywords: training programmes; critical literacy; alphabetic literacy; information literacy; democracy; colonialism

Abordagens conceituais às literacias, operacionalidade face às desigualdades no ensino superior

Detenho-me numa escrita em ensaio, esperando que seja encontro e partilha, visando propostas a concretizar. O ensejo deste trabalho decorre das ações extra-curriculares de literacia da informação promovidas pela Biblioteca Norte/Sul e em que participaram formandas e formandos com composição internacional e multilingue, maioritariamente em estudo pós-graduado no CES, U.C. (Carvalho, Veríssimo, Solovova & Duxbury, 2018). Os debates entre formadoras e formadores dos ciclos *Publicar sem perecer, sobreviver ao turbilhão*, e as inconformações, críticas e regozijos das e dos aprendentes alimentaram esta reflexão.

Um percurso seletivo por diferentes conceitos de literacia articuláveis com o da literacia da informação para o ensino superior é o que proponho neste texto. Iniciado o percurso, pretendo ir questionando a operacionalidade dessas abordagens conceituais no que toca às desigualdades sociais em processos de aprendizagem no ensino superior e, por extensão, em programas formativos — desigualdades construídas a partir de classes, sexos/géneros, raças/etnias, línguas, deficiências. Buscando a compaginação da injustiça

social e da injustiça epistêmica nessas abordagens, foram-se revelando áreas de cruzamento disciplinar a considerar.

Na procura de uma articulação possível entre literacia e educação superior, enfoco o texto em três autores como pontos de partida, sem dispensar outros no percurso. Um é Paulo Freire, por entender a alfabetização como requisito democrático, imbuindo os processos de ensino/aprendizagem de possibilidades emancipatórias, e por conceber projetos coletivos de ler a palavra e ler o mundo com aplicabilidade a outros níveis de ensino. Outro autor é Paul G. Zurkowski, introdutor do conceito de literacia da informação, permanente nas aprendizagens e nas práticas do trabalho documental, e configurado a partir de um modelo tecnocrático que carece de debate crítico atualizado. Walter Mignolo é o autor convocado por destacar a literacia alfabética como recurso na produção imperial do conhecimento em territórios do *Novo Mundo*, por relevar a destruição do conhecimento das margens como constitutiva da dominação colonial, tomando a letra e o livro como dispositivos centrais.

Refiro preliminarmente o livro de Andrew Whitworth como oportunidade e desafio crítico pela abordagem extensiva ao tema da literacia da informação (2015). Li os recentes contributos reunidos em *Celebrando Paulo Freire* (2019) e em *Reinventando Freire* (Carnoy & Gadotti, 2018) com entusiasmo. Boaventura de Sousa Santos, com *O fim do império cognitivo*, fornece um manancial de inspiração (Santos, 2018), gotejado na presente etapa do trabalho.

Literacia tecno-informacional – Zurkowski

Se o termo literacia da informação é familiar a muitas das e dos profissionais BAD (Bibliotecas, Arquivos e Documentação), a história da sua produção e autoria permanecem pouco conhecidas.

Poderá surpreender a antecedência em décadas no uso de termos e de ideias agora percebidos como familiares senão mesmo como dominantes. Convido de seguida a uma reflexão sobre aspetos marcantes na construção do conceito.

Transição para a economia da informação

A explosão informativa, a incapacidade da pessoa comum para lidar com a superabundância documental, a nova economia da informação e a exigência de eficácia no trabalho do conhecimento, o desemparelhamento entre uma expansão necessária dos serviços de informação e um mercado da informação que carece de estímulo para crescer na medida do investimento das corporações, a adoção das novidades tecnológicas pelo mercado e a incipiente apetência dos consumidores são questões que se cruzam e originam disfunções na nova economia. A solução é a compatibilização entre a oferta e o uso efetivo de informação no setor dos serviços de publicação de informação, onde as bibliotecas estão incluídas. Para tanto, o estado, em nome da liberdade de informação, deve assegurar que as corporações não se confrontem com a concorrência desleal de serviços públicos, dados à inércia por estarem fora da competição do mercado, nem com a expectativa de gratuidade por parte dos consumidores. Os serviços de informação de ponta, já existentes no mercado, devem ser adquiridos pelas instituições de uso público, podendo ser pagos ou pelo usuário final ou pelas próprias instituições quando financiadas pelo estado. É desta forma que, em 1974, Paul G. Zurkowski, então presidente da *Software and Information Industry Association*, entende que o setor em expansão corre o risco de ser entravado, apesar de ser fundamental na transição para a nova economia, pelo que se posiciona no relatório

que dirige à Comissão Nacional para as Bibliotecas e Ciência da Informação (1974).² Aí argumenta que assegurar a provisão de sistemas de informação e de publicação avançados e a formação no seu uso permitirá fazer corresponder a quantidade e a variedade das fontes e dos produtos informativos, mal utilizados e mal conhecidos, às necessidades de informação dos indivíduos nos EUA. Porque a designada «atividade de informação e publicação» regista importância e evolução crescentes, Zurkowski antecipa que ela tem capacidade para gerar resultados muito avultados.³ Apela, por isso, a medidas governamentais prioritárias que facilitem a reorganização empresarial e a formação para a transição económica.

Em «Relações e prioridades do ambiente do serviço de informação», o documento propõe um «programa nacional para a literacia da informação universal»⁴ a implementar em dez anos. O objetivo é expandir o uso dessa nova habilidade profissional, cívica, educacional e de consumo, que sumariamente define como a capacidade humana de lidar eficientemente com a informação para a resolução de problemas na nova economia.

Trabalho na economia do conhecimento

Centrado na eficiência no trabalho, o relatório faz recomendações confinadas aos resultados produzidos pelos «trabalhadores do conhecimento». Este termo era então vulgarizado por Peter

² *National Commission on Libraries and Information Science*, órgão consultivo da Presidência e do Congresso dos EUA, com competência para desenvolver estudos e programas nacionais sobre necessidades de informação, aconselhar entidades federais, estaduais e locais, públicas e privadas, aprovar programas e financiamento.

³ Esta tradução e seguintes de elaboração da autora.

⁴ Para toda a nação; também designada como total.

Drucker (1909–2005) e Zurkowski explicita a influência que dele recebeu. Por isso e para enquadrar as linhas de força económicas e políticas que ligam o relatório à denominada escola da gestão moderna em que Drucker se destacava, relevo algumas das suas ideias centrais.

Viver na *Era da descontinuidade* (Drucker, 1967), com referência à economia do passado recente, é para Zurkowski motivo de entusiasmo já que o presente se lhe apresenta pleno de oportunidades de evolução. Drucker adiantará que o se que espera dos trabalhadores do conhecimento é, mais do que eficiência, eficácia (1967a). Um trabalhador deste tipo, diferentemente do industrial, é mais escolarizado, tem alguma autonomia e conexão com outros trabalhadores intelectuais, possuindo especialidades que tornam incompatível a supervisão costumeira. Numa pretendida rutura temporal, espera-se que ele aprenda o que importa para e dentro da empresa, e que assegure que sejam feitas não muitas, mas as coisas certas.

Se a eficácia não está garantida (Drucker, 1967a, p.3–4) e a supervisão direta é inviável, é o quadro ideológico desenhado na organização que incitará os trabalhadores. Crescendo da competição interindividual, o sucesso no trabalho é o fim último, a recompensa maior, a excelência atingida, o prémio, a ascensão na escala de poder. Ser executivo é um alvo laboral e social (Drucker, 1967; 1967a); ser eficaz, um imperativo tanto económico como moral. O melhoramento social deve ser assegurado pela concorrência entre indivíduos, já que quem sobrevive é o mais *habilitado*.

Brevemente entendo questionar essa visão gestorista. Em primeira instância, por ofuscar a relação económica e as tensões constituintes do trabalho. Floreada como requisito para a recompensa individual, justifica a competição entre quem trabalha, omite o regime de propriedade da empresa e do trabalho, e silencia a origem e o destino da riqueza produzida.

A eficiência na economia da informação

O modelo tecno-informacional que Zurkowski apresenta como inovador dá forma e confere sentido à sua concetualização de atividades e usos do serviço de «publicação de informação». ⁵ Em apoio à sua argumentação, compara-o com o modelo tradicional, em declínio.

Partindo da narrativa textual e imagética e da argumentação contida no relatório, detenho-me na análise de como esta comparação revela questões basilares sobre o que move Zurkowski. Faço-o por que este tipo de projeto continua a ser concretizado em várias geografias nos dias de hoje e também porque, paradoxalmente, apesar da influência permanente do enquadramento político implícito, o seu relatório é mal conhecido. Avanço assim uma análise crítica de texto em contexto.

Usando uma forma de expressão que lhe era familiar, a fluxogramação, o relator desenha uma comparação entre os setores inovador e o tradicional.

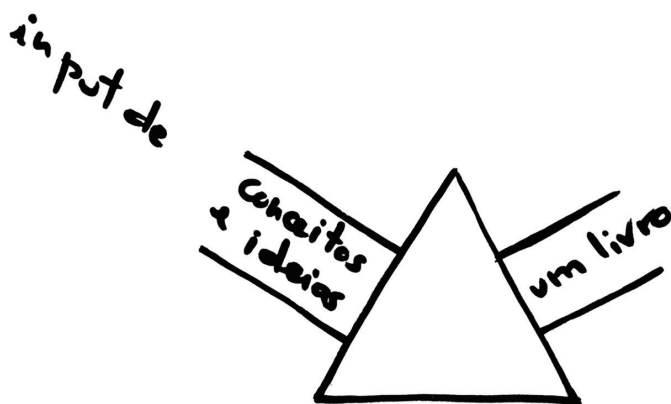


Figura 1 – publicação de informação a partir do Relatório

⁵ Tradução literal; atividades que correspondem parcialmente à designação portuguesa da Classificação das Atividades Económicas, CAE revisão 3, *Actividades de Informação e de Comunicação*.

Figurativamente é feita uma analogia entre as «atividades de publicação de informação» e um prisma ótico. Nele se refratam os *inputs*, um feixe de ideias e conceitos, em *outputs*, um espectro de produtos, serviços e sistemas que vão irradiar um usuário-tipo polifacetado, dinâmico. O texto descreve as atividades do setor, em que se inclui, entre outras, as de bancos de dados, de serviços e agências noticiosas, governamentais ou privados, de serviços de *marketing*, de edição de publicações, de ensino e, ainda, de produção de equipamentos e programas informáticos.

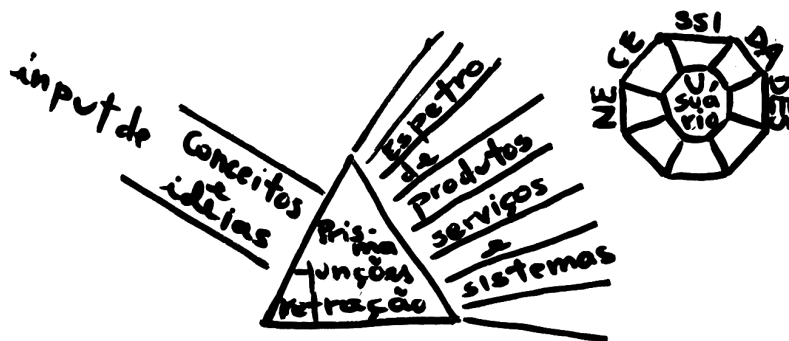


Figura 2 – atividades tradicionais a partir do Relatório.

As «atividades de publicação tradicionais» são figuradas numa analogia simplista: um feixe de *inputs* e um único *output*, o livro. A relação entre entradas e saídas é linear, mediada por uma forma plana, triangular. Aqui, livro é sinédoque de material impresso dado a atividade económica, alegadamente, permanecer centrada nele. Esvaziar o livro de significados históricos e sociais, desligando-o dos outros meios — efetivamente abundantes, senão predominantes —, resulta em representar a atividade editorial tradicional como sendo imóvel, uniforme, unidirecional, sem irradiação. O «tradicional» é figurado por retroprojeção: o antes na sequência do depois, como na publicidade depreciativa.

Zurkowski define como letrados em informação os consumidores capazes de «filtrar» fontes primárias e ferramentas, e de as moldar às suas necessidades no trabalho. Estima que este grupo atinja «talvez um sexto» do total. Os demais, sabendo ler e escrever, por não saberem moldar a informação às suas necessidades, por carecerem de «uma medida para o valor da informação», são classificados como iletrados informacionais (1974, p.6-7).

Em nenhuma das figurações estão a pessoa ou os grupos de leitores representados, o que reforça a ideia textualmente veiculada de que, como consumidores, se espera que comprem, não que intervenham.

Visando a transição para um paradigma de economia da informação, o relatório enumera atividades profissionais e elenca empresas habilitadas para tanto. Considerando a informação para o ensino superior, aqui em apreço, da enumeração retenho as empresas de produção de sumários científicos e noticiosos, de reprodução de artigos, de índices de citações, de publicação dos relatórios e contas, das perspectivas para os setores industriais e das decisões do Congresso. O setor informacional, que arrancara no pós-guerra, emergia então nas participações financeiras das corporações. Zurkowski lista marcas e grandes grupos internacionais a operar em múltiplos subsetores e, recentemente, também na informação, tais como Lockheed, McGraw-Hill, Dunn & Bradstreet, Standard & Poors, *The New York Times*. Assegurar ligações proveitosas entre as bibliotecas e esta economia da informação com fins lucrativos seria o motivo maior para o desenvolvimento do campo da informação.

Sem história, nem sociedade, nem profundidade, relevo a articulação das ilustrações com a linguagem dos primórdios do capitalismo digital. Nessa linguagem, inovação tecnológica, privatização, desregulamentação para os setores mais lucrativos da economia — em contraste com intervenção requerida ao estado para garantir o

mercado livre —, competição intensa no trabalho são notas do *leitmotiv* neoliberal sobre as pautas dos «flagelos seculares do sistema de mercado: desigualdade e dominação» (Schiller, 1999, p.209).

As bibliotecas no sistema tecno-informacional

Assumindo o *copyright* como um limiar na relação entre as bibliotecas e a indústria da informação, o relator considera longamente os prejuízos gerados pelas bibliotecas com a gratuidade da cópia de informação e da prestação de serviços — o que entende ser concorrência desleal à economia da informação, já que as instituições e as empresas orientadas para o lucro visam o mesmo grupo de usuários. A informação ao leitor deve ser paga. A fotocópia e a microfilmagem — eventualmente mais republicação do que cópia —, e mesmo as trocas interbibliotecárias devem ser restringidas. Na mesma linha privatista, defende que o desenvolvimento de sistemas informáticos para bibliotecas seja externalizado.

Segue ainda Drucker (1967) e afirma que a impulsão para o agente económico não provém do gosto. O consumidor, enquanto tal, não é movido por sentimentos. O progresso informacional requer, sim, que aceite que «a informação tem valor na direta proporção do controle dado sobre o que é e o que pode tornar-se». Contudo, «muitos que estão conscientes da necessidade da informação sentem ainda que a informação, como o ar, é uma mercadoria grátis.» (Zurkowski, 1974, p.6). Introduzir o pagamento dos serviços nas bibliotecas justifica e propicia a aceitação de que lhes seja posto um preço.

Que papel reserva às bibliotecas nesse modelo de transição para a economia da informação? No caso dos EUA, as bibliotecas eram entidades de propriedade público-privada ou não pública. Completando o cenário, Zurkowski propõe que se convertam em «pontos de retalho» no circuito de distribuição da economia da infor-

mação. Não sendo explícito o tipo de bibliotecas que visa, assumo que sejam sobretudo as acadêmicas e científicas, as grandes fontes de rendimento para os serviços informacionais sofisticados que Zurkowski representa. Contudo, ocasionalmente, refere as bibliotecas públicas, sendo de realçar a frequência intensa que registavam naquele momento nos EUA. E, no caso específico das bibliotecas federais, contrariando a sua tese de desenvolvimento através da inovação com TIC, opõe-se à tendência recente para se converterem em centros de informação, de novo argumentando que os serviços especializados devem ser externalizados. Já a formação em literacia da informação à comunidade deve ser responsabilidade atribuída às bibliotecas por se enquadrar na sua atividade tradicional.

A argumentação política centra-se na necessidade de regular o ambiente de produção e as relações entre agentes. O receio expresso por Zurkowski é o da perda de independência: se mantido fora da economia que modeliza, o setor da publicação de informação precisa de apoio do estado e fica em perigo a liberdade de informação. Esta garante-se com uma pluralidade de canais e fontes e com um mercado livre, portanto sem subsídios ao serviço público.

Notas de comentário

O relatório apresenta incongruências e vazios, para além da ausência denexo histórico. O carácter futurístico de que se reveste não diferencia, antes encerra, o presente realmente existente num tempo aditivado, mas não mudado. Demonstra superficialidade na análise das relações entre subsectores, falta de finura ao desconsiderar os modos diferentes e cumulativos nos usos de recursos de informação e no acesso a canais informativos.

A categorização de todas as actividades de documentação e informação num só setor de publicação informação — é confusa; a inclusão aí do

ensino em totalidade é, no mínimo, excessiva. A omissão da leitura por prazer, o enfoque exclusivo nas atividades lucrativas da publicação de informação, a intenção expressa de colocar cercas de privatização em torno de serviços tradicionalmente públicos relegam ao olvido muito do que em palavras, atraentes como flores, é nomeado: a informação para a cidadania e a democracia, para as dimensões da vida coletiva ou individual e fora dos limites do trabalho produtor de lucro.

Emerge assim uma narrativa em que o sujeito, mais que o relator individual, é um setor económico inebriado pela liderança globalizante. Para a narrativa, a economia liberalizada enaltece os valores da competição entre trabalhadores de novo tipo e converte em mercadoria realizações e relações, o *marketing* encena a *persona* do consumidor para celebrar a economia da informação. Nesse cenário, o conhecimento expulsa a ignorância engendrada pela inadaptação, em que não se revê nem social nem ideologicamente. A narrativa entusiasma-se em tecnocracia e teleologia — o desenvolvimento oligopolista é imparável —, apresenta-se redutora — não contém diversidade social —, sustenta-se numa irrealidade que suprime a pluralidade e a riqueza de formas e de finalidades nos usos da informação.

Literacia para a práxis democrática – Paulo Freire

Alfabetizar criticamente é um imperativo de justiça social e uma componente da práxis democrática de que Paulo Freire não prescindiu. A visão que vai construindo sobre a entrada no mundo da leitura e da escrita assinala a condescendência no ensino e, em simultâneo, apela repetidamente à exigência no processo educativo. Antes que tudo, Freire posiciona-se ao repensar a leitura: outro olhar, outro rumo, outra bagagem — nem ferramenta de levar para casa, nem capacidade de descodificação revelada, nem elevação da cultura. Como desenvolverei, a «leitura do mundo precede [...] a leitura da

palavra» é frase-guia que estabelece um primado — cada aprendente carrega já consigo uma forma de ler — que propicia uma relação não hierarquizante na educação popular e que interliga o biográfico individual e social com a descoberta, orientando para ação emancipatória. Proponho-me de seguida ir respondendo à pergunta: por que e como ligar projetos de alfabetização à literacia da informação? Sendo a alfabetização associada a um aprender iniciante, como pode a escola freireana beneficiar um debate sobre uma literacia avançada?

Uma forma divergente de pensar e praticar a literacia surge num momento histórico coincidente com o do relatório Zurkowski. Dos inícios da década de 1960⁶, durante a de 1970, a partir do Brasil e de outros países da América Latina, Paulo Freire age e escreve para a alfabetização. Se essa coincidência pode surpreender, compreender a impulsão emancipadora, alternativa, contracultural do movimento freireano dissipa outras coincidências. Pelo contrário, ganha destaque o que Freire entende por novo: as necessidades de quem se dirige, os meios a que recorre, a imaginação e a colaboração que promove (1989). A singeleza da linguagem e dos processos, só aparentemente simples, alimentam e sustentam programas de uma práxis pedagógica e social exigentes. Falam-se as dificuldades, pensam-se as flores, levantam-se as cercas.

A espaços, referirei aspetos contextuais relativos ao desenvolvimento do seu pensamento para cotejo com outros programas e autores.

Analfabetismo, estigma da globalização

Pouca gente sabia ler e escrever no Brasil e noutros países, então designados como atrasados, do terceiro mundo. Em comparações

⁶ De 1963, em Angicos, Estado do Rio Grande do Norte, chega o registo da primeira ação de alfabetização de Freire.

internacionais, a quantificação do analfabetismo, sem a crítica sobre os lugares económico-sociais e imperiais da sua produção, era usada para desresponsabilizar os poderes, julgar os oprimidos e ainda para relegar os saberes próprios, ancestrais e contemporâneos. Se o analfabetismo estava presente nos EUA mesmos, centro do primeiro mundo, um estigma de inapetência e de inaptidão era reconfigurado a partir de uma «inferioridade intrínseca de certas classes ou grupos sociais» (Freire, 1981, p.38). De colonizadas, a nova ordem política mundial reclassificava-as como analfabetas através de uma bitola funcional. Assim se ressignificavam pessoas no fundo das tabelas do subdesenvolvimento, as quais, subnutridas, aguardavam pela ajuda externa para serem «alimentadas» com palavras. Preocupação que Freire manifesta, naqueles anos, contundentemente:

[Uma das características da visão ingénuia é] o carácter mágico emprestado à palavra escrita, vista ou concebida quase como uma palavra salvadora [...]. O analfabeto, porque não a tem, é um «homem perdido», cego, quase fora da realidade. É preciso pois, salvá-lo, e sua salvação está em passivamente receber a palavra — uma espécie de amuleto — que a «parte melhor» do mundo lhe oferece benevolmente. Daí que o papel do analfabeto não seja o de sujeito de sua própria alfabetização, mas o de paciente que se submete docilmente a um processo em que não tem ingerência. (1989, p.18).

Com uma visão de amplitude global e ciente das alterações vividas durante os anos 70, preocupado com o ensino e a informação a que tem acesso a maioria da população, tanto nos EUA como no seu país, o analfabetismo é enfrentado como obstáculo à democracia.

Ao considerar as possibilidades emancipatórias da alfabetização crítica, tais como decidir autonomamente e votar, Freire confronta o modelo progressivamente dominante de ensino. A escola, assim

modelada, é uma instituição que tanto reproduz as desigualdades como as legitima, como ainda silencia as condições da produção desigualitária. Se a aprendizagem é um problema intrinsecamente educacional, se não se liga às condições de dominação e exploração vividas pelos aprendentes nem às políticas educativas, se está centrada na resolução mecânica de operações — ler, escrever, contar —, a alfabetização é peça de uma máquina que, ingerindo desigualdades, adorna-as à expele.

O propósito e o móbil da ação

Freire e seus colaboradores observaram, conversaram, participaram em atividades, identificando assim hábitos, problemas, saberes daquela população. Foi esta fase prévia de trabalho de pesquisa de carácter antropológico que lhes permitiu identificar «temas geradores» e «palavras geradoras» e, com eles, conceber materiais e metodologias adequadas e significativas para aqueles adultos que, deste modo, se alfabetizaram (e conscientizaram) em 40 horas. E, sublinhe-se, a experiência de Angicos aconteceu ainda em 1963. (Cortês, 2018a, p.48).

Freire torna claro o que o move e onde pretende chegar. Sem bitola civilizacional e de mente aberta, dirige-se ao extenso afa-zer educativo.

Na sua fala, as palavras têm situação e dimensão diversas: parte de outro globo, matéria de leitura e de significação da palavra escrita e dita, pluralidade de locais a transformar socialmente. Alfabetização é termo que precisa de extravasar um ensino «elementar», tecnicamente inculcado e absorvido, de se alargar à relação entre aprendentes e o seu território, mediada pela prática transformadora desenvolvida dentro das comunidades e com elas.

Ler e escrever o mundo, alfabetizar para emancipar

Paulo Freire e Donaldo P. Macedo coligem e publicam, em 1987 nos EUA e, em 2011 no Brasil, as ideias freireanas expressas desde os anos 60, impregnadas agora das experiências de alfabetização em diversos projetos (2011, p.4): a fim de superar, pelo menos parcialmente, essa «crise da democracia», deve-se instituir uma campanha de alfabetização crítica que transcenda o atual debate a respeito da crise da alfabetização, ou seja, a ideia de que a alfabetização é simplesmente um processo mecânico que enfatiza excessivamente a aquisição técnica das habilidades de leitura e de escrita.

Iniciado no rio Grande do Norte, os projetos situaram-se em países como a Guiné-Bissau (Freire e Macedo, 2011) e Moçambique, São Tomé e Príncipe (Freire, 1989) e no Portugal pós-revolucionário (Cortesão, 2018b p.9–10).

Lembrando que, nos próprios EUA, o analfabetismo, pelo menos o designado como funcional, atingia vários milhões de pessoas, a coletânea *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra* rejeita o tecnicismo da literacia e o estigma associado.

A alfabetização proposta estende-se a «uma forma de política cultural». Não fixada numa definição, nem limitada num conceito, é tratada como processo dinâmico, em devir, como recriação, em partilha e em situação. Enriquecida, vai sendo trabalhada de forma radical, orientada para o empoderamento dos e das aprendentes:

Ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como «escrever» o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo (Freire e Macedo 2011, p.7).

A literacia sustenta-se, em conformidade, no saber que quem aprende traz consigo, da cultura oral, da experiência do trabalho ou da vivência em comunidade. Formar letrados não se centra em adquirir capacidades ou ferramentas. Uma aprendizagem ativa requer questionar e tomar a palavra, construir discurso e significação da palavra e, no processo, ordenar o pensamento:

A leitura do mundo precede mesmo a leitura da palavra. Os alfabetizados precisam compreender o mundo, o que implica falar a respeito do mundo (Freire e Macedo 2011, capº 1).

Nem utilitarista nem positivista, a lectoescrita pode conectar indivíduos e grupos diversos, unidos pela relegação às margens e pela conscientização da justiça em superar as desigualdades, na linha da *Pedagogia do oprimido* (Freire, 2018).⁷ Dos princípios da educação popular se assume que «a leitura da palavra» e a «leitura do mundo», ligadas na consciência social, não se podem dissociar nos processos da *escrita* de uma outra realidade social. Da aglutinação de ideias, aí a palavra espantosa: ler a palavra inteira e significativa é ler a «palavramundo» (1989, p.11), proporcionando uma abrangência e fundamentação sócio-política da aprendizagem (Carnoy & Gadotti, 2018).

Impregnado da mescla de «curiosidade-espanto», o processo de aprendizagem cria as possibilidades de desconstruir e problematizar uma realidade existente negativa. Mais do que a solução, no imediato, é a «pedagogia da pergunta» que importa e forma (Freire & Faundez, 1985; Guilherme, 2018, p.95).

Em contracultura, a pessoa educadora centra-se na escuta, não na transferência *bancária* de saberes; na dialogicidade, comunicando

⁷ Original de 1968, publicado a seguir ao exílio no Chile em espanhol, inglês e português.

e significando em intersubjetividade, sem reverência por instituição ou professor; no projeto, em *co*-laboração e em devir, sem pronto a consumir da autoridade cognitiva legitimada (Monteiro 2019); na descoberta e interpretação a partir de temáticas geradoras, sem ventriloquismo nem copiagem; na abertura para os possíveis no humano, recusando a clausura dentro do realmente existente.

Notas de comentário

A par e passo realcei traços da pedagogia/ação de Freire, questionando a sua operacionalidade para a literacia da informação em contexto formativo superior. Neste ponto, realço as possibilidades abertas para estimular práticas de aprendizagem orientadas para a democracia, num sistema de ensino crescentemente disputado pelo neoliberalismo, cercado pela ideologia da eficiência, da competição e do elitismo (Carnoy & Blanco, 2000); e ainda pela necessidade de integrar nessas práticas as experiências de resistência a opressões trazidas e desenvolvidas durante a vida discente.

Literacia alfabética e imperialidade do conhecimento – Walter Mignolo

Há palavras, línguas, escritas que impõem silêncio. Há formas extrativistas de conhecimento que deixam galerias vazias, destroem saberes tornados subalternos, impõem um monocolorismo cultural a vivências, grupos e territórios.

A descolonização epistemológica, para Mignolo, requer um programa de «aprender a desaprender para reaprender e reconstruir» (2011, p.26). Para isso, outros lugares de enunciação, das margens

do poder — mais lugares de subalternidade do que fora de limites — devem ser buscados e assinalados. «Em lugar de ver as sociedades marginais a partir da perspectiva dos centros académicos», uma outra filosofia «propõe ver os centros culturais e políticos a partir do pensamento nas e das margens» (Mignolo, 2016, p.374–5).

Como se relacionam a destruição de conhecimento das margens, a literacia alfabética e a permanência do letramento colonial em sistemas educativos?

A colonialidade do poder e as margens

Walter Mignolo aponta para a colonialidade do poder exercido pelo império como sistema que organiza e difunde recursos para sustentar a sua reprodução. Do conhecimento à moralidade e à estética, o império explorou recursos para a criação de uma ordem que, para além de uma eloquente supremacia económica, estabeleceu uma silente hegemonia sobre sistemas de conhecimento. Pouco compreendidas, as consequências epistémicas do colonialismo são contudo danosas e persistentes até ao tempo presente, nas margens e no centro mesmo do império. Uma consequência é a hierarquização imposta de conhecimentos e de culturas. Descolonizá-los requer «repensar e reconcetualizar as histórias que têm sido contadas e a concetualização posta em prática para dividir o mundo entre cristãos e pagãos, civilizados e bárbaros, modernos e pré-modernos, e as regiões e pessoas desenvolvidas e subdesenvolvidas» (citado em Alcoff, 2017, p.38). Outra consequência é a subalternização da oralidade face à letra, ao alfabeto, quando a «oralidade é um equivalente do alfabetismo e não o seu precursor antiquado» (Mignolo, 2016, p.255–6).

A partir da modernidade, a Europa criou discursos e mitos que legaram tropeços na produção e leitura de discursos e representações

descoloniais. Para os superar, é necessário entender como traços deste sistema de dominação persistem, tanto em territórios outrora colonizados como colonizadores, e como se converteram em traços da hegemonia contemporânea. Detenho-me em Mignolo, entre outros, escutando sobre os fundamentos das culturas e políticas eurocêntricas, produtoras dessa hegemonia.

Modernidade

A modernidade europeia mostra apenas a face benéfica do Renascimento quando associada à racionalidade da emancipação. Volvendo o olhar, revela-se a outra face, sombria, a da irracionalidade intrínseca ao mito racial, à justificação da violência conquistadora, ao muro de contenção ao diálogo com o resto do mundo. Ideologicamente se opôs a ocidental *cultura à natureza* indígena. O livro, a letra e a sua escrita, revestidos já por reverência e privilégio na Europa, foram não só exportados, mas reconfigurados para sustentar a mitificação colonial. As prioridades e os modos das reconfigurações locais, se questionados a partir das suas concretizações, esclarecem sobre as finalidades em vista.

Alfabetismo alfabético

Mignolo leu de perto e interpretou a evolução e a imposição do «alfabetismo alfabético» inscrevendo-o numa cosmovisão ocidental sobre os territórios recém-colonizados de Abya Yala⁸ — em particular

⁸ Nome dado à sua terra por povos do centro do continente que o império designou oficialmente, no séc. XVII, como América, do nome do explorador ao serviço da coroa, Américo Vespúcio. Este nome é usado atualmente para resgatar um termo endógeno e recusar que todo um continente se denomine numa língua de um poder imperial.

do México e do Peru — e sobre o uso imperial da escrita da palavra e dos mapas. Vale a pena conhecer o processo histórico desse alfabetismo de origem europeia: um inquisidor nomeado pelo rei, por volta de 1570, visita as *Índias*⁹ e, de regresso, elabora recomendações. Aplicadas, elas visavam colher e sistematizar a informação produzida pelas autoridades coloniais sob a coroa de Espanha, tanto de tipo cartográfico como legislativo e regulamentar (2016).

Este alfabetismo alfabético escreveu e difundiu um mito de superioridade europeia baseado na invasão e na raça que o capitalismo comercial, de conquista, incorporou e estruturou.

O espaço ocupado foi representado na cartografia imperial espanhola segundo a visão desse centro europeu de poder, subvertendo e sobreimpondo-se às representações originárias, registando toda a orbe terrestre como domínio possível. A literacia das letras veiculou a norma alfabética ocidental e, ao mesmo tempo, depreciou saberes, sistemas de escrita e de oralidade tornadas subalternas. Mitificado o livro, a escrita e as línguas europeias como virtuosas, em si, e conferentes de estatuto epistémico, os poderes estatal e de instituições religiosas de vulto produziram e controlaram um sistema de conhecimento letrado e de ensino que consolidou o regime de dominação. Como prioridade, esse sistema formou na visão imperial e depois enquadrou um funcionariado mistamente espanhol e indígena. Produziu crónicas da ocupação e da expropriação num castelhano que viria a ser um crescente instrumento normalizador «do saber e do ser» no continente descoberto. Deixou marcas nas narrativas retornadas à Europa sobre o que eram e o que sabiam os povos que a mesma Europa ignorava que existiam.

Estes acontecimentos históricos ganham relevo por confluírem e se cristalizarem em políticas culturais imperiais.

⁹ Designação dada no séc. XVI aos territórios da atual América após as invasões europeias.

Eurocentrismo

O eurocentrismo sustentou a superioridade do saber colonial através da mitificação, exportada da Europa, do livro e do «poder da escrita para transformar (e, implicitamente, atualizar) a consciência», partindo da valoração de «missionários e letrados do séc. XVI quando encontraram sociedades sem letras» (Mignolo, 2016, p.148–9), ainda que com formas próprias de escrita sofisticadas (Boone & Jackson, 2011 — valoração que baseia a «divisória cultural», argumento colonial/racista refraseado e avançado ao longo do séc. XX.

Para Walter Mignolo, eurocentrismo é o fenómeno territorial, linguística e agencialmente originado na Europa que «projetou como universal o seu mesmo sentido do mundo e cosmovisão». Centrou numa espacialidade e temporalidade suas, a da modernidade europeia, a autoridade para enunciar o ser, o saber, o crer e o narrar. Das diferenças fez valores, dos valores erigiu normas.

Comentários e notas

Onde os corpos e os territórios *esquecidos*, apagados, sem estatuto ontológico? Onde a oralidade?

A descolonização do pensamento requer uma outra sabedoria. Boaventura de Sousa Santos fala da sociologia das ausências para estudar os silêncios, as rasuras e deleções operados sobre culturas colonizadas, para os questionar e interpretar.

Como imaginar um mundo alternativo na imersão num presente único fixado e fechado sobre si?

Visando possibilidades e desejos gerados no afrontamento à subalternização e na resistência à violência sobre as margens, Santos fala, a par, de uma sociologia das emergências para atender às dinâmicas sociais e culturais do lugar e do presente, a horizontes

que abram para um futuro com uma vida justa. Usando a imagem agrária ecológica, concebe um espaço de recusa dos regimes monoculturais, onde os saberes científicos e os artesanais se podem cruzar, hibridar.

Entre as ecologias propostas por Santos, enfoco a «ecologia dos conhecimentos» pela pertinência da reflexão sobre a validação dos saberes anteriormente desacreditados e baseada em critérios de rigor alternativos. A ecologia dos saberes dirige-se ao reconhecimento e apreço dos modos de conhecer e de criar fora da hegemonia epistémica (Santos, 2012; 2018).

A credibilidade da construção cognitiva mede-se pelo tipo de intervenção no mundo que proporciona, ajuda ou impede. Como a avaliação dessa intervenção combina sempre o cognitivo com o ético-político, a ecologia de saberes distingue a objectividade analítica da neutralidade ético-política (Sousa, 2012, p.26).

Uma possibilidade de reconhecimento da oralidade como forma artístico-expressiva é aberta a partir do conceito de «oratura», desenvolvido por Pio Zirimu, para substituir o de *literatura* oral que subentende o primado da escrita. Transmitida geracionalmente, essa «arte de criar, recriar, transmitir e conservar oralmente composições poéticas, narrativas, dramáticas e outras configurações performativas», integra e nutre um património comunitário (Gomes, 2019). Difícil, pouco comum, é a sua inclusão tanto em bibliotecas/arquivos (Sequeiros, 2017) como em processos de aprendizagem formal. Uma fixação imperativa destas composições pela escrita pode levar a resultados destrutivos (Gomes, 2019). Atender a condições e oportunidades de «aprendizado» de base oral — salvaguardando a autodeterminação e a soberania intelectual — de recriações artísticas socializadas naqueles ambientes/instituições é uma via que tem sido ensaiada (Sleeper-Smith, 2009) e que à oratura se poderá adequar.

Levantar as cercas cognitivas, cuidar do solo das aprendizagens e de quem aprende, desenvolver projetos de ação formativa colaborativa e interação solidária, reconceitualizar e enquadrar criticamente os processos de formação em literacia da informação é um programa teórico-prático útil e relevante sócio-politicamente.

Referências Bibliográficas

- Alcoff, Linda Martín (2017). A epistemologia da colonialidade de Mignolo. *Revista Epistemologias do Sul*, 1(1), 33–59. <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/786>.
- Boone, Elizabeth Hill & Margaret A. Jackson (Eds.). (2011). *Their way of writing: scripts, signs, and pictographies in pre-columbian America*. Dumbarton Oaks Research Library & Collection.
- Carnoy, Martin & Félix Blanco (2000). *La educación como imperialismo cultural*. México: Siglo Veintiuno.
- . & Gadotti, Moacir (eds.). (2018). *Reinventando Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- Carvalho, Maria José Paiva Fernandes, Veríssimo, Joaquim, Solovova, Olga, & Duxbury, Nancy (2018). Publicar sem perecer: sobreviver ao turbilhão: uma iniciativa de formação avançada da biblioteca à comunidade científica. *Actas do Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas*, 1–4. <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/81206>.
- Celebrando Paulo Freire: novos e velhos desafios na educação. (2019). Porto: CIIE, UP. *Educação, Sociedade & Culturas*, 54.
- Cortesão, Luiza (2018a). Contra o desperdício do conhecimento: Paulo Freire ontem e hoje. In M. Carnoy & M. Gadotti (Eds.), *Reinventando Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire* (47–62). São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- . (2018b). Prefácio. In *Pedagogia do oprimido* (5–11). Porto: Afrontamento.
- Drucker, Peter F. (1967). *The age of discontinuity: guidelines to our changing society*. London: Heinemann.
- . (1967a). *The effective executive*. New York: Harper & Row.
- Freire, Paulo (1968). A alfabetização de adultos – crítica de sua visão ingênua; compreensão de sua visão crítica. In *Ação cultural para a liberdade* (5ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- . (1981). *Ação cultural para a liberdade: e outros escritos* (5ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- . (1989). *A importância do ato de ler* (23ª ed.). Brasil: Cortez.
- . (2018). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.
- . & Donald P. Macedo (2011). *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra* [livro digital]. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- . & Faundez, Antonio (1985). *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gomes, Isabel (2019), Oratura. In *Dicionário Alice*. https://alice.ces.uc.pt/dictionary/id=23838&pag=23918&id_lingua=1&entry=24459.
- Guilherme, Maria Manuela Duarte (2018). O diálogo intercultural entre Freire & Dewey: O Sul e o Norte nas matrizes (pós)-coloniais das Américas. *Educação & Sociedade* 39 (142) 89–105.
- Mignolo, Walter D. (2016). *El lado más oscuro del Renacimiento: alfabetización, territorialidad y colonización*. Popayan: Universidad del Cauca.
- Monteiro, H. (2019). Investigação, transformação e «palavramundo»: novos e velhos desafios metodológicos. *Educação, Sociedade & Culturas*, 54, 65–84.
- Santos, Boaventura de Sousa (2012). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 78, 3–46. <https://doi.org/10.4000/rccs.753>.
- . (2018). *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina.
- Schiller, Dan (1999). *Digital capitalism: networking the global market system*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Sequeiros, Paula (2017). The Sámi Library, North of the North: colonialism, resistance and reading in a public library. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 34, 115–134. <https://doi.org/10.21747/08723419/soc34a6>.
- Whitworth, Andrew (2015). *Radical information literacy*. Oxford: Chandos Publishing.
- Zurkowski, Paul G. (1974). *The information service environment relationships and priorities. Related Paper No. 5*. <https://eric.ed.gov/?id=ED100391>.

(Página deixada propositadamente em branco)

REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL ACADÉMICO DA UC E POLÍTICAS DE ACESSO ABERTO

Ana Eva Miguéis
Serviço Integrado das Bibliotecas da Universidade de Coimbra
evamigueis@sib.uc.pt

Resumo

A qualidade e o impacto da investigação científica têm vindo a ganhar relevância ao longo dos últimos anos não somente para os investigadores, mas também para as instituições de ensino superior. Refira-se, de modo particular, os repositórios institucionais (RI) e o papel que desempenham na dinâmica da Ciência Aberta, tendo-se constituído, na sua generalidade, com o objetivo de preservar, divulgar e dar acesso à produção científica dos autores das instituições de ensino superior e dos seus centros de investigação e, por esse meio, aumentar a sua visibilidade e a dos seus investigadores.

Neste texto faz-se a análise dos RI numa perspetiva global que abarca as políticas de Acesso Aberto enquadradas no conceito alargado de Ciência Aberta, focada no RI da Universidade de Coimbra, o «Estudo Geral», partilhando neste texto o testemunho da nossa participação no curso «Publicar sem Perecer: sobreviver ao turbilhão».

Palavras-Chave: Acesso Aberto; Ciência Aberta; Repositórios institucionais; Universidade de Coimbra; Repositório Estudo Geral

Abstract

Over the past few years, the impact of scientific research became of more relevance for researchers and scholar institutions. Academic and research institutions have established institutional repositories (IR) to preserve, disseminate, and grant access to their scientific production. As a result, their authors' works visibility has increased while participating in the Open Science movement.

In this text, emphasis will be given to the management of institutional repositories, considering the strategies of national and European Open Access policies.

We will focus our attention on the University of Coimbra's repository, named «Estudo Geral», as we share our testimony, which resulted in a contribution to the cluster of workshops «Publish without perishing: survive the stampede» targeted to the promotion and dissemination of this repository.

Keywords: Open Access; Open Science; Institutional repositories; University of Coimbra; «Estudo Geral» repository

Introdução

O ciclo de formação avançada «Publicar sem perecer: sobreviver ao turbilhão», que visa a partilha de boas práticas no acesso ao conhecimento científico e no uso dos sistemas das ciências da informação (Carvalho et al., 2018), representou uma excelente oportunidade para dar a conhecer o «Estudo Geral», o repositório digital da Universidade de Coimbra (UC), uma importante ferramenta para suporte à investigação. O «Estudo Geral» pretende não apenas reunir a produção científica dos docentes e investigadores da UC, mas também preservá-la e divulgá-la, promovendo a circulação do conhecimento produzido pelos autores ligados a esta universidade.

A sessão «Acesso Aberto e Estudo Geral» foi inserida no módulo subordinado ao tema «Mundo das editoras científicas» em que se abordou a complexidade do panorama das editoras científicas e as dificuldades que se enfrentam quando se pretende publicar (Carvalho et al., 2018). Nesta temática, era obrigatório abordar o «Acesso Aberto» como um modelo de publicação e de comunicação de ciência que tem vindo a ganhar importância e que sustenta a tendência de que publicar artigos científicos em acesso aberto na *Internet* tem mais impacto do que publicar em acesso fechado (Rodrigues, 2004). Ao longo das próximas linhas, a abordagem a este tópico seguirá a orientação realizada durante o ciclo de formação.

Do Acesso Aberto e dos repositórios

Foi há pouco mais de duas décadas que a expressão — e o próprio conceito — «Acesso Aberto» surgiu e hoje representa uma alternativa importante aos modelos de publicação tradicionais para a comunicação da Ciência. Como em qualquer outro processo, este novo paradigma viu-se obrigado a ultrapassar várias adversidades e obstáculos, como sejam a desconfiança e o descrédito por parte de alguns dos agentes que partilham o mesmo espaço profissional, económico, social e mesmo cultural. Que fatores estiveram na génese e impulsionaram este modelo de publicação?

No contexto atual do sistema de comunicação da ciência, pode-se dizer que a «Ciência Aberta» assumiu um papel determinante no que respeita ao aumento da visibilidade do impacto da investigação científica produzida pela comunidade académica. Qualquer investigador aspira a que o seu trabalho seja reconhecido e, ao facilitar o acesso e a leitura a um público mais alargado, as condições para ser citado aumentam (Borges & Lopes, 2009). Mas a investigação, por si só, não é suficiente para que o conhecimento produzido seja

validado e aceite pela comunidade científica, o que vem reforçar a importância das iniciativas de divulgação dessa investigação, essenciais para o seu reconhecimento. Ao estimularem novas formas de acesso e difusão da ciência, as tecnologias de informação e comunicação proporcionaram também maior impacto da citação (Borges & Lopes, 2009).

Um dos fatores que condicionou o acesso aos resultados da investigação foi o incremento extraordinário do custo das revistas científicas comercializadas pelas grandes editoras, ao longo da década de 90 do século passado, o que obrigou as bibliotecas das instituições académicas a cancelarem muitos dos títulos assinados por falta de orçamento. Esta situação evidenciou, por um lado, que os cientistas e académicos foram perdendo, progressivamente, o controlo do sistema de comunicação da ciência e, por outro lado, confirmou a diminuição da sua eficiência porque, ao reduzir o impacto e o reconhecimento dos resultados de investigação, o progresso científico foi desacelerado e substituído por objetivos que visavam o lucro com a venda das publicações (Rodrigues, 2004).

O descontentamento produzido por esta situação e pelo modelo de comunicação científica representado pelas editoras comerciais, aliado às tecnologias digitais emergentes, como a *Internet* e a *World Wide Web*, possibilitaram, então, condições para a disseminação digital e para o aparecimento de iniciativas internacionais com vista à transformação do sistema de comunicação da ciência. Foi o que aconteceu com a Iniciativa dos Arquivos Abertos (OAI) e com o Movimento do Acesso Aberto (OA), que apoiaram a implementação de práticas alternativas e contribuíram para o desenvolvimento e a disseminação da ciência na sociedade, numa estratégia de acesso aberto ao conhecimento.

O Movimento do Acesso Aberto consolidou-se ao longo dos primeiros anos de 2000, com várias iniciativas a marcarem este movimento reformista do sistema de comunicação científica. Foi o

que aconteceu com o repositório «arXiv», criado por Paul Ginsparg em 1991, que teve grande aceitação entre os autores, que depositam o *preprint* do seu trabalho de forma voluntária ainda antes de ser publicado com o propósito de comunicar as suas ideias e os seus resultados, e beneficiar de reconhecimento internacional pelos pares (Armbruster & Romary, 2009). Foi também reforçado o processo de comunicação científica, conferindo às instituições académicas — enquanto criadoras de conteúdos — o papel de agentes que podem assumir o controlo do sistema de disseminação da ciência entre pares e permitir, desse modo, que o acesso ao conhecimento se faça de modo democrático e livre de restrições (Poliakoff & Webb, 2007).

Os manifestos resultantes das Conferências realizadas em 2002 (Budapeste) e 2003 (Bethesda e Berlim) consagraram a afirmação do Movimento do Acesso Aberto, tendo estabelecido a definição do conceito «Open Access» e os métodos para que este acesso ao conhecimento seja livre e sem custos (principalmente para o leitor), democrático e transparente. A informação é «digital, em linha, gratuita e livre da maioria dos direitos de autor e de restrições de licenciamento» (Suber, 2012). Neste sentido, o Acesso Aberto remove não apenas barreiras de custos com assinaturas, licenças, *pay-per-view*, mas também as que se relacionam com permissões ao acesso, com o consentimento do detentor dos direitos de autor e a atribuição da autoria dos trabalhos, caso sejam «copiados, usados, distribuídos, transmitidos e exibidos» (Suber, 2012). Para estas situações foram criadas licenças, que podem ser aplicadas a publicações e a dados, permitindo a sua reutilização, com a devida atribuição ao autor da obra, como é o caso das «Creative Commons». Estas licenças fazem uma transição de um modelo clássico de direitos de autor — que reside sobre direitos morais e patrimoniais — para uma estrutura de rede (*Internet*) em que não existe um utilizador final, porque tudo o que é produzido pode ser modificado e partilhado instantaneamente (Branco & Britto,

2013). Associadas a estas licenças existem diferentes cambiantes nos direitos de utilização, que permitem ajustar-se a usos diferentes e que não necessitam de intermediários (Branco & Britto, 2013).

Há também que fazer referência aos dois modelos complementares que caracterizam a disponibilização de artigos científicos em acesso aberto: a via verde («green open access»), que se caracteriza pelo autodepósito de uma cópia dos artigos das revistas em arquivos ou repositórios de acesso aberto; e a via dourada («gold open access») que significa a publicação de um artigo numa revista em Acesso Aberto, sem a necessidade de uma assinatura ou de pagamento para o leitor aceder, e em que os direitos de autor não restringem o acesso aos artigos publicados (BOAI, 2002).

A via verde representa, então, o depósito das cópias de trabalhos científicos em repositórios digitais, mesmo que já publicados, podendo ser depositadas versões *preprint*, *postprint* ou a versão do editor, no caso de ser permitido pelas normas da revista em que foram publicados os artigos. Na sua grande maioria, as editoras das revistas reservam para si o *copyright* dos trabalhos publicados, concedido pelos autores que os submeteram, sendo as questões relacionadas com a propriedade intelectual muito relevantes no âmbito das políticas de autodepósito nos repositórios digitais. Tal significa que, por vezes, o depósito num repositório requer um período de embargo ao acesso aos trabalhos depositados, que pode variar consoante a política das editoras.

Os repositórios e as revistas em Acesso Aberto disponibilizam o acesso livre e permanente aos conteúdos científicos, livre de encargos e de autorizações para o leitor. Pode-se dizer, neste caso, que uma das diferenças fundamentais introduzidas pelo Acesso Aberto é a de que o custo com este modelo de publicação não é suportado pelo leitor e, nessa medida, não funciona como uma barreira ao acesso.

Como já foi antes dito, as licenças «Creative Commons» são uma solução para os autores, que podem, usando-as, manifestar o seu consentimento em disponibilizar os seus trabalhos em Acesso Aberto,

definindo as condições pelas quais a sua obra é partilhada com terceiros. Com estas licenças, que garantem a proteção e a liberdade, com alguns direitos reservados, o número de obras disponibilizadas livremente tem vindo a aumentar significativamente, assim como a criação de novas obras com base nas obras originais (Branco & Britto, 2013).

No entanto, há que dizer que têm decorrido muitas discussões sobre a sustentabilidade destes modelos em Acesso Aberto, tendo-se desenhado um outro modelo, o «Diamond Open Access», cujo financiamento não inclui qualquer pagamento pelos autores para publicar, nem pelos leitores para aceder aos conteúdos, mas implica manter custos de produção baixos, o que significa que, geralmente, só são gratuitos no formato eletrónico, baseando-se em participações e donativos de instituições públicas, organizações sem fins lucrativos ou quotas de associações científicas (Fonseca, 2017).

Em Portugal, o Movimento do Acesso Aberto teve um impacto significativo e desde cedo foram produzidas várias iniciativas elementares para que estas alterações se produzissem de facto. Desde logo, a criação do Portal RCAAP¹ (em 2008), componente fundamental do projeto «Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal», com o objetivo de fazer

a recolha, agregação e indexação dos conteúdos científicos em acesso aberto existentes nos repositórios institucionais das instituições nacionais de ensino superior e outras organizações de Investigação & Desenvolvimento (Projeto RCAAP, 2020).

Volvidos dois anos (2010), o Portal RCAAP passou a agregar também os conteúdos científicos do Brasil, disponibilizados a partir do

¹ RCAAP – Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. [Consult 20 julho 2020]. Disponível em : <http://projeto.rcaap.pt/index.php/lang-pt/sobre-o-rcaap/servicos/portal-rcaap>.

agregador mantido pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Em resumo, este Portal constituiu-se como

um ponto único de pesquisa, descoberta, localização e acesso a milhares de documentos de caráter científico e académico, nomeadamente artigos de revistas científicas, comunicações em conferências, teses e dissertações, distribuídos pelos repositórios que integram a rede, quer nacionais quer brasileiros (Projeto RCAAP, 2020).

Das políticas de Acesso Aberto

Para reforçar a importância dos repositórios institucionais no seio da Universidade é conveniente abordar as políticas de Acesso Aberto, concebidas para dinamizar as práticas de depósito de documentos entre os membros das comunidades académica e científica e combater os obstáculos existentes. É assim indispensável sensibilizar toda a comunidade para as vantagens e os benefícios do Acesso Aberto, não apenas para os investigadores e instituições, mas também para a própria ciência e a sociedade (Ferreira, 2020).

Em estudos realizados junto de autores da UC verificou-se existir um grande desconhecimento da «Política de acesso livre da Universidade de Coimbra» (Miguéis, 2012). Aprovada em 2010, esta Política estabelece e assegura os procedimentos necessários à preservação dos conteúdos registados no Estudo Geral, garante o acesso permanente aos materiais depositados que inventaria e faz uma divulgação acrescida da produção científica da UC ao disponibilizar o texto integral, sempre que possível². Para além destes propósitos,

² Veja mais em «Política de Acesso Livre da UC», disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/politica.jsp>. [Consultada a 28 julho 2020].

a UC compromete-se também a manter a ligação aos Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), bem como a outros sistemas cujo interesse para a UC venha a ser reconhecido.

A implementação de políticas de Acesso Aberto representa um aspeto fundamental para a promoção do acesso aberto ao conhecimento, porque cria as condições que permitem aos depositantes e às instituições afirmar os seus repositórios como locais que contribuem para a divulgação da investigação desenvolvida no seu interior e para o progresso da ciência. Cada instituição define a política de depósito das suas publicações científicas e académicas, assente na realidade em que estão inseridos os seus investigadores, para que a adesão à disponibilização de conteúdos através do repositório seja incorporada no seu quotidiano e, deste modo, os repositórios representem e tornem visível a produção científica das instituições (Miguéis, 2012).

A Europa tem vindo a desempenhar um importante papel no estabelecimento de políticas de acesso aberto e na sua promoção. Muitas das agências de financiamento definiram políticas de Acesso Aberto, o que permitiu um apoio indispensável à sustentabilidade deste modelo de comunicação de Ciência. Nessa medida, também a Comissão Europeia (CE) tem promovido os modelos de publicação (via verde e via dourada) em Acesso Aberto, com a expectativa de estimular o impacto de investigação financiada por fundos públicos na Europa e nos estados-membros, sendo o Acesso Aberto um meio para melhorar o desempenho económico e a capacidade competitiva através do conhecimento científico (OpenAIRE, 2013). É ainda nesta convergência que a CE recomenda às organizações de investigação europeias que obriguem a disponibilização das publicações financiadas por fundos europeus em repositórios de Acesso Aberto, (Baptista et al., 2007). Esta posição, que é defendida desde há vários anos (*European Commission*, 2006), pretende proporcionar uma ampla difusão e acessibilidade aos resultados publicados da investigação financiada, preconizando que o acesso à informação e aos dados

científicos será crucial para o desenvolvimento da investigação científica na Europa e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da sociedade europeia.

Ainda que não seja objeto deste trabalho abordar a evolução do mercado das publicações científicas, não deixa de ser importante refletir sobre este tema e debater a potencial atratividade que representam as medidas europeias implementadas para apoiar as condições de acesso, disseminação e arquivamento das publicações científicas para todos os agentes deste setor. Foi neste sentido que a Comissão Europeia e o Conselho Europeu de Investigação financiaram o projeto OpenAIRE (*Open Access Infrastructure for Research in Europe*)³ durante o 7º Programa Quadro (2007–2013), com vista à constituição de uma infraestrutura europeia de repositórios para acolher os resultados de investigação financiados pelos fundos europeus (Swan, 2012). Esta estrutura representou, assim, um importante instrumento para a implementação do Acesso Aberto no espaço europeu, dispondo dos meios que permitem o cumprimento generalizado de políticas de Acesso Aberto e, por esta via, da ampla difusão e acessibilidade aos resultados da investigação financiada (Príncipe, 2018).

Com o Programa Horizonte 2020 (2014–2020) foi reforçada a política de Acesso Aberto da CE, onde se determina que todos os projetos de investigação e inovação financiados ao abrigo deste Programa sejam divulgados em Acesso Aberto⁴ (European Commission, 2019). Assim, para cumprir com os requisitos do Programa, os beneficiários devem assegurar o depósito de uma cópia eletrónica de todos os artigos científicos e outras publicações objeto de *peer review*, que contenham

³ Ver mais em *OpenAIRE*, disponível em: <https://www.openaire.eu/openaire-history>. [Consult. 28 julho 2020].

⁴ A este propósito veja *European Commission. The EU Framework Programme for Research and Innovation Horizon 2020. AGA – Annotated Model Grant Agreement. Version 5.2, 26 June 2019*. [Consult. 20 julho 2020] Disponível em: http://prima-med.org/wp-content/uploads/2020/04/h2020-amga_en-26-6-19-C.pdf.

resultados relacionados com o(s) projeto(s) financiado(s), num repositório institucional adequado — no caso de Portugal, estas publicações devem ser depositadas num repositório institucional integrado na rede RCAAP — e em acesso aberto. Os trabalhos depositados devem identificar os projetos a que estão associados e, no mais breve espaço de tempo, deve ser depositada a versão final do editor ou, em sua substituição, uma cópia do manuscrito final já revisto (*postprint*). Define-se, ainda, um período máximo de 12 meses de embargo para as ciências humanas e sociais e de 6 meses para as restantes áreas científicas — ou seja, ao fim de cada um destes períodos, é obrigatório disponibilizar o acesso aberto a esses documentos científicos.

Relativamente aos dados de investigação, estes também devem ser depositados, juntamente com os artigos que contêm os resultados a que deram origem, validando-os, mas garantindo que a comunicação de resultados não representa atropelos à confidencialidade de dados ou à proteção de dados pessoais (*European Commission*, 2019). Deste modo, a EC identifica explicitamente os projetos a que as publicações (e os dados) estão associadas e, por este meio, reconhece as publicações que podem ser objeto de financiamento; ou seja, a estratégia seguida para o desenvolvimento e implementação do Acesso Aberto implica associar este modelo de publicação aos resultados de investigação que são publicados e que dizem respeito a programas de investigação e inovação financiados pela União Europeia, apelando a iniciativas de Acesso Aberto por parte dos estados-membros (OpenAIRE, 2013). Para além do OpenAIRE, a Comissão Europeia tem criado outros instrumentos e projetos de suporte ao Acesso Aberto, como sejam a *European Cloud Initiative*⁵, o *Zenodo*⁶ ou o *FOSTER*⁷.

⁵ *European Cloud Initiative*. Disponível em: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/european-cloud-initiative>.

⁶ *Zenodo*. Disponível em: <https://zenodo.org>.

⁷ *FOSTER*. Disponível em: <https://www.fosteropenscience.eu>.

Por último, há que referir a iniciativa europeia apresentada por um grupo de agências nacionais de financiamento, a «cOAlition S», apoiada pela CE e pelo *European Research Council*, que lançou o «Plano S». A «cOAlition S» pretende que o acesso aberto, total e imediato, às publicações seja uma realidade a partir de 2021, consagrando, assim, o princípio de que os resultados da investigação financiada através de fundos públicos devem estar disponíveis em acesso aberto e imediato. Esta iniciativa assinala o compromisso para implementar as medidas necessárias para o cumprimento deste princípio, publicando apenas em «*periódicos de acesso aberto, em plataformas de acesso aberto ou disponibilizadas imediatamente através de repositórios de acesso aberto sem embargo*» (Coalition, 2020)⁸.

Vejamos agora em Portugal. Que políticas e que ações foram adotadas?

A Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT)⁹, a agência pública nacional de apoio à investigação em ciência, tecnologia e inovação, definiu a Política sobre Acesso Aberto a publicações científicas e dados resultantes de investigação financiada, que entrou em vigor em maio de 2014. Esta política determina que todas as publicações sujeitas a arbitragem científica devem ser depositadas num repositório em Acesso Aberto da rede RCAAP logo que possível, preferentemente na altura da aceitação da publicação. Ainda que seja permitido um período de embargo, o conteúdo das publicações deve ser livremente disponível logo de seguida, aplicando-se a artigos em revistas científicas, *proceedings*, *posters*, livros e capítulos de livros, monografias e teses de Mestrado e de Doutoramento. Esta

⁸ Ver cOAlition S. Disponível em URL: <https://www.coalition-s.org/about>.

⁹ Ver mais em FCT – Políticas de Acesso Aberto. [Consult. 20 julho 2020]. Disponível em: <https://www.fct.pt/acessoaberto/index.phtml.pt>.

política engloba projetos de I&D, bolsas e contratos de emprego científico financiados pela FCT.

Outra das políticas adotadas foi a que se refere ao estabelecimento do depósito obrigatório de uma cópia digital das dissertações de mestrado e das teses de doutoramento nos repositórios institucionais integrados na rede de repositórios RCAAP. Esta diretiva foi publicada na Portaria n.º 285/2015, de 15 de setembro, e a difusão destes trabalhos, que não sejam objeto de restrições ou embargos, será efetuada em regime de acesso aberto. A Portaria 285/2015 veio regulamentar o artigo 50º do Decreto-Lei n.º 115/2013 e essa ação foi materializada pelas instituições de ensino superior através da disponibilização progressiva das teses e dissertações nos seus repositórios institucionais, sendo essa disponibilização feita em regime de acesso aberto para todos os documentos que não tenham restrições ou embargos.

Por fim, o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES), em 2016, elaborou um documento com os princípios orientadores para a implementação de uma Política Nacional de Ciência Aberta, ficando o Governo e o MCTES obrigados a seguir as orientações e práticas da Ciência Aberta, que têm como princípio basilar «O conhecimento é de todos e para todos»¹⁰ (Ciência Aberta, 2016).

Da Ciência Aberta

As alterações que foram introduzidas nas práticas de investigação e na sua disseminação, com a implementação do Acesso Aberto e dos repositórios institucionais, confluíram na designada Ciência Aberta, conceito muito mais abrangente. O cerne da

¹⁰ Ver Ciência Aberta. Disponível em URL: <https://www.ciencia-aberta.pt>.

Ciência Aberta é a partilha do «conhecimento entre a comunidade científica, a sociedade e as empresas, possibilitando desta forma ampliar o reconhecimento e o impacto social e económico da ciência» (Ciência Aberta, 2016); ou seja, a Ciência Aberta representa a abertura do processo científico à sociedade, contribuindo deste modo para uma comunicação mais eficaz, mais eficiente, mais transparente e a traduzir-se por maior celeridade nos processos de investigação.

O termo «Ciência Aberta» («Open Science») é muitas vezes referido como um termo «guarda-chuva» que agrega um conjunto de elementos relacionados com o acesso, a criação e a disponibilização do conhecimento e sua disseminação. Pode considerar-se que a Ciência Aberta é uma prática de ciência que permite a outros colaborar e contribuir para essa prática, na qual os dados de investigação, as anotações de laboratório e outros processos estão disponíveis gratuitamente, de modo a que seja possível a sua reutilização, redistribuição e a reprodutibilidade da investigação, dos dados produzidos e dos métodos implícitos (adaptado de FOSTER¹¹, 2020).

Os pilares em que a Ciência Aberta se constitui são o Acesso Aberto, os Dados Abertos, a Investigação e Inovação Aberta, as Redes Abertas de Ciência e a Ciência Cidadã (Ciência Aberta, 2016). No esquema taxonómico FOSTER da Ciência Aberta, os grandes eixos que a sustentam são o Acesso Aberto, os Dados Abertos e a Investigação Reprodutível (Silva & Silveira, 2019). Reconhece-se, igualmente, a importância de outras dimensões, como a Avaliação Aberta e as Políticas de Ciência Aberta.

O ecossistema da Ciência Aberta representa, então, uma nova referência para a comunicação da ciência, uma vez que compreende novas interações entre investigadores, centros de investigação,

¹¹ Veja em <https://www.fosteropenscience.eu/foster-taxonomy/open-science-definition>.

empresas e sociedade. Assim, a Ciência Aberta é o esforço desenvolvido não somente pela comunidade científica, mas também pela sociedade, para tornar mais visível os resultados e os processos da investigação científica com financiamento público, tornando-os mais facilmente acessíveis em formato digital para a comunidade científica, o setor empresarial ou a sociedade em geral (OCDE, 2015).

A OCDE (2015) encoraja a implementação de práticas de Ciência Aberta e enumera os principais agentes envolvidos no sistema científico, começando com os próprios investigadores; os governos e ministérios, que desenvolvem as estratégias nacionais e colocam a Ciência Aberta nas suas agendas políticas; as agências de financiamento, com um papel fundamental na atribuição de verbas para a investigação; as universidades e institutos de investigação públicos, que com o seu grau de autonomia podem desenvolver políticas de apoio à Ciência Aberta e implementar as políticas das agências de financiamento; as bibliotecas, repositórios e centros de dados que constituem a infraestrutura física para o compartilhamento do uso e a reutilização dos resultados do seu trabalho — todos agentes essenciais para a construção deste movimento da Ciência Aberta.

As organizações privadas sem fins lucrativos e as fundações podem desempenhar um papel importante para consciencializar e incentivar uma cultura de Ciência Aberta. Mas, também, as editoras científicas comerciais, ao incorporarem o Acesso Aberto nas suas publicações (falamos aqui do modelo dourado ou híbrido) e outros serviços relacionados; ou as empresas, que são parte interessada em aceder às publicações e aos dados em acesso aberto para produzir novos produtos e serviços; por último, as organizações supranacionais, que desempenham um papel importante na definição da coordenação internacional sobre acordos ou diretrizes que abordam questões sobre a Ciência Aberta, numa perspetiva internacional e global (OCDE, 2015).

Do Estudo Geral

Interessa, pois, abordar o repositório digital da produção científica da Universidade de Coimbra, o Estudo Geral¹². Este repositório, criado (em 2008) com a missão de reunir, armazenar, preservar, disseminar e dar acesso à produção científica da Universidade de Coimbra, caracteriza-se por ser uma ferramenta essencial para suporte da comunicação científica. Contribui também para o aumento da visibilidade da investigação da UC e para o prestígio desta instituição.

O Estudo Geral organiza-se em comunidades que refletem a estrutura física da UC (faculdades e unidades de investigação) que, por sua vez, se dividem em subcomunidades, (departamentos, sempre que existem) e, sob cada uma destas divisões, reúnem-se as coleções. Estas coleções compõem-se de diferentes tipologias de documentos, resultantes das atividades de investigação e de ensino desenvolvidas pela comunidade científica e académica da UC. Atualmente¹³, verifica-se que os tipos de documentos mais depositados são as dissertações de mestrado (44,9%), os artigos científicos (27,2%) e as teses de doutoramento (9,8%). O conjunto de livros e de capítulos de livros (8,6%) tem vindo a subir de modo significativo, sendo o total de registos de depósitos assinalados, até à data, de 40 989 documentos.

A «Política de Acesso Livre» da UC (aprovada em 2010) define a política institucional de depósito das publicações científicas e académicas dos docentes e investigadores da UC no Estudo Geral. Esta política estabelece que estes trabalhos devem ser alojados no repositório em texto integral e em acesso aberto logo que sejam publicados ou sujeitos a aprovação, excetuando casos em que as editoras não o permitam. Nas situações em que as editoras não permitam o Acesso Aberto, ou que sujeitem as publicações a períodos de embargo, os

¹² Consulte o Estudo Geral em: <https://estudogeral.uc.pt/>.

¹³ Dados recolhidos do repositório Estudo Geral a 30 de agosto de 2020.

documentos devem, mesmo assim, ser depositados, mas em acesso restrito ou com acesso embargado, de acordo com o período determinado. No caso das teses de doutoramento, das dissertações de mestrado e outros documentos para a obtenção de grau, o depósito é considerado obrigatório, situação que foi reforçada com a entrada em vigor do Decreto Lei 115/2013 e da Portaria 285/2015¹⁴.

Deste modo, o Estudo Geral está vocacionado para reunir e armazenar um conjunto diversificado de tipologias de documentos, desde documentos de apoio ao ensino a conteúdos resultantes da investigação, respeitando as políticas de *copyright* das editoras nas situações em que é feito o depósito de conteúdos publicados, mas também as políticas de Acesso Aberto das instituições responsáveis pelo financiamento da investigação científica e, neste sentido, a «Política de Acesso Livre da UC» promove o acesso aberto ao conhecimento e estabelece como prioritário o autodepósito dos conteúdos científicos.

Para a implementação e o desenvolvimento do Estudo Geral foi adotado o *software* DSpace, mas, mais recentemente (2018), optou-se pelo DSpace-CRIS, o que veio reforçar as relações entre o Estudo Geral e os centros de investigação da UC, introduzindo novas funcionalidades e contribuindo, por este meio, para um sistema de gestão de informação científica (Miguéis & Neves, 2021). Este sistema assegura a preservação, a disseminação e o acesso da produção científica da instituição, características de um repositório institucional, mas permite que se articulem estas funções com uma infraestrutura que envolve componentes de um sistema CRIS, tendo potencialidades para funcionar como uma ferramenta de gestão e avaliação das atividades e dos resultados de investigação da instituição, com páginas dedicadas aos investigadores, às unidades de investigação, às publicações científicas e aos projetos de investigação (Ferreira, 2020).

¹⁴ Veja mais em: <https://estudogeral.uc.pt/faqs.jsp>.

A configuração do sistema DSpace-CRIS contribuiu, então, para melhor atender às necessidades sentidas pela comunidade da UC — principalmente, unidades de investigação e seus investigadores — e abranger aspetos relativos ao impacto da publicação. Para tal, foram criados perfis de investigadores contendo informação relevante, como o número de publicações no Estudo Geral, o contacto e a afiliação institucional, os identificadores «ORCID», «Scopus» e «Researcher», as diferentes formas de nome adotadas e alguns indicadores bibliométricos (como sejam, as citações e trabalhos indexados nas bases de dados «Scopus» e «Web of Science», e dados sobre métricas alternativas). Ao mesmo tempo, reúne informação sobre os centros de investigação (nomes dos investigadores e publicações associadas, que estejam depositadas no repositório) e sobre os projetos desenvolvidos e financiados, disponibilizando serviços de estatísticas. A estes recursos são atribuídos identificadores persistentes que facilitam a recuperação e a pesquisa dos mesmos (Miguéis & Neves, 2021).

O fluxo de trabalho (*workflow*) é semelhante ao utilizado noutros repositórios institucionais, caracterizando-se pela submissão de documentos, pela preservação dos mesmos e pela gestão organizativa do repositório (Ferreira, 2020). Assim, os depósitos podem ser realizados pelo próprio autor — autodepósito — ou por alguém que o represente (podendo ser uma biblioteca ou um centro de investigação) e, para dar início ao processo de submissão de documentos, é necessário autenticar-se e, de seguida, selecionar a comunidade e a coleção em que vai ser depositado o documento. A operação é simples e intuitiva, e pode ser realizada através de um identificador (como o DOI ou o ORCID) ou por entrada manual. No caso de submissão através da inserção do DOI, por exemplo, alguns metadados são inseridos automaticamente, mas é sempre necessária a confirmação e a correta inserção dos mesmos. Após a descrição do documento, deve ser carregado um ficheiro em formato PDF e, de seguida, verificados e validados os metadados inseridos. Após a conclusão destas operações,

é concedida uma licença sem exclusividade — mantendo o autor os direitos sobre os trabalhos depositados — para que o documento seja agregado ao conjunto do Estudo Geral. Concluídos estes passos, o documento fica disponível no repositório (Ferreira, 2020).

O acautelar dos direitos de autor e dos *copyrights* das editoras é uma das preocupações mais manifestadas pelos investigadores quando depositam os seus trabalhos. Para apoiar neste processo, os gestores do repositório aplicam ferramentas que oferecem informação sobre as políticas de *copyright* das editoras e publicações, como é o caso da plataforma Sherpa/Romeo¹⁵. Nesta aplicação encontra a indicação das versões a depositar no repositório e que são aceites pelas editoras, ou quais os períodos de embargo a que as publicações estão sujeitas. Durante o processo de depósito no Estudo Geral é exibida a informação ao investigador das versões permitidas pela editora, mediante o preenchimento do campo do título da revista. Da mesma forma, quando uma editora, ou uma agência de financiamento, exige que seja respeitado um período de embargo, é necessário que seja selecionado esta opção no tipo de acesso, bem como a sua duração; após este período, a publicação ficará disponível em acesso aberto. No caso das publicações em que não haja qualquer política de acesso definida, o investigador tem sempre a possibilidade de selecionar e aplicar uma licença «Creative Commons», como já antes se referiu.

Da qualidade do Estudo Geral

Chegados a este ponto, importa destacar duas importantes funções da gestão corrente do repositório, mas que concorrem para a sua qualidade e credibilidade.

¹⁵ Para mais informações, consulte: <https://v2.sherpa.ac.uk/romeo/>.

A primeira é a que se relaciona com a «curadoria digital», uma componente fundamental na gestão dos sistemas de informação ao permitir a identificação, descrição, pesquisa e recuperação de informação mais relevante e pertinente (Méndez Rodríguez, 2002). Esta tarefa é tanto mais importante quanto se tem vindo a verificar um aumento significativo de depósitos — sobretudo do número de autodepósitos — e uma grande variedade de documentos e formatos carregados. A descrição e a normalização dos conteúdos tornam-se, assim, mais exigente. Acresce ainda os depósitos automáticos (como os realizados através de identificadores como o DOI, ou a importação de ficheiros dos sistemas de gestão de referências bibliográficas), que nem sempre recolhem toda a informação necessária, ou esta não corresponde à organização definida pelo repositório.

A segunda tem a ver com a função de «controlo de autoridade», diretamente relacionada com a atividade tradicionalmente desenvolvida pelas bibliotecas na gestão dos catálogos bibliográficos. Esta atividade tem como objetivo o controlo das formas autorizadas de nomes, assuntos e títulos, preocupação que também existe para as publicações digitais (Miguéis & Neves, 2021). Este controlo torna-se necessário para agregar e recuperar a produção do investigador e, no Estudo Geral, esta tarefa é, atualmente, facilitada pelo mecanismo de sugestão do DSpace-CRIS, que associa um identificador de autoridade ao Perfil do Investigador com um nome semelhante e permite a integração com sistemas de desambiguação de autores e a atribuição de identificadores persistentes.

Em síntese, com a implementação do sistema DSpace-CRIS, o repositório Estudo Geral deu um salto qualitativo que lhe permite distinguir-se dos restantes repositórios institucionais nacionais, uma vez que deixou de ser apenas um repositório de publicações científicas e passou a integrar outras componentes de informação respeitantes a atividades de investigação científica desenvolvidas na (e pela) instituição, o que se pode designar como um sistema

de gestão de ciência. O repositório institucional da UC revela-se, nesta medida, como um instrumento facilitador do Acesso Aberto e das práticas emergentes de comunicação científica no contexto da Ciência Aberta (Ferreira, 2020).

Conclusões

O propósito deste texto foi o de seguir a abordagem realizada durante o ciclo de formação «Publicar sem perecer: sobreviver ao turbilhão», fazendo uma breve incursão pelo Acesso Aberto, pelos repositórios institucionais, pelas políticas de Acesso Aberto, pela Ciência Aberta a confluir no repositório digital da UC. Procurou-se mostrar as diversas vertentes deste tema abrangente, mais do que aprofundar questões ou conceitos referidos ao longo do texto e que poderão, só por si, proporcionar outra atenção e reflexão.

O Acesso Aberto é, hoje, uma questão incontornável na comunicação científica e os modelos de comunicação da ciência que emergiram dos movimentos a favor do Acesso Aberto alcançaram o objetivo de promover e alargar a divulgação da informação científica e aceder, com mais rapidez e sem restrições, aos conteúdos das revistas científicas. Nessa medida, os repositórios institucionais são uma importante ferramenta para a consolidação e facilitação do Acesso Aberto, e são indispensáveis à comunicação científica, às suas práticas e ao aumento da visibilidade e do impacto dos resultados de investigação produzidos pelas instituições académicas e científicas.

Foi na mesma orientação que se criaram políticas de Acesso Aberto, decisivas para a implementação e promoção dos repositórios institucionais, permitindo as condições para que as instituições e os seus investigadores possam afirmar os seus repositórios como espaços que contribuem para a divulgação da investigação desenvolvida no seu interior. O facto de muitas agências de financiamento terem definido

políticas de Acesso Aberto proporcionou o suporte necessário à sustentabilidade deste modelo de comunicação de Ciência; e o empenho da Comissão Europeia em promover a publicação em Acesso Aberto, com o propósito de estimular o impacto de investigação financiada por fundos públicos na Europa e nos estados-membros, representa um sinal claro de que o desenvolvimento do conhecimento científico contribui, de modo significativo, para o desenvolvimento económico e para a capacidade competitiva da União Europeia.

Também a Ciência Aberta, que privilegia a partilha do conhecimento entre todos e representa a abertura do processo científico à sociedade, reforça o reconhecimento e o impacto social e económico da Ciência, de modo a tornar mais visível — e facilmente acessível em formato digital — os resultados e os processos da investigação científica com financiamento público para a comunidade científica, o setor empresarial e a sociedade, em geral.

É nesta envolvência que se aborda, por último, o repositório digital da Universidade de Coimbra, o Estudo Geral, procurando traduzir a importância que um repositório institucional pode ter no ciclo da investigação científica que se pretende aberta para todos. O Estudo Geral é, pois, uma importante ferramenta para a criação de um sistema de gestão de ciência, com capacidade para responder às exigências da comunidade científica e académica da UC.

Referências bibliográficas

- Armbruster, C. & Romary, L. (2009). Comparing repository types: challenges and barriers for subject-based repositories, research repositories, national repository systems and institutional repositories in serving scholarly communication. Acedido a 20 de julho de 2020, em <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1506905>.
- Baptista, A.A., Costa, S.M.S. & Rodrigues, E. (2007). Comunicação científica: o papel da Open Archives Initiative no contexto do Acesso Livre. *Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação*, N.º Especial, 1–17. Acedido a 20 de julho de 2020, em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2007v12nesp1p1>.

- Borges, M.M. & Lopes, A.T. (2009). Comunicação formal da ciência: a sustentabilidade da revista científica. In M.M. Borges & E. Sanz Casado (coord.), *A ciência da informação criadora do conhecimento: actas do IV Encontro Ibérico EDIBCIC* (465–467). Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Branco, S. & Britto, W. (2013). O que é Creative Commons? novos modelos de direito autoral em um mundo mais criativo. Acedido a 30 de julho de 2020, em <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/11461/QueéCreativeCommons.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Budapest Open Access Initiative (2002). Read the Budapest Open Access Initiative. Acedido a 20 de maio de 2020, em <https://www.budapestopenaccessinitiative.org/read>.
- Carvalho, M.J., Veríssimo, J., Solovova, O. & Duxbury, N. (2018). Publicar sem perecer: sobreviver ao turbilhão: uma iniciativa de formação avançada da biblioteca à comunidade científica. *13º Congresso Nacional BAD*. Acedido a 22 de maio de 2020, em <https://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/1779>.
- European Science Foundation (2018). Plan S: making full and immediate Open Access a reality. Acedido a 20 de julho de 2020, em <https://www.coalition-s.org>.
- European Commission (2012). Commission recommendation on access to and preservation of scientific information. Acedido a 1 de julho de 2020, em http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/recommendation-access-and-preservation-scientific-information_en.pdf.
- . (2017). The EU Framework Programme for Research and Innovation Horizon 2020. H2020 Programme: AGA – Annotated Model Grant Agreement. Acedido a 30 de julho de 2020, em https://ec.europa.eu/research/participants/data/ref/h2020/grants_manual/amga/h2020-amga_v4.1_en.pdf.
- Ferreira, B. (2020). *Competências para gestores de repositórios institucionais: o caso do repositório científico da Universidade de Coimbra*. Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra, Portugal.
- Fonseca, I.L. (2017). Acesso Aberto: modelos, políticas e custos de acesso. Acedido a 25 de julho de 2020, em <https://www.fct.pt/acessoaberto/docs/modelosacessoaberto.pdf>.
- Méndez Rodríguez, E.M. (2002). *Metadatos y recuperación de información: estándares, problemas y aplicabilidad en bibliotecas digitales*. Gijón: Trea.
- Miguéis, A. & Neves, B. (2021). A visão dos gestores de repositórios. O caso da Universidade de Coimbra. In M.M. Borges & E. Sanz Casado (coord.). *Sob a lente da Ciência Aberta: olhares de Portugal, Espanha e Brasil*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Miguéis, A. (2012). *Atitudes e percepções dos autores depositantes do repositório científico da Universidade de Coimbra*. Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra, Portugal.
- OCDE (2015). Making Open Science a Reality. *OECD Science, Technology, and Industry Policy Papers*, 25. Acedido a 30 de julho de 2020, em <https://doi.org/10.1787/5jrs2f963zs1-en>.
- OpenAIRE (2013). Open Access and Open Data Policies in the European Union. Acedido a 1 de julho de 2020, em <https://www.openaire.eu/open-access-and-open-data-policies-in-the-european-union>.
- Poliakoff, E. & Webb, T. L. (2007). What factors predict scientists' intentions to participate in public engagement of science activities? *Science Communication*, 29(2), 242–263. Acedido a 1 de julho de 2020, em <https://doi.org/10.1177/1075547007308009>.

- Príncipe, P. (2018). OpenAIRE infrastructure and services: advancing Open Science. *13th International Open Repositories Conference*. Acedido a 20 de julho de 2020, em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/54997>.
- Projeto RCAAP (2020). Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. Acedido a 20 de julho de 2020, em <http://projeto.rcaap.pt/index.php/lang-pt/sobre-o-rcaap/servicos/portal-rcaap>.
- Rodrigues, E. (2004). Acesso livre ao conhecimento: a mudança do sistema de comunicação na ciência e os profissionais de informação. *Cadernos BAD*, 1, 24–35. Acedido a 20 de maio de 2020, em <https://www.bad.pt/publicacoes/index.php/cadernos/article/view/836>.
- Silva, F.C.C. & Silveira, L. (2019). O ecossistema da Ciência Aberta. *TransInformação*, 31, e190001. Acedido a 20 de julho de 2020, em <https://dx.doi.org/10.1590/2318-0889201931e190001>.
- Swan, A. (2007). Open Access and the progress of science. *American Scientist*, 95(3), 198–200. Acedido a 1 de julho de 2020, em <https://www.americanscientist.org/article/open-access-and-the-progress-of-science>.
- . (2012). Policy guidelines for the development and promotion of Open Access. Acedido a 1 de julho de 2020, em <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/policy-guidelines-for-the-development-and-promotion-of-open-access/>.
- Suber, P. (2012). Open Access. Acedido a 1 de julho de 2020, em <https://mitpress.mit.edu/books/open-access>.

II

**O CICLO «PUBLICAR EM PERECER»:
O EXERCÍCIO DA ESCUTA NA APRENDIZAGEM E
NA ESCRITA**

(Página deixada propositadamente em branco)

**CURSO «PUBLICAR SEM PERECER»:
PRODUÇÃO DE SABERES PARA UMA ESCRITA
CIENTÍFICA CRÍTICA E REFLEXIVA**

Margarida de Cássia Campos
Universidade Estadual de Londrina
mcassiacampos@hotmail.com

Marília Verissimo Veronese
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
MariliaV@unisin.br

Resumo

Por que é tão difícil escrever um texto científico com a qualidade exigida? Quais os fatores que impactam na produção acadêmica? Tais inquietações são constantes na vida de um/a estudante de mestrado, doutoramento ou pesquisador/a. O Curso «Publicar Sem Perecer», ofertado pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, apresenta metodologias e estratégias pedagógicas com a finalidade de preencher tais lacunas. Essa ação constitui a problemática discutida no presente texto, que objetiva apresentar os saberes adquiridos pelos participantes no Curso e que, posteriormente, minimizaram as dificuldades no momento tão desafiador da escrita científica. A metodologia utilizada foi qualitativa, com ênfase em uma abordagem interpretativa. Na análise das respostas, aplicou-se uma técnica de análise de conteúdo, organizando os dados através da estratégia do Discurso do Sujeito Coletivo.

Palavras-chave: Publicar sem perecer; escrita científica; saberes; dificuldades; produtivismo acadêmico.

Abstract

Why is it so difficult to write a scientific text with the required quality? What factors impact on academic production? Such concerns are constant in the life of graduate students and researchers. The Course «Publish Do Not Perish», offered by the Center for Social Studies at the University of Coimbra, provides methodologies and pedagogical strategies in order to fill these gaps. The Course and its problematics are discussed in the present chapter which aims at discussing the knowledge acquired by the participants that later minimized the difficulties in the challenging moment of scientific writing. The methodology was qualitative with an emphasis on an interpretative approach. In the analysis of the answers, a technique of content analysis was applied, organizing the data through the Discourse of the Collective Subject strategy.

Keywords: Publish without perishing; scientific writing; knowledge; difficulties; academic productivism.

Introdução

A produção e a publicação de textos científicos que é exigida de acadêmicos e acadêmicas pode tornar-se um martírio quando desconhecem o manejo dos sistemas da ciência de informação, a construção de rotinas/hábitos necessários para a organização de um ambiente adequado à escrita acadêmica — que garanta boas condições físicas e psicológicas —, bem como os procedimentos normativos para a construção de um texto científico. O curso

«Publicar Sem Perecer», promovido pela Biblioteca Norte-Sul, vinculada ao Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, nas quatro edições já realizadas, proporcionou aos/às estudantes de mestrado, doutorado e pós-doutoramento a construção desses saberes. Nesse sentido, este texto tem como objetivo discutir as dificuldades na produção de um texto científico para publicação e os saberes adquiridos durante o curso «Publicar Sem Perecer» que minimizaram tais lacunas.

Para tanto, utilizou-se a pesquisa qualitativa, com ênfase em uma abordagem interpretativa que se propõe a expressar o fenômeno estudado, dando mais liberdade e novas possibilidades no entendimento da realidade em foco. Como procedimentos metodológicos na construção do texto, realizou-se, *a priori*, uma pesquisa bibliográfica, seguida da organização de um questionário *online* no *Google* Formulários, contendo três questões abertas: quais as dificuldades da escrita científica, quais saberes foram adquiridos que minimizaram tais dificuldades, e quais os outros saberes, extra-acadêmicos, que também foram fundamentais para a formação como pesquisador/a. O questionário foi enviado aos/às participantes das três últimas edições do «Publicar Sem Perecer», no mês de junho de 2020. Depois de cerca de 40 dias, obtiveram-se 20 respostas, que foram analisadas e são discutidas na última secção deste capítulo. Para a análise das respostas, aplicou-se a metodologia do discurso do sujeito coletivo, que compreende as opiniões expostas pelos/as entrevistados/as e, na sua essência, expressa opiniões compartilhadas por todos os sujeitos que configuram a coletividade pesquisada, formando um discurso único que contenha a pluralidade de ideias manifestas (Lefevre & Lefevre, 2006). Essa metodologia permite uma análise qualitativa por meio de um conteúdo ampliado e diversificado, na medida em que 20 sujeitos contribuíram para o entendimento sobre quais saberes e habilidades para a escrita científica foram construídos.

Sumariando, acredita-se que seja fundamental o reconhecimento das dificuldades que os/as estudantes de pós-graduação têm em relação à produção de textos científicos, de modo a construir estratégias pedagógicas que possam preencher tais lacunas em sua formação.

Por que escrever um texto científico pode ser tão difícil?

Escrever um bom texto requer alguns saberes e habilidades que geralmente são apreendidos durante a vida escolar de um sujeito. Por isso, os que tiveram mais incentivo e passaram por processos de desenvolvimento desse saber apresentam mais facilidade na hora da escrita. Acredita-se que uma boa redação não é construída por meio de um «dom» metafísico, mas apresenta-se como uma habilidade que pode ser aprendida, sendo uma conquista lenta e gradual, de revisão permanente, que requer, acima de tudo, muita prática.

Nesse sentido, acredita-se que o «Curso Publicar Sem Perecer», evidencia essa particularidade do ato de escrever, ofertando aos/às participantes saberes que buscam preencher as lacunas dos processos de aprendizagem na formação acadêmica de mestrandos/as, doutorandos/as e pós-doutorandos/as, além de deixá-los/as mais seguros/as de si para escrever. O curso promove um questionamento dos anseios, das inquietações, dos medos, das inseguranças e incertezas de cada um/a dos/as participantes, promovendo um diálogo constante sobre o ato de escrever. Este ocorre por meio de uma transposição de pensamentos vinculados às vivências e experiências dos sujeitos, através de diálogos estabelecidos entre quem produz o texto e os/as autores/as relevantes para a discussão, com a mediação das estruturas técnicas que requer um trabalho científico. Com isso, promove-se uma espécie de segurança psicológica para que cada um/a consiga desenvolver, a seu tempo, os

caminhos para uma escrita coerente e sólida, que traga contribuições científicas contundentes.

Diante do exposto, acredita-se que o curso apresenta uma metodologia de abordagem transversal de discussão das principais dificuldades do ato de escrever, convidando os/as participantes a refletir de maneira autônoma, criativa e criteriosa sobre as possíveis formas de resposta aos desafios da escrita.

A insegurança, como já foi mencionado, pode ser um empecilho importante. Este sentimento é desencadeado a partir das dificuldades quanto à operacionalidade correta de gestão do material bibliográfico, domínio das normas técnicas de um trabalho científico, organização do tempo para leitura e escrita, seleção e ordenamento de ideias e fontes teórico-epistemológicas e metodológicas, bloqueio da criatividade e criticidade no momento da redação, entre outros impasses que dificultam a fluidez da escrita acadêmico-científica. E para transpor essas dificuldades que geram angústia e deixam-nos atônitas/os e sem reação, o curso sempre «receitou» nossa própria recriação. Recriar por meio da tomada de decisão que nos leve a pensar de maneira criativa — mesmo em um ambiente de constante pressão — sobre como gerir nosso tempo, nossas emoções e as formas de opressão e tensionamento típicas das relações no meio acadêmico profissional. Neste sentido, é importante lembrar o conselho de Demo (2010), autor que reforça a ideia de que todo processo de ensino-aprendizagem precisa adotar metodologias que ofereçam à/ao estudante o exercício da autonomia intelectual para que seja capaz de produzir seus textos com plena autoria e com total independência. E, sem dúvida, o «Publicar Sem Pecer» construiu saberes para transpor muitos obstáculos relativos à heteronomia, na busca da autonomia.

O encontro de uma problemática adequada de pesquisa, que possa gerar uma investigação relevante, muitas vezes aparece também

como um empecilho para o desenvolvimento da escrita científica. Essa incerteza advém talvez das críticas contundentes sobre os textos acadêmicos que, na maioria das vezes, mais reproduzem outras pesquisas do que inovam com problemáticas auspiciosas e inéditas. Outros são meramente informativos, afastando-se da essência de uma produção científica criteriosa, associada ao cuidadoso exercício teórico que brinda o/a leitor/a com questionamentos inovadores e resultados surpreendentes. Pessoa (2012) denomina esse conhecimento de instrucional, o qual favorece a repetição do que já se sabe, em prejuízo da (re)construção de saberes no sentido da originalidade.

Diante de tais dificuldades, o Curso sempre produziu vários momentos de discussão sobre o trabalho científico como um exercício que só poderá lograr êxito mediante uma combinação que envolva densidade do fenômeno e relevância da descoberta, privilegiando sempre a clareza e o rigor metodológico.

Por último, para o sucesso da produção da escrita científica é importante apreender uma perspectiva fundamental: o compartilhamento de ideias, a ajuda mútua entre os/as pesquisadores/as, diminuindo a solidão de quem produz ciência. É impossível escrever um trabalho científico sem o diálogo constante com nossos pares, de forma a expor nossas angústias, problemáticas, objetivos e métodos, encontrando, assim, respostas para nossas inquietações e criando um ambiente acadêmico mais humanizado. Na próxima seção, discute-se o problema da pressão excessiva pela produção científica, que acaba por desumanizar as relações no âmbito da academia.

O produtivismo acadêmico e as dificuldades dos/as pesquisadores/as

Desde os anos 90 do século anterior, o neoliberalismo pautou as «reformas do Estado» no Brasil que modificaram bastante as nor-

mativas para o trabalho docente nas Universidades, tanto públicas como privadas. Ambas se vinculam ao mesmo sistema de avaliação de produtividade pelos órgãos responsáveis, principalmente a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). O objetivo das reformas, no que tange às universidades, implicou certa ideia de modernização e aumento da eficiência, compreendidos como flexibilidade, produtividade e redução de custos, termos oriundos do mundo corporativo capitalista (Borsoi, 2012).

O certo é que a intensificação das exigências de produção acadêmico-científica, também chamada de produtivismo acadêmico, tem uma série de consequências para o trabalho dos/as docentes e pesquisadores/as. Tais impactos podem, inclusive, abalar a sua saúde mental, uma vez que lhes são exigidos um ritmo e uma qualidade de produção muito difíceis de serem mantidos, e cuja avaliação é rígida e com parâmetros cada vez mais internacionalizados (Guareschi, 2002; Hoffman, 2002). Assim, quem atua no Brasil pode vir a ser avaliado da mesma forma que seus colegas estadunidenses, por exemplo, a despeito da enorme diferença entre os contextos nacionais.

Além disso, os modos de organização e gestão do trabalho para as universidades foram importados do setor privado: política produtivista, estímulo à competição, exigência crescente de maior qualificação profissional como responsabilidade individual do/a docente. O resultado dessa concepção é que os profissionais da produção de conhecimento já não mais dividem seu tempo entre trabalho e não trabalho: tendem a trabalhar constantemente, ciosos de sua obrigação de produzir cada vez mais, publicar nos estratos superiores dos periódicos científicos e, de preferência, em inglês, o que pode ser um problema para docentes do mundo não anglófono.

Tais exigências certamente envolvem algum tipo de sofrimento físico e psíquico, podendo levar, nos casos mais graves, a síndromes ligadas ao trabalho, como o *burn-out* ou depressões graves (Fidalgo, Oliveira, & Fidalgo, 2016). Tal fenômeno seria concernente ao que

Borsoi (2012) chama de desistência, em oposição a resistência; o trabalho docente e de pesquisa estaria tão submetido às regras do jogo capitalista quanto qualquer outro. Nesse caso, os riscos inerentes à atividade laboral estão sempre lá, mas assumem características específicas em cada contexto e/ou vínculo de trabalho. Citando Silva, Massola e Freller (2018, p. 155):

Para além do que pode ser classificado por meio de diagnósticos psiquiátricos — síndrome de *burn-out*, ansiedade, depressão, estresse etc. —, o sofrimento produzido por essas condições de trabalho assume conotação moral, caracterizada pela degradação da autoimagem e pela subsequente desabilitação das disposições essenciais para o trabalho de formadores. Quer o ajustamento cego às exigências de produtividade, quer a impossibilidade de atendê-las, implicam na obstrução da atividade intelectual mais importante para quem se dedica à formação de profissionais e de pesquisadores: a capacidade de refletir sobre o próprio trabalho sem sacrificar o amor pelo conhecimento e pela possibilidade de ensiná-lo.

Em nosso caso, elas incluem a necessidade de produzir muito e com a qualidade exigida por padrões internacionais de indexadores de publicações científicas, muitas vezes totalmente alheios à realidade — e às possibilidades — dos docentes, especialmente no sul do mundo, o sul não geográfico, mas metafórico e epistêmico (Santos & Meneses, 2009).

Consequências negativas propriamente acadêmicas também cabem ser lembradas: formas veladas de plágio e autoplágio, autorias duvidosas para multiplicar produção e, no caso de publicação internacional, a mediação financeira do processo de submissão e publicação de artigos. Estruturas profissionais de revistas, *publishers*, etc. precisam ser mantidas, gerando um ciclo de pagar-para-produzir.

Cabe-nos, portanto, um questionamento: será que nosso objetivo como acadêmicos/as é somente alimentar currículos individuais, buscando estar sempre na liderança de curvas estatísticas de produtividade? Acreditamos que não, e este texto, além de apresentar um relato e uma análise da participação no curso «Publicar sem Perecer», dedica-se também à crítica dessa visão produtivista e seus nefastos efeitos em termos de produção de conhecimento. Acreditamos, é certo, que nós pesquisadoras/es precisamos produzir conhecimento e publicizar nosso trabalho, que isso faz parte da missão da profissão que escolhemos, mas que, para tanto, são necessários tempo para reflexão crítica, cuidado com o que escrevemos e diálogo constante com a comunidade que formamos, nacional e internacionalmente, já que a ciência é um empreendimento humano que se opera na esfera pública, que tem de prestar contas à sociedade sobre seus resultados (Bauer & Gaskell, 2002).

Nosso objeto de análise: o curso «Publicar sem Perecer» do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (CES)

O curso, descrito em outros capítulos deste livro, proporcionou aos estudantes de pós-graduação e aos pesquisadores em estágio pós-doutoral um ambiente propício para novas aprendizagens, não somente em âmbito técnico, mas também envolvendo aspectos de ordem ética e relacional, potencializando a reflexão e a crítica. Não podendo livrar-se totalmente do imperativo produtivista da academia, quem faz o curso aprende modos de lidar com esse contexto, incorporando uma nova forma de inserção, que não é apenas individual, mas que também é coletiva.

Paulo Freire fazia uma distinção entre *adaptar-se* e *inserir-se*: na primeira forma, geralmente no início de uma nova experiência, precisamos adaptar-nos às condições físicas e organizacionais, envolvendo

a criação de novos hábitos e aprendizados emergenciais que nos façam dar conta do *novo*. O *inserir-se* no contexto implica um segundo momento e possui um caráter mais ativo e menos reativo, em que se pode modificar o próprio contexto, criticá-lo e agir sobre ele (Freire, 1997).

Fizemos um exercício de pesquisa, buscando um registro empírico que fosse além da nossa própria experiência no curso e das conversas informais com colegas: criámos um formulário *online* e enviámos aos participantes das edições de 2018 e 2019 do «Publicar sem Perecer», tendo recebido vinte retornos. Essa quantidade já foi suficiente para que reuníssemos depoimentos significativos e buscássemos fazer uma espécie de discurso do sujeito coletivo «sem a mediação do metadiscurso do pesquisador e sem a transmutação da opinião em variável quantitativa, com prejuízo de sua natureza essencialmente discursiva (Lefevre & Lefevre, 2006, p. 517). Buscámos proceder de modo a tornar os diversos depoimentos em um discurso único, que mantivesse a pluralidade, mas evitasse as repetições presentes no *corpus* de dados, agregando as expressões-chave e os sentidos atribuídos à experiência. Apresentamos agora esse apanhado, o resultado do estímulo de cada uma das três perguntas, entremeadado com nossas próprias percepções acerca do discurso, sendo que nós mesmas fomos participantes em edições distintas. O que está em *itálico* é o discurso do sujeito coletivo das 20 respostas que recebemos ao questionário que enviámos.

Um registro empírico: o discurso dos/as participantes

1 – Quais as dificuldades percebidas na produção de textos científicos para publicação?

O próprio processo formativo traz inúmeros desafios, pois há dificuldades em lidar com tantas normas e exigências. Tem-se a

*exigência de produzir muito e com qualidade, simultaneamente, trabalhando na tese em construção e com muitas leituras a realizar. A formulação da problemática e o desenvolvimento do tema, tendo de lidar com o problema da falta de clareza metodológica para a produção científica. A angustiante demora no processo de escrita e a delimitação do objeto de estudo. A estruturação do texto e a simplificação da escrita. A dificuldade de fazer sínteses ricas e criativas. Ter equilíbrio entre a voz autoral e a de classe (grupo acadêmico que representa); tornar o texto fluido e agradável de ler, sem descurar a linguagem técnica e científica. Organizar as ideias de modo a não ser apenas jornalística a redação do texto. Organizar os dados da pesquisa, saber o que fazer com eles, como passar para uma análise coerente em forma de texto. A utilização de recursos visuais no texto, a adequada formatação e ainda a **superação do bloqueio de escrever**. É preciso — e difícil — **ter disciplina para a pesquisa e para a escrita**.*

O primeiro bloco de respostas denota o conjunto de dificuldades, primeiro, de conteúdo mais geral, os desafios de quem adentra o mundo da senioridade em pesquisa, no doutoramento; em seguida, de cunho específico, sobre como produzir um bom texto que siga adequados parâmetros acadêmico-científicos.

A gestão do tempo — não estamos sempre disponíveis para o trabalho, há outras demandas da vida cotidiana. O problema da procrastinação (e esta palavra aparece várias vezes). Ter autoconfiança, acreditar sermos capazes de escrever, abandonando a conhecida «síndrome da impostora». Os problemas de plágio e autoplágio.

Um segundo bloco, do qual sintetizamos um grande número de ocorrências, remete à questão fundamental do tempo. As temporalidades humanas precisam adaptar-se ao «mercado» da produção acadêmico-científica, que não abre espaço para a ecologia das temporalidades (Santos, 2006). A lógica temporal das academias e do mercado editorial a elas associado é a capitalista, o «tempo que

é dinheiro», que nunca é suficiente para produzir tudo que de nós é exigido, o tempo da produção de mercadorias. O imperativo é produzir mais em menos tempo, sendo criativo/a e inovador/a. Não é à toa que, nas falas, fica evidente uma sensação de impostura, de não estar à altura da tarefa.

Não nos submetemos à temporalidade capitalista sem sofrimento físico ou psíquico, em maior ou menor grau. Os empecilhos para uma adequação aos tempos acadêmicos institucionais causam muita ansiedade e o famoso «bloqueio», gerando uma dificuldade emocional de realizar a escrita, de enfrentar o papel ou a tela vazia do computador. Esse fenômeno de adiamento para o início de uma tarefa, que tanto nos produz desconforto psicocognitivo, é chamado de «procrastinação». Essa delonga é compreendida como incapacidade do sujeito individual, assimilado quase como um «defeito» pessoal de supostos «impostores».

A seleção e a organização das referências bibliográficas, tendo em conta o excesso de informação atualmente disponível. A definição das áreas de maior interesse científico: em que bases de dados consultar para perceber o estado da arte do tema trabalhado.

O verdadeiro oceano de informação e a quantidade imensa de artigos publicados nas bases de dados geram o medo de nos perdermos no labirinto que se tem de enfrentar para chegar a bom êxito. A ansiedade de não selecionar o melhor material mostra-se como parte do quadro de «procrastinação».

Encontrar a revista certa para publicar: escolha do periódico mais adequado em termos de escopo e avaliação, decisão estratégica de como gerir as publicações, balanceando publicações nacionais e internacionais. Conhecer o fator de impacto e os critérios de seleção de artigos por revistas científicas de referência. Técnicas para identificar revistas científicas de qualidade e as «predadoras», que visam ao pagamento das taxas. Publicar em revistas conceituadas ainda é algo muito elitizado, a que muitos estudantes da pós-graduação não têm acesso.

Eis um universo visto como muito difícil de penetrar, de lograr ser aceito/a neste mundo exclusivo e competitivo: publicar em periódicos «de ponta». Os periódicos criam uma dinâmica que envolve recursos financeiros, equipe profissionalizada, avaliação positiva, fluxo de textos qualificados. A forma de avaliação mantém poucos periódicos muito bem avaliados e a maioria é muito mal avaliada (em termos de pontuação numérica). O resultado é uma competição intensa naqueles considerados mais qualificados, sendo que várias boas revistas acabam não sendo atrativas por sua baixa pontuação. O ciclo vicioso se estabelece e certas elites acadêmicas, por sua rede de relações, somadas a melhores condições de trabalho, tornam-se *habitués* das publicações mais valorizadas. Esse «mercado» reproduz exatamente as desigualdades presentes nos mercados capitalistas de outros bens.

Dificuldades relativas à tradução dos manuscritos para outros idiomas, que custam caro. O desenvolvimento de estratégias de narratividade para comunicar experiências de pesquisa que não se enquadram de maneira evidente nos critérios tidos como científicos.

Aqui aparece novamente a desigualdade socioeconômica e entre contextos nacionais. No Brasil, país onde não há um ensino de língua estrangeira de boa qualidade nas escolas (estudantes têm aproximadamente sete anos de ensino de inglês; no entanto, saem da escola apenas com noções básicas), como redigir em inglês os próprios textos? Na impossibilidade da proficiência em língua estrangeira, o único recurso é o serviço de tradução, especializado e caro. Este, mais uma vez, ficará restrito a quem pode pagar.

2 – Quais saberes foram adquiridos no curso «Publicar sem Perecer» que minimizaram tais dificuldades?

O curso foi muito útil para minimizar as dificuldades. Estruturar as fases de produção de uma tese; estimular a criatividade e fazer revisão cuidadosa do texto. Aprendemos a importância de saber utilizar

os meios de apoio tecnológico que já existem, como Mendeley e Zotero, pois o contato com os softwares de referenciamento bibliográfico abre um campo totalmente novo, facilitando o processo de criação, de disciplina e de foco, pois se consegue organizar melhor o material de estudo. Aproximação com outras normas de formatação além da ABNT. O uso correto das referências bibliográficas e a capacidade de categorizar e organizar artigos, preparando a pré-escrita, fazendo buscas avançadas nas bases de dados com uso de motores de busca.

Os mecanismos de busca e organização da bibliografia de referência foram várias vezes citados como fundamentais para o processo de organização, com impactos positivos nos «bloqueios» e demais dificuldades mencionadas na primeira pergunta.

Ter contacto com outros investigadores, trocando experiências, compartilhando ansiedades; o acolhimento para minimizar o bloqueio da escrita e assim conseguir avançar. Técnicas de escrita científica e criativa, bem como organização textual.

A grupalidade (Zimerman, 2007) constitui poderosa ferramenta para apoio mútuo, produção de empatia e uma dinâmica que empodera sujeitos individuais. As respostas dos participantes parecem ir ao encontro da teoria dos grupos, que os considera ambiente potencialmente favorecedor da reciprocidade.

A oficina de escrita acadêmica, útil para nos mostrar alternativas de apresentação dos dados e de experiências de pesquisa menos convencionais; as oficinas de tradução e de escrita acadêmica em inglês, que suprem uma dificuldade que temos no ambiente acadêmico no Brasil, de publicar pouco em periódicos internacionais em outros idiomas. Apresentação de repositórios de pesquisas e plataformas acadêmicas internacionais.

A questão propriamente linguística, das competências diretamente ligadas à escrita — no idioma materno e no inglês — aparece como relevante para gerar maior segurança e autoestima nos/as pesquisadores/as.

Conhecer e considerar inserir-se em redes de pesquisa, apreendendo os critérios de relevância para o trabalho de investigação científica. O conhecimento sobre estratégias de pesquisa de caráter qualitativo. Os aspectos metodológicos trabalhados no curso, com aquisição de profícuo conhecimento acerca dos distintos sistemas de normatização e estilos editoriais; os estudos sobre a comunicação acadêmica, a partir de análises comparativas de textos, fundamental para aquisição de saberes e a troca de experiências entre formadores e colegas. Estratégias de gestão da carreira acadêmica como um todo.

Essa síntese evidencia como todos os aspectos citados estão inter-relacionados.

Dicas para a eliminação de hábitos consumidores de tempo. Recursos práticos como ferramentas de gestão bibliográfica, em oficinas que de fato ensinam concretamente como utilizá-las; discussões relativas à gestão de tempo e estratégias para evitar a procrastinação; organizar o tempo para leitura e escrita, visando à futura publicação de artigos e livros. O entendimento de como se dão as publicações em Portugal tendo em vista suas peculiaridades editoriais.

Volta à tona a questão da temporalidade nas respostas sobre os aprendizados. Ao refletir sobre este aspecto fundamental da subjetividade humana, pode-se aprender a ter uma atitude mais crítica sobre a forma de organizar o tempo tipicamente capitalista.

É importante levar em conta os vários aspectos que envolvem esse processo de produção intelectual, desde as questões objetivas/técnicas até (e principalmente) às questões subjetivas. Discutir qual o real sentido de se publicar, para além da pressão que existe por pontuar no currículo. Enfim, como sobreviver ao turbilhão, conforme propõe o curso. Os formadores, todos espetaculares, são fundamentais para imersão dos alunos, sobretudo os estrangeiros, na Universidade e na cultura do país. A visita à biblioteca é uma aula belíssima, inesquecível. Enfim, muitas aprendizagens no sentido de otimizar o trabalho de produção científica, que ajudam a lidar melhor com

as dificuldades; mas a mudança real teria de ser levada a cabo pelas instituições e não, apenas, por indivíduos.

Este conjunto de discursos, ao exaltar aspectos positivos do curso, toca num ponto fundamental: aprender a lidar melhor com as exigências é importante para cada pesquisador/a, mas uma mudança mais profunda, que modifique os critérios produtivistas, precisaria ser implementada pelo âmbito institucional.

3 – Foram adquiridos outros saberes/habilidades, para além da produção científica propriamente dita? Quais?

A importância de compreender que a gente faz pesquisa, mas não deixa de ser uma pessoa com uma vida para além da pesquisa. Conhecimento de investigações de outros países e partilha de sentimentos (e estratégias para lidar com eles) sobre o processo de pesquisa, bem como questões de caráter ético, que também foram introjetadas. Refletir sobre a saúde mental de investigadores e ferramentas para fomentar o equilíbrio entre o doutoramento e dedicação à ciência, à família e ao trabalho. Considera-se ainda que a partilha de experiências e a audição de testemunhos de pessoas que, durante o doutoramento, enfrentaram cumulativamente muitos desafios pessoais, possibilitou alargar a consciência para os limites e potencialidades do/a investigador/a, enquanto pessoa e enquanto cientista. O compartilhamento das dificuldades e das soluções encontradas por outros pesquisadores foi bastante encorajador, fazendo-nos sentir menos isolados diante dos desafios.

Fica evidenciado que os aspectos psicossociais são tão importantes quanto os técnicos e que os participantes valorizam essas vivências, sentindo-as como parte dos aprendizados.

Revisão da forma de usar o tempo, avaliar a culpa e a ansiedade em não conseguir continuar. Gestão emocional e demais direcionamentos relevantes, como a integração e a cooperação, que são

fundamentais para que se possa cumprir o papel de publicização da ciência e da produção científica. O curso oferece um espaço para refletirmos criticamente sobre as exigências acadêmicas e encontrarmos um equilíbrio entre as diferentes demandas, sem nos tornarmos reféns dos critérios de produtividade.

A atitude crítico-reflexiva quanto ao «turbilhão» é uma das importantes realizações do curso.

O curso revelou-se um excelente espaço para conhecer outrxs pesquisadorxs e partilhar informações, experiências e vivências. Posso dizer que é um dos espaços fundamentais de integração dxs doutorandxs do CES. O autocuidado e autoconsciência nesse processo, que envolve por vezes vaidades e disputas. O cuidado com colegas de área e o respeito com o «fazer ciência». Foi um espaço rico para troca de experiências com outras áreas do saber, para conhecer outras realidades e vivências em pesquisa. E, o mais importante, estabelecer vínculos, fazer amizades, o que contribui muito para a adaptação na universidade e em Portugal. A biblioteca Norte / Sul se tornou minha segunda casa.

A ambiência é conceituada, no campo da saúde coletiva, como a maneira pela qual as instituições criam espaços que se constituem como sociais, profissionais e relacionais, destacando-se a dimensão qualitativa das relações que são proporcionadas por um ambiente acolhedor e seguro. Aparece nas respostas como sendo um elemento positivo, percebido no entorno do curso «Publicar sem Perecer» e criado por sua equipe.

Considerações finais

Destaca-se, deste breve exercício de pesquisa sobre os resultados do Curso, a possibilidade de as estratégias pedagógicas adquiridas no «Publicar Sem Perecer» virem a se refletir positivamente na atua-

ção profissional dos/as participantes, nas universidades ou demais instituições onde atuam. Como vimos nas análises das respostas dos/as egressos/as do Curso, tal capacitação pode multiplicar a aprendizagem efetivada, promovendo iniciativas similares em suas instituições de origem, auscultando e compreendendo as demandas formativas, para então atendê-las.

Também foi possível perceber o potencial do Curso para a formação de formadores nas técnicas de investigação e escrita científica, minimizando o sofrimento psíquico e emocional envolvidos no processo. Não temos dúvida de que o «Publicar sem Perecer» forma novos formadores e multiplicadores das habilidades e saberes desenvolvidos nos encontros, vários de cunho relacional.

A questão que permanece em aberto e carece de maior reflexão — e ação! — é aquela relativa às soluções de cunho coletivo, institucional, em termos de transformações necessárias nas formas como temos produzido conhecimento e publicado o resultado das nossas investigações. O sistema atual penaliza os/as envolvidos/as com pesadas responsabilidades individuais, gerando culpa e adoecimento físico e psíquico. Esperamos que essas normas possam ser questionadas e transformadas, pois os recursos tecnológicos devem servir as pessoas, e não o contrário. A norma é o objeto, as pessoas são os sujeitos. Houve, no atual modelo, uma inversão que nos coloca, a todos/as os que produzimos conhecimento acadêmico, como assujeitados às normas de publicação internacionais.

Por mais que iniciativas como o «Publicar sem Perecer» sejam excelentes para fomentar a reflexão coletiva, cabe às instituições de pesquisa, através de seus agentes, também reconhecerem o poder instituinte que temos sobre o que já está instituído, gerando as mudanças necessárias. Finalizamos nosso capítulo com uma citação acerca da missão precípua da construção de conhecimento: produzir autonomia e melhores condições de vida para todos e todas.

«Cabe a nós, professores, a responsabilidade de nos apropriarmos criticamente dos recursos da tecnologia e transmutá-los no metal precioso do conhecimento libertador.» (Hoffman, 2002, p. 6).

Referências

- Bauer, M & Gaskell, G. (2002). *Metodologia qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis: Vozes.
- Borsoi, I. (2012). Trabalho e produtivismo: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de Ensino Superior. *Cadernos De Psicologia Social Do Trabalho*, 15(1), 81–100. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v15i1p81-100>
- Demo, P. (2010). *Saber Pensar é Questionar*. Brasília: Ed. Liber Livro.
- Fidalgo, F.; Oliveira, M.; Fidalgo, L. (2016). *A Intensificação do trabalho docente: Tecnologias e produtividade*. São Paulo: Papirus.
- Freire, P. (1997). *Paulo Freire In Memoriam*. Vídeo produzido pela TV PUC-SP. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:80/xmlui/handle/7891/1942>.
- Guareschi, P. (2002). Sob a Espada de Dâmocles. *Revista Textual*, Porto Alegre, 1(1), p. 22–28.
- Hoffman, E. (2002). Novas tecnologias aplicadas à educação. *Revista Textual*, Porto Alegre, 1(1), p. 6–10.
- Lefevre, F. & Lefevre, A. M. Ci. (2006). O sujeito coletivo que fala. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, 10(20), 517–524. Recuperado em 7 de julho de 2020, de <https://doi.org/10.1590/S1414-32832006000200017>
- Santos, B. S. & Meneses, M. P. (2009). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina.
- . (2006). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez.
- Silva, P. F., Massola, G. M., & Freller, C. (2018). A produtividade acadêmica como imperativo moral: do sofrimento ao tédio. *Psicologia USP*, 29(2), 153–158. <https://dx.doi.org/10.1590/0103-656420182902>
- Pessoa, Vera Lucia Salazar (2012). Geografia e pesquisa qualitativa: um olhar sobre o processo investigativo. *GeoUERJ*, Rio de Janeiro, v. 14 (23), 4–18.
- Zimmerman, D. (2007). A importância dos grupos na saúde, cultura e diversidade. *Vínculo*, 4(4), 1–16. Recuperado em 7 de julho de 2020, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-24902007000100002&lng=pt&tlng=pt.

(Página deixada propositadamente em branco)

O PROCESSO DA ESCRITA ACADÊMICA: IMERSÃO, APRENDIZAGENS E DESAFIOS

Fátima Valéria Ferreira de Souza

**Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro
fatimavaléria@ufrj.br**

Otto Vinicius Agra Figueiredo

**Departamento de Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana
ottoagra@gmail.com**

Resumo

Mais que contribuir para o processo da escrita e produção do texto em si, o *Publicar sem Perecer* apresentou resultados que extrapolam o universo acadêmico com ganhos do ponto de vista emocional. O artigo que se constitui em estudo bibliográfico socializa este aprendizado. Dividimos o texto em duas partes: na primeira, apresentamos discussão sobre as dificuldades no ato de escrever, com pistas para a escrita acadêmica; na segunda, destacamos conteúdos abordados no curso que consideramos relevantes para a produção e a publicação de textos e artigos acadêmicos. Nas considerações finais, apresentamos uma crítica à lógica produtivista que invadiu o mundo acadêmico.

Palavras-chave: escrever, escrita acadêmica, produção de artigos, publicação.

Abstract

More than contributing to the process of writing and producing a text in itself, *Publish Without Perishing* presented results that go beyond the academic universe, with gains from an emotional point of view. This article socializes some of this acquired knowledge. We divided the text in two parts: in the first part, we presented a brief discussion about the difficulties of the act of writing, with some clues for academic writing; in the second part, we highlighted content covered in the course that we considered relevant for the production and publication of academic texts and articles. In the final remarks, we present a small criticism of the productivist logic that invaded the academic world.

Keywords: writing, academic writing, article production, publications.

Introdução

A alegria em receber o convite para contribuirmos nesse livro veio com um grande desafio: escrever um artigo sobre um tema que não é nosso objeto de pesquisa. Na redação do texto vivenciamos as dúvidas, tensões e inseguranças que são trabalhadas no livro. Não há aqui a pretensão de apresentar um guia sobre como escrever, pois para isso há boas produções disponíveis.

Como participantes do curso «Publicar sem Perecer» encaramos o artigo como oportunidade de socializar nossa experiência com o curso, problematizar desafios vivenciados na academia e, ainda, contabilizar mais um artigo, pois as publicações são importantes na avaliação da produtividade¹. Como docentes de universidades

¹ A Formação Avançada *Publicar sem Perecer: sobreviver ao turbilhão* teve os seguintes objetivos: partilhar boas práticas de acesso ao conhecimento científico

públicas passamos por progressões funcionais a cada dois anos, sofremos as interferências do capitalismo na educação, que impõe o produtivismo e a privatização como projeto afeto ao trato da educação como mercadoria e suas implicações para a publicação da produção acadêmica.

O artigo divide-se em duas partes. Nas questões que envolvem a escrita acadêmica, abordamos aspectos já analisados por alguns estudiosos do assunto. Os textos de Howard Becker (2014) e Mario O. Marques (2006) foram fundamentais para as inúmeras revisões. Foi bom ver que parte do que escrevemos constava nos textos, outra parte foi revista a partir deles. Percebemos equívocos e revisámos. Na segunda parte, socializamos o aprendizado a partir de nossa imersão no *Publicar sem Perecer*.

O processo da escrita acadêmica

Por que escrever é tão difícil? Uma pergunta repetida milhares de vezes. Será que é difícil para todo mundo? Se compararmos, por exemplo, com o aprendizado de um instrumento, perceberemos que praticar, repetir inúmeras vezes o mesmo exercício musical, é o segredo dos bons músicos. Sim, existem pessoas para quem a música flui, a essas podemos dizer que possuem um dom. Na escrita, tal como na música e, por que não dizer, para tantas outras coisas na vida, para os que não são agraciados com tal dom, o segredo é praticar. Para chegar a uma bela melodia, quantas vezes os dedos não tocaram a nota errada, fora do compasso ou do tom?

e de uso da ciência da informação; desenvolver técnicas de pesquisa, gestão da informação, escrita acadêmica, revisão e edição de textos científicos; aprender a interagir com editoras acadêmicas nacionais e internacionais. Os autores do artigo participaram da 3ª edição do *Publicar sem Perecer*, realizada de outubro de 2018 a maio de 2019.

Assim é com a escrita: quanto mais se escreve, maior a intimidade do escritor com as letras.

Em «A questão é começar», Marques (2006, p. 15–33) nos dá boas dicas sobre «[...] por onde começar, por onde prosseguir e onde parar», as quais aplicamos na produção deste artigo. Em um texto acadêmico, que além de englobar o processo de construção do autor deve considerar as regras institucionais e os critérios, cada vez mais rígidos, para a publicação, começo, meio e fim apresentam desafios que podem levar os autores a perecer.

Na caminhada, às vezes as palavras fluem, às vezes passamos horas diante da tela do computador, ou da folha de papel para os que ainda preferem à moda antiga, sem conseguir redigir uma única frase. Quantas horas lendo e relendo um parágrafo que achamos não estar bom. Isso nos faz sofrer e nos traz a sensação de incompetência, incapacidade, nos levando a acreditar que não vamos conseguir. A maneira de lidar com essa tensão, esse sofrimento que imobiliza, depende, em princípio, de cada autor. Em princípio, porque, na escrita, fatores como condição de vida, de acesso à informação e aos instrumentos adequados de trabalho influenciam. A estes, somam-se as pressões institucionais. Ademais, nos estudos que envolvem orientação, a interferência do orientador nem sempre é positiva. O orientador desempenha papel importante na redução ou ampliação destas sensações que causam sofrimento.

A escrita de um texto como produto acadêmico (trabalho de conclusão de curso [TCC], dissertação, tese, artigo, relatório, etc.) não sinaliza a conclusão de uma etapa, faz parte de um processo. Como tal, deveria ser gestada de maneira prazerosa, o autor observando e apreciando a evolução de sua criação. Tal como as paixões, envolvendo momentos de alegria e ansiedade, o texto não sai da cabeça. Se não estamos trabalhando nele, sentimo-nos culpados pelo abandono. Se não conseguimos avançar, frustrados, mas,

quando somos iluminados por uma boa ideia, quanta satisfação. O problema é que esta paixão será exposta e submetida a análises e julgamentos. Isso implica que poderá ser criticada, questionada, posta em xeque. Os encantos da paixão são minimizados pelas tensões dos rituais acadêmicos. Não, não é fácil.

Praticar, praticar, praticar. Essa dica, repetida em textos e cursos sobre escrita e redação, parece simples. Colocá-la em prática exige planejamento, organização e disciplina. O leitor pode estar pensando que este esquema organizativo, que envolve um ato prévio, pode não combinar com a escrita livre, com o fluir das ideias. Decerto que para os poetas, os romancistas, talvez a liberdade esteja intrinsecamente implicada no resultado da criação. Em se tratando de escrita acadêmica, o processo de criação envolve etapas e o planejamento pode tornar-se um aliado. Fazer um esqueleto do que se pretende e planejar as etapas em forma de capítulos ou tópicos. Isso não significa que a produção tenha de ser linear. À medida que as ideias surgem, organizá-las em seus respectivos tópicos contribui para que nenhuma boa ideia se perca. Não é preciso apagar o que, a princípio, não ficou bom. Recortar e salvar em outro arquivo é melhor que deletar. Criar uma espécie de banco de dados a que se pode recorrer mais a frente. Considerar que «a redação não precisa ser feita de uma tacada só». (Becker, 2015, p. 23). O texto final dificilmente será a escrita original e sempre há a possibilidade de mudar de lugar o que se escreveu. A oficina “Vencer e defender a tese”, ministrada pela Dra. Olga Solovova, apresentou dicas de como criar rituais que ajudem a melhorar a concentração, vencer o perfeccionismo e a procrastinação.

A questão é que o tempo nem sempre é nosso aliado. Os prazos acadêmicos não permitem que lapidemos o texto até que fique perfeito. Até porque nunca o achamos perfeito. No início, quando temos todo o tempo, a falta do planejamento pode incorrer em infinitas tempestades de ideias, na abertura de inúmeras janelas.

Delimitar o objeto de pesquisa não é tarefa fácil. Quanto mais pesquisamos, mais janelas se abrem e mais curiosidades se colocam, principalmente com as atuais facilidades proporcionadas pela *internet*. A cada texto pesquisado diversos outros nos são apresentados, revelando infinitas possibilidades, novas dúvidas, novas curiosidades. O acesso a *sites* e bibliotecas facilita a consulta, pode tornar a pesquisa infundável, comprometendo o cronograma. Quantos não desistem, faltando tão pouco? Quantos conseguem terminar no prazo? Na pós-graduação, os pedidos de prorrogação de prazos são frequentes e as consequências aparecem nos resultados dos processos de avaliação dos programas. No Brasil, o Sistema de Avaliação da Pós-graduação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tem papel preponderante na distribuição de recursos e bolsas. Não cumprir o prazo impacta não só na vida do aluno, mas compromete recursos futuros. Tudo isso resulta em mais pressão.

Ter mais facilidade para escrever não significa ser mais inteligente. Alguns alunos mais habilidosos com a escrita ficam desesperados diante da hipótese de ler em voz alta seus escritos ou de apresentar um trabalho diante da turma. Já para outros não há tais dificuldades. Nas etapas acadêmicas, o escrever faz parte das obrigações. Não há como colar grau sem um TCC, como obter um título de mestre ou doutor sem defender as dissertações e teses. Para docentes e pesquisadores, artigos, projetos e relatórios fazem parte da rotina. Para cada finalidade a escrita cumpre um papel e não pode ser pensada de maneira unidimensional. A linguagem precisa ser apropriada aos objetivos e aos públicos. Um texto didático não pode ter a mesma problematização teórica, os mesmos argumentos que uma tese, por exemplo.

As palavras que colocamos no papel não surgem do acaso, antes são resultados da combinação do nosso processo de conhecimento, dos estudos realizados, de vivências, crenças, valores. A escrita é

decorrência do conjunto de informações que recebemos ao longo da vida. Neste percurso, muitas coisas ficam guardadas na mente e emergem quando associadas a outros estímulos (um cheiro, um som, uma imagem, leituras e pesquisas feitas). O começo não é o começo. Para Becker (2015, p. 24), «a redação é posterior a um processo ainda mais longo de absorção e desenvolvimento das ideias, este por sua vez precedido por um processo de absorção e seleção das impressões». Por isso, muitas vezes pensamos ser algo nosso o que já foi pensado e registrado.

Apresentar uma ideia nova, não plagiar, fugir ao corte e recorte diante de tudo que já foi escrito, pesquisado, analisado, eleva o nível de tensão. Nos TCCs, o «corte e cola» e o excessivo número de citações é usado por muitos alunos como estratégia para se chegar ao número mínimo de páginas exigido. Com leituras superficiais, as citações são soltas, muitas vezes desconexas e, por vezes, contraditórias ao argumento do próprio autor. Marques (2006, p. 24) alerta que «o apoio bibliográfico se deve buscar na hora do escrever, para que seja inspiração, ajude a sair dos impasses, a descortinar novos horizontes e caminhos, não em simples cópia, ajuntamento de citações artificialmente arranjadas para ostentar erudição». Respeitar a ética, cumprir todos os preceitos e exigências faz com que muitos pereçam no meio do caminho. Aos que resistem, colocar o ponto final pode tornar-se um novo pesadelo.

Vencida a barreira inicial, começar a escrever, a relação com a teoria, exigida para os trabalhos acadêmicos, é outro desafio. Fundamentar teoricamente o objeto de nossas pesquisas requer escolhas prévias: leitura de autores que dialogam ou fundamentam a temática, qual o recorte temporal, quais as problemáticas ou conceitos que serão abordados. É no capítulo ou na parte teórica que muitos perecem diante do desafio de absorver dos autores o argumento que interessa e incorporá-lo ao texto, construindo algo, não necessariamente novo, mas que seja próprio, que vá além da «banalização do ato de parafrasear».

(Miranda; Campos, 2014, p. 1211). É pela escolha teórica que o autor se coloca, se desnuda politicamente, se expõe. A academia não perdoa e somos rotulados por essas escolhas.

Se o começo não é o início, finalizar também não é o fim. Muitas vezes o desgaste foi tamanho que, depois do ponto final, não queremos mais olhar para o texto. Há que se cuidar da «apresentação do texto na perigrafia dele». (Marques, 2006, p. 119). A depender do destino, a perigrafia exige meticuloso cuidado com apresentação, capa, contracapa, orelhas. Antes de entregá-lo para defesa ou publicação, é preciso corrigir, revisar, colocar dentro das normas técnicas e, quando for o caso, traduzi-lo. Atividades trabalhosas, sendo melhor, sempre que possível, deixá-las nas mãos de profissionais mais habilidosos nestes quesitos.

O desgaste dá-se, principalmente, quando não se escreve por prazer, mas por obrigação ou por força do ofício. A escolha pela docência, por exemplo, não está necessariamente associada ao desejo de escrever e publicar. Com a invasão produtivista no mundo acadêmico ou com a mercantilização dos produtos acadêmicos, a publicação tornou-se mais que uma obrigação. Com a expansão do ensino superior (privatização, ensino a distância), nos programas de pós-graduação encontramos docentes vinculados apenas ao ensino, pouco familiarizados com rotinas de pesquisa e produção escrita. A estes se somam muitos técnicos que buscam a pós-graduação para aperfeiçoamento de suas práticas profissionais, visando melhorar os processos de trabalho no interior das instituições. Com rotinas exaustivas, muitos sem hábito ou tempo de leituras regulares, com pouca experiência em sistematização de suas práticas, precisam finalizar as dissertações ou teses em um período de tempo que foi reduzido, tendo de se submeter às bancas avaliadoras.

Pontuamos neste *item* algumas questões que dificultam a escrita acadêmica. Inúmeras outras podem ser encontradas nos manuais de redação ou da boa escrita. Vale a ressalva que os manuais fornecem

pistas, mas não eliminam as dificuldades, não resolvem os problemas. Cada autor terá de encontrar um caminho próprio para tornar a escrita mais prazerosa. O *Publicar sem Perecer* nos apresentou dicas e ferramentas que incorporamos em nossas rotinas. Nas leituras para este artigo, algumas recomendações são comuns. Começar pelo mais fácil, não achar que o texto é feito de uma só vez, ou seja, entender a correção como parte da escrita, usar palavras simples e diretas, ao invés de tentar escrever rebuscado para parecer mais «intelectual». Por fim, perceber que escrever é um ato de repetição e que quanto mais se lê, melhor se escreve. A afirmação, que parece trivial, sintetiza o essencial. No ato de praticar, o caminho das pedras é aberto por cada autor. Encontrar a melhor rotina, o cenário e o ambiente adequados são construções pessoais para facilitar a concentração e a escrita. Por exemplo, alguns estudantes passam o dia na Biblioteca com fones nos ouvidos. A música ajuda a não se distraírem com o ambiente externo. Para outros, estudar, ou escrever, e ouvir música são coisas incompatíveis. Na escrita acadêmica, o peso da instituição não deve ser ignorado. Saber por que e para quem se escreve determinam as regras, as formalidades, a linguagem. Por mais que concordemos com Becker (2014) que a escrita deva ser simples e direta, também concordamos que as organizações estabelecem seus parâmetros. Se enquadrar nas caixinhas ou ousar fugir delas está na ponta do lápis ou no teclado do autor.

Imersão e aprendizagens no *Publicar sem Perecer*

A experiência dos autores deste artigo no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra foi de pós-doutoramento e estágio doutoral, respectivamente. O que implica dizer que nossas atividades foram desenvolvidas a partir dos planos de trabalho aprovados pelos nossos supervisores. Não tínhamos uma rotina com

aulas ou atividades correlatas às dos estudantes em doutoramento e o contato com demais pesquisadores deu-se, principalmente, pela frequência à Biblioteca Norte/Sul (BN/S). Mas estudar na biblioteca também não era trabalho coletivo. A biblioteca agregava em um mesmo local pesquisadores diversos, cada um dialogando com sua tela de computador. Cada um vivenciando seus êxitos e dificuldades e, por vezes, pensando que o colega ao lado estava em melhores condições. Vale a ressalva que a biblioteca é para muitos pesquisadores e estudantes o principal ponto de apoio da instituição. Nela, contatos são realizados, relações de amizade são estabelecidas. Mais que um local de estudos, a BN/S tornou-se um ponto de encontros. Estudantes e pesquisadores passam a maior parte do dia por lá. Nas paradas para um café ou na hora do almoço, um dos temas frequentes era a dificuldade com dissertações, teses e artigos. Parte das angústias era socializada e, não por acaso, a grande adesão ao curso *Publicar sem Perecer*.

Ao tomarmos conhecimento do curso *Publicar sem Perecer*, em um primeiro momento, vimos a possibilidade de amenizar nossos próprios anseios. No decorrer das aulas e oficinas, percebemos que o aprendizado foi muito além do exposto no programa. Tais conhecimentos serão incorporados em nossas rotinas e socializados com futuros alunos e orientandos. O curso foi desenhado de forma a permitir sua reprodução e classificamos os ganhos em diferentes dimensões. Para quem está fora de seu país e vivenciando um processo de estudo praticamente individual, participar do curso trouxe benefícios imediatos. Estar em uma sala de aula, conhecer pessoas, trocar angústias, sofrimentos e risadas, partilhar os descontraídos momentos do lanche tornou a estadia em Coimbra mais prazerosa. Fizemos novos amigos e estreitamos laços de convivência. A própria existência desse artigo é fruto desse processo.

Como problematizado anteriormente, a submissão de artigos requer muito além da qualidade do texto. As normas de citação e estilos

definem regras distintas para citações e referências bibliográficas. Um simples descuido pode comprometer a aceitação do artigo antes mesmo de o conteúdo ser avaliado. Na oficina “Gestão bibliográfica, citar e referenciar, plágio”, aprendemos a citar e elaborar as referências bibliográficas segundo diferentes tipos de normas de estilo.² Já sabíamos da existência das diferentes normas mas, pela primeira vez, tivemos a oportunidade de aprender como utilizar cada uma delas, o que foi fundamental para vislumbrar futuras publicações em periódicos internacionais. A referida oficina foi complementada pela apresentação do manuseio de *software* Mendeley e Zotero.³ A incorporação imediata do Zotero mudou nossa forma de lidar com as pesquisas bibliográficas, o que evita desperdício de tempo na organização das citações e referências. O aprendizado do Zotero deu frutos tão inesperados que um dos autores deste artigo ministrou um curso em uma das edições do *Publicar sem Perecer*.⁴

Em nossas trajetórias acadêmicas, de estudantes a docentes, presenciamos as mudanças ocorridas com a graduação de livros e artigos. O professor João A. Nunes relatou que, no passado, os livros eram fontes de estudos e pesquisas mais importantes que artigos científicos. Muitos deles frutos de teses que se constituíam em trabalhos de uma vida inteira e chegavam a levar vinte ou trinta anos para serem concluídos.⁵ Na correria produtivista que

² Anotações da oficina “Gestão bibliográfica, Citar e Referenciar, Plágio”, ministrada pela doutora Maria José Paiva Fernandes Carvalho na 3ª edição (2018–2019) da Formação Avançada *Publicar sem Perecer: sobreviver ao turbilhão* no CES, no dia 14 de novembro de 2019.

³ Mendeley e Zotero são *software* para coletar, organizar, citar, compartilhar pesquisas, gerenciar referências e dados bibliográficos. Para saber mais, acesse: <https://www.mendeley.com/download-desktop-new/> ou <https://www.zotero.org/>. Acesso em: 10 mai. 2020.

⁴ 28 de maio 2019, Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra, 10h00–13h00, “Gestão de conteúdos Bibliográficos: Zotero”, formador Otto Vinícius Agra Figueiredo, https://www.ces.uc.pt/survive_stampede/index.php?id=20988&id_lingua=1#p24948.

⁵ Anotações da oficina “As diferentes abordagens na organização da produção científica” ministrada pelo investigador João Arriscado Nunes na 3ª edição (2018–

invadiu a academia, os sistemas atuais de pós-graduação em escala mundial deram outro formato para a elaboração de dissertações e teses, fazendo com que as pesquisas sejam realizadas em um tempo bem menor e de forma mais compacta. Já a divulgação da produção científica dá-se pelas publicações em formato de artigos. Nas humanidades, tal modelo foi adotado a partir das produções das ciências naturais. Independente das perdas que esta redução de tempo e de tamanho possa representar, atualmente, o artigo é a maior fonte de divulgação científica em todas as áreas e a versão mais acabada do trabalho científico.

A avaliação da qualidade de uma pesquisa científica está relacionada também à capacidade do pesquisador em relatar seu trabalho por meio da escrita. Esse foi o ponto de partida da oficina “Escrita e organização de uma tese científica”,⁶ a qual ratificou a importância da centralidade que a escrita tem no trabalho científico. Daniel Costa nos explicou que uma escrita tende a ser mais sofisticada quando se estabelece uma espécie de conversa com o leitor, daí a importância de conhecê-lo e identificá-lo. Quem escreve precisa envolver o leitor para despertar seu interesse e desejo em continuar a leitura. Para tanto, alguns aspectos formais não podem ser negligenciados, como a atenção à ortografia e à sintaxe, o manejo adequado dos conceitos teóricos centrais do trabalho e a comunicabilidade, ou seja, a escrita precisa ser clara, coerente, concisa e rigorosa.

Para um dos autores deste artigo, em processo de doutoramento, essa oficina foi especial, já que o ponto central se referiu à estrutura da tese. Daniel Costa explicou ainda que seu delineamento requer uma organização que faça sentido, mas sem esquecer a flexibilidade

2019) da Formação Avançada *Publicar sem Perecer: sobreviver ao turbilhão* no CES, no dia 17 de abril de 2019.

⁶ Anotações da oficina “Escrita e organização de uma tese científica”, ministrada pelo investigador Daniel Neves da Costa na 3ª edição (2018–2019) da Formação Avançada *Publicar sem Perecer: sobreviver ao turbilhão* no CES, no dia 13 de março de 2019.

à medida que se avança, porque as descobertas e o amadurecimento do objeto podem requerer um redirecionamento de caminho. A estrutura desenhada deve mostrar de forma auto-evidente, clara e convincente a lógica da pesquisa e as estratégias adotadas, sejam qualitativas, quantitativas ou uma combinação delas. Uma tese exige a construção de argumentações lógicas e convincentes; não basta saber citar aquele ou outro autor, mas saber que autores citar, quais são essenciais ao trabalho e quais não são. Ensinos da oficina serviram de dicas não só para a elaboração de teses. Todo pesquisador precisa ter consciência de suas escolhas bibliográficas e do modo como as mobiliza e as articula. Saber ligar os componentes teórico-conceituais e o desenho metodológico com o estudo de caso e os dados coletados é fundamental para uma pesquisa que preze pela qualidade.

Mais direcionada aos alunos de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, a oficina “Vencer e defender a tese”⁷ apresentou questões atemporais, também úteis para a redação de qualquer texto. O uso da técnica «senta-te e escreve»⁸ nos desafiou a disciplinar o tempo, sendo por nós incorporada como um método de produção. Para a maioria dos pesquisadores é comum trabalhar em casa, onde a pesquisa e a produção escrita sofrem com a concorrência da súbita vontade de realizar os afazeres domésticos. Cada pesquisador deve buscar sua melhor forma de trabalho, tornando-se consciente dos fatores de distração para afastar-se deles, como ressaltou a professora Olga Solovova.⁹

⁷ Anotações da oficina “Vencer e defender a tese”, ministrada pela investigadora Olga Solovova na 3ª edição (2018–2019) da Formação Avançada *Publicar sem Perecer: sobreviver ao turbilhão* no CES, no dia 24 de abril de 2019.

⁸ O desafio consistiu num momento de concentração em que os participantes ficaram uma hora em total silêncio, sem poder sair da sala, produzindo algo escrito para seus trabalhos de pesquisa.

⁹ Anotações da oficina “Vencer e defender a tese”, ministrada pela investigadora Olga Solovova na 3ª edição (2018–2019) da Formação Avançada *Publicar sem Perecer: sobreviver ao turbilhão* no CES, no dia 24 de abril de 2019.

Desta oficina retiramos muitos ensinamentos que compartilharemos com futuros orientandos, em especial, vencer os três «p»: *preocupação, procrastinação e perfeccionismo*. Nas conversas durante as oficinas percebemos que preocupações com o passado ou com questões futuras provocam angústias que nos paralisam. Solovova nos instigou a preencher o presente respondendo à questão: o que posso fazer agora? Esta pergunta também ajuda a não procrastinar, não adiar, não deixar para depois. Passamos a compreender que os motivos da procrastinação muitas vezes não estão associados à má gestão do tempo, podem ser reflexos de nossas fraquezas, de motivações ou expectativas baixas, por exemplo.

Vencer o perfeccionismo e finalizar o texto é outro aprendizado. No mundo acadêmico, local de competição e concorrência, a busca pelo texto ideal não caminha paralela ao tempo. No momento em que escrevemos este texto somos atormentados por vários «problemas» trabalhados no curso. Um deles é finalizar o texto. Admitir que não teremos um texto perfeito e aceitar o que podemos fazer. Na produção deste artigo tentamos colocar em prática o que aprendemos nas oficinas. Concordando com Becker (2014, p. 23) que, para uma primeira versão, «é melhor corrigir depois e não durante», sentamos e escrevemos.

A formação avançada do *Publicar sem Perecer* foi demasiado ampla e não seria possível, por questões de espaço, apontar aqui todo nosso aprendizado. Consideramos um salto mais que qualitativo na formação complementar de qualquer pesquisador a experiência de realização do curso. Desejamos vida longa a esta formação avançada e a replicação da experiência em outras universidades e centros de pesquisa do mundo a partir desse modelo muito bem-sucedido.

Considerações finais

Iniciamos este artigo dizendo da alegria e do desafio que ele representava. Só não tínhamos noção do tamanho da peleja. Foi uma

experiência ímpar escrever e vivenciar as angústias que a produção de um artigo acadêmico requer, refletindo sobre elas. Convivemos em nossa vida profissional com o sofrimento, as incertezas e as pressões que envolvem a produção acadêmica, mas escrever sobre o processo de escrever trouxe uma ansiedade diferente. Aceitamos o desafio. Não podíamos perecer.

Na produção deste texto, tivemos de voltar aos *slides* e às anotações rascunhadas durante as oficinas do *Publicar sem Perecer*. Ler, pesquisar, recorrer a autores que não faziam parte de nossas referências bibliográficas rotineiras, mas o principal aprendizado foi pôr em prática alguns ensinamentos. Começar por onde é mais fácil, por exemplo. Cada um dos autores iniciou a escrita por onde se sentiu mais confortável. Começar foi difícil e nos recordamos que o artigo não ficaria pronto de uma tacada só. Trocamos as partes escritas, revisamos e reescrevemos. O simples fato de saber que iríamos revisar nos confortava.

Neste momento, somos atormentados pela necessidade de escrever uma conclusão. De imediato, mudamos o termo conclusão por considerações finais. Isso tira o peso de termos de apresentar algo conclusivo, que não é o objetivo deste texto. Seguimos, pontuando que observamos com criticidade as mudanças nos rumos da publicização e socialização da produção acadêmica. Mesmo concordando que a produção dos artigos contribui para o processo de formação dos pesquisadores, as exigências atuais para a publicação por vezes extrapolam a qualidade ou o conteúdo dos textos. No *Publicar sem Perecer*, fomos instigados a enviar artigos para as revistas mais qualificadas. Embora críticos ao que isso representa, não conseguimos escapar ao produtivismo acadêmico, fator de estresse que compromete, cada vez mais, a saúde de estudantes, docentes e pesquisadores.

O aprendizado com o curso não resolve nossas dificuldades, fornece mecanismos para melhor lidarmos com as diferentes

etapas que envolvem a produção acadêmica. Do escrever ao publicar passamos por momentos de desânimo que nos sugerem a perecer. Inúmeras são as possibilidades de abordar esta questão. Nossas escolhas neste artigo foram influenciadas por nossos percursos acadêmicos.

Críticos à lógica mercantilista, que influencia a política de educação superior no Brasil e em países da América Latina, a partir da década de 1990, não poderíamos finalizar sem ressaltar que tais influências contribuem para inserir nas universidades interesses do mercado e de grandes corporações, alterar as formas de regulação e avaliação da educação superior, bem como a produção do conhecimento. A lógica produtivista e o conseqüente quantitativismo têm fragilizado a qualidade do que é produzido na academia atualmente. Daí a necessidade da revisão dos critérios de avaliação da pesquisa e da produção científica segundo parâmetros qualitativos. Nesta celeuma, as humanidades sofrem ataques e preconceitos. Precisam se reinventar.

Abordamos algumas contribuições oferecidas pelo *Publicar sem Perecer* em nosso processo de formação acadêmica como investigadores. A partir de uma abordagem ampla e dialógica, o curso foi construído pela mediação de profissionais engajados em diferentes campos do fazer científico em interlocução com estudantes de pós-graduação e docentes/investigadores em pós-doutoramento, portanto, sujeitos em constante processo de aprendizagem e amadurecimento teórico e acadêmico. A formação possibilitou aprofundar a compreensão da produção acadêmico-científica enquanto processo construído diariamente, com rigor, insistência, organização e planejamento. Pondo por terra os mitos de genialidade e de ineditismo, entendemos que uma produção séria e de qualidade se faz com trabalho duro. Afinal, praticar, praticar, praticar é o caminho para não perecer.

Referências

- Becker, Howard (2015). *Truques da escrita: para começar e terminar teses, livros e artigos*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Marques, Mário Osorio (2006). *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. Ijuí: Editora UNIJUI; INEP.
- Miranda, Maria Aparecida da Silva, e Sulemi Fabiano Campos. 2014. Escrita acadêmica: o pesquisador e sua relação com a teoria. *Estudos Linguísticos*, 43(3), 1207–20.

(Página deixada propositadamente em branco)

ANOTHER BRICK (AGAINST) THE WALL:
O PRODUTIVISMO ACADÊMICO E A INICIATIVA
«PUBLICAR SEM PERECER:
SOBREVIVENDO AO TURBILHÃO»

Fernando Laércio Silva
GP DIPES, Universidade Federal de Viçosa
fernando.laercio@ufv.br

Roberta Guerra
GP DIPES, Universidade Federal de Viçosa
robertaguerra@ufv.br

Resumo

Na segunda metade do séc. XX e no presente século, problemas de dimensão econômica contribuíram para a conformação da prática acadêmica segundo um modelo produtivista, sintetizado na expressão *publish or perish*. A docilização dos corpos e mentes a essa racionalidade tem levado pesquisadores à busca individual por ferramentas para serem ainda mais produtivos, ao invés do questionamento do modelo em si. Nesse cenário, as Ciências Sociais e Humanas assumem um papel-chave no esclarecimento e na busca de alternativas a esse modelo. O nosso objeto de análise é uma iniciativa crítica, alternativa, do Centro de Estudos Sociais (CES), Coimbra. Buscamos um caminho metodológico de pesquisa qualitativa, de caráter prospectivo, construída através das técnicas da pesquisa bibliográfica e do questionário.

Palavras-chave: Produtivismo acadêmico. Publicar sem perecer. Centro de Estudos Sociais. Ciências Sociais e Humanas.

Abstract

Throughout the second half of the 20th century, and in the the present century, problems of an economic dimension contributed to shape the academic practice according to a productivist model synthesized in the term «publish or perish». The docility of bodies and minds to this rationality has led researchers to an individual search for tools to become even more productive, instead of leading them to question the model itself. In this scenario, the Social and Human Sciences assume a key role in clarifying and searching for alternatives to this model. Our object is a critical, alternative initiative from the Centre for Social Studies (CES), Coimbra. We seek a methodological path of qualitative research of a prospective character, constructed through the techniques of bibliographic research and a questionnaire.

Keywords: Academic Productivism. Publish without perishing. Centre for Social Studies. Social and Human Sciences.

Introdução

O presente trabalho encontra seu nascedouro e fonte de inspiração no conjunto de discussões e reflexões acadêmicas realizadas ao longo da programação da 4ª edição do curso «Publicar sem perecer: sobrevivendo ao turbilhão», um curso de formação extracurricular desenvolvido pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Discussões e reflexões essas que tangenciaram o descortinar de um dos grandes problemas enfrentados pelos docentes e pesquisadores inseridos nas Universidades e Instituições de Pesquisa,

não só de Portugal ou da Europa, mas de todo o mundo, qual seja, o problema do produtivismo acadêmico, assim compreendido não apenas de seu conceito em si, mas abarcando também suas causas próximas e remotas, o discurso de justificação e as consequências que gera às citadas instituições e seus docentes e pesquisadores.

É sobre esse assunto — o produtivismo acadêmico, suas causas, discursos de justificação e impactos produzidos — que trata o presente texto. Tema esse, em nossa visão, carente de urgente enfrentamento, se consideramos que, ao longo da segunda metade do século XX, mais especificamente em seu último quarto e também das duas primeiras décadas do presente século, a agudização dos problemas de dimensão econômica acabaram contribuindo para a conformação da prática acadêmica segundo um modelo produtivista, caracterizado pela excessiva valorização da quantidade e pela escassa consideração da qualidade da produção intelectual/acadêmica, modelo esse sintetizado na expressão *publish or perish*.

É fato que muitos são os estudos acerca do problema do produtivismo acadêmico, tanto no nível institucional como no nível pessoal. Os estudos da primeira categoria, em geral, dedicam-se a analisar e compreender novos modelos organizacionais das instituições de ensino e pesquisa, bem como o perfil profissional de seus docentes e pesquisadores, enquanto os da segunda categoria estão orientados a identificar os desdobramentos dessa ideologia na qualidade de vida dos mesmos docentes e pesquisadores. Embora a maioria deles voltem-se à identificação das causas próximas e remotas do produtivismo acadêmico e à demonstração da urgência do desenvolvimento de estratégias de questionamento, superação e mesmo oposição ao modelo, sem, no entanto, resultarem em proposições concretas, o presente estudo desenvolve-se exatamente com essa intenção ao analisar especificamente a iniciativa «Publicar sem Perecer: sobrevivendo ao turbilhão». O que se fez a fim de verificar se, ao menos no microcosmo daquela instituição,

a mencionada iniciativa pode ser enquadrada como uma das ferramentas úteis ao desvelamento da mentalidade produtivista e à gestação de estratégias individuais e coletivas à superação ou, pelo menos, arrefecimento dessa mentalidade. Este é justamente o problema de pesquisa deste trabalho.

Como objetivo geral do trabalho, busca-se identificar o nível de conhecimento e de autoconhecimento que os pesquisadores e docentes universitários possuem não apenas sobre o conceito do produtivismo acadêmico, mas também sobre a disfuncionalidade que ele representa para a adequada construção do saber científico e para seus efeitos nocivos à qualidade de vida. Por sua vez, como objetivos específicos, lança-se a proposta de descortinamento do conceito de produtivismo acadêmico, suas raízes e impactos para as instituições de ensino e pesquisa, e para seu corpo docente e pesquisadores. Processo esse para o qual os saberes das Ciências Sociais e Humanas se mostram importantes ferramentas.

A busca pela resposta ao problema de pesquisa apresentado e pelo alcance dos objetivos, gerais e específicos, projetados são trilhados por meio de uma visão metodológica de viés interpretacionista, estruturada em torno da conjugação de dois caminhos investigativos: de um lado, a pesquisa bibliográfico-documental — consistente na coleta, leitura e análise dos trabalhos acadêmico-científicos anteriormente já desenvolvidos sobre a temática do produtivismo acadêmico; e, de outro, por meio do processo de escuta de uma parcela dos sujeitos diretamente envolvidos — a dizer, os investigadores pós-graduandos e os docentes investigadores que participaram como ouvintes da 4ª edição do curso «Publicar sem perecer: sobrevivendo ao turbilhão». A coleta dos dados em questão foi realizada por meio da Plataforma *B-On* no dia 03 de julho de 2020, utilizando-se como palavra-chave a expressão «produtivismo acadêmico» e restringindo-se a busca aos trabalhos disponíveis na coleção da biblioteca e publicados após prévia avaliação por pares,

resultando em 117 trabalhos encontrados. A referida plataforma de busca foi escolhida tanto em razão de sua amplitude como também pela confiabilidade no nível de respostas apresentadas à palavra-chave utilizada para a coleta.

Na toada do segundo caminho investigativo, inicialmente, estabelecemos contato com a comissão organizadora do curso, que nos forneceu os endereços eletrônicos dos 45 participantes de sua 4ª edição, realizada em 2019/2020. Na sequência, em 28 de julho de 2020, enviamos-lhes o *link* para acesso ao questionário. A presente investigação desenvolveu-se entre julho e agosto de 2020, ainda sob a incidência da pandemia de COVID-19. Foram aplicados remotamente 45 questionários por meio da plataforma *Google Forms*. Ao final de 15 dias, passamos à análise dos 13 respondidos. A partir do tratamento desses dados, procedemos à análise que apresentaremos.

Embora, em números absolutos, trate-se de um grupo pequeno de indivíduos, insuficiente para servir de amostragem para uma investigação de matriz quantitativa, satisfaz o mote da presente pesquisa qualitativa, uma vez que nos permitiu alcançar conclusões e tecer considerações sobre o impacto da mencionada iniciativa.

A revisão da literatura obtida a partir da coleta de dados bibliográfico-documentais, por opção metodológica, é apresentada no trabalho ao longo de suas seções dois e três, enquanto os resultados alcançados a partir do processo de escuta dos participantes da 4ª edição do curso «Publicar sem perecer: sobrevivendo ao turbilhão», são apresentados na seção cinco do presente texto. Entre eles, na quarta seção, apresentamos os resultados alcançados sobre a compreensão do papel das Ciências Sociais e Humanas nos processos de esclarecimento e apresentação de soluções à questão do produtivismo acadêmico. Por fim, na sexta e sétima seções, trazemos nossas considerações finais sobre os resultados obtidos ao longo da pesquisa, seguida da apresentação das referências bibliográficas que alimentam o presente texto.

Esclarecimentos iniciais: o que tijolos têm a ver com produtivismo acadêmico?

«*All in all you're just another brick in the wall*». Com a repetição desse verso ao final de cada estrofe da canção intitulada «*Another Brick in the Wall*», escrita por seu baixista e vocalista e gravada no Álbum *The Wall*, a banda de rock progressivo Pink Floyd marcou o século XX, tendo sua influência ultrapassado os limites do campo musical. Tratando-se de uma canção — como outras do mesmo grupo — com forte teor de contestação, no caso, ao *status quo* do tradicional modelo de ensino bancário, acrítico e muitas vezes preconceituoso e estigmatizante, acabou por tornar-se inspiração para muitos movimentos reformistas.

Ao afirmar que, em tal modelo, não passamos de mais um tijolo no muro, convida a um caminho diverso, que passa pela destruição e refundação do modelo educacional. De tal modo que, reconhecido ter sido moldado como apenas mais uma peça da engrenagem, mais um tijolo para o muro, o indivíduo possa, tomando posse de sua identidade, modificá-la — assim como à própria engrenagem — em um processo que levaria à destruição do muro.

Daí a inspiração para a investigação que resultou na confecção do presente trabalho, que, desde seu título, propõe-se a lançar, na esteira da canção de Waters (1979), algumas luzes sobre outra questão que toca o sistema educacional: o produtivismo acadêmico que tem dominado a mentalidade e o *modus vivendi* de vários profissionais que se dedicam à pesquisa científica nas instituições de ensino e pesquisa. Daí o intuito desta investigação: como dito na seção anterior, uma vez lançadas estas luzes, tratar de uma interessante iniciativa desenvolvida no âmbito do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra.

Sobre o produtivismo acadêmico, suas causas e consequências: breve revisão de literatura

Os trabalhos atualmente já produzidos sobre o tema do produtivismo acadêmico, em boa parte, apresentam-no como desdobramento ou como mais uma das facetas dos modelos estruturantes das sociedades contemporâneas, de cariz produtivista e definidos pelos centros do poder econômico, tendo apresentado profunda agudização ao longo da segunda metade do século XX — mais especificamente em seu último quarto — e também nas duas primeiras décadas do presente século XXI. Aqueles centros, em sua maioria, são identificados simplificarmente com a ideologia capitalista. Destoando deste pensamento, no entanto, Boaventura de Sousa Santos (2008, p. 57), com a acuidade acadêmica que lhe é própria, embora concorde que o fenômeno da «industrialização da ciência» seja um traço marcante das sociedades contemporâneas, procura não o vincular exclusivamente ao modelo capitalista de sociedade — aliás, é dele a expressão «centro do poder econômico» aqui empregada —, estando presente também naquelas de perfil socialista, a exemplo dos Estados do leste europeu ao longo de quase metade do século XX, que também estiveram estruturados sob esse perfil.

De fato, quando pensamos no produtivismo acadêmico, o compreendemos dentro de um contexto próprio, no qual as instituições de ensino e pesquisa deixam de ser enxergadas como ambiente voltado à formação, reflexão, problematização e geração do conhecimento, e passam a ser vistas, a partir de um movimento reformista, como ambiente destinado apenas a determinada(s) formação(ões), reflexão(ões), problematização(ões) e geração de determinado(s) conhecimento(s), os quais passam a ser definidos em conformidade com os interesses do mercado, convertendo-se informalmente em um serviço comercial. Consoante demonstrado em diversos estudos, tal movimento não surge espontaneamente no seio das instituições

de ensino e pesquisa, mas, na ampla maioria das vezes, lhes são impostas verticalmente por processos de reforma conduzidos de fora para dentro, a exemplo do processo de Reforma do Aparelho do Estado de 1995 ou do REUNI, ambos no Brasil, e do Processo de Bolonha, na Europa.

Tudo isso reflete-se diretamente sobre o corpo científico. Estudantes de graduação e pós-graduação, técnicos e, principalmente, docentes acabam sendo conduzidos e inseridos em um modelo no qual o volume de trabalho e de exigência por resultados torna-se a régua pela qual não apenas a sua qualidade como pesquisador, como também, muitas vezes, o seu futuro e a sua carreira são medidos e traçados. Neste sentido, afirma Marcia Hespanhol Bernardo (2014, p. 131):

A imagem predominante do autor de artigos científicos está deixando de ser a do ‘gênero romântico’, que dedica sua inteligência e capacidade de análise para propor formas de inquirir mistérios do mundo para benefício humano... Agora, grande parte dos autores inclui aqueles que atuam como ‘empregados’ de empresas, funcionários que se dedicam a seguir a rotina de protocolos estabelecidos em propostas de investigações aceitas pelas agências financiadoras e consagradas pela comunidade científica.

Daí, inclusive, o jargão pelo qual essa nova cultura passou a ser conhecida: *publish or perish*.

Especificamente, para o corpo docente universitário, o que passa a importar não é tanto a qualidade das aulas ou mesmo a profundidade do que é produzido, mas sim, a quantidade: a quantidade de estudantes orientados em graduação e pós, de artigos publicados em periódicos (escolhidos conforme o seu fator de impacto e outras métricas consideradas relevantes), anais de eventos ou capítulos de livros, de patentes apresentadas para registro (com foco especial nas áreas das ciências biológicas e exatas).

Explicando esse fenômeno a partir da realidade universitária brasileira, no caso das universidades privadas, a produtividade acadêmica em nível elevado muitas vezes é imposta ao docente como condição para manutenção do próprio emprego. Já no caso das universidades públicas, embora essa vinculação não seja possível em razão da garantia da estabilidade no serviço público, ela insere-se de duas formas distintas e complementares, a dizer: como condição para a progressão na carreira e como regra para distribuição dos parcos recursos financeiros entre as várias unidades orgânicas da universidade, o que impacta, conseqüentemente, nas próprias condições de funcionamento do órgão e do trabalho do docente, como uma espécie de coação institucionalizada. A produção científica, nesse contexto, deixa de ser o resultado de processos integrativos e colaborativos, já que tanto às instituições como aos pesquisadores torna-se complicado colaborar com seus concorrentes diretos na busca por recursos, bolsas ou outras parcas migalhas, tão necessárias à sua própria sobrevivência acadêmica.

Este modo sob o qual passaram a estruturar-se, tanto as instituições de ensino e pesquisa como as atividades nelas desenvolvidas, desagua em uma série de problemas, dos quais podem ser destacados: «a perda da autonomia do campo científico, o controle exercido pelos órgãos de Estado e a centralidade do campo econômico pelo viés do racionalismo de mercado» (Vosgerau, Orlando & Meyer, 2017, p. 244).

Além destes problemas, detectam-se outros, que impactam diretamente a vida — e a qualidade de vida — dos agentes diretamente responsáveis pelo desenvolvimento destas atividades. Neste caso, falamos primeiramente de problemas que repercutem em sua autonomia científica, uma vez que, conforme concluem aquelas autoras (2017, p. 244):

os intelectuais acadêmicos se reconfiguram em intelectuais institucionais, voltados ao cumprimento de suas tarefas e atribuições,

priorizando, em relação ao seu raro tempo, aquelas pelas quais são julgados, legitimados e reconhecidos.

Em segundo lugar, porém não menos importante, falamos do impacto dessa cultura do *publish or perish* em sua qualidade de vida, assim compreendida tanto em seu aspecto pessoal, dentro do qual estão abarcadas a saúde física, psicológica e emocional, como em seu aspecto social, referente à qualidade dos relacionamentos estabelecidos no nível familiar, profissional e social. Em semelhante sentido e de modo ainda mais aprofundado, Boaventura de Sousa Santos (1988, p. 58) ensina que

a comunidade científica estratificou-se, as relações de poder entre cientistas tornaram-se mais autoritárias e desiguais e a esmagadora maioria dos cientistas foi submetida a um processo de proletarização no interior dos laboratórios e dos centros de investigação.

As Ciências Sociais e Humanas e seu papel reflexivo diante do produtivismo acadêmico

Tão complicador como o avanço do modelo produtivista na academia e na ciência, porém, é a forma como tal modelo foi e tem sido implantado, sustentando-se nos discursos da inevitabilidade (como se um outro caminho não fosse economicamente possível), o que leva ao assujeitamento dos diretamente atingidos pelo modelo e da meritocracia na academia (um canto de sereias que toca no ego e no orgulho pessoais), que leva os mesmos atingidos a acreditar, a aceitar e até a legitimar o modelo. Em consequência, a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso acaba sendo individualizada aos moldes de como o conceito de legitimação tem sido

compreendido por vários pensadores¹ (Ferreira, 2014, p. 247–258; Ferreira, 2019, p. 120–131). E, a partir daí, o modelo produtivista é validado e naturalizado sem maiores resistências.

Face a esse cenário nocivo no plano institucional e pessoal², ambos apertadamente apresentados acima — analisados mais detalhadamente em outros escritos aqui tomados por empréstimo —, o aprofundamento das reflexões em torno do modo como se faz ciência mostra-se urgente, sob pena de um agravamento ainda maior e de mais difícil reversibilidade dos problemas elencados. É aí que está situado o papel das Ciências Sociais e Humanas. Sem demérito aos demais campos do conhecimento científico, deve-se reconhecer que aquelas têm como objeto de investigação, por excelência, o humano enquanto ser social, pautadas que estão pela problematização dos diversos níveis e modos de interação social, tanto estabelecidas no passado e no presente, como perspectivadas para o futuro. De acordo com Gilberto Velho (2005, p. 15), via de regra, são elas «as principais vítimas desse processo, na medida em que, por suas características, são mais dificilmente enquadráveis em modelos produtivistas-pragmáticos».

Não queremos com isso inocentemente dizer que os conhecimentos e pesquisas desenvolvidos dentro do espectro das ciências sociais e humanas não possam também ser cooptados pelo interesse hegemônico. Até porque a história da humanidade é farta em exemplos do inverso disso. Inclusive, o discurso de fundamentação

¹ Tendo em vista o corte metodológico e, principalmente, o restrito número de páginas disponível, não nos é possível tratar desse conceito e sua evolução no pensamento sociopolítico com a profundidade e acuidade devidos. Razão pela qual, remetemos o leitor à análise de Ferreira, a partir dos contributos de Max Weber, David Held, Luc Boltanski e Eve Chiapello.

² Quando falamos em plano institucional, temos em vista as instituições de ensino e pesquisa e a qualidade/diversidade da ciência nelas desenvolvida. Quando falamos, por sua vez, em plano pessoal, temos em vista a saúde e a qualidade de vida dos docentes e pesquisadores, assim como o seu relacionamento socioafetivo.

da cultura hegemônica também possui bases de sustentação em linhas de pensamento desenvolvidas dentro do espectro das ciências sociais e humanas. O que afirmamos é que também a busca por alternativas de rompimento/superação do modelo hegemônico atual deve ser pensada dentro desse mesmo espectro em razão de sua peculiar capacidade — decorrente de sua inerente pluralidade — de se autorrevisar e autocriticar:

Ocorre também a revisão do empirismo, da lei e do determinismo, das regras de objetividade e dos modos de verificação. Processa-se no interior das ciências indagações e questionamentos sobre as influências das ideologias que as inspiram, definem, orientam e determinam sua natureza. Assim, o pensamento científico nas ciências humanas e sociais busca explicar os fenômenos e os fatos sociais pela compreensão, utilizando da qualificação da expressão do homem como elemento fundamental no entendimento das questões que se impõem na vida cotidiana e em suas relações com o ambiente e com o próprio homem. [...] É neste cenário que se torna necessária a construção de uma ordem societária assente no conhecimento produzido especialmente nos campos das ciências humanas e sociais. Surge como fator inegável a necessidade de superação de questões resultantes da divisão social, da fragmentação das ciências e da desigualdade social, do distanciamento da ética e do valor à vida e ao homem (Lima & Horta, 2008, p. 07; 09).

Aliás, como constata Santos (2010, p. 150), essa busca é — ou nunca deixou de ser — realidade, coexistindo

no espaço da universidade pública, de forma paralela a esse movimento de pesquisas induzidas, aquelas cujas análises deliniam-se como *contra*-hegemônicas.

Mas como converter em medidas concretas o resultado desse tão rico rol de estudos já desenvolvidos? Como nadar contra a maré e, saindo da bolha, conseguir efetivamente transformar a realidade?

Em primeiro lugar, é necessário ter em mente que este é um trabalho árduo e de longo prazo, como qualquer outra empreitada contra-hegemônica, diga-se de passagem. Em segundo lugar, igualmente necessário é ter em mente que não há uma via única. Ao contrário, exatamente por sua natureza contra-hegemônica, deve ser pensado no plano macro e no plano micro.

No plano macro, por meio do fortalecimento de posturas já de longa data realizadas, a dizer: a continuidade das pesquisas e estudos que tenham por objeto de análise o produtivismo acadêmico e o papel da universidade na contemporaneidade, bem como do debate político-público e da atuação incisiva das próprias universidades, individual e coletivamente³, e das entidades representativas dos interesses de docentes e pesquisadores⁴.

No plano micro, por sua vez, através de atividades voltadas, por um lado, ao fornecimento aos diretamente atingidos pela cultura acadêmico-produtivista de ferramentas para individualmente sobreviverem ao turbilhão dentro do qual se veem imersos, e, por outro, à instituição de espaços para o debate de ideias e o reconhecimento do estado de naturalização dessa mentalidade. Afinal, sem as ferramentas necessárias à sobrevivência acadêmica individual, dificilmente haverá hipótese para a reflexão e a tomada de consciência do caráter coletivo dessa própria condição. E, sem a tomada desta consciência, impossível o rompimento com a mentalidade já naturalizada.

³ Como a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), no Brasil, ou a Associação das Universidades Portuguesas (AUP), em Portugal, por exemplo.

⁴ A exemplo do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), no Brasil, ou da Associação Nacional dos Funcionários das Universidades Portuguesas (ANFUP), em Portugal.

Sem as ações no plano micro, a agenda no plano macro não alcança sua legitimação, restando ambas vazias de significação. Sem as ações do plano macro, as ações no plano micro não passam de gotas no oceano.

A iniciativa «Publicar sem Perecer»: ensinando a sobreviver individualmente e a refletir coletivamente

À luz desta compreensão, de que a tomada de posição contra-hegemônica ao produtivismo acadêmico requer medidas nos planos macro e micro, analisamos o contributo da iniciativa «Publicar sem Perecer: sobrevivendo ao turbilhão», desenvolvida no âmbito do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Análise esta voltada a identificar o impacto entre os participantes da 4ª edição desse curso de formação extracurricular na percepção e na tomada de posição sobre o produtivismo acadêmico, suas causas e consequências.

Cumpramos explicar que a iniciativa em questão não foi pensada — pelo menos assim não nos pareceu — com o mote específico de posicionar-se dentro do movimento contra-hegemônico ao produtivismo acadêmico, mas sim, como uma formação de apoio aos investigadores da Universidade de Coimbra — em especial aqueles vinculados ao Centro de Estudos Sociais —, facultada a participação de pesquisadores de outras instituições. Apoio este consistente no ensino sobre o uso de ferramentas de pesquisa, opções metodológicas e direcionamento na escolha dos veículos para divulgação dos resultados investigativos, inquestionavelmente elementos que facilitam a atividade desenvolvida pelo pesquisador, seja individualmente, seja dentro de seus grupos ou equipes de pesquisa, o que, decerto, pode contribuir para a diminuição da pressão ou sofrimento, por vezes diuturnamente auto infligidas. Tendo em vista que a primeira grande dificuldade dos docentes e pesquisadores é de natureza temporal, a formação revela-se interessante. Até porque,

como já inferido de tudo aqui tratado, a grande maioria, avassalada pelo excesso de tarefas, sequer possui tempo para refletir sobre as causas, consequências e possibilidades de superação deste problema.

Aliado à formação técnica, um dos módulos da iniciativa — a dizer, um dos iniciais — teve por objeto a gestão e terapia do *stress*. No contexto ora analisado, tal módulo parece-nos de extrema relevância, uma vez que tem por ponto de partida a própria conscientização dos efeitos nocivos do produtivismo acadêmico na saúde do pesquisador. Como esse foi um dos módulos iniciais da formação, à partida, permitiria que, ao longo de todos os demais momentos formais e informais que se lhe seguissem, fosse retomada a discussão em torno da temática do produtivismo acadêmico, permitindo a troca de vivências e saberes entre os participantes.

Por meio da aplicação de questionário aos participantes da 4ª edição do curso, buscamos tanto confirmar o contexto do produtivismo acadêmico em si como também verificar os contributos da formação naquilo que aqui chamamos de plano micro para a superação do produtivismo acadêmico. Como informado anteriormente, foi a partir do tratamento dos dados a eles relativos que procedemos à análise aqui apresentada.

Todos os participantes que responderam eram brasileiros que se encontravam em Portugal para a realização de treinamento profissional. Do total, 41,7% eram pós-doutorandos da Universidade de Coimbra; 33,3%, doutorandos da Universidade de Coimbra; e 25%, pós-graduandos de outras instituições portuguesas (ver tabela 1). Ainda sobre os participantes, 50% declararam-se docentes/pesquisadores de instituições de ensino superior públicas brasileiras; 8,3%, de instituições de ensino superior privadas brasileiras; 8,5% de instituições de ensino superior portuguesas; e 25% não eram docentes/pesquisadores (ver tabela 2). Especificamente, entre os docentes, 55,6% responderam atuar apenas no nível da graduação e da pesquisa científica; 22,2%, no nível da graduação, da pós-graduação e da pesquisa científica; 11,1%, apenas no nível da pós-graduação e

da pesquisa científica; e 11,1%, apenas no nível da graduação, sem se dedicar à pesquisa científica (ver tabela 3).

Tabela 1 – Caracterização dos participantes por sua formação acadêmica.

| | |
|---|-------|
| Pós-doutorandos da Universidade de Coimbra | 41,7% |
| Doutorandos da Universidade de Coimbra | 33,3% |
| Pós-graduandos de outras Instituições Portuguesas | 25% |

Nota: elaboração dos autores, a partir de entrevista realizada com os participantes da 4ª edição do curso de formação extracurricular «Publicar sem Perecer: sobrevivendo ao turbilhão», desenvolvida no âmbito do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra.

Tabela 2 – Caracterização dos participantes por sua ocupação laboral.

| | |
|--|------|
| Docentes/Pesquisadores de Instituições de Ensino Superior Públicas Brasileiras | 50% |
| Docentes/Pesquisadores de Instituições de Ensino Superior Privadas Brasileiras | 8,3% |
| Docentes/Pesquisadores de Instituições de Ensino Superior Portuguesas | 8,5% |
| Não docentes/não pesquisadores | 25% |

Nota: elaboração dos autores, a partir de entrevista realizada com os participantes da 4ª edição do curso de formação extracurricular «Publicar sem Perecer: sobrevivendo ao turbilhão», desenvolvido no âmbito do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra.

Tabela 3 – Âmbito de atuação dos docentes participantes.

| | |
|---|-------|
| Atuam apenas no Ensino na Graduação e na Pesquisa Científica | 55,6% |
| Atuam no ensino nos níveis da Graduação e da Pós-Graduação e na Pesquisa Científica | 22,2% |
| Atuam apenas no ensino na Pós-Graduação e na Pesquisa Científica | 11,1% |
| Atuam apenas no ensino na Graduação, sem vínculo com a Pesquisa Científica | 11,1% |

Nota: elaboração dos autores, a partir de entrevista realizada com os participantes da 4ª edição do curso de formação extracurricular «Publicar sem Perecer: sobrevivendo ao turbilhão», desenvolvido no âmbito do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra.

Quanto ao primeiro ponto — tentativa de confirmação do contexto do produtivismo acadêmico —, o resultado foi positivo, confirmando-se, na amostra coletada, informações anteriormente apresentadas em outros estudos aqui referenciados. Neste sentido, pertinente informar que, questionados se já tinham tomado consciência da cultura do produtivismo acadêmico antes da realização da formação, 91,7% dos sujeitos responderam afirmativamente. Pelo teor das respostas, ao que parece, a naturalização da mentalidade produtivista igualmente restou confirmada, já que 45,5% dos participantes assinalaram que reclamavam da situação, mas pensavam não ser possível desvencilhar-se dela; 18,2% não reclamavam, mas faziam piada da situação — em claro comportamento de tentativa de aceitação da realidade —; e 18,2% que sequer reclamavam (ver tabela 4).

Tabela 4 – Grau de percepção sobre o produtivismo acadêmico e seus impactos.

| | |
|--|-------|
| Já tinham tomado consciência da cultura do produtivismo acadêmico antes da participação no «Publicar sem Perecer» | 91,7% |
| Já tinham reclamado dos impactos do produtivismo acadêmico em suas vidas, pensando, porém, não ser possível desvencilharem-se dele | 45,5% |
| Jamais reclamaram dos impactos do produtivismo acadêmico em suas vidas, limitando-se, porém, a fazer piada com a situação | 18,2% |
| Jamais reclamaram dos impactos do produtivismo acadêmico em suas vidas | 18,2% |

Nota: elaboração dos autores, a partir de entrevista realizada com os participantes da 4ª edição do curso de formação extracurricular «Publicar sem Perecer: sobrevivendo ao turbilhão», desenvolvido no âmbito do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra.

Além disso, 63,7% responderam já ter pessoalmente passado por algum problema de ordem física/psicológica em decorrência direta da exigência pelo alto padrão de produtividade; 100% disseram ter colegas de trabalho que passaram por igual situação; e 71,4% afirmaram ser essa uma realidade muito comum na instituição em que trabalham (ver tabela 5).

Tabela 5 – Grau de ocorrência de impactos do produtivismo acadêmico na saúde.

| | |
|--|-------|
| Já padeceram de problema de ordem física/psicológica em decorrência direta da exigência de alto padrão de produtividade | 63,7% |
| Conhecem colegas de trabalho que já padeceram de problema de ordem física/psicológica em decorrência direta da exigência de alto padrão de produtividade | 100% |
| Têm conhecimento que o padecimento de problemas de ordem física/psicológica em decorrência direta da exigência de alto padrão de produtividade é muito comum na Instituição em que trabalham | 71,4% |

Nota: elaboração dos autores, a partir de entrevista realizada com os participantes da 4ª edição do curso de formação extracurricular «Publicar sem Perecer: sobrevivendo ao turbilhão», desenvolvido no âmbito do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra.

Quanto ao segundo ponto — verificação dos contributos da formação naquilo que aqui chamamos de plano micro para a superação do produtivismo acadêmico —, as respostas obtidas no questionário parecem conduzir a uma conclusão afirmativa. Isto porque, de um lado, 75% dos sujeitos respondentes assinalaram ter encontrado atividades/partilhas que os fizeram tomar consciência da necessidade de se desvencilharem do produtivismo acadêmico (ver tabela 6). Entre as atividades/partilhas neste sentido, foram mencionadas desde o fornecimento de treinamento sobre tecnologias de informação e comunicação com aplicabilidade em pesquisa e produções académicas, passando pela conscientização da necessidade de uma atitude mental e o estabelecimento de metas compatíveis com a realidade de produção, até as de reflexão conjunta com o grupo acerca do problema.

Tabela 6 – Grau de contribuição do «Publicar sem Perecer» no reconhecimento do produtivismo acadêmico e de si enquanto espaço para a construção de propostas de resistência e de alternativas

| | |
|---|-----|
| Encontraram atividades/partilhas que os fizeram tomar consciência da necessidade de se desvencilharem do produtivismo acadêmico | 75% |
| Não encontraram atividades/partilhas que os fizeram tomar consciência da necessidade de se desvencilharem do produtivismo acadêmico, entendendo que a iniciativa apenas apresentava ferramentas para melhoria do trabalho acadêmico | 25% |

Nota: elaboração dos autores, a partir de entrevista realizada com os participantes da 4ª edição do curso de formação extracurricular «Publicar sem Perecer: sobrevivendo ao turbilhão», desenvolvido no âmbito do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra.

Considerações finais

O conjunto de respostas analisadas na seção anterior, bem como o referencial teórico explorado ao longo do trabalho, de um modo geral, parece-nos confirmar a importância da realização de medidas no plano micro, voltadas à conscientização e desconstrução da mentalidade do *publish or perish*.

Além disso, o formato adotado pelo «Publicar sem Perecer» é demonstrativo de que mesmo medidas não orientadas especificamente a essa pauta — de questionamento direto ao modelo produtivista —, desde que permitam a troca de vivências entre pesquisadores assolados por esta mentalidade, são iniciativas a serem valorizadas e estimuladas.

Por tudo isso, a iniciativa aqui perspectivada parece encaixar-se satisfatoriamente à proposta, podendo ser identificada como mais um tijolo disponível para ser lançado contra o muro.

Referências bibliográficas

- Bernardo, M. H. (2014). Produtivismo e precariedade subjetiva na universidade pública: o desgaste mental dos docentes. *Psicologia & Sociedade*, 26(spe), 129–139. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000500014>
- Bianchetti, L. (2010). O processo de Bolonha e a intensificação do trabalho na universidade: Entrevista com Josep M. Blanch. *Educação & Sociedade*, 31(110), 263–285. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000100014>
- Farias Júnior, R. S. de. (2020). «Publish or perish»: O produtivismo acadêmico e o adoecimento docente. *Revista Cocar*, 14(28), 644–663. <https://doi.org/10.31792/21759766.VIIISIC.2019.173>
- Ferreira, A. C. (2014). *Política e sociedade: Teoria social em tempo de austeridade*. Vida Económica.
- . (2019). *Sociologia do direito: Uma abordagem sociopolítica*. Vida Económica.
- Leite, J. L. (2017). Publicar ou perecer: A esfinge do produtivismo acadêmico. *Revista Katálysis*, 20(2), 207–215. <https://doi.org/10.1590/1982-02592017v20n2p207>
- Lima, L. D. dos S. C., & Horta, R. de C. A. (2008). As ciências humanas e sociais no processo de reconstrução da sociedade na perspectiva cidadã. *e-cadernos CES*, 02. <https://doi.org/10.4000/eces.1359>
- Santos, B. de S. (2008). *Um discurso sobre as ciências* (5ª ed). Cortez.
- . (1988) Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos Avançados*, 2(2). <https://doi.org/10.1590/S0103-40141988000200007>.
- Santos, S. A. dos. (2010). A naturalização do produtivismo acadêmico no trabalho docente. *Revista Espaço Acadêmico*, Ano X(110), 147–154.
- Sguissardi, V. (2010). Produtivismo acadêmico. In D. A. Oliveira, A. C. Duarte, & L. F. Vieira, *Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente*. UFMG/Faculdade de Educação; CDROM.
- . (2015). Educação Superior no Brasil: Democratização ou massificação mercantil? *Educação & Sociedade*, 36(133), 867–889. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015155688>
- Velho, G. (2005). O futuro das ciências sociais e a importância de seu passado. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 48, 11–18.
- Vosgerau, D. S. R., Orlando, E. de A., & Meyer, P. (2017). Produtivismo acadêmico e suas repercussões no desenvolvimento profissional de professores universitários. *Educação & Sociedade*, 38(138), 231–247. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302016163514>
- Waters, R. (1979). *Another brick in the wall*. Hayes, Middlesex: Harvest Records.

(Página deixada propositadamente em branco)

III
BIBLIOTECAS ACADÉMICAS:
O SEU PAPEL NA EXPANSÃO DA FORMAÇÃO
PARA A PRODUÇÃO CIENTÍFICA

(Página deixada propositadamente em branco)

BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS: ATENDIMENTO HUMANIZADO E A BIBLIOTECA NORTE/SUL

Maria José Paiva Fernandes Carvalho
Centro de Estudos Sociais, Biblioteca Norte/Sul,
Universidade de Coimbra
iansa94@sapo.pt

Resumo

Falar em atendimento humanizado tornou-se um lugar-comum. Muito se fala, mas pouco se pratica. Neste capítulo, considero a abertura da universidade portuguesa a estudantes universitários vindos de múltiplas partes do mundo que, na biblioteca universitária, buscam muito mais do que fontes de informação. O atendimento humanizado facilitador da formação e da sua inclusão num novo local faz-se imperativo. Através de um estudo descritivo do estado da arte, observação participante e testemunhos, evidenciarei a relevância da comunicação eficiente e diferenciada entre a biblioteca e as pessoas suas utilizadoras, sempre que possível na língua destas ou através de uma língua franca (inglês), veículo de entendimento comum, prática na BNS, na busca do bem-estar do/a utilizador/a. Para cativar os/as utilizadores/utilizadoras, enfatizo os desafios do saber acolher com alegria, empatia, respeitando diferenças linguísticas, culturais e sociais, sem descurar a ética profissional.

Palavras-chave: biblioteca universitária, Biblioteca Norte/Sul, atendimento humanizado, leitores, bibliotecários.

Abstract

Talking about humanized services became a commonplace. Much is said, but little is practiced. In this chapter, I consider the Portuguese universities reception of students coming from all parts of the world. More than information, they seek to find a humanized experience at the university library to reassure their inset in the new society. An analysis of the state of the art, participant observation and users' accounts will highlight the relevance of efficient and differentiated communication between librarian and user, a practice at the BNS, in the pursuit of its users' well-being. Whenever possible users are received in their own language or through a *lingua franca* (English), vehicle for mutual understanding. To enthrall users, emphasis is put on mastering the challenges to know how to receive with joy, empathy, respect for the linguistic, cultural, and social differences without neglecting the professional ethics.

Keywords: University libraries, Biblioteca Norte/Sul, humanized service, library user, librarians.

Introdução

Esta biblioteca não nasceu para guardar livros, mas sim para acolher pessoas. *José Saramago* (Casa José Saramago, 2019)

Na última década, a maior abertura das universidades portuguesas a alunos e alunas vindos de múltiplas partes do mundo exige o reconhecimento de que o panorama de acolhimento terá de se alterar. Nas bibliotecas universitárias, estas alterações devem contemplar a heterogeneidade dos seus utilizadores e das suas utilizadoras, nacionais ou estrangeiras, que nelas procuram não só o

encontro com a informação ou um espaço de trabalho, mas também um acolhimento humanizado, condição essencial para assegurar a sua inclusão num novo local. Em face desta heterogeneidade, as bibliotecas universitárias necessitam mostrar mais abertura para criarem um ambiente que suplante as barreiras do estritamente técnico, normalizado, monolinguístico e colonial, marcado pela imposição do cumprimento de regras de tradição secular de homogeneidade (frequentemente, elitista), dando lugar a uma prática que contemple a abertura a novas dinâmicas e ao respeito pelos/as seus utilizadores/utilizadoras em toda a sua diversidade linguística, cultural, étnica, social e pessoal, abarcando as diversas faixas etárias e criando o potencial para um relacionamento personalizado, facilitador do caminho para a inclusão. Tendo em conta as implicações da diversidade identificada e as práticas académicas, muitas vezes pouco acolhedoras, proponho uma reflexão sobre o conceito de humanização. Para o reconhecimento do estado da arte sobre o tema da humanização dos serviços em bibliotecas universitárias, em Portugal, procedi ao mapeamento de estudos, em língua portuguesa, disponíveis em bibliotecas, repositórios, bases de dados e motores de busca Google e Google Académico. Por meio de uma análise do estado da arte, da observação participante e dos testemunhos dos/as utilizadores/utilizadoras da Biblioteca Norte/Sul — doravante designada por BNS —, destaco a relevância de uma comunicação eficiente e diferenciada entre os/as bibliotecários/as e os/as utilizadores/utilizadoras, sempre que possível na sua própria língua ou através de uma língua franca (inglês), veículo de entendimento comum.

Em consonância com o propósito de bem-receber utilizadores e utilizadoras, considerando as suas singularidades, enfatizo a necessidade de as e os bibliotecários dominarem não só os desafios do saber científico, mas também os desafios do saber acolher, de forma a darem resposta aos padrões de excelência no atendimento personalizado, ou seja, com

atenção, empatia, respeito pela diferença, sem descuidar a ética profissional e os valores do respeito pelo Outro no exercício da profissão. Para além da competência científica, é imperativo haver qualidade no serviço de atendimento na biblioteca universitária, que se traduzirá no grau de satisfação das pessoas que utilizam os seus serviços.

Para alguns setores dos serviços públicos, em Portugal, falar em humanização dos serviços tornou-se um lugar-comum. Muito se fala, mas ao contrário do que parece, pratica-se pouco, porque a visão dos serviços públicos é «consubstanciada na evolução do paradigma custodial, técnico e historicista» (Marques & Marçal, 2018, p. 3–4). Nesse sentido, reconhecer se um determinado serviço — como a biblioteca universitária — atua de acordo com os valores do respeito e proporciona bem-estar aos utilizadores para que estes e estas possam trabalhar com entusiasmo depende do que entendemos por humanização dos serviços.

Caminhos da Investigação

Para a prossecução deste capítulo, foi necessário definir uma metodologia de investigação mista, incluindo uma revisão de literatura, observação participante e recolha e análise de opiniões partilhadas por doutorandas e doutorandos nas introduções das suas teses e no inquérito de opinião levado a cabo na BNS. Privilegiei a metodologia qualitativa, que passou pela análise do discurso de alguns testemunhos que conferiram importância ao trabalho de acolhimento personalizado e humanizado.

Considerando que esta investigação se reporta apenas à identificação de bibliografia relativa a Portugal, optei pela língua portuguesa, tendo pesquisado os termos compostos *humanização de serviços*, *humanização dos serviços* e o termo simples *humanidade*, aos quais, em *Pesquisa Avançada*, adicionei o termo simples *biblioteca*.

Pesquisa e Resultados

Definição de conceitos e estratégias

Para indagar se a humanização dos serviços em bibliotecas, especificamente universitárias, em Portugal, tinha sido objetivo de investigação no passado, tendo, eventualmente, dado origem a documentos que possibilitassem a realização da revisão da literatura, fiz diversas pesquisas em catálogos, bases de dados, repositório Repositórios Científicos de Acesso Aberto em Portugal e motores de busca Google e Google Académico.

1º passo — Dicionários:

A entrada «humanização» em dicionários revela as seguintes definições: 1) «ação ou efeito de humanizar, de tornar humano ou mais humano, tornar benévolo, tornar afável» (Significados.com.br, 2015); 2) «acção de adaptar ou ficar de acordo com as características da natureza humana» (*Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*, 2001, p. 2011) ou, 3); «ato ou efeito de humanizar(se), de tornar(se) benévolo ou mais sociável» (*Grande Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa* [Houaiss, Villar, & Franco, 2015, p. 2129]).

Observo também a pesquisa da entrada «humanidade», termo de uso recente, definido como: «a contribuição de todos os homens, de outrora ou de hoje, para cada homem» (Jacquard, 1986, p. 177, citado por Melo, 2017). No meu entender, esta aceção da palavra concorre para o entendimento da contribuição de todos os homens e de todas as mulheres para cada um e cada uma de nós, independentemente da origem, língua, orientação sexual, religião, género, idade, raça, deficiência, saberes e culturas, etc.

No contexto da BNS, a «humanidade», ao facilitar o diálogo entre homens e mulheres, cria as sinergias para que as e os utilizadores

possam sentir-se incluídos não só na BNS, mas também na UC e na cidade, a partir do local em que estão situados: seja como estudantes nacionais ou estrangeiros de língua portuguesa (Angola, Brasil, Cabo-Verde, Guiné-Bissau, Macau, São-Tomé e Príncipe, e Timor); de língua espanhola (Espanha, Argentina, Chile, Colômbia, Peru, Guatemala, Venezuela, etc.); de língua francesa (França, Bélgica, Camarões, Marrocos, etc.) – todos e todas, sempre que possível, recebidos na sua língua ou na de comunicação em comum, o inglês (EUA, China, Itália, Finlândia, Noruega, etc.), partilhando e dinamizando conhecimento a partir das suas experiências.

No que concerne à multiplicidade de origens de utilizadores da BNS e da UC, entendo ser importante considerar os conceitos de respeito pelos saberes do Outro, enquanto saberes situados (Haraway, 1988) e conhecimentos experienciados (Jara Holliday, 2006), particularmente porque estes e estas utilizadoras se encontram em contexto migratório, tentando procurar na biblioteca não só um lugar de conhecimento, mas também de encontros e de refúgio. Esta é uma reflexão que já segui para analisar uma Biblioteca nos EUA em fuga ao papel tradicionalista — mero local de custódia, manutenção e empréstimo de livros — e para questionar até que ponto as suas intervenções, programas e serviços eram «pensados para a facilitação da INclusão da diversidade dos seus utilizadores» imigrantes. (Carvalho, 2018, p. 100).

Partindo do contexto da imigração ou da migração interna de estudantes para observar as bibliotecas das universidades, optei pela teoria do conhecimento situado de Donna Haraway (1988) que pressupõe que o único modo de encontrar uma visão mais ampla é estando em algum lugar em particular. Haraway salienta que o conhecimento é sempre contextual, parcial, situado e corporizado, dependente de uma dada posição e localização. Este local, a biblioteca universitária, deveria posicionar-se como local de reflexão de conexões e aberturas inesperadas que o conhecimento situado oferece (Haraway, 1988). Esta autora salienta a possibilidade de

estabelecer conexões/redes e diálogos, bem como a dimensão coletiva, ética e política do conhecimento.

Também Jara Holliday (2006), um dos autores de referência para a minha análise, sistematiza os conhecimentos em relação às experiências, reconhecendo que os conhecimentos experienciados são processos históricos e sociais dinâmicos, que as experiências se alteram e se mantêm em movimento permanentemente. Segundo este autor, as experiências são processos complexos onde intervêm uma série de fatores objetivos e subjetivos que se interligam (Jara Holliday, 2006). Considerando ambas as teorias, proponho que a atuação das bibliotecas universitárias seja feita em diálogo com os e as utilizadoras, à luz das premissas do conhecimento situado e dos conhecimentos experienciados. Reconhecendo que algumas destas premissas são relevantes no contexto das bibliotecas universitárias, enumero, segundo Jara Holliday (2006):

1. *As condições de contexto ou de momento histórico em que se desenvolvem.* Importantes para a inclusão dos e das utilizadoras, os momentos de chegada, as situações particulares e o percurso destas pessoas devem ser contemplados, por forma a tornarem as condições de contexto possíveis. A consciência da diversidade cultural deve refletir-se na criação de um corpo de funcionários/as com conhecimentos de línguas estrangeiras e uma visão inclusiva do que é o serviço e o papel da biblioteca, estes pautados pelos princípios da igualdade no acesso à informação, à cultura e ao lazer.

2. *Ações intencionais que são realizadas com determinados objetivos.* Do mesmo modo, as ações devem contemplar a diversidade cultural das pessoas e chamar estas ao envolvimento em projetos levados a cabo pelas instituições ou em comunidade.

3. *Reações geradas a partir das ações e resultados esperados ou não esperados que vão surgindo.* Buscando apoio de administradores, investigadores institucionais e estudantes, as bibliotecas universitárias

devem idealizar, organizar e realizar ações que sejam um reflexo da diversidade linguística e/ou cultural das pessoas que as usam.

4. *Percepções, interpretações, intuições e emoções dos homens e das mulheres intervenientes, relações que se estabelecem entre os sujeitos das experiências.* As pessoas reconhecem a mais-valia do acesso à informação através da biblioteca. Assim o demonstram os agradecimentos registados em teses e testemunhos. As experiências, processos vitais e únicos, expressam uma enorme riqueza na partilha de informação multicultural, levando-me a concluir que, para muitas das pessoas, a biblioteca tem um valor imenso, particularmente por ser um local que pode levar à *confraternização* e à *transgressão* (anulando o típico silêncio e o distanciamento) no sentido de se sentirem à vontade em momentos de pausa e de convívio no espaço adjacente à biblioteca.

2º passo — Catálogos & Repositório; Repositórios Científicos de Acesso Aberto em Portugal

Defini como estratégia de pesquisa procurar nos catálogos os termos «humanização» e «biblioteca», enquanto termos completos e truncados. Efetuei pesquisas com o termo simples «humanidade», de forma a cobrir informação relativa às possíveis definições.

Aplicação das estratégias

1. *Catálogo do Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade de Coimbra (SIBUC)*¹. A expressão «humanização de serviços» devolveu 28 resultados. Prossegui então a busca pelo termo «humanização dos serviços», tendo obtido 17 resultados. Ainda no SIBUC, escolhi os termos «humanização» e a truncatura «bibliot*», tendo conseguido apenas 1

¹ Catálogo do Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade de Coimbra (SIBUC): <http://webopac.sib.uc.pt/>

resultado. Procedi ainda a uma pesquisa com a truncatura «humaniza*», revelando esta o maior número de resultados (457) de áreas como: Recursos humanos, Educação, Economia social, Gestão das organizações, Sustentabilidade, Direito, Risco e Serviço de proteção, etc. O termo «humanidade» originou 12 resultados. Uma análise destes mostrou que a maioria se reportava à humanização dos cuidados de saúde.

2. *Repositório Científico da Universidade de Coimbra*² — «*Estudo Geral*», utilizando a expressão «humanização dos serviços», recuperei 11 resultados; estes de áreas como a saúde, educação e justiça. A pesquisa com «humanidade» originou 10 resultados, todos da saúde.

3. A pesquisa direta no *Catálogo da Biblioteca Nacional de Portugal*³ produziu apenas 4 resultados, também relativos à humanização dos serviços na saúde. Da pesquisa com «humaniza*», advieram 125 resultados, também de áreas como a saúde e a educação. A pesquisa com «humanidade» originou 7 resultados, todos da saúde.

4. Pesquisa no *Catálogo da Universidade do Porto*⁴ originou 36 resultados, 20 da saúde e os restantes da educação, trabalho, história, etc. Numa pesquisa avançada com «humanização» e «biblioteca» não obtive qualquer resultado. Recorrendo a «humaniza*» e «bibliot*» obtive 1 resultado sobre nutrição. A pesquisa com «humanidade» deu 2 resultados, 1 da saúde e um 2º sobre uma discussão em torno da animalidade e de humanidade.

5. *Repositórios Científicos de Acesso Aberto em Portugal*⁵ (RCAAP). O termo «humanização de serviços» levou a 0 resultados; no entanto, «humanização dos serviços» identificou 97 documentos. Uma análise detalhada dos títulos e resumos confirmou o que se vinha delineando antes: uma maioria de resultados relativa à saúde.

² Estudo geral: <https://estudogeral.uc.pt/>

³ Biblioteca Nacional de Portugal: www.bn.pt

⁴ Catálogo UP: https://catalogo.up.pt/F/?RN=784477840&pds_handle=GUEST

⁵ RCAAP: <https://www.rcaap.pt/search.jsp>

6. Pesquisa avançada no motor de busca do Google, restrita a resultados em Português (Portugal) e ao domínio «.pt», com «humanização de serviços», «biblioteca», «humanidade», «humanização dos serviços em bibliotecas académicas» e «humanização dos serviços em bibliotecas universitárias» originou 0 resultados. A pesquisa dos termos compostos «humanização dos serviços em bibliotecas universitárias», excluindo os termos «-municipal, -pública, -saúde, -hospitalar, -hospital, -escola», mas incluindo «+académicas», «+ensino superior», levantou 55 resultados, aparentemente relevantes. Contudo, uma análise pormenorizada de cada título mostrou que os resultados eram, mais uma vez, de áreas díspares e sem relevância para a minha pesquisa.

7. Google Académico. Continuei a pesquisa unicamente para resultados em Português (Portugal) e domínio “.pt”, com a expressão: «humanização dos serviços» e as palavras: acolhimento, bibliotecas, Portugal; originou 4 resultados, nenhum relevante.

Esta estratégia para identificar, seleccionar, coletar, analisar e descrever a literatura significativa para a pesquisa não informou resultados que permitissem uma revisão da literatura, tal como me havia proposto. Assim, revoguei a decisão de usar a revisão da literatura, optando por um estudo descritivo da estratégia de pesquisa. Para este estudo privilegiei a combinação de termos específicos, procurando literatura resultante da investigação relativa a «bibliotecas» e à temática da «humanização dos serviços» no contexto universitário português.

Em geral, os textos encontrados sobre os serviços das bibliotecas dão uma visão destas enquanto setor tradicional, silencioso, no seio de um ambiente exigente, como o das universidades. Frequentemente, associam-lhes os modificadores «processos educativos», da perspectiva da avaliação ou do acesso ao digital, sem a interligação com o tema da importância do acolhimento em bibliotecas universitárias. Quando a perspectiva é de «*marketing* e aprendizagem social», também *não* se refere o papel das bibliotecas no processo de acolhimento.

Carneiro & Saro (2009) comentam que o processo de Bolonha alterou o panorama educativo,

assist[indo-se], deste modo, à passagem de uma educação baseada no ensino para uma educação baseada na aprendizagem. O professor como protagonista do processo educativo e o aluno como mero receptáculo do conhecimento dão lugar a um modelo centrado na aprendizagem, em que o aluno assume lugar de destaque tornando-se agente activo de uma aprendizagem virtual, interactiva e partilhada (p. 420–421).

Estas alterações ao nível do processo educativo reforçam a necessidade de se transformar o paradigma das bibliotecas universitárias enquanto instituições de facilitação da aprendizagem de utilizadores que nelas buscam conhecimento científico. Segundo Marques e Marçal (2018, p. 3), assiste-se a «um novo paradigma de natureza pós-custodial, em que o determinismo tecnológico é, ainda que muito paulatinamente, ‘substituído’ pelo valor que é atribuído às pessoas na construção e desenvolvimento de uma efetiva Sociedade do Conhecimento».

O facto de que a maioria dos meus resultados é relativa à saúde demonstra que existe uma preocupação com a humanização dos serviços nessa área. Podemos também depreender que a falta de informação sobre a «humanização dos serviços em bibliotecas universitárias, em língua portuguesa, em Portugal» é um indicador de que as instituições universitárias devem repensar ou questionar a falta de desenvolvimento de investigação em torno das características do seu atendimento para melhor poderem saber o que é necessário para dar resposta a quem as utiliza. Não havendo prevalência de autores ou autoras a escreverem sobre a temática, dirijo a minha investigação para a importância dos conceitos de respeito pelos saberes do Outro (Haraway e Jara Holliday), para a observação

participante, enquanto bibliotecária em ação ativa e participativa na BNS, e para a partilha dos testemunhos e agradecimentos em teses de doutorandos utilizadores da BNS.

Falar de bibliotecas, de utilizadores e utilizadoras, e de inclusão

José Saramago diz-nos que

aos livros, há que abri-los com cuidado, porque têm dentro o autor, com toda a sua sensibilidade, com tudo o que o fez ser único e irrepitível. Diz que há que passar a ponta dos dedos pelas lombadas dos livros com um gesto cúmplice, dizer-lhes, aos escritores, que não estão esquecidos e demonstrá-lo voltando a eles, hoje um livro, amanhã outro, para que não desesperem enquanto nos aguardam e nos chamam. Esta biblioteca tem gente nas estantes [...] (*Casa José Saramago - Revista*, 2019, s/p).

Quando se fala de bibliotecas, quase forçosamente, pensa-se em livros e estantes. Contudo, muitas vezes esquece-se que o livro não passa de um amontoado de papel e de letras, não existindo até que seja lido e compreendido a partir das experiências das suas e dos seus leitores. Do mesmo modo, quando se fala de bibliotecas, quase nunca se alude à importância das pessoas (utilizadores/as) que lhes trazem vida e que possibilitam a concretização do objetivo dos autores, que é serem lidos. Às palavras de Saramago atrevo-me a adicionar: *às bibliotecas, há que abri-las, de portas escancaradas para terem gente dentro*, para que estas pessoas busquem, em estantes livremente acessíveis, os tais livros que «têm dentro o autor, com toda a sua sensibilidade, com tudo o que o fez ser único e irrepitível!». Mais do que de autores, de livros, de bases de dados ou de

repositórios, considero inadiável falar das pessoas, das suas formas de sentir num espaço que, por vezes, lhes é antagónico: respeitar os seus questionamentos, aceitar as suas cumplicidades e facilitar a sua inclusão. Ignorar as pessoas levará a biblioteca (universitária ou outra) a não se concretizar enquanto serviço público humanizado. Às bibliotecas compete, sem dúvida, reconhecer a importância dos/as autores/as. Contudo, a ênfase deverá ser colocada no caminho para a humanização dos serviços, para que as pessoas, sentindo-se apoiadas em toda a sua singularidade e sentindo-se respeitadas na sua diferença, possam considerar-se incluídas, capazes de buscar e perpetuar o conhecimento, partilhando-o através das suas leituras ou das suas intervenções orais ou escritas.

Num artigo de opinião publicado a 17-3-2014, no jornal *Público*, David Rodrigues afirma que «o termo inclusão apareceu para trazer algo de novo, uma evolução em termos de identificação dos processos migratórios, uma alternativa à palavra 'integração'». Entende, assim, que a justificação desta mudança advém do facto de o termo «integração» ter «um significado muito conotado com uma estrutura social que se mantém incólume e impávida enquanto algo ou alguém se pretende 'integrar' nela. A palavra «inclusão» surge com a nova visão de que não é só o indivíduo que tem de se integrar na sociedade/comunidade/escola, mas que estas estruturas têm de se modificar para se aproximarem do indivíduo. Considerando que a inclusão é um processo interativo e, assim sendo, apresenta várias dimensões, o autor pretende que se questione: o que é que o indivíduo pode fazer para se incluir e o que é que o «lugar da inclusão» faz para o incluir? Nesta linha de pensamento, a «inclusão» é, pois, e antes de mais, o oposto, o antídoto e a convocatória para lutar contra a exclusão. Estar «incluído» é ter acesso sem ser discriminado, é ter o direito de permanecer na comunidade de acolhimento, ser bem-vindo aos serviços, às instituições, aos grupos e às estruturas para participar nas decisões que concretizam os direitos à representação

e à cidadania. Este autor afirma que há necessidade de progressão nas atitudes para que as estruturas sociais passem a incluir todos «os indivíduos impedidos por preconceitos, por barreiras, por atitudes afectadas pela defesa patética dos valores da instituição à custa dos valores das pessoas». Para Rodrigues, o paradigma da inclusão social prevê a capacidade de tornarmos a sociedade toda um lugar onde seja possível a convivência entre pessoas de todos os tipos e condições na realização de seus direitos, necessidades e potencialidades (2014).

Nos nossos dias, torna-se cada vez mais visível a complexidade e a diversidade das expressões culturais. A Convenção da UNESCO afirma que «Nas cidades, as culturas do mundo existem ‘no local’» (UNESCO, 2010). Esta heterogeneidade não está só circunscrita ao espaço urbano, mas reflete-se também no panorama estudantil, particularmente em cidades como Coimbra, onde a matriz de desenvolvimento está diretamente ligada à universidade e aos seus grupos sociais, linguística e culturalmente heterogêneos. A heterogeneidade do espaço estudantil em Coimbra é confirmada pelo testemunho da entrevistada OS⁶, que partilhou comigo a sua experiência:

Ao longo dos meses a trabalhar na BNS, acabo por ir fazendo observação participante do multilinguismo n[esta] biblioteca: — A ouvir pessoas a falar em português, russo, ucraniano, inglês, francês, espanhol, italiano, finlandês e mandarim, em várias vozes, registos e sotaques; — A ver as escritas que coabitam o espaço em ação: em românico, em cirílico, em caracteres chineses. Hoje tive uma experiência inédita de corrigir um texto redigido em português por uma mestranda macaense, a comentar em inglês e português (!) [...] Coimbra em plena superdiversidade! (Carvalho, 2015, p. 368)

⁶ Optámos por anonimizar os testemunhos recolhidos a partir de mensagens dos/as utilizadores/as da BNS, incluindo apenas as iniciais dos nomes.

As bibliotecas universitárias, como locais de diversidade social, cultural e linguística, podem estabelecer a diferença ao tornar-se locais de respeito pelo Outro. É nelas que o impulso para maior abertura e humanização dos serviços pode acontecer. Nas bibliotecas universitárias, não basta a facilitação de acervos multilíngues, é preciso demonstrar sensibilidade para questionar e combater a discriminação linguística social, cultural e racial. Segundo Sequeiros, «O social evidencia-se a partir das pistas corporizadas de gênero, de classe, racializadas, as quais tacitamente pontuam a adequação, ou não, da pessoa que quer ler» (2018, p.84). Assim, compete não só a grandes decisores administrativos das faculdades, dos centros de investigação e de outros espaços académicos, mas também às pessoas chave, tais como investigadoras e bibliotecárias, garantir que as bibliotecas são efetivamente locais de aceitação da diferença, de representatividade, proteção e promoção da interculturalidade, entre quem busca informações para impulsionar não só o desenvolvimento do seu conhecimento científico, mas também entre quem procura o reconhecimento das suas necessidades linguísticas e culturais num contexto migratório. Diante de nós encontra-se uma pessoa que abarca em si sensibilidades e necessidades informativas. A partilha de informações e a transparência na aceitação da diversidade das pessoas são fatores de relevância social para apontarmos um mundo em que a cultura e a diversidade cultural sejam ativamente assumidas como um valor, um objetivo, uma prioridade e um instrumento para o avanço da humanidade e do desenvolvimento humano (Sekhar & Steinkamp, 2010).

A presença das e dos utilizadores na biblioteca antecipa uma escolha e remete para a importância dessa escolha (Libutti, 1999), seja ela impulsionada pela necessidade de produzir um relatório de estágio, um trabalho de licenciatura, uma dissertação, uma tese ou qualquer trabalho de pesquisa, ou seja apenas pela necessidade de obter informação ou ler pelo prazer da leitura. Posso evidenciar esta importância através das palavras de Vicentini:

[u]ma biblioteca deve servir indistintamente a diferentes interesses e classes sociais e ser um espaço onde se acumulam contradições, oposições, afirmações, negações, tradições e inovações. Esses espaços devem ser ocupados segundo as necessidades de sua comunidade e proporcionar-lhes um clima favorável à implementação de programas de pesquisa, cultura e lazer, independentemente das limitações de ordem econômica e social (2007, Introdução, s/p).

Em pleno século XXI, as bibliotecas universitárias podem ser vistas como «uma componente essencial do novo modelo de ensino-aprendizagem, pela sua posição estratégica apenas». Efetivamente, aquelas «organizam e permitem o acesso a recursos de informação necessários, dispõem de pessoal qualificado para orientar e informar, e contam com uma larga trajetória no uso de tecnologias para a gestão da informação; possuem experiência consolidada na prestação de serviços e formação de utilizadores» (Carneiro & Saro, 2009, p.19). Estes autores sumarizam bem os serviços providenciados pelas bibliotecas, contudo, centram-se na prestação de serviços e no «pessoal qualificado para orientar e informar». E por que razão não se atenta ao acolhimento? Ou ao atendimento humanizado à pessoa, enquanto elemento inalienável da sustentabilidade do espaço bibliotecário?

Assume-se, muitas vezes erradamente, que as pessoas utilizadoras são conhecedoras das ferramentas e das técnicas, e que sabem como obter a melhor informação. Na concentração em atitudes limitadas ao uso das ferramentas e das técnicas, esquece-se a pessoa. Apoiar as pessoas que buscam a biblioteca não é atirar-lhe com o livro como se fosse um ‘tijolo’ (Carr, 1999). É, antes, dar-lhe «o barro para que possa construir o seu próprio sentido» das coisas. É considerar que cada resposta deve ser personalizada, porque assim o são também as perguntas com que a pessoa nos aborda. É considerar a situação

particular de cada pessoa, mais do que conhecer o que se busca. É ter em conta que a pessoa procura a informação porque já esgotou o que conhece ou tem (Carr, 1999) ou, tão simplesmente, procura o local onde poderá encontrar-se acolhida e poder usufruir de um espaço para a leitura pelo prazer da leitura.

Falar da Biblioteca Norte/Sul, de humanização, das pessoas e dos serviços

Atendendo ao acima exposto, posso considerar que o conhecimento situado e os conhecimentos experienciados se aplicam ao contexto da BNS, particularmente porque cada uma das pessoas que a utiliza está, como refere Donna Haraway, num contexto específico em que os conhecimentos são, sempre, situados. Nesse sentido, a autora leva-nos a perceber que o conhecimento é assumidamente parcial, contextualizado e experiencial, o que leva a que, na BNS, se usem não só configurações de facilitação do acesso, mas também a que se estabeleçam laços de aceitação, empatia e interajuda.

Idealizada pelo projeto do Laboratório Associado, a Biblioteca Norte/Sul é, hoje, uma das bibliotecas conceituadas no espaço da Universidade de Coimbra, podendo-se falar da trajetória para contribuir para a preservação da memória dos processos coletivos de construção da sua identidade como parte do CES. A experiência da equipa possibilitou problematizar o modo como as bibliotecas universitárias funcionavam, em 2002 e hoje, encontrando-se muitas vezes afastadas dos contextos experienciados pelas pessoas utilizadoras, principalmente as originárias de diferentes realidades linguísticas, culturais, religiosas, ou raça. Assim, podemos perguntar-nos se é pelo facto de a BNS ser uma biblioteca de uma instituição académica privada (CES), sem fins lucrativos, que lhe pode ser permitido agir com outras configurações.

Será que a horizontalidade entre bibliotecárias e bibliotecário e pessoas utilizadoras, demonstrando respeito pelo Outro, falando sempre que possível as suas línguas, tentando compreender a sua cultura, facilitou as trajetórias dos doutorandos e doutorados que usam a BNS? Será que a partilha de saberes e experiências, o apoio direto e personalizado facilitaram a adaptação às novas realidades?

Para tal, a BNS promove *Projetos de leitura e discussão de ideias*: Café com Livros, Leituras em diversidade; *Exposições*: 25 de Abril: 40 anos depois (2014); Os 260 anos do terramoto de 1755 e o Tsunami de Banda Ache (2015); O Livro do/no mundo: Ao encontro das ideias (2016); Livros Cartoneros (2019); Mulheres de Peso (2020); *Projetos de caráter formativo*: Oficinas de gestão bibliográfica, Formação PorData, Técnicas de pesquisa, Fator de impacto, Normas e sistemas de citação; Plágio; Zotero e Mendeley; e, ainda, *Projetos de caráter científico*: Palestras; Ciclo «Publicar Sem Perecer: sobreviver ao turbilhão (PSP-ST)», etc. Este último, um dos projetos mais reconhecidos por doutorandos e doutorandas e investigadoras e investigadores em início de carreira, a decorrer desde o ano letivo de 2016/2017, deu o mote para este livro. O ciclo contempla três módulos destinados à abordagem das práticas favoráveis ao acesso ao conhecimento científico, de uso dos sistemas e bases de dados disponíveis em acesso reservado ou aberto. As pessoas são levadas a percorrer os caminhos da aprendizagem ativa e partilhada da pesquisa, literacia da informação, bem como da escrita académica e da escrita criativa, revisão e edição dos textos científicos, enquanto tomam conhecimento das práticas do mercado editorial e se relacionam num ambiente promotor do respeito pela sua própria diversidade. O PSP-ST pretende estimular investigadores em início de carreira a sentirem-se à vontade na produção de textos e na interação com editoras académicas internacionais e nacionais e, ao longo das suas 4 edições, tem mantido uma estrutura em que o e a investigadora (do CES e de outras instituições, tais como a Universidade do Algarve,

a Universidade de Aveiro, a Universidade do Minho), e também os e as bibliotecárias cumprem o papel complementar de intervenientes no processo educativo, dando lugar a um modelo centrado na aprendizagem em que o/a estudante assume lugar de destaque, tornando-se agente ativo de uma aprendizagem virtual, interativa e compartilhada (Carneiro & Saro, 2009).

MDV, utilizadora da BNS há 10 anos, revela a importância da BNS para a inclusão das pessoas suas utentes, apontando que

[a] grande importância da BNS está em representar na ação cotidiana de acolhimento, respeito humano e consideração pelas diferenças culturais e linguísticas, apoio técnico e científico, favorecimento da interação entre os utentes, tudo o que o CES, enquanto instituição, divulga em ideias e propostas na sua apresentação nacional e internacional. Consequentemente, a BNS contribui para um sentimento de pertença, de comunidade, importante para a inclusão na comunidade UC, o que está presente na segurança e orgulho com que se apresentam nos eventos nacionais e internacionais. A relevância do atendimento humanizado e tudo o que isso implica em termos de dignidade, tranquilidade, satisfação pessoal, para além do facto de nos fazer reconhecer o CES como um centro de estudos sociais activo que faz a diferença nos pensamentos, ideias e ações para mudanças que os utentes trazem em sentimentos e em sua pesquisa científica é, também, um apoio de base para o desenvolvimento do espírito e do trabalho científico. Isso está presente na BNS, não só no atendimento e apoio académico e de inclusão, mas também nas formações que oferece, como o *Publicar Sem Perecer*, a escrita criativa, ou o *Senta-te e Escreve*, entre outras.

No sentido de reconhecer as influências que a BNS teve no seu trabalho académico e no de outros utilizadores, também a entrevistada KC considera que

«[n]ão precisa saber tudo, só precisa saber como encontrar tudo». Este é um dos lemas dos bibliotecários. Efetivamente, os/as bibliotecários/as sabem como e onde encontrar [quase] tudo. São melhores motores de busca que a Google. Mas também sabem tudo... tudo sobre como conquistar os utilizadores, com a sua competência, sentido de humor, taça dos rebuçados...; para comprovar o que estou a dizer basta, por exemplo, dar uma vista de olhos pela sessão dos agradecimentos das teses de doutoramento do CES concluídas nos últimos anos. Qual é o agradecimento comum a todas elas? «Aos bibliotecários da BNS...». À primeira vista, até se pode pensar que se trata de um regulamento interno da instituição de acolhimento, mas não. Trata-se de um reconhecimento sincero de que se poderia ter feito a tese sem a BNS, mas que não seria, definitivamente, a mesma coisa (Carvalho, 2015, p. 375).

Para a entrevistada ARM, doutoranda no CES, as bibliotecas são

[...] por definição, conjuntos de livros, lugares que nos remetem ao silêncio, à tranquilidade e a objetos ordenadamente dispostos de que se vai à procura... Durante quatro anos, porém, a biblioteca Norte/Sul foi, para mim, um espaço privilegiado de transgressão: porque me ofereceu leituras que me obrigaram a travar verdadeiros debates, diálogos entre abordagens e confrontos entre perspetivas que fizeram desse lugar tudo menos um espaço de silêncio, de silêncio interior; porque foi aí que desarrumei ideias, conceitos e perspetivas que jamais voltarão ao lugar onde ordenadamente as arrumava; porque, mais do que um lugar de procura, foi, e ainda é, um verdadeiro lugar de encontros. Mas talvez a maior transgressão seja aquela que lhe faço caber no nome já que, sendo um espaço designado Norte/Sul, foi aí que viajei ao sabor da rosa-dos-ventos, passando por todos os pontos cardeais, navegando com sentido. (Carvalho, 2015, p. 371)

Observo que a BNS é um lugar onde a multiplicidade sociocultural dos seus leitores favorece o reconhecimento da diversidade e da pluralidade epistemológica. Nesse sentido, considero que a BNS está não só comprometida com o desenvolvimento do conhecimento, mas também com a partilha dos saberes das pessoas suas utilizadoras, trabalhando para enfatizar a importância da ecologia de saberes:

Na ecologia de saberes, enquanto epistemologia pós-abissal, a busca de credibilidade para os conhecimentos não-científicos não implica o descrédito do conhecimento científico. Implica, simplesmente, a sua utilização contra-hegemónica. Trata-se, por um lado, de explorar a pluralidade interna da ciência, isto é, as práticas científicas alternativas que se têm tornado visíveis através das epistemologias feministas e pós-coloniais e, por outro lado, de promover a interação e a interdependência entre os saberes científicos e outros saberes, não-científicos (Santos, 2011).

É necessário reconhecer que uma ecologia dos saberes pressupõe o entrecruzar de conhecimentos científicos e não científicos. Como afirma Santos (2007), «a utopia do interconhecimento é aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios». Fundamentando-me na ecologia dos saberes, considero a diversidade das pessoas provenientes de países geográfica, linguística e culturalmente distantes e realço que a humanização dos serviços é condição fundamental para que estas pessoas possam incluir-se no tempo e no espaço em que se encontram e, enquanto estudantes ou investigadoras, possam conhecer a sociedade que lhes é *imposta* pelas escolhas e pelas circunstâncias, sem se sentirem forçadas a esquecer o conhecimento da sua própria sociedade.

Comentários Finais

No caso da BNS, as situações de isolamento causadas pelos períodos de confinamento devido ao COVID 19 (em 2020 e em 2021) levaram à reinvenção da humanização dos serviços, criando uma proximidade na distância com a equipa da biblioteca, tornando menos penosa a realidade forçada entre a necessidade de informação e o acesso à mesma. Via correio eletrónico, redes sociais ou telefone, as pessoas vieram pela primeira vez ou regressaram à BNS de forma virtual, facilitada pelo apoio personalizado. As bibliotecárias e o bibliotecário continuam, presentemente, a dinamizar os serviços de referência, procurando todos os recursos disponíveis, para que quem utiliza os serviços da BNS consiga obter respostas às suas solicitações. A disseminação seletiva de informação (DSI), partilhada a partir dos documentos em Novidades, da circulação e do atendimento à distância de uma mensagem ou de um telefonema mantêm a BNS interconectada com a comunidade de estudantes, professores e investigadores do CES e da UC. No sentido de apoio de carácter mais pessoal (às vezes apoio emocional), cada resposta é acompanhada de uma mensagem personalizada. Contudo, é preciso tomar consciência de que, na utilização da BNS ou das bibliotecas em geral, não se escapa às diferenças de classe, de género, linguísticas, geográficas, raciais e económicas. Hoje, tal como no passado, ter acesso implica os requisitos de uma boa rede de Internet, um espaço adequado (muitas vezes só encontrado no espaço físico da biblioteca). Nas bibliotecas universitárias, hoje, mais do que nunca, ao serviço das diversidades identificadas, importa estabelecer a diferença, trabalhando em prol da descolonização do conhecimento e em prol das práticas inclusivas e, sobretudo, reafirmar a importância da humanização dos seus serviços e da comunicação linguística e culturalmente diferenciada. Estes instantes devem ser entendidos como momentos de diálogo e de troca de

experiências, permitindo a recriação das bibliotecas universitárias como lugares onde os saberes se entrecruzam, onde se favorece o reconhecimento da diversidade e a pluralidade epistemológica em suas múltiplas dimensões.

Podemos afirmar que a proximidade com a missão e a satisfação das pessoas utilizadoras são fundamentais para a transmissão de uma visão harmónica e integrada de todos os objetivos estratégicos das instituições. Assim, a forma mais efetiva de se conseguir dar poder às bibliotecas universitárias é através das relações de proximidade, mantendo uma ampla interação com as administrações e com os/as utilizadores (alunos/as, investigadores e professores/as, e colegas das equipas das outras bibliotecas). Essas relações enfatizam a natureza de serviço público da biblioteca e, portanto, exigem do pessoal bibliotecário um elevado grau de empatia, cortesia, cooperação e, sobretudo, um interesse e uma dinâmica genuínos para ajudar as pessoas, não só na busca das fontes de conhecimento, investindo na literacia da informação, mas também desenvolvendo dinâmicas para o seu bem-estar. A BNS, como parte do CES, é hoje, não só um lugar de pesquisa e de extensão, mas é também um meio facilitador da aprendizagem autónoma, assumindo facetas de laboratório de estudos, um centro de atividades socioculturais e de apoio comunitário.

A reação das pessoas é de reconhecimento pelo valor das bibliotecas, particularmente pelo valor da BNS enquanto espaço de inclusão, assim o demonstram os agradecimentos registados em teses e testemunhos. Estes testemunhos permitiram uma compreensão mais profunda do papel da BNS. Esta desenvolve uma multiplicidade de projetos que envolvem não só apoio à pesquisa e à formação, mas também ação cultural, partilhando os saberes e as culturas em diversidade. Tendo em conta o presente momento e a real distância entre a BNS e os seus utilizadores, considero imperativa a criação de plataformas virtuais interativas e meios digitais de aprendizagem autónoma.

As bibliotecas universitárias podem ser transformadas em espaços de acolhimento com entusiasmo, empatia, atenção e respeito pela diversidade linguística, cultural e social, estas promotoras do bem-estar dos seus e suas utentes. Devem, também, ser conhecedoras de como saber tecer laços de cumplicidade e de transgressão no sentido de promover o bem-estar dos e das estudantes, professores e investigadores. Devem converter-se em espaços de serviço personalizado, respeitadoras dos saberes de quem as busca, estrangeiro ou nacional. Podem não só ser a ponte de ligação para maior conhecimento, mas também lugar de abertura de caminhos de entendimento comum, facilitadores da inclusão no local que deve acolher, opondo-se ao confronto entre culturas e às práticas antagónicas impostas por entidades que perpetuam um paradigma de exclusão.

Retornando à questão principal, *a humanização dos serviços em bibliotecas universitárias, em Portugal*, considero que as premissas da Política Nacional de Humanização de Portugal/Brasil — HumanizaSUS⁷ (2015), apesar de direccionadas para a saúde, poderão ser adaptadas às bibliotecas, em geral, e às universitárias, em particular, na medida em que podem abrir caminhos para influenciar as diretivas institucionais, pugnando pelo respeito em relação ao Outro e pela humanização dos seus serviços.

Os testemunhos — dos doutorandos e das doutorandas do CES — permitiram uma compreensão mais profunda do papel do acolhimento diferenciado e humanizado nas bibliotecas, uma vez que, tal como as premissas da HumanizaSUS, apresentam propostas no sentido de

- Valorizar as pessoas utilizadoras;
- Aumentar o grau de corresponsabilidade (administrações, investigadores, estudantes);

⁷ Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/humanizasus>

- Estabelecer vínculos solidários e de participação coletiva;
- Considerar as demandas sociais, coletivas e individuais;
- Defender a diversidade de quem utiliza, sem distinção de idade, origem nacional, opção sexual, religião, género, idade, raça, deficiência, saberes e culturas, etc.;
- Ponderar as suas necessidades informativas e pessoais, tendo como foco a produção do trabalho académico, enquanto se valoriza o processo de desenvolvimento pessoal e as relações sociais;
- Propor modelos de trabalho coletivo mais acolhedor, resultando num desenvolvimento académico mais eficaz e eficiente, otimizando os fins;
- Comprometer-se com a articulação dos processos de formação avançada, com a manutenção dos instrumentos de trabalho, com a melhoria dos espaços e com a continuidade de um atendimento que releva a qualificação dos utilizadores;
- Lutar para construir um serviço resultante da participação e comprometimento de todas e para todas as pessoas.

Considerando o exposto, preconizo que as bibliotecas universitárias, para terem ainda maior relevância no meio universitário, devem apostar e reforçar a humanização dos serviços, estabelecendo a diferença através de ações que contemplem dimensões sociais e culturais para a melhoria das vidas das e dos seus utentes. Neste sentido, as bibliotecas universitárias devem *ultrapassar* os limites do estritamente académico, de promotoras do acesso à informação e das práticas profissionais conservadoras e elitistas, promovendo novas práticas de partilha para a aprendizagem, da leitura pelo prazer da leitura, da partilha interlinguística e da convivência intercultural – para a democratização do conhecimento e da inclusão social de utentes, criando o potencial para relacionamentos personalizados, essenciais para facilitar a inclusão.

Usando a metáfora da navegação, mencionada pela entrevistada ARM, proponho que as bibliotecas universitárias portuguesas não

viajem ao sabor da rosa-dos-ventos, antes se imponham contra a *navegação à vista* imposta pela falta de percepção do valor intrínseco destas ou por razões economicistas. Escolhendo *navegar com sentido*, as bibliotecas universitárias devem desenvolver coleções, planos, programas, valores e atitudes acolhedores, direcionados para a pluralidade de pessoas que servem, contemplando a sua diversidade linguística, cultural e social, reflexo das novas correntes migratórias e das escolhas das pessoas, nacionais ou estrangeiras, rurais ou urbanas, académicas ou aprendizes. É preciso que as bibliotecas universitárias ganhem força e poder para lutarem pela alteração das situações identificadas como excludentes para se afirmarem enquanto espaços humanizados. Para além de comprometidas com a divulgação do conhecimento científico, com a facilitação do acesso à informação e com novos caminhos pedagógicos para a facilitação da literacia da informação, é preciso que aceitem a partilha das diferentes línguas e culturas que agregam valor ao serviço. Lugares de encontro com as ciências ou de refúgio, as bibliotecas universitárias estão em posição de se afirmarem enquanto lugares abertos à facilitação da produção científica, de serem lugares onde o respeito pela pessoa e o atendimento humanizado sejam praticados, de forma a garantirem direitos de cidadania a todos e todas.

Referências bibliográficas

- Carneiro, L. F., & Saro, J. A. (2009). A Biblioteca como Centro de Recursos para a Aprendizagem e Investigação (CRAI) para apoio às tarefas de ensino e aprendizagem. In M. M. Borges, *A Ciência de Informação criadora do conhecimento*. Vol. 1. Imprensa da Universidade de Coimbra. Acedido a 10 de junho de 2020, em <https://digitalis.uc.pt/handle/10316.2/31930>
- Carr, D. W. (1999). The Situation of the adult Learner in the Library. In P. O. Libutti, & P. O. Libutti (Ed.), *Librarians as Learners, Librarians as Teachers: The Diffusion of Internet Expertise in the Academic Library* (p. 18-35). Chicago: Association of College and Research Libraries.

- Carvalho, M.J.P.F. (2015). 500 Anos da Biblioteca da UC: O valor das bibliotecas universitárias: Vivências, vozes e testemunhos dos alunos dos programas de doutoramento em parceria com o Centro de Estudos Sociais (CES). In A. M. José Augusto Cardoso Bernardes (Ed.), *A biblioteca da Universidade: permanência e metamorfoses* (p. 365-381). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. doi:10.13140/RG.2.1.4598.8968.
- (2017). *In or out. A biblioteca Casa da Saudade: facilitadora da IN-clusão dos/as seus/suas utilizadores/as imigrantes portugueses/as na cidade de New Bedford, Estado de Massachusetts, Estados Unidos da América*. Tese de Doutoramento, Facultad de Traducción y Documentación: Universidad de Salamanca, España. Doi: 10.14201/gredos.137118. Handle: <http://hdl.handle.net/10366/137118>
- (2018). In or Out: a Biblioteca Casa da Saudade em New Bedford, Massachusetts, Estados Unidos da América do Norte. (U. d. Coimbra, Ed.). *Boletim da Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra*, Vol.48, p.91-121. Acedido a 5 de maio, em https://impactum-journals.uc.pt/bbguc/article/view/2184-7681_48_3/5780
- Casa José Saramago. (2019). *Biblioteca: uma casa feita de livros*. Lanzarote: Casa José Saramago. Acedido a 10 de junho de 2020, em <https://acasajosesaramago.com/pt-pt/portfolio-item/biblioteca/>.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist studies*, 14(3), p. 575-599. Acedido a 12 setembro de 2020, em. doi:10.2307/3178066
- (1995). *Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial**. *Cadernos Pagu*, 5, p. 07-41.
- Jara Holliday, O. (2006). *Para sistematizar experiências*. 2ª edição. Brasília: MMA. Acedido a 5 de julho de 2020, em <http://www.edpopsus.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/oscar-jara-para-sistematizar-experic3aancias1.pdf>
- Libutti, P. O. (1999). The diffusion of internet expertise in the academic library: an overview. In P. O. Libutti (Ed.), *Librarians as Learners, Librarians as Teachers: The diffusion of internet Expertise in the Academic Library* (p. p.3-17). Chicago: Association of College and Research Libraries.
- Marques, M. B., & Marçal, N. (2018). «O ‘novo’ paradigma humanista da Ciência da Informação: estudo do caso da Bibliomóvel de Proença-a-Nova». In *Atas do Congresso Nacional de Bibliotecários, Actas do 13º Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas* (Vol. 13, p. p.3). Fundação: BAD. Acedido a 12 de setembro de 2020, em <https://bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/issue/view/76>
- Martinez, D. (2020). *Les Biblioteques universitàries a Catalunya (2018-2019): Actuacions i reptes de futur*. (C. i. Centre de Recerca en Informació, Ed.) Anuaride Biblioteques, llibres i lectura 2020.
- Melo, R. C. (2017). Estado da arte da implementação da metodologia de cuidado Humanidade em Portugal. *Revista de Enfermagem Referência*, v. serIV,(nº 13, junho 2017), p.53-62. Acedido a 16 de novembro de 2020, em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-02832017000200006&lng=pt&nrm=iso
- Rodrigues, D. (2014) Inclusão Social: O Novo Paradigma. *O Público* (17 de março de 2014).
- Santos, B.S. (2011). Epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana: Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, Año 16, nº54 (2011),

- p. 17-39. Acedido a 04 de julho de 2020, em <https://www.redalyc.org/pdf/279/27920007003.pdf>
- . (2020). Epistemologias do sul. *Revista Crítica de Ciências Sociais* (121), p. 21-29.
- Sekhar, A., Steinkamp, A. (ed. lit.) (2010). *Mapping cultural diversity: good practices from around the globe: a contribution to the debate on the implementation of the UNESCO Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions*: A project of the U40-Programme «Cultural Diversity 2030»). Bonn: Unesco. Acedido a 10 de agosto de 2020, em <https://culture360.asef.org/wp-content/blogs.dir/1/files/Mapping-Cultural-Diversity-DUK-ASEF-20101.pdf>
- Sequeiros, P. (ed.) (2018). Que faremos com estas bibliotecas? *CES.Contexto: Bibliotecas Públicas, Políticas Culturais e Leitura Pública* (p. 6-11). Coimbra: Centro de Estudos Sociais. Acedido 04 de julho de 2020, em https://www.ces.uc.pt/publicacoes/cescontexto/ficheiros/cescontexto_debates_xxiii.pdf
- Significados.com.br. (2015). Significados.com.br. Acedido a 18 de agosto de 2020, em Humanização: <https://www.significados.com.br/humanizacao/>
- UNESCO. (2010). *Shaping cultural diversity: white paper*. Bonn: German Commission for UNESCO. Acedido a 10 de Junho de 2020, em https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-08/weissbuch_kulturelle_vielfalt_gestalten_englisch.pdf
- Vicentini, L. A., Gouveia Martins, V. d., Rodrigues, C. A., & D.Alves, A. (enero-marzo de 2007). O papel da biblioteca universitária no incentivo à leitura e promoção da cidadania. *Biblios: Revista de Bibliotecologia e Ciencias de la Información*, 8(27). Acedido a 10 de junho de 2020, em <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16102706>

**ATELIÊ DOS SABERES:
O QUE ESPERAR DE UMA BIBLIOTECA?**

Rachel Carvalho
CES/FEUC, Universidade de Coimbra
rachelcarv@gmail.com

Resumo

Para além de uma representação cenográfica, repleta de livros, revistas, sussurros e poder, a biblioteca contribui para formação do pesquisador. Sua arquitetura é baseada em saberes diversos e sobre esse ponto de partida se faz necessário repensar e recuperar a complexidade da vida nas ciências e nas atividades humanas no que tange o método e as formas de conhecimento. A narrativa desse capítulo partirá da premissa que a biblioteca é o ateliê dos saberes e buscará realizar reflexões metodológicas que legitimem a importância da teoria e da prática para analisar as lutas e as causas sociais em que, não raramente, os pesquisadores estão envolvidos. Os autores selecionados nos convidam a tecer saberes que legitimam as diversas formas de ver e ler o mundo através das pesquisas científicas.

Palavras-chaves: Bibliotecas, Saberes, Pesquisadores, Teorias

Abstract

In addition to a scenographic representation, with plenty of books, magazines, whispers and power, a library contributes to

the researcher's development. Its architecture is grounded on diverse knowledge. From this starting point, to rethink and recover the complexity of life in sciences and in human activities in what concerns the method and the forms of knowledge is necessary. The chapter's narrative, founded on the premise that the library is the *atelier* of knowledge, aims at carrying out methodological reflections that legitimize the importance of theory and practice to analyse the struggles and the social causes that often researchers are engaged in. The selected authors invite us to weave knowledges that legitimize the diverse ways of seeing and reading the world through scientific research.

Keywords: Library, Knowledge, Researchers, Theories

Introdução

O trabalho acadêmico bem estruturado é tecido por muitas mãos. O preparo do estado da arte se faz coletivamente, amparado pelo vasto universo de conhecimento e lapidado com afincos pelo trabalho intelectual do pesquisador. O processo ensino-aprendizagem faz parte das práticas mediadoras do orientador e do bibliotecário, que colocam o aluno diante do universo de saberes, propiciando-lhe recursos de assimilação e aprendizado, porque só há ensino se houver aprendizado. É no atravessamento da teoria e da prática que a construção e a disseminação de saberes confluem para a biblioteca.

Para além de uma representação cenográfica, repleta de livros, revistas, sussurros e poder, a biblioteca é um espaço que contribui para a formação do pesquisador. Sua arquitetura é baseada em saberes diversos e é sobre esse ponto de partida que se faz necessário repensar e recuperar a complexidade da vida nas ciências e nas atividades humanas no que tange o método e as formas de conhecimento

Universidades e bibliotecas são agências sociais organizadas com a missão de servir a sociedade enquanto instâncias criadoras e propulsoras do conhecimento, estimuladoras e facilitadoras do acesso a este conhecimento (Alcântara & Bernardino, 2013, Introdução).

É na biblioteca que se agrupam os conhecimentos humanos: «É a biblioteca que proporciona o acesso aos registros do conhecimento e das ideias do ser humano, através de suas expressões criadoras, por entre as gerações» (Carpinteiro & Stano, 2003, p.2).

Amplitude do tema

Reconhecemos a amplitude do tema que nos propomos tratar neste capítulo, mas é nas palavras de Jorge Luis Borges que vos convido a refletir sobre a profundidade e sobre as possibilidades que a biblioteca pode nos permitir:

O universo (a que outros chamam a Biblioteca) compõe-se de um número indefinido, e talvez infinito, de galerias hexagonais, com vastos poços de ventilação no meio, cercados por parapeitos baixíssimos. De qualquer hexágono vêm-se os pisos inferiores e superiores: interminavelmente. A distribuição das galerias é invariável (Borges, 2003, p.63).

No conto “A Biblioteca de Babel”, Borges nos apresenta a potência da sua biblioteca que contém todos os livros imagináveis e a define como infinita. Para o autor:

A Biblioteca é ilimitada e periódica. Se um eterno viajante a atravessasse em qualquer direcção, verificaria ao cabo de séculos que os mesmos volumes se repetem na mesma desordem (que,

repetida, seria uma ordem: a Ordem). Minha solidão alegra-se com esta elegante esperança (Borges, 2003, p.72).

A alegria do autor com essa elegante esperança corrobora os ensinamentos de Wright Mills para os pesquisadores das ciências sociais. No clássico *A Imaginação Sociológica*, diz do artesanato intelectual:

Tudo isso exige notas. Teremos de adquirir o hábito de tomar grande número delas, de qualquer livro interessante que leiamos — embora, devo dizer, possamos obter coisas melhores de nós mesmos quando lemos livros realmente maus. O primeiro passo na tradução da experiência, seja a dos escritos de outros homens, ou de nossa própria vida, na esfera intelectual, é dar-lhe forma. Dar, simplesmente, nome a uma experiência nos convida a explicá-la: a simples tomada de nota de um livro é quase sempre um estímulo à reflexão. Ao mesmo tempo, essa nota é uma grande ajuda para compreendermos o que lemos (1982, p.215).

A provocação de Mills suscita as 14 propostas de definição legitimadas por Italo Calvino (1993), *Por que ler os clássicos*. De acordo com o autor, a leitura tem de ser uma atividade desinteressada, que não deve ser imposta como uma obrigação, mas ser realizada pelo prazer que a própria leitura é capaz de proporcionar. Este prazer é ocasionado porque na leitura ocorre uma espécie de reconhecimento e, nesse processo, aquilo que se lê exerce forte influência naquele que lê. A leitura dos clássicos proporciona o reconhecimento do indivíduo frente a si mesmo.

Como afirma Morin, a literatura aborda o meio social, o familiar, o histórico e o concreto das relações humanas com uma força extraordinária:

são necessários para entender que a vida não é aprendida somente nas ciências formais e a literatura tem a vantagem de

refletir a complexidade do ser humano e a quantidade incrível de seus sonhos (2001, p.6).

No «Conto da Ilha Desconhecida», de Saramago, podemos despertar para o oceano de possibilidades que o conhecimento nos presenteia. Metaforicamente, tanto a realidade social se modifica quanto as interpretações sobre ela podem ser superadas por outras que incluem mais elementos e complexidade: «Que é necessário sair da ilha pra ver a ilha, que não nos vemos se não nos saímos de nós, se não saímos de nós próprios, queres tu dizer, não é a mesma coisa» (Saramago, 1998, p.41).

Como menciona Valter Hugo Mãe:

alguns livros obrigam-nos a pôr mãos ao trabalho. Mas sem medo. O trabalho que temos pela escola dos livros é normalmente um modo de ficarmos felizes. [...] Todos os livros são infinitos. Começam no texto e estendem-se pela imaginação. Por isso é que os textos são mais do que gigantescos, são absurdos de um tamanho que nem dá para calcular. Mesmo os contos, de pequenos não têm nada. Se os soubermos entender, crescemos também, até nos tornarmos monumentais pessoas. Edifícios humanos de profundo esplendor (2015, p.151–152).

Para somar a construção da narrativa que busca ratificar a importância da biblioteca para o aluno-pesquisador, destacamos as reflexões metodológicas sobre a importância da teoria e da prática para analisar as lutas e as causas sociais em que os pesquisadores, não raro, estão envolvidos. Em sua obra *O Direito dos Oprimidos*, Boaventura de Sousa Santos (2014) nos convida a refletir sobre o processo de formação do cientista social e seu engajamento na construção do vínculo de confiança com os interlocutores envolvidos na pesquisa. Esse processo perpassa a desconstrução de si mesmo e a coprodução de saberes alternativos.

Entrelaçando os saberes: o papel da biblioteca na construção do aluno pesquisador

O entrelaçamento dos saberes é o desfecho de várias notas, ações e reflexões do pesquisador. Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica disciplinada, crítica e ampla é fundamental para os propósitos e para a trajetória de elaboração, execução e análise da pesquisa. Para Minayo (2013, p. 151), há uma enorme variedade de fontes que uma pesquisa pode utilizar: livros, capítulos de livros, artigos de revistas científicas, revistas leigas, jornais, documentos oficiais, informações pessoais, teses, dissertações, monografias, textos não publicados, banco de dados, entre outros. O acesso a estas fontes pode se dar através da consulta de um determinado acervo disponível numa biblioteca, centro de documentação ou coleção pessoal. Entretanto, não podemos esquecer que a Internet abriu um campo imenso de acesso a diversas fontes de referências.

Freire (2011 p.20) nos chama atenção para o intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória — não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no seu país, na sua cidade, no seu bairro. Repete o lido com precisão mas raramente ensaia algo pessoal. Fala bonito de dialética, mas pensa mecanicistamente. Pensa errado.

Tsupal (1987, p.153), citando James Thompson, apresenta que a potencialidade da biblioteca advém do simples fato de «as bibliotecas serem, historicamente, repositórios do conhecimento dos registros das realizações e descobertas da humanidade, conservando e transmitindo a cultura, e, assim, constituindo-se em uma fonte de poder».

A função da biblioteca para formação do aluno-pesquisador amplia a leitura de mundo e os caminhos possíveis para que, por meio da pesquisa, haja engajamento e contributos para delinear

metodologias que fomentem as mudanças sociais. Entende-se que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 1989, p.9).

A biblioteca se caracteriza como um local de construção permanente de cultura. Destacamos os quatros pilares educacionais fundamentais para mensurar o impacto que a biblioteca tem na construção e na disseminação de conhecimento nas sociedades. Estes são: *aprender a conhecer* — adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer* — para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos* — a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e *aprender a ser* — via essencial que integra as outras três, para melhor desenvolver a personalidade e capacidade de agir com autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal (Delors, 2001).

Revisitando o conceito da *Paideia* (Jaeger, 1994), herança da cultura grega que, por definição, compreende a busca do conhecimento do homem da forma individual para que este possa interferir na organização política e social da *pólis*, a ideia principal é colocar o homem a par de todo o conhecimento necessário para harmonia consigo mesmo e com a comunidade ao seu redor. Compreendemos que a biblioteca tem a potente finalidade de despertar o «homem» e a «mulher» para que sejam sujeitos da sua própria história.

O ateliê dos saberes que compõem uma biblioteca é reflexo do conhecimento das necessidades de seus usuários. Toda biblioteca é um profícuo espaço de troca de saberes, conhecimentos, vivências e experiências. Para cada tipo de saber, codificações infinitas. Dialogamos com Morin (2001, p.12), que pensa que tudo deve estar integrado para permitir uma mudança de pensamento que não conceba tudo de uma maneira fragmentada e dividida, e que

impeça de ver a realidade. Essa visão fragmentada faz com que os problemas permaneçam invisíveis para muitos, principalmente para muitos governantes.

O conceito de biblioteca baseia-se na igualdade de acesso para todos, sem restrição de idade, raça, sexo, *status* social, etc. e na disponibilização aos usuários de todo tipo de conhecimento. Além disso, uma biblioteca deve constituir-se em um ambiente realmente aberto e convivência agradável, onde as pessoas possam se encontrar para conversar, trocar ideias, discutir problemas, auto instruir-se e participar de atividades culturais e de lazer:

São inúmeras as possibilidades de programação das atividades culturais (como ocupacionais e de lazer) na biblioteca. Enumerando-as sumariamente, constariam de exposições de livros, documentos, mapas, estampas e similares; realização de exposições de artes plásticas, pintura, escultura, de arte popular e de artesanato, folclore; programações de audição de música, de vários níveis e por vários meios; projeções cinematográficas, de vídeos; realização de oficinas de trabalho, laboratórios de leitura, e redação, e assim por diante (Carpinteiro & Stano, 2003, p.6).

A biblioteca tem o poder de ampliar nossas visões e a leitura do mundo; sempre será um refúgio, uma luz para os que têm sede de mudança. Ela nos incita a coragem para enfrentar e prever os desafios e incertezas do nosso tempo, ancorado na cronologia da história da humanidade. Não raro, encontraremos as respostas, mas sempre nos fornecerá condições para formular as perguntas. Lembremos de Freire: «recriar uma sociedade é um esforço político, ético e artístico, é um ato de conhecimento. Trabalho pacientemente impaciente, como diria Amílcar Cabral» (2007, p.60).

Que o pesquisador e/ou pesquisadora em formação se desnude e se deleite na vasta gama de conhecimentos que a biblioteca pode

fornecer. Sejam protagonistas das nossas narrativas, refletindo criticamente e sempre contextualizando nosso lugar de fala.

Descolonizando formas e discursos: tecendo novas redes para pesquisas

Refletir sobre o papel e a forma como a biblioteca é utilizada pelo pesquisador e quais são as narrativas que legitimam as pesquisas acadêmicas atualmente pode contribuir para democratizar o conhecimento e transformar a sociedade. O argumento que se propõe é que podemos reconhecer e buscar superar a dependência epistêmica da colonização do saber de um modo geral através da produção de novos conceitos e ideias próprias. Nosso desejo é que a biblioteca seja espaço de troca, produção e repositório de novas metodologias:

Se antes a transformação social era entendida de forma simplista, fazendo-se com a mudança, primeiro das consciências, como se fosse a consciência, de fato, a transformadora do real, agora a transformação social é percebida como processo histórico em que subjetividade e objetividade se prendem dialeticamente. Já não há como absolutizar nem uma nem outra (Freire, 1989, p.19).

A epistemologia contemporânea — não mais normativa, e sim dialógica — é necessária na busca de outras relações entre seres humanos e entre eles e a natureza. É necessária para que possamos encontrar novas bases de integração e síntese onde anteriormente existiu separação dicotômica e exclusão. É uma reflexão fundamental para a formação de novos administradores/gestores/educadores, sem certezas prontas, capazes de construir e valorizar o diálogo e a busca de novas respostas as quais,

difícilmente chegarão sem ser baseadas em novas formas de pensar (Giannella, 2015, p.354)

[...]

Desvendar este discurso, com seus ares de obviedade e naturalidade, reconhecer e desconstruir seus fundamentos é o que precisamos se quisermos provocar uma mudança de modelos, pois é sempre mais evidente, hoje, que uma mudança sociopolítica não se sustenta sem uma mudança epistemológica (Giannella, 2015, p. 342).

A negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal. (Santos, 2007).

Ao longo de toda a modernidade foi se estabelecendo uma soberania em relação à forma como se pensava e se produzia conhecimento. Essa soberania era pautada em modelos epistemológicos hegemônicos dentro da ciência moderna, de forma a subalternizar as formas desviantes daquela institucionalizada, impedindo sua emergência ou cerceando seu desenvolvimento. Ao contemplarmos a relação intrínseca entre modernidade e colonialidade, é difícil não pensar nas relações entre nações na modernidade sem levar em consideração a dimensão colonial. É *pari passu* com a modernidade e o imperialismo colonial das nações europeias, associados intrinsecamente à expansão do capitalismo, que a colonialidade do poder e do saber se originam (Quijano, 2005).

A teoria de Quijano sobre a colonialidade propõe uma concepção da diferenciação colonial e epistêmica, em que a colonialidade se transfere do âmbito do poder para o campo do saber, construindo a colonialidade do saber que age de forma a manter a hegemonia eurocêntrica como perspectiva superior do conhecimento. A formação do contexto internacional de sistema-mundo e do paradigma moderno/colonial faz com que o fim do colonialismo não resulte no

fim da colonialidade. Mesmo após a independência do jugo colonial de outras nações, a colonialidade permanece permeando as relações. Desse modo, o jogo de poder e dominação em diversos aspectos se mantém, como no âmbito do conhecimento. As ciências sociais se constroem neste espaço de dominação e são atravessadas por essas relações de poder. O conhecimento se desenvolve dentro do espaço que lhe é «disponibilizado» e a partir da episteme «oferecida». Essa episteme está sustentada numa estrutura de poder que garante a hegemonia dos dominantes, ao mesmo tempo que deslegitima as manifestações contra-hegemônicas. Desta forma, o conhecimento está organizado segundo os centros de poder e subordina as regiões periféricas. Ao mesmo tempo, esse conhecimento hegemônico se constrói e difunde segundo a ideia moderna de ciência universal, ou seja, se propaga na periferia de forma a criar a ilusão de um conhecimento abstrato e universal (Pulido Tirado, 2009).

Descolonizar a biblioteca implica a tecelagem de uma nova rede. Ao considerar novas formas de conhecimento, o ateliê dos saberes se embasa na narrativa de vivências, experiências, trocas e curiosidade. Resignificar o processo metodológico e intelectual da pesquisa é ressignificar o espaço da biblioteca e criar novas possibilidades de transformação social. Como resultado, teremos a elaboração de pesquisas plurais, que extrapolam os repositórios das bibliotecas, pois o conhecimento gerado emerge da emancipação e autonomia dos sujeitos, o conhecimento gerado é reflexo e construído com a comunidade. Romper com a hegemonia da colonização dos saberes abre espaço para uma significativa mudança estrutural. Daqui nasce a esperança histórica, aquilo que Paulo Freire (1982) chama «inédito viável», vale dizer, aquilo que ainda não foi ensaiado e é inédito, mas que pode, pela ação articulada dos sujeitos históricos, vir a ser realidade.

É por isso que precisamos hoje, urgentemente, que gestores sociais e públicos, pesquisadores, educadores, agentes de transformação no geral possam voltar ao ponto onde isso tudo iniciou: entender a

lógica do que aconteceu, os desafios que a ciência assumiu e venceu, com relação às forças e poderes que marcavam o seu tempo; o que ela se tornou, enquanto alavanca da grande onda modernizadora do capitalismo, e como pode se transformar, hoje, se for levar a sério as suas próprias descobertas (Giannella, 2015).

Considerações Finais: um novo caminho?

O papel da biblioteca aqui exposto é questionar e possibilitar conhecer outras narrativas: as histórias dos oprimidos, dos injustiçados, dos que tiveram seus saberes apagados ou desqualificados. Para Freire (2007, p.37), o intelectual deve inserir-se, tomar parte ativa na participação das massas, e as massas tomarem parte ativa na participação do intelectual, para irem construindo juntos esse sonho possível e realizável, porque é a única maneira de responder às exigências que as massas se propõem. Nesse contexto, o papel do aluno pesquisador é se reconhecer e buscar ampliar as vozes dos que foram calados ao longo da história, a relação dialógica. Assim, a origem do sonho possível é fundamental para determinar como esse novo intelectual deve participar; não deve, então, participar da realização do sonho, mas da «origem do sonho» (Freire, 2007, p.37).

Com a citação da frase de José Saramago, em *Memorial do Convento*, «Tudo no mundo está dando respostas, o que demora é o tempo das perguntas» (1998, p.373) podemos metaforicamente expandir as fronteiras do saber, podemos, no vasto universo que Borges nos apresentou como biblioteca, propor categorias de análises que busquem compreender a inquietude da existência humana. Para Freire:

a existência humana é, porque se fez perguntando, a raiz da transformação do mundo. Há uma radicalidade na existência, que é a radicalidade do ato de perguntar [...]. Radicalmente, a

existência humana implica assombro, pergunta e risco. E, por tudo isso, implica ação, transformação (2007, p.27).

A demanda por conhecimento, a formação de pesquisadores e a necessidade de fruição de um espaço cultural são fatores que colocam a biblioteca, os bibliotecários e demais funcionários como fundamentais para a manutenção ou a reescrita da história. Acreditamos que oportunizar o acesso à biblioteca – ao conhecimento científico, às literaturas que abordem variados costumes, culturas, estéticas, e os diferentes modos de ser e estar no mundo – pode contribuir para a construção de uma sociedade mais empática e solidária com as diversidades que nos constituem.

Ademais, dialogamos com Freire:

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual. Estou convencido, porém, de que a rigorosidade, a séria disciplina intelectual, o exercício da curiosidade epistemológica não me fazem necessariamente um ser mal-amado, arrogante, cheio de mim mesmo. Ou, em outras palavras, não é a minha arrogância intelectual a que fala de minha rigorosidade científica. Nem a arrogância é sinal de competência, nem a competência é causa de arrogância. Não nego a competência, por outro lado, de certos arrogantes, mas lamento neles a ausência de simplicidade que, não diminuindo em nada seu saber, os faria gente melhor. Gente mais gente (2011, p.97).

A biblioteca é um território em constante construção e desconstrução. É nesse movimento que se constrói a vida no mundo

e a sua história. A erudição que marca a constituição da biblioteca serve de base para análise dos problemas que permeiam a humanidade e para a construção de propostas para sua superação. Não basta apenas identificar os temas, códigos e signos de interesse. É necessário ir além, é preciso aprender a refletir, a expandir nossa visão e leitura de mundo. Que toda potência do conhecimento gerado pela curiosidade da humanidade esteja cada vez mais acessível a todos e todas. O ateliê dos saberes é construído por muitas mãos, por muitas técnicas, esse genuíno conhecimento sustenta as bases da *práxis* e reforça a importância do aprendizado coletivo.

Referências bibliográficas

- Alcântara, F. L. C. & Bernardino, M. C. R. (2013). O papel da biblioteca universitária como mediadora no processo de ensino-aprendizagem nas bibliotecas universitárias na cidade de JUAZEIRO DO NORTE – CE. *Múltiplos Olhares em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, (3) 2. Acedido a 8 mar. 2020, em <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/70460>.
- Borges, J.L. (2003). A Biblioteca de Babel, *Ficções*, Porto: Público Comunicação Social
- Calvino, I. (1993). *Por que ler os clássicos?* São Paulo: Companhia das Letras.
- Carpinteiro, C.N.C & Stano, R.C.M.T. (2003). A possibilidade pedagógica da biblioteca na formação do engenheiro pesquisador. COBENGE, 2003. Acedido a 13 de ago. 2020, em <http://www.abenge.org.br/cobenge/arquivos/16/artigos/CNE291.pdf>.
- Delors, J. (2001). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*, (6. ed.). Tradução José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez.
- Mãe, V.H. (2015). *Contos de cães e maus lobos*. Porto: Porto Editora.
- Minayo, M. C. S. (Org.). (2013). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Morin, E. (2001). *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. 3ª ed. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1982). *Pedagogia do oprimido*, (11ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- . (1989). *A importância do ato de ler*, (23ª ed.). São Paulo: Cortez.
- . (2011). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- . & Faundez, A. (2007). *Por uma pedagogia da pergunta*, (6a ed.). São Paulo: Paz e Terra.

- Giannella, V. (2015). Epistemolouque? Epistemologia para não filósofos, guiando a ação para o tempo que vem. *Revista Terceiro Incluído*, 5(1), 339–354. <https://doi.org/10.5216/teri.v5i1.36362>.
- Jaeger, W. W. (1994). *Paideia: a formação do homem grego*, (3ª ed.). Tradução Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes.
- Mills, C. W. (1975). *A Imaginação sociológica*, (4ª ed.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Pulido Tirado, G. (2009). Violencia Epistémica y Descolonización del Conocimiento. *Sociocriticism*, (24), 1 e 2.
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: E. Lander (ed.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: CLACSO.
- Santos, B. S. (2014). *O Direito dos Oprimidos*. São Paulo: Cortez.
- . (2007). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais* [Online], 78. Acedido a 8 mar. 2021, em <http://journals.openedition.org/rccs/753>. DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.753>.
- Saramago, J. (1998). *O Conto da Ilha Desconhecida*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Tsupal, R. (1987). Leitura e atividades culturais na biblioteca pública: aspectos teóricos. *Revista de Biblioteconomia de Brasília*, (15) 2. Acesso a 19 ago. 2020, em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/76153>.

(Página deixada propositadamente em branco)

O PAPEL DOS GESTORES DE REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Francisco Freitas
Faculdade de Economia,
Universidade de Coimbra
ff@datadive.eu

Resumo

O contexto atual de digitalização e dos fluxos de informação tem modificado a atividade das bibliotecas académicas e de todos os envolvidos em sistemas de produção científica. Do advento da digitalização são decorrentes grandes vantagens. A par destas vantagens surgem desafios diversos, concretamente questões de literacia digital, de reformulação de procedimentos de gestão eficaz de informação, ou elementos de cariz mais técnico, como a profusão de plataformas, de ecossistemas de dados, ou de formatos para gestão de bibliografia. A partir das experiências de formação facultadas pelo ciclo de formação avançada «Publicar sem Perecer», este capítulo procura apresentar algumas das características associadas à utilização de gestores de referências bibliográficas em contexto académico enquanto ferramentas de partilha facilitada de informação e de gestão de bibliotecas pessoais.

Palavras-chave: Gestores de referências bibliográficas; metadados; formatos-padrão; digitalização

Abstract

The current context of digitization and information flows has changed the activity of academic libraries and that of all the people involved in scientific production systems. From the advent of digitalization, great advantages arise. Alongside these, there are several challenges, specifically issues of digital literacy, reformulation of effective information management procedures, or elements of a more technical nature, such as the profusion of platforms, data ecosystems, or formats for the management of bibliography. Based on the experiences provided by the advanced training cycle «Publish without Perish», this chapter discusses some features associated with the use of bibliographic reference managers in an academic setting as tools to facilitate the sharing of information and the management of personal libraries.

Keywords: Bibliographic references managers, metadata; standard formats; digitalization

Introdução

Versando um conjunto de atividades dinamizadas pela Biblioteca Norte-Sul (BNS) a partir de 2011, concretamente a formação no uso de suporte informático para gestão e citação de referências bibliográficas, levei a cabo várias ações que foram posteriormente integradas no ciclo «Publicar Sem Perecer: Sobreviver ao Turbilhão» (2016-presente), doravante designado por PSP. Da atividade desta biblioteca consta o trabalho, em permanência, de apoio à sua comunidade de utilizadores e, muito importante, o desenvolvimento de competências transversais através da disponibilização de formação avançada. Tais competências nem sempre são garantidas pelos diferentes ciclos de ensino universitário e os participantes acabam por procurar soluções por sua iniciativa.

A partir de tais premissas, como complemento da própria atividade de algumas bibliotecas, surgem as ações de formação em gestores de referências bibliográficas em diálogo com ações de utilização dos catálogos e dos repositórios bibliográficos. A partir desta experiência, serão elencadas algumas das características que ressaltam do ensino e utilização de gestores de referências científicas em investigação científica.

Bibliotecas acadêmicas e a sua centralidade na produção científica

O papel das bibliotecas tem vindo a ser desafiado neste contexto de digitalização e profusão de informação, questionando-se o papel que estas entidades poderão vir a assumir no futuro. Este papel poderá passar por uma adaptação evolucionária que confira novos arranjos na interligação de sistemas, de comunidades, de culturas e linguagens (Borgman, 2000). Repare-se que, para lá de toda a atividade advinda da disponibilização de recursos impressos através de sistemas de catalogação cuidados e estáveis, surge agora uma intrincada rede de formatos e suportes que se associam a regimes de licenciamento e de acesso diversificados no contexto de bibliotecas digitais. Uma biblioteca como a Biblioteca Norte-Sul (BNS) é mais do que um depósito de livros e periódicos em suporte físico, tendo de gerir um catálogo em formato digital que serve de guia aos seus utilizadores. Este catálogo é parte integrante de uma rede de bibliotecas da Universidade de Coimbra e seus repositórios, numa ampla rede que liga entidades muito diferentes e suportes de natureza diversa. A partir desta rede, pode ser facultado o acesso a revistas científicas, muitas das quais sujeitas a uma assinatura, outras em regime de acesso aberto. Por vezes, é requerido a utilização de Redes Privadas Virtuais¹ para controlo de

¹ Do inglês, *Virtual Private Network* (VPN).

acessos. Soma-se a própria *Internet* como fonte importante de acesso a informação relevante em regime aberto, numa fase em que os públicos acadêmicos integram as opções advindas das redes sociais, seja para a recolha de dados de investigação, seja para publicitação de resultados (Lupton, 2014), seja para a realização de um esforço de visibilização de trabalho e, concomitantemente, visibilização pessoal (Burton, 2009).

Resumidamente, este é, pois, um contexto que altera a produção científica, sobretudo porque exige competências diferentes a cada interveniente. Ao utilizador de uma biblioteca académica pede-se agora outro tipo de aptidões para acesso a informação relevante, assim como competências de gestão de informação pessoal (Fourie, 2011). Isso mobiliza as próprias bibliotecas a disponibilizar soluções para os seus utilizadores. As próprias bibliotecas representam agora espaços híbridos que cruzam múltiplos suportes, formatos e serviços. Tal explicará, em parte, o aparecimento de formações sobre a utilização de catálogos, assim como as formações para a utilização de gestores de referências (Stephen McMinn, 2011).

É neste contexto de profunda transformação da prática académica, em que quase todas as suas dimensões são afetadas pela tecnologia (Weller, 2011), que se questiona a própria interação entre bibliotecas e os seus utilizadores. Independentemente do formato em questão, não basta hoje o acesso a publicações; é preciso saber fazer o melhor uso de todos os elementos, sob pena de o acesso a repositórios rapidamente se converter na dificuldade de processar informação em excesso, ou na dificuldade de acessar um catálogo e localizar aquilo que é realmente relevante, independentemente da localização ou suporte em questão. De forma relacionada, se a digitalização de suportes e de processos acarreta vantagens várias para os utilizadores das bibliotecas, tal reclama por outras competências no próprio manuseio dos materiais. Não se discutem aqui, em qualquer caso, as diferenças estabelecidas entre a leitura realizada em suportes físicos, impressos, ou qual o nível de complementaridade estabelecido entre

suportes físicos e eletrônicos, antes se visando problematizar de que forma os gestores de referências podem servir a aproximação de comunidades de utilizadores às próprias bibliotecas e seus catálogos.

Se a produção científica continua a implicar capacidades de reflexão, de análise crítica, de leitura em profundidade, pede-se agora competência na consulta de bases de dados, na gestão de dados, na criação de repositórios pessoais, na seriação da informação absolutamente relevante a partir de grandes quantidades de registos, nas técnicas de pesquisa avançada, na catalogação da informação, no domínio de taxonomias associadas. Conceitos importantes são agora ativados, o caso mais notório é o dos metadados das publicações para uso de bases de dados. A um nível relacionado, existe hoje a possibilidade de, a partir de um investimento de construção de bibliotecas pessoais, serem automatizadas e agilizadas algumas tarefas, concretamente o fastidioso trabalho de referenciação de fontes com recurso a normas de citação, numa fase em que, marcadamente, a atividade académica está muito sujeita a desígnios de produtividade (Frith, 2013).

A experiência do *Publicar sem Perecer*

A chamada das aplicações de referenciação para o leque de formações ministradas pela Biblioteca Norte-Sul faz-se, como já referido, para resposta a pedidos de reforço de competências transversais, competências essas que incluem ferramentas para a construção de conhecimento (Steele, 2008). Este reforço de competências não é exclusivo de estudantes do ensino superior. Pelo contrário, o público participante nas sucessivas edições tem-se revelado heterogéneo: nunca se resumiu a estudantes; pelo contrário, profissionais de várias áreas foram comparecendo ao longo das várias edições para resposta aos seus próprios desafios; áreas de conhecimento de base diversas também; vários níveis etários contemplados; níveis

de proficiência informática distintos; origem geográfica diversa. Pontualmente, surgem ainda pedidos de equipas de investigação que procuram a revisão de processos de gestão de informação no âmbito de projetos. Na prática, quanto maior o número de envolvidos nos projetos, quanto maior a dispersão geográfica, quanto maior o volume de informação a processar, mais premente se torna a utilização de gestores de referências. Tais gestores incluem agora funcionalidades dedicadas para apoio a trabalho de equipas onde a informação pode ser centralizada (e.g. grupos de utilizadores).

A dinâmica de formação estabelecida com a comunidade académica da Biblioteca Norte-Sul constitui o registo empírico de uma atividade especialmente direcionada para uma comunidade de utilizadores. Da prática existente, que remete para um diálogo com um público alargado e profissionais de várias áreas, destaca-se a importância destas aplicações para a reconhecida melhoria da atividade de produção científica, quer individual, quer em equipa. A procura deste tipo de suporte tem sido permanente ao longo do período aqui considerado. Simultaneamente, a partir da atividade de formação estabelecida, ressalta a valorização dos próprios catálogos das bibliotecas pelas possibilidades que as aplicações oferecem, seja na integração facilitada de entradas, seja na articulação entre registos físicos e documentos digitais. Admite-se, assim, que os gestores de referências constituem, na prática, uma extensão das próprias bibliotecas, de potenciação da sua atividade quotidiana. Em ligação com a experiência de formação descrita, este é o ponto de partida para a discussão do seu papel na produção científica corrente.

Uma das primeiras questões a resolver constou da escolha da aplicação a testar ou recomendar nas sessões de formação. Esta é uma área que contempla uma oferta diversificada, que permite várias respostas possíveis (Kern & Hensley, 2011). A lógica subjacente nunca passou pela determinação da melhor aplicação, antes por indicar soluções viáveis, escolhidas a partir de um caderno de encargos bem

definido para resolver problemas concretos. Esse caderno comporta dimensões como o nível de abertura existente (i.e. importação e exportação de dados, leitura de formatos-padrão), os sistemas operativos e as plataformas abrangidos, a capacidade de leitura e a integração de identificadores unívocos, a capacidade de armazenamento disponibilizada, o desenvolvimento e atualização existentes, o custo associado, as capacidades de suporte de trabalho em equipa, a facilidade de utilização, a robustez, a curva de aprendizagem estabelecida, entre vários outros parâmetros transmitidos aos grupos de participantes. Nesse domínio, a aposta tem passado, desde 2011, por duas aplicações: Zotero e Mendeley. Estes são dois gestores concorrentes, mas complementares na sua utilização, com valências que podem ser articuladas, permitindo a integração e/ou partilha de ficheiros através de formatos-padrão. Cada participante nas formações tem a possibilidade de verificar as principais funcionalidades de cada aplicação através de prática-assistida, assim como verificar as diferenças existentes e as principais debilidades associadas a cada uma das aplicações. No final, depois de completar um conjunto facultativo de operações, poderá optar e gerir a sua biblioteca pessoal com auxílio de uma aplicação, escolhendo qual a aplicação mais apropriada, tendo em conta o seu perfil de utilizador e as suas preferências pessoais. De outra forma, importa referir que as sessões não impõem soluções ou ferramentas, antes facultam informação sobre eventuais caminhos a seguir a partir de um conjunto ajustado de ferramentas que oferecem garantias.

As formações viram os seus tempos e programas serem ajustados ao longo dos anos através dos inquéritos de avaliação realizados no final e pela própria perceção recolhida no decurso das sessões junto dos diferentes grupos. Uma preocupação recorrente assentou na garantia de tempo para debate e troca de ideias, para que as sessões não se resumam a exposição de conteúdos. Tal é especialmente importante, tendo em conta a já referida diversidade de áreas de formação ou de nível de proficiência na utilização quer dos gestores de referências,

quer de processadores de texto, quer da própria utilização eficaz das ferramentas disponibilizadas nos Sistemas Operativos ou nos navegadores de *internet*.

Quando se refere que os gestores de referências potenciam a atividade das próprias bibliotecas, tal assenta no conjunto crescente de ferramentas que estas aplicações disponibilizam. Primeiramente, qualquer envolvido na produção científica tem de executar tarefas de recolha, armazenamento, organização, gestão, utilização e partilha de informação. Quanto mais estruturado for o processo, mais facilitado será o trabalho fundamental de utilização de informação relevante. Cada utilizador, individualmente considerado, deverá estabelecer um sistema coerente de gestão de informação, que seja eficiente e funcional. Os gestores de referências permitem a implementação de soluções pessoais coadjuvadas por um conjunto de instrumentos de auxílio a tarefas concretas relacionadas com a atividade corrente de produção científica. As funcionalidades incluem aspetos como a gestão documental em vários suportes, a articulação com aplicações terceiras para tarefas de referenciação, mecanismos de anotação e revisão sistemática de documentos, a sincronização entre dispositivos e plataformas para acesso e salvaguarda de informação, o acesso facilitado a bases de dados, o recurso a mecanismos avançados de consulta a dados, a utilização de ferramentas colaborativas, a integração facilitada de dados/ficheiros provindos de catálogos através de um conjunto diversificado de opções. Sobre este último ponto, é necessário referir a possibilidade de importação direta através de navegadores ou a capacidade de leitura e extração de metadados. Estes gestores de referências facultam soluções de integração com sistemas de gestão de bibliotecas que se adaptam à multiplicidade de soluções oferecidas para captura de informação relevante e, inúmeras vezes, os próprios suportes digitais. Nesse sentido, são significativos quer os suplementos existentes para integração direta de informação, quer os formatos-padrão que são passíveis de leitura e/ou integração nos gestores (e.g. *.bib, *.xml, *.ris, *.txt).

| Name | Date modified | Type | Size |
|---|------------------|---------------------------|-----------|
| Bolden, Moscarola, 2000, Bridging the Quantitative-Qualitative Divide | 2020.05.14 20:44 | Foxit Reader PDF Document | 138 KB |
| Bolin, 2007, A history of the science and politics of climate change the Role of the Inter... | 2020.05.14 20:23 | Foxit Reader PDF Document | 1 753 KB |
| Bollier, 2010, The Promise and Peril of Big Data | 2020.05.14 20:43 | Foxit Reader PDF Document | 440 KB |
| Bollier, 2014, The Only Woman to Win the Nobel Prize in Economics Also Debunked the... | 2020.05.14 20:49 | Firefox HTML Document | 77 KB |
| Bollier, Helfrich, 2012, The Wealth of the Commons.epub | 2020.05.14 20:45 | EPUB File | 574 KB |
| Bolstad, 2008, GIS Fundamentals A First Text on Geographic Information Systems(2) | 2020.04.24 17:06 | Foxit Reader PDF Document | 3 734 KB |
| Bolstad, 2008, GIS Fundamentals A First Text on Geographic Information Systems | 2020.04.24 17:06 | Foxit Reader PDF Document | 2 952 KB |
| Booth, 2017, Free software to reveal how Facebook election posts are targeted | 2020.05.14 20:33 | Firefox HTML Document | 215 KB |
| Borges et al., 2015, Coaches' migration a qualitative analysis of recruitment, motivation... | 2020.04.24 17:04 | Foxit Reader PDF Document | 362 KB |
| Borges et al., 2020, Portuguese football coaches' migration Patterns and networks in 20... | 2020.12.31 12:02 | Foxit Reader PDF Document | 2 272 KB |
| Borraz, 2007, Governing standards the rise of standardization processes in France and i... | 2020.04.24 16:50 | Foxit Reader PDF Document | 122 KB |
| Borraz, 2007, Risk and Public Problems | 2020.04.24 16:50 | Foxit Reader PDF Document | 198 KB |
| Bosak (Guest Editor), Diekman (Guest Editor), 2008, Call for Papers | 2020.05.14 20:04 | Foxit Reader PDF Document | 306 KB |
| Boschmann, Cubbon, 2014, Sketch Maps and Qualitative GIS Using Cartographies of In... | 2020.05.14 20:05 | Foxit Reader PDF Document | 1 388 KB |
| Botelho et al., 2004, Onda de calor de Agosto de 2003 os seus efeitos sobre a mortalid... | 2020.04.24 16:50 | Foxit Reader PDF Document | 395 KB |
| Bourdieu, 1985, The social space and the genesis of groups | 2020.04.24 16:56 | Foxit Reader PDF Document | 2 148 KB |
| Bourdieu, 2000, Pascalian Meditations | 2020.04.24 16:57 | Foxit Reader PDF Document | 13 106 KB |
| Bourdieu, 2005, The Social Structures of the Economy | 2020.04.24 16:57 | Foxit Reader PDF Document | 5 462 KB |
| Boyd, 2016, What World Are We Building | 2020.05.14 20:52 | Firefox HTML Document | 161 KB |
| Boyd, Crawford, 2012, Critical questions for Big Data provocations for a cultural, techno... | 2020.05.14 20:30 | Foxit Reader PDF Document | 246 KB |
| Bozz Allen Hamilton, 2015, The Field Guide to Data Science | 2020.05.14 20:34 | Foxit Reader PDF Document | 12 678 KB |

Figura 1– Lote de ficheiros com gestão automatizada dos nomes.

Da experiência existente, só a facilidade de utilização destes gestores de referências e a sua grande utilidade pode explicar a grande recetividade obtida junto de públicos tão diversos. Tal é mais significativo se se pensar que estes gestores representam formas diferentes de realizar tarefas rotineiras, mas sobretudo uma revisão profunda de práticas individuais. Por exemplo, é provável que passe a existir uma lógica centralizada de armazenamento de dados. Ao invés de se ter os arquivos espalhados por múltiplas localizações num determinado computador pessoal, estes programas auxiliam a construção de bibliotecas pessoais fáceis de localizar e reutilizar. Tal tem sido recebido de forma bastante positiva ao longo de sucessivas edições. Depois, soma-se a automatização de certos processos. Por exemplo, sempre que possível, tentar recorrer a metadados para preenchimento automático de campos nestes gestores. Isso significa investir menos tempo na curadoria dos arquivos. O trabalho é agora mais de confirmação de valores e tal tem sido muito bem recebido pelos participantes nas formações. Face à facilidade na utilização destes gestores, impõe-se um conhecimento sobre os catálogos das bibliotecas, por isso a BNS,

desde há bastante tempo, articula vários tipos de formação em sala, algo que esteve na base do aparecimento do ciclo PSP. Os gestores de referências e a sua aprendizagem constituem, por isso, uma das peças da formação para a produção científica.

Referenciação na prática através de gestores: tendências, resultados

Os gestores de referências revelam-se especialmente importantes em vários domínios, pelo que a sua importância deverá ser elencada, de forma detalhada, no presente texto. Estes gestores e a sua utilização traduzem, e com boa certeza, parte significativa do contexto atual. Referem-se aqui tarefas como a organização do processo de investigação, como a agilização de processos, a gestão de informação e sua salvaguarda, a integração facilitada de dados, a captura de dados, as ferramentas de partilha, as ferramentas de trabalho em rede, as possibilidades de realização de consultas avançadas aos dados, a otimização de tarefas de referenciação, ou ainda os desafios advindos da leitura de registos em formato digital.

Não deixa, em qualquer caso, de ser necessária uma aproximação crítica à sua utilização: a integração facilitada de informação, por si, não representa uma melhoria do trabalho académico. Nesse sentido, nas formações facultadas à comunidade, não deixam de ser elencados os desafios existentes e qual deverá ser o foco fundamental para que cada utilizador não se perca na mera compilação de informação. De uma forma pragmática, uma das sugestões que é feita sempre a cada grupo é uma migração gradual de processos no caso de ser viável a utilização de gestores de referências, ao invés de ser investido uma grande quantidade de tempo na integração direta, de uma só vez, das bibliotecas pessoais existentes. É advogada a ideia de recurso a um processo que implica um conhecimento

gradual para proveitos efetivos no seio da produção científica. Esses proveitos significam, uma vez mais, o evitar de processos rotineiros consumidores de recursos vários (e.g. citação, aplicação de normas de estilo). Importante, também, é ter em conta que a maioria dos utilizadores das bibliotecas e de referências bibliográficas está hoje confrontado com grandes volumes de informação, independentemente de qualquer discussão sobre qual o grau de qualidade da mesma, e convirá ser hábil no seu manuseio para que essa torrente não impacte negativamente no fundamental do trabalho de cada um.

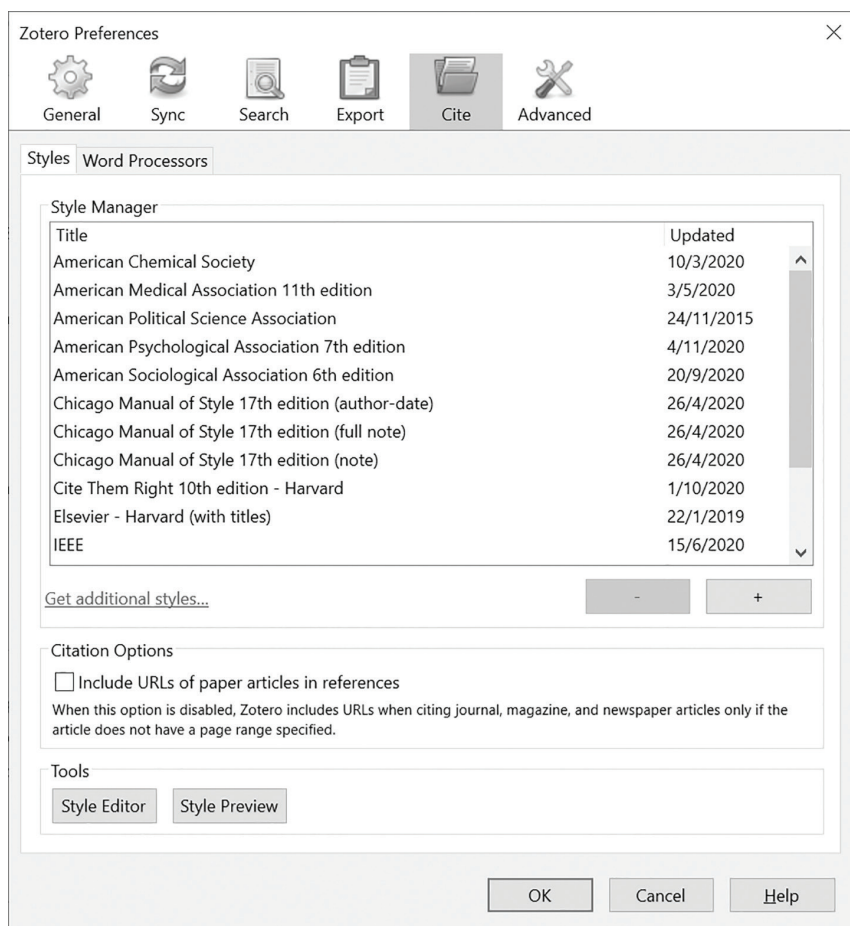


Figura 2 – Exemplo de bibliotecas de estilos de citação em Zotero.

Ao longo dos anos, tem sido visível um constante desenvolvimento das principais ferramentas disponíveis para tarefas de criação de bibliotecas pessoais e referência. Sobre os impactos destas ferramentas na atividade de investigação, é notória uma ausência de trabalho de análise sistemática que problematize essa questão². O desenvolvimento destas aplicações tem significado um acréscimo de funcionalidades muitas das vezes indicadas ou sugeridas pelos próprios utilizadores. Uma das principais alterações consta da possibilidade de utilização de diferentes sistemas operativos ou tipos de dispositivos. Mais, a integração com navegadores *Internet* tem sido melhorada, com mais opções disponíveis.³ Ora isto acarreta grandes desafios para o trabalho de formação. Por um lado, porque implica constante revisão de materiais e conteúdos de formação; por outro lado porque, em cada grupo, surgem sempre diferentes combinações de sistemas operativos e plataformas em uso, sendo difícil estabelecer um fio condutor em termos dos exemplos práticos durante as atividades de prática assistida. Por outras palavras, os diferentes participantes nas ações deparam-se com diferenças mais ou menos expressivas nos diferentes menus e até da distribuição de comandos e no grafismo, ainda que a estrutura fundamental dos programas se tenha mantido constante ao longo dos anos (i.e. 3 colunas verticais onde são executadas a maioria das ações). Recorrentemente, são ainda identificados problemas ao nível da ligação a aplicações externas, concretamente a execução de macros, e na instalação de suplementos em navegadores.

² A esse nível, ainda que circunscrito à área do Direito, conferir o trabalho de Sandra Meredith (2012) assente em inquéritos a utilizadores de 3 aplicações de referência.

³ Neste particular, o Zotero começou por ser disponibilizado como suplemento passível de integração em Mozilla Firefox e, entretanto, evoluiu para aplicação de funcionamento local, de modo independente.

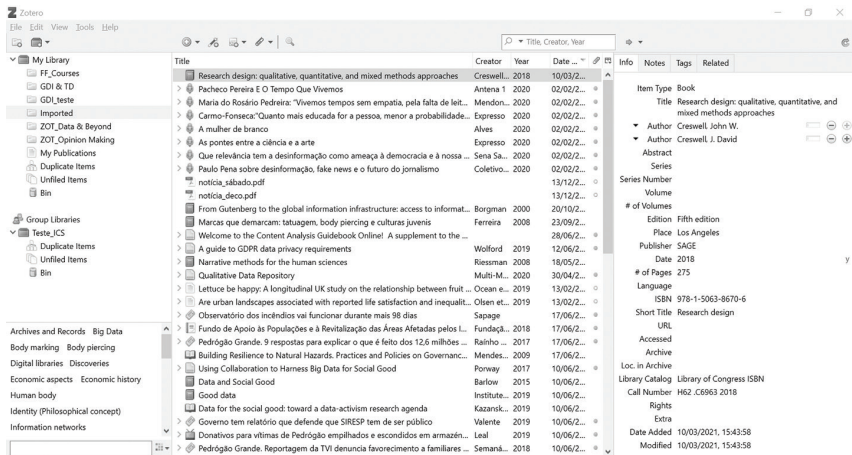


Figura 3 – Zotero – Exemplo de biblioteca pessoal.

Para contornar alguns destes problemas, desde há vários anos que, nas ações realizadas na BNS, se começou a pedir a instalação prévia (facultativa) de aplicações antes do arranque das sessões presenciais. Para tal, foi realizado um tutorial de apoio, passo-a-passo, que combinava capturas de ecrã e texto. Se tal se revelou útil para a otimização das horas de contacto, a verdade é que surgem sempre problemas por via de restrições de segurança e sobretudo pela má condição das instalações nos computadores dos participantes (e.g. sistemas operativos sobrecarregados ou não devidamente instalados/atualizados, não atualização de aplicações subsidiárias, erros de registo, ausência de privilégios de administração, entre outros). Na imagem seguinte, é possível verificar os conteúdos de uma biblioteca pessoal em Mendeley, programa que apresenta uma interface semelhante ao Zotero:

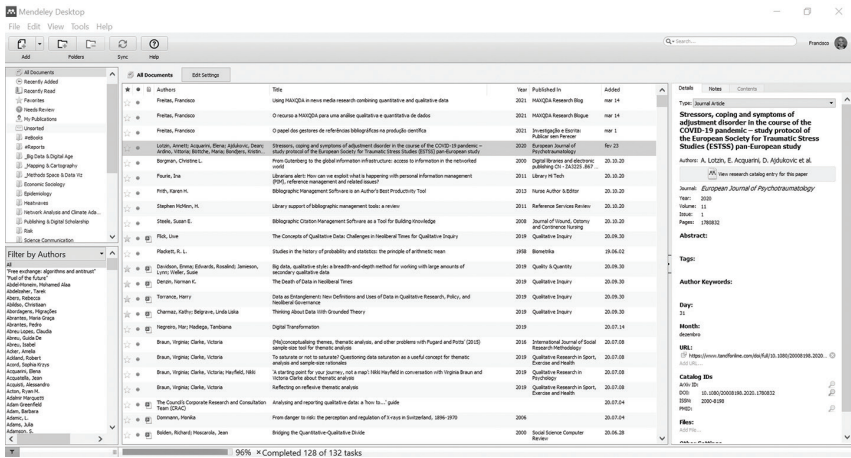


Figura 4 – Mendeley – Estrutura de ficheiros.

Existe um conjunto equivalente de ferramentas que são disponibilizadas pelos diferentes programas. As principais diferenças são indicadas durante as sessões de formação para que as escolhas sejam o mais informadas possível.

Desafios advindos da automatização e normalização de processos

São inegáveis as vantagens que os gestores de referências garantem nas atividades de gestão de bibliotecas pessoais e nos processos de referenciação. As normas de referenciação representam mecanismos de catalogação e citação coerentes que têm vindo a ser adaptados para responder aos novos suportes existentes. De uma forma relacionada, uma outra tendência é dada pela criação de novos mecanismos para gerar identificadores unívocos, incluindo a identificação de objetos digitais (e.g. *Digital Object Identifier* ou DOI). Estes sistemas implicam taxonomias atualizadas e são passíveis de integração direta nos gestores de referências. Com isso, surgem ganhos vários

nos processos de captura, de armazenamento e de catalogação de dados pessoais. Estas opções permitem também otimizar o trabalho em equipa.

Uma das questões que se coloca nas atividades de referenciação relaciona-se com a profusão de estilos de citação existentes. Neste momento, o Zotero conta com quase 10 mil entradas e não é garantido que venha a existir uma uniformização. Se uma das funções dos gestores de referências passa pela gestão destas bibliotecas de estilos, permitindo até a criação de estilos personalizados e a rápida mudança de todas as entradas num manuscrito, a verdade é que, na prática, os autores deparam-se com vários desafios. Há, por um lado, a questão disciplinar, que implica a utilização de estilos específicos e a quase ausência de normas de referenciação que sejam transversais às diferentes áreas disciplinares. Por exemplo, a Norma Portuguesa (NP405) constitui uma tentativa de harmonização com normas internacionais (ISO), definindo regras para a normalização das referências bibliográficas de todos os tipos de documentos. Não é, todavia, utilizada na generalidade das áreas disciplinares. Outra questão prende-se com os estilos específicos criados quer por publicações, quer por instituições como Universidades ou Centros de Investigação. Isso representa uma maior dificuldade na utilização dos gestores de referências e suas bibliotecas de estilos. Na prática, é possível a procura de um estilo semelhante já existente, implicando a edição manual de referências no corpo do texto manual. No limite, a gestão terá de ser assegurada com a intervenção do utilizador, manualmente. A revisão das próprias normas de estilo reserva também algumas dificuldades. As partículas de ligação podem não estar ajustadas a todas as linguagens. Mais, os próprios gestores de referências nem sempre operam em diferentes linguagens, ajustando valores à língua utilizada no documento. Ainda assim, é possível, uma vez mais, a substituição de valores diretamente nos textos. Tal desafio tem vindo a ser resolvido e

vários dos gestores permitem agora um ajuste mais fino destes valores. As tecnologias de gestão de bases de dados variam também nas diferentes aplicações, com níveis distintos de robustez e de qualidade de funcionamento.

Notas finais

As formações sobre os gestores de referências bibliográficas aqui apresentadas foram sempre desenhadas numa ótica de apresentar estas aplicações como ferramentas úteis à produção científica. Nesse sentido, tal como descrito anteriormente, tem existido a preocupação de dar conta das soluções existentes e dos fins a atingir, demonstrando tais possibilidades a partir de duas aplicações de referências. Tais aplicações foram criteriosamente selecionadas, com a ressalva de permitirem, em qualquer momento, a migração das bibliotecas pessoais recorrendo a formatos-padrão para qualquer outra aplicação. Refere-se o papel positivo assumido por estes gestores na produção científica partindo da ideia de que, através de um ligeiro investimento prévio na aprendizagem e na construção de uma biblioteca pessoal, são garantidos ganhos futuros significativos, quer no acesso facilitado à informação, quer na sua gestão. Tal tem sido confirmado, de diferentes formas, pelos participantes nas ações de formação. A procura destas ações tem existido em permanência, o que sublinha a sua importância nos processos científicos e dá conta da resposta a uma necessidade das comunidades de utilizadores. Por fim, é importante assinalar que estes gestores complementam os catálogos das bibliotecas, dado que potenciam o acesso aos mesmos e a sua integração nos registos pessoais. Tal é ainda mais relevante se se pensar nos desafios atuais dados pelo grande volume de informação com que cada utilizador de uma biblioteca está inevitavelmente confrontado.

Referências

- Borgman, C. L. (2000). From Gutenberg to the global information infrastructure: access to information in the networked world. In *Digital libraries and electronic publishing CN – ZA3225.B67 2000*. MIT Press.
- Burton, G. (2009). *The Open Scholar*. Academic Evolution. <http://www.academicrevolution.com/2009/08/the-open-scholar.html>
- Fourie, I. (2011). Librarians alert: How can we exploit what is happening with personal information management (PIM), reference management and related issues? *Library Hi Tech*, 29(3), 550–556. <https://doi.org/10.1108/07378831111174477>
- Frith, K. H. (2013). Bibliographic Management Software is an Author's Best Productivity Tool. *Nurse Author & Editor*, 23(4), 1–3. <https://doi.org/10.1111/j.1750-4910.2013.tb00165.x>
- Kern, M. K., & Hensley, M. K. (2011). Citation Management Software. *Reference & User Services Quarterly*, 50(3), 204–208. <https://doi.org/10.5860/rusq.50n3.204>
- Lupton, D. (2014). *«Feeling Better Connected»: Academics Use of Social Media*. Canberra: News and Media Research Center, University of Canberra.
- Meredith, S. (2012). Critical Review of Referencing Software When Used with Oscola. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2184098>
- Steele, S. E. (2008). Bibliographic Citation Management Software as a Tool for Building Knowledge. *Journal of Wound, Ostomy and Continence Nursing*, 35(5), 463–468. <https://doi.org/10.1097/01.WON.0000335956.45311.69>
- Stephen McMinn, H. (2011). Library support of bibliographic management tools: a review. *Reference Services Review*, 39(2), 278–302. <https://doi.org/10.1108/00907321111135493>
- Weller, M. (2011). *The Digital Scholar: How Technology Is Transforming Scholarly Practice*. Bloomsbury Publishing. <https://doi.org/10.5040/9781849666275>

(Página deixada propositadamente em branco)

IV
CONSOLIDAÇÃO DE SABERES
INSCRIÇÃO E DISTORÇÃO

(Página deixada propositadamente em branco)

INVESTIGAÇÃO, INSCRIÇÃO, PUBLICAÇÃO

João Arriscado Nunes
Centro de Estudos Sociais e Faculdade de Economia
Universidade de Coimbra
jan@ces.uc.pt

Resumo

Os textos científicos são o ponto de chegada de uma cadeia de inscrições que permite criar um conjunto de traços e de marcas para além dos documentos escritos e representações gráficas que sustentam e documentam a história de um projeto de investigação e as suas publicações. Este capítulo discute as condições de produção de textos que procuram satisfazer as exigências de forma, estilo, conteúdo, argumentação e prova próprias dos textos científicos e académicos, mas também as possibilidades de inovação que se abrem na relação entre a atividade de investigação e a produção textual.

Palavras-Chave: Investigação; inscrição; escrita; heterogeneidade; coerência fraccional

Abstract

Scientific texts appear at the end of a chain of inscriptions which generates a trail of clues and marks beyond written documents and graphic representations. These support and document the making of research projects and their publications. This chapter discusses the conditions under which the production of texts

addresses the requirements of form, style, content, argument and evidence associated with scientific and academic texts, but also the possibilities of innovation that emerge from the interplay of research activities and the production of texts.

Keywords: Research; inscription; writing; heterogeneity; fractional coherence

Em *De la Grammatologie*, uma das suas obras mais influentes, Jacques Derrida afirmava que a «escrita significa inscrição e, primeiro que tudo, instituição durável de um signo..., o único núcleo irreduzível do conceito de escrita», uma forma de ‘traço instituído’¹ (Derrida, 1967: 65, 68).

Recorrendo aos termos de Derrida, e como tem sido demonstrado desde há várias décadas através de um *corpus* substancial e sempre em crescimento de contribuições para os Estudos de Ciência, Tecnologia e Sociedade, podemos caracterizar a produção de conhecimento como correspondendo a uma cadeia de inscrições — notas, gráficos, imagens, textos e fragmentos de textos — que, no seu ponto de chegada, assumem a forma de textos que podem ser classificados em vários géneros — artigo científico, livro, capítulo de livro, comunicação a reunião científica, publicação em atas de congressos, revisões do estado da arte numa área científica ou disciplina, revisão crítica, comentário, ensaio, pedido de patente, livro ou artigo de divulgação, manual.

Cada um dos géneros obedece a um conjunto de normas de elaboração e apresentação, de linguagem ou de estilo que procuram responder a diferentes públicos ou leitores. A valorização e o prestígio relativos dos vários géneros têm variado ao longo do

¹ Tradução própria deste excerto e seguintes.

tempo, dependendo igualmente, em cada momento, do contexto disciplinar, das métricas de avaliação da produção científica em vigor, de exigências associadas às carreiras científicas e de investigação, ou das formas de extensão, divulgação ou popularização mais procuradas por públicos não-acadêmicos. O género atualmente mais valorizado é o artigo científico publicado em revistas que são indexadas em bases de dados que permitem a produção de índices relativos ao volume de publicação de investigadores, equipas, instituições ou consórcios, mas igualmente o fator de impacto da publicação em que aparece o artigo e o impacto na área científica em causa através da frequência com que cada artigo é citado por outros artigos de outros autores.

Se o artigo é hoje a forma dominante de publicação da produção científica, nem sempre, porém, foi esse o caso, e nem todas as áreas ou disciplinas conferem ao artigo esse estatuto privilegiado enquanto género, mesmo quando, por razões associadas a exigências de avaliação, de candidatura a financiamentos ou de oportunidades de publicação, acabam por lhe atribuir um peso crescente.

É importante notar, contudo, que a produção de conhecimento, como veremos mais adiante, pode também gerar formas de inscrição que não passam pelos modelos e padrões estabelecidos pelas instituições ligadas à produção científica e académica ou pelo mercado editorial. E não estamos a considerar aqui apenas os meios de comunicação social, as redes sociais e as plataformas, e as diferentes formas de apresentar, comunicar ou, em muitos casos, suscitar controvérsias em torno do conhecimento científico e académico e da produção intelectual. É particularmente significativa, hoje, a riqueza de formas de produção, circulação e partilha de conhecimento que mobilizam outras possibilidades de conferir visibilidade e de afirmar a validade e relevância de conhecimentos que estão para além dos limites e critérios estabelecidos pelas monoculturas — e pelos limites ao pluralismo interno que admitem — em que são

ancorados os conhecimentos certificados pelas instituições científicas e acadêmicas (Santos, 2018).

Não é possível, no espaço deste capítulo, abordar todas as manifestações e implicações tanto dos constrangimentos referidos como do espaço de diversidade que, apesar de tudo, pode ser explorado no domínio da produção acadêmica de conhecimento. A discussão que se segue será, assim, nos limites e possibilidades que se apresentam à produção de textos acadêmicos e científicos que procuram satisfazer as condições de obtenção de graus acadêmicos avançados, como o doutoramento, ou as exigências de produtividade associadas a carreiras científicas e acadêmicas, e, em particular, a relação entre a atividade de investigação e a produção de teses e de artigos científicos.

Inscrições, cadeias de inscrições e relatos da atividade científica

A produção de textos científicos corresponde a um momento — ou a diferentes momentos — numa cadeia de inscrições que permite, como acontece com o rastreamento de casos em situações de epidemia, criar um conjunto de traços e de marcas que assinalam a trajetória da investigação (Latour e Woolgar, 1986; Latour, 1999; Griesemer, 2015). Mas é importante não confundir essas inscrições com os documentos escritos e as representações gráficas que vão marcando a história de um projeto de investigação, e, em particular, a sua história oficial, a que irá resultar em artigos, relatórios, livros e outras publicações.

Nem todas as cadeias de inscrição são idênticas. Elas aparecem de maneira diferente nas ciências centradas no laboratório e nas ciências centradas no campo, nas ciências históricas e na investigação etnográfica. Entre o que o historiador Carlo Ginzburg (1986, 1999) descreveu como a distinção entre as ciências do indício, do traço e da pista e as ciências da prova, as inscrições produzidas pelo tra-

balho de investigação e pela produção de relatos desta apresentam uma diversidade que convida a considerar mais de perto a relação entre inscrição e escrita.

Mesmo quando assumem a forma de textos, nem todas as inscrições são igualmente reconhecidas ou legitimadas como textos científicos pelas instâncias que têm autoridade para o fazer. Elas têm de corresponder a um de entre os vários gêneros próprios da produção científica acima mencionados, mas também respeitar normas relativas à definição de autoria/propriedade intelectual e passar por um processo de seleção, geralmente através de alguma forma de avaliação pelos pares (o que, por sua vez, implica definir quem pode ser incluído nessa categoria e quais as modalidades e critérios dessa avaliação). Este processo é um momento crucial de afirmação de um poder de legitimação do que conta como conhecimento, mas também de exclusão e de invisibilização de enunciados ou argumentos.

O gênero que ocupa o lugar central na produção científica é o artigo sujeito a revisão pelos pares e publicado em revistas incluídas em diferentes índices, que as classificam de acordo com o seu fator de impacto. O número de citações de cada artigo no universo das revistas indexadas está na base da métrica de determinação do valor da produção científica do(s) seu(s) autores. Esta centralidade do artigo não exclui a relevância de outros gêneros, como a monografia, o ensaio, o capítulo de livro ou a publicação em atas de reuniões científicas, e a sua importância relativa tem variado ao longo do tempo e conforme o contexto disciplinar ou a área científica. Nas ciências sociais, essa centralidade tem vindo a crescer e as próprias teses de doutoramento são constituídas, em muitos casos, por conjuntos de artigos, que podem todos ter sido publicados após revisão por pares antes da própria defesa da tese. Verifica-se, de facto, uma crescente tendência para considerar que uma tese de doutoramento deve ser estruturada como um conjunto de artigos, ou pelo menos ser sustentada, no plano teórico e

substantivo, por capítulos publicados previamente, apresentados ou aprovados para publicação em revistas, enquadrados por um capítulo introdutório e outro, de conclusões. Esses artigos podem resultar de co-autorias, desde que o/a autor/a principal, identificado como tal, seja o autor da tese.

É importante, por isso, entender como se estabelece a cadeia de inscrições que vão dando conta dos diferentes momentos do processo de investigação e de como, a partir delas, se constrói o texto que será convertido em artigo.

O artigo científico é uma fraude?

Noutro lugar (Nunes, 2007), comentei o tema da presença/ausência, nos textos científicos e em particular nos artigos científicos, do sujeito da investigação. Vale a pena retomar e ampliar algumas das reflexões propostas nessa ocasião sobre o artigo científico enquanto exemplar das inscrições que definem as versões oficiais — publicadas, no sentido de serem tornadas públicas — da investigação e da partilha dos seus resultados.

Em 1963, Sir Peter Medawar, prémio Nobel da Medicina pelos seus trabalhos no campo da imunologia, realizou uma palestra radiofónica, transmitida pela BBC, com o provocatório título «Is the scientific paper a fraud?» (Será o artigo científico uma fraude?). Medawar não se referia a situações em que o artigo incluiria resultados fraudulentos ou manipulados e conclusões que induziriam em erro quem o lesse. O seu comentário interpelava a atribuição ao artigo científico da condição de relato que permitiria ao leitor ou à leitora aceder à atividade científica e ao modo como teriam sido produzidos os resultados nele apresentados. O termo «fraude» referia-se, mais precisamente, ao que Medawar considerava ser um relato equivocado do que era a atividade científica.

A argumentação de Medawar inclui, num primeiro momento, uma descrição da estrutura canónica do artigo científico. Vale a pena segui-lo nesse passo:

Primeiro, uma chamada «Introdução», em que simplesmente se descreve o campo geral em que vão ser exercitados os talentos científicos [do autor], seguida por uma secção chamada «trabalho anterior» [os termos hoje usados são outros, como «estado da arte», ou «revisão da literatura»], em que o autor reconhece, com mais ou menos boa vontade, que outros apontaram vagamente para as verdades fundamentais que agora vão ser expostas. Depois, uma secção de métodos — certo. A seguir vem a secção de «resultados». A secção chamada «resultados» consiste numa série de informações factuais em que é considerado inadequado, sob o ponto de vista formal, discutir o significado dos resultados obtidos. O autor tem de fingir, por assim dizer, que a sua mente é um receptáculo virgem, um contentor vazio para a informação que flui do mundo exterior por razões que o próprio autor não revelou. A avaliação das provas científicas é reservada para a secção de «discussão», e na discussão o autor adopta a posição ridícula de perguntar a si próprio se a informação coligida tem algum significado, de perguntar a si próprio se irá emergir alguma verdade fundamental da contemplação de todas as provas que brandiu na secção chamada «resultados» (Medawar, 1996: 33–34).

Medawar recorre a um género disponível no elenco das tecnologias literárias das ciências — a palestra radiofónica, depois convertida em artigo — para denunciar os equívocos associados ao artigo como género, em particular a ideia de que o artigo seria um relato rigoroso do processo de produção do conhecimento científico. A sua argumentação inclui uma caracterização da estrutura típica do artigo e de algumas das suas estratégias de exposição e dos recur-

tos retóricos mobilizados — identificando, sem as designar como tais, as modalizações do texto que permitem despojá-lo de qualquer referência a pressupostos, proposições, inclinações ou preferências teóricas ou metodológicas de quem o escreve. A exigência de objectividade que acompanha a escrita científica é, assim, identificada como neutralização de qualquer sinal de presença ou interferência de quem investiga no processo de produção de conhecimento, excepto enquanto executor das regras do método, devidamente referidas em secção própria. Um dos passos mais peculiares da crítica de Medawar é, justamente, a sua referência a essa secção sobre o método — aquela em que a produção científica pode ser reconhecida como uma forma de atividade envolvendo o trabalho de participantes humanos — arrumada com um simples «está bem».

Mas o veredicto final é claro: o artigo científico não é uma exposição fidedigna da atividade científica. Essa exposição exige um outro tipo de tecnologia literária, baseada no que, de maneira ampla, pode ser designado como reconstrução racional da atividade científica. A linha de argumentação principal que Medawar vai seguir apoia-se na obra de Karl Popper e, em particular, na sua concepção do conhecimento científico — e do próprio critério que permite reconhecer e validar o que conta como ciência — como um processo de conjecturas e refutações, de produção de enunciados susceptíveis de serem falsificados através de procedimentos experimentais ou de observação.

A pergunta, contudo, é se essa reconstrução racional faz justiça à atividade científica, resgatando o que o artigo científico elimina ou silencia. Para Medawar, o que está em causa não é a exigência de uma descrição detalhada e indexical — referida ao contexto e ao processo do trabalho científico —, mas de um modo de vincular a pesquisa de que o artigo dá conta com o que permite reconhecer o significado e a relevância daquilo que é reportado. O caminho que Medawar segue é o da reconstrução da lógica da pesquisa a partir de uma posição epistemológica específica, a de Popper.

Mas Medawar responde ao que considera os equívocos do artigo científico com um outro equívoco sobre as virtudes dessa reconstrução da actividade científica a partir de uma leitura ancorada, não num relato das práticas da pesquisa, incluindo os processos de inscrição que culminam no artigo científico, mas na invocação — para usar os termos de Popper — de uma lógica da pesquisa fundada numa opção epistemológica. Daqui decorrem duas outras ausências do comentário de Medawar: se a sua intenção era alegar a incapacidade de o artigo científico dar conta da verdade da atividade científica e do que valida o conhecimento que ela produz, falta mostrar, em primeiro lugar, qual o percurso que leva da atividade científica a esse género particular que é o artigo e, em segundo lugar, por que é que o artigo ocupa — como continua a ocupar hoje — o lugar cimeiro na hierarquia dos géneros em que se inscrevem/escrevem os resultados públicos da ciência.

O propósito deste capítulo não é o de responder a essas duas ausências, mas explorar, a partir de outros pontos de entrada, a questão da relação entre a experiência da investigação e os relatos «autorizados» desta, que por sua vez suscitam um problema que as normas e modalizações dos géneros dominantes da escrita científica tenderam a invisibilizar: o da (atribuição de) autoria dos textos que formalizam os relatos da investigação. O tema tornou-se premente no momento atual, não só devido à complexidade e à importância crescente da relação entre determinação/atribuição/reconhecimento de autoria e propriedade intelectual, mas também sobre a determinação da relação entre contribuição para/participação no processo de investigação e atribuição e reconhecimento de (co-)autoria, e sobre o crescimento de formas de fragmentação da autoria e de *ghost writing*, que, sendo encontradas sobretudo em áreas como a medicina (Sismondo, 2018), podem vir a estender-se a outras áreas científicas, incluindo as ciências sociais e as humanidades.

A investigação, a inscrição/escrita e a publicação

À pergunta que servia de título ao artigo de Medawar podemos responder negativamente: o artigo científico não é uma fraude. Ele é elaborado de acordo com as normas e o estilo que são adequados a esse gênero literário e validado segundo os critérios que lhe são próprios. O artigo científico não pretende ser um relato do processo de pesquisa ou da reconstrução racional desta a partir de uma posição epistemológica determinada. A sua estrutura, estilo e recursos retóricos mobilizados procuram precisamente a eliminação dos traços do que Nigel Gilbert e Michael Mulkay (1984), apoiando-se nos conceitos elaborados para a análise do discurso científico, designam como reportório contingente das inscrições resultantes do trabalho científico — com todas as hesitações, incertezas, tentativas e erros, resultados negativos, flexibilidade interpretativa e outras marcas de um processo sem resultados garantidos —, de forma a construir o reportório empírico, oficial, do conhecimento validado e público que resulta desses processos, recorrendo a um estilo impessoal, centrado na apresentação de resultados da investigação com as características identificadas e discutidas por Medawar.

Os artigos e outros relatos produzidos a partir desse processo inscrevem os seus resultados através de modalizações do texto que podem eliminar os traços específicos do trabalho de produção do conhecimento de que pretende dar conta. Mas haverá então espaço para que alguma forma de relato (*account*) desse processo, com as suas incertezas, contingências, inflexões, ajustamentos, negociações, sucessos e frustrações, com toda uma densidade semiótica-material que procure fazer justiça ao trabalho e às circunstâncias da sua produção, dar conta dos silêncios, omissões, invisibilizações e supressões geradas pelas condições de validação do conhecimento produzido dentro dos limites estabelecidos pelas formas canônicas

da escrita científica? Como pode a experiência da pesquisa encontrar modos de se mostrar na escrita que produz artigos ou teses?

Os relatos dos processos de produção do conhecimento exigem outro tipo de escrita, outros géneros e outras formas de pesquisa, como o relato autobiográfico, a reconstrução histórica, a pesquisa etnográfica ou o jornalismo de investigação.

A clarificação dos objetivos, dos leitores, dos limites e das possibilidades associadas a diferentes géneros não torna impossível a transgressão ou a inovação formal, mas obriga a ter em conta que um texto/retrato que tem como destino a publicação é sempre um texto para um público, seja um público-alvo previamente definido (como um júri de tese, um painel de avaliadores, um conselho editorial, o público de um encontro científico, o(s) destinatário(s) de um projeto) ou um público de não-especialistas.

Finalmente, a publicação está hoje sujeita a constrangimentos materiais que condicionam o reconhecimento de um texto como texto científico, desde o pagamento de taxas para acesso à avaliação para obtenção de um grau académico às várias formas de condicionamento financeiro da apresentação e/ou publicação sob forma de artigo ou livro. Esta situação reforça, por sua vez, constrangimentos formais associados às condições de viabilidade económica ou comercial da publicação, como a dimensão ou a necessidade de adaptação editorial do texto, de forma a torná-lo mais acessível a não-especialistas.

Do mundo à escrita

O que acontece ao mundo que é excluído ou invisibilizado pela escrita? O que sucede com aqueles e aquelas que, sendo protagonistas dos mundos e dos processos que convertemos em temas e terrenos de investigação, são reduzidos, através de um processo de

extrativismo cognitivo, à condição de informantes ou de actantes em narrativas que são elaboradas e orquestradas, afinal, por quem escreve e é reconhecido/a na sua condição de autor/a?

Nas ciências sociais e humanidades, em particular, as pessoas que investigam deparam com fenómenos que não são redutíveis a descrições pela escrita ou que não podem ser «fixados» pelos procedimentos de inscrição que são geralmente mobilizados no quadro da pesquisa científica e académica. Como nos têm lembrado Boaventura de Sousa Santos (2018), Jean Lave (2019) e, já em 1959, Wright Mills, o processo de investigação tem muito em comum com os modos de aprendizagem próprios das práticas artesanais, envolvendo uma trajetória pessoal de passagem da condição de participante periférico a participante pleno ou central num mundo que se procura conhecer (Lave), e de criação de artesanias de práticas que permitem criar os saberes situados, colaborativos e reflexivos, atentos às experiências, às lutas e aos conhecimentos delas nascidos (Santos).

O envolvimento e a colaboração crescentes de pesquisadoras/es com comunidades, grupos e movimentos vulnerabilizados e marginalizados, com situações e contextos caracterizados pela exclusão abissal, pela negação da humanidade dos e das que neles habitam (Santos, 2018), torna cada vez mais urgente e necessária a criação colaborativa e não-extrativista de formas de conhecimento vinculadas às experiências, resistências e lutas desse Sul que é também um Sul epistémico (Santos, 2014, 2018). É através de cadeias de inscrições e da escrita «autorizada» pela ciência e pela instituição académica que o epistemicídio e o que tem sido designado de «percecídio» — a supressão de formas de experiência que não são inteligíveis para o cânone epistemológico — encontram um terreno fértil. Por isso importa que o processo de investigação que produz inscrições e o processo de escrita que as organiza em géneros reconhecíveis no contexto científico e académico sejam capazes de incorporar as

interrogações e preocupações que permitem o envolvimento ativo, de escuta profunda e atenção ao que não se conhece ou não parece inteligível, com o mundo que se procura conhecer (Nunes, 2008).

- Como dar conta das diferenças, da heterogeneidade e das histórias múltiplas que surgem do encontro com o campo ou com o arquivo? Como inscrever as relações de poder, as invisibilizações e as supressões que são irreconhecíveis para as teorias, quadros conceptuais e metodologias convencionais (Law, 2002, 2004)? O que se perde no trajeto que leva do campo/arquivo à escrita?

- Como lidar com a propensão para assumir a posição do investigador/autor como «engenheiro heterogéneo» (Law, 2002), que decreta as presenças e as ausências, as visibilidades e as invisibilidades, que vão permitir criar uma coerência que é feita também dessas ausências e invisibilidades, tantas vezes sobredeterminada pelas opções teóricas e metodológicas? Como passar da procura de uma coerência excludente, própria do pensamento abissal (Santos, 2018), à coerência fracional do «mais do que um, menos do que muitos» (Law, 2002: 2)? Entramos sempre no meio dos processos que pretendemos estudar (Deleuze e Guattari, 1980) e, por isso, a procura da coerência que se associa aos textos científicos terá sempre de reconhecer a situacionalidade e a parcialidade das práticas de produção de conhecimento e de escrita: «As mãos de quem escreve nunca estão limpas» (Law, 2002: 2). Não há ponto de vista sobre os pontos de vista, como queria Bourdieu, nem o narrador onisciente do estilo indireto livre, nem «olhar de Deus», como lembrou Donna Haraway (1991). Isto vale para toda a cadeia de inscrições que culmina na produção da tese ou do artigo.

- O que fazer então com o excesso? Descentrar o sujeito da enunciação, mas também descentrar o(s) sujeito(s)/objeto(s) da investigação, produzir versões múltiplas da realidade, que interferem num processo que resulta em coerência fracional; dar conta das singularidades que emergem desse encontro de multiplicidades (Mol, 2002). A obsessão da coerência abre o caminho a versões academicamente respeitáveis do que se pode descrever como teorias da conspiração. Nas ciências sociais, estas assumem a forma de sobredeterminação pela teoria ou pela submissão a um projeto — o que Law (2004) descreve como «*projectness*» — definindo exclusões, eliminações e conexões. Esta é a lição que pode ser tirada da ficção de Umberto Eco, em romances como *O pêndulo de Foucault* (2017) ou *O cemitério de Praga* (2011), e que Luc Boltanski (2012) e John Law (2004) trouxeram para a reflexão sociológica.

- Como podemos aprender a lidar com essa heterogeneidade de modo a produzirmos textos sensíveis à coerência fracional dos processos que estudamos e de que pretendemos dar conta? Como dar conta das diferentes vozes e existências que são reconhecidas ou silenciadas, mas sem as quais nenhum texto científico pode vir a existir? Que realidades são criadas a partir das diferentes formas de lidar com a heterogeneidade? E com a tensão entre continuidades e descontinuidades? Por outras palavras, qual a política ontológica dos textos científicos e académicos, com o seu poder de nomear e decretar existências e não-existências, saberes e não-saberes, relevâncias e irrelevâncias, hierarquias e exclusões?

- Como escrever, então, de maneira a respeitar as conexões parciais, a coerência fracional, o descentramento do sujeito da enunciação e do objeto enunciado, «*Como devemos/podemos*

escrever? Como poderemos escrever sobre a multiplicidade de um modo que também produza os efeitos da singularidade? Ou sobre a singularidade de um modo que não apague o que realiza a multiplicidade?» (Law, 2002: 4). Como contar as diferentes histórias que o processo de investigação e as inscrições que produz fazem aparecer e que se encontram ou interferem? Como dar conta tanto das linhas de força como das linhas de fuga que as desafiam (Deleuze e Guattari, 1980)?

As respostas que têm surgido a estas interrogações apresentam uma diversidade e uma riqueza a que os limites deste capítulo não permitem fazer justiça. O que vale a pena sublinhar é a sua procura de maneiras de produzir conhecimento que partam das experiências e da identificação de problemas e interrogações ancoradas nas vidas e nas lutas de grupos, comunidades, povos e movimentos sociais, que enfrentam situações de exclusão, violência, sofrimento injusto, opressão e exploração. A perspectiva das Epistemologias do Sul, que parte da obra de Boaventura de Sousa Santos (2014, 2018), coloca no centro essa procura, submetendo as teorias, quadros conceptuais e metodologias convencionais a operações críticas que procuram identificar a produção de ausências através de exclusões, silenciamentos, desqualificações e supressões que reduzem a diversidade do mundo ao que é reconhecível e inteligível pelas epistemologias dominantes, de matriz eurocêntrica. É a partir dessa operação de sociologia das ausências que se torna possível, através de metodologias não-extratvistas e colaborativas, aprender a conhecer e reconhecer a riqueza de saberes e de experiências que permitem que outras histórias sejam contadas, através de formas de expressão que vão para além da escrita validada pelos cânones científico e académico (Santos, 2018). Este capítulo não tem outra ambição senão a de contribuir para abrir os espaços de experimentação a que nos convidam essas outras histórias e experiências.

Referências bibliográficas e sugestões de leitura

- Ashmore, M. (1989). *The Reflexive Thesis: Wri(hg)ting the Sociology of Scientific Knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
- Atkinson, P. (1990). *The Ethnographic Imagination: Textual Constructions of Reality*. London: Routledge.
- Bazerman, C. (2013). *A Rhetoric of Literate Action: Literate Action Volume 1*. Fort Collins, CO: The WAC Clearinghouse/Anderson, SC: Parlor Press.
- Becker, H. S. (1998). *Tricks of the Trade: How to Think About Your Research While Doing It*. Chicago: University of Chicago Press.
- . (2007). *Writing for Social Scientists: How to Start and Finish Your Thesis, Book, or Article* (2^a ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- . (2007). *Telling About Society*. Chicago: University of Chicago Press (trad. *Falando da sociedade: ensaio sobre as diferentes maneiras de representar o social*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed., 2009).
- . (2014). *What About Murder? What About Mozart? Reasoning From Cases*. Chicago: University of Chicago Press.
- . (2017). *Evidence*. Chicago: University of Chicago Press.
- Boltanski, L. (2012). *Énigmes et complots. Une enquête à propôs d'enquêtes*. Paris: Gallimard.
- Clifford, J. & Marcus, G. (orgs.) (1986). *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley: University of California Press.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1980). *Mille plateaux*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Derrida, J. (1967). *De la grammatologie*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Eco, U. (2017). *O pêndulo de Foucault*. Lisboa: Gradiva.
- . (2011). *O cemitério de Praga*. Lisboa: Gradiva.
- Faubion, J.D. & Marcus, G. E. (orgs.) (2009) *Fieldwork Is Not What It Used to Be: Learning Anthropology's Method in a Time of Transition*. Ithaca: Cornell University Press.
- Feyerabend, P. (1991). *Three Dialogues on Knowledge*. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- Gershon, I. (org.) (2015). *A World of Work: Imagined Manuals for Real Jobs*. Ithaca, NY: ILR Press.
- Gilbert, N.; Mulkay, M. (1984). *Opening Pandora's Box: A Sociological Analysis of Scientists' Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ginzburg, C. (1986). *Miti, emblemi, spie. Morfologia e storia*. Torino: Giulio Einaudi Editori.
- . (1999). *History, Rhetoric, and Proof*. Hanover and London: University Press of New England.
- Griesemer, J.R. (2015). Sharing spaces, crossing boundaries. In G.C. Bowker et al (orgs.), *Boundary Objects and Beyond: Working with Leigh Star* (201–218). Cambridge MA: MIT Press.

- Haraway, D.J. (1991). *Simians, Cyborgs, and Women: The Reinvention of Nature*. London: Free Association Books.
- Hunter, A. (org.) (1990). *The Rhetoric of Social Research Understood and Believed*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Latour, B. (1999). *Pandora's Hope: Essays on the Reality of Science Studies*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- . Woolgar, S. (1986). *Laboratory Life: The Construction of Scientific Facts*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Lave, J. (2019). *Learning and Everyday Life: Access, Participation, and Changing Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Law, J. (2002). *Aircraft Stories: Decentering the Object in Technoscience*. Durham, NC: Duke University Press.
- . (2004). *After Method: Mess in Social Science Research*. London: Routledge.
- Medawar, P. (1996). *The strange case of the spotted mice, and other classic essays on science*. Oxford: Oxford University Press.
- Mills, C. W. (1959). *The Sociological Imagination*. New York/Oxford: Oxford University Press.
- Mol, A. (2002). *The Body Multiple: Ontology in Medical Practice*. Durham, NC: Duke University Press.
- . (2008). Política ontológica. In Nunes, J.A. & e Roque, R. (orgs.), *Objectos Impuros: Experiências em Estudos Sociais da Ciência* (63–77). Porto: Afrontamento.
- Nathan, T.; Isabelle Stengers, I; Lucien Hounkpatin, L. (1997). *La damnation de Freud*. Le Plessis-Robinson: Synthélabo/Les Empêcheurs de penser en rond.
- Nunes, J. A. (2007). O sujeito no texto: sobre auto-experimentação e reconstrução narrativa. *Revista de Comunicação e Linguagens*, 38,113–127.
- . (2008). O resgate da epistemologia. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, 45–70.
- Passos, E., et al, orgs. (2009/2014). *Pistas do método da cartografia*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2 vols.
- Santos, B.S. (2014). *O Direito dos Oprimidos*. Coimbra: Almedina.
- . (2018). *O Fim do Império Cognitivo: A afirmação das Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina.
- Sismondo, S. (2018). *Ghost-Managed Medicine; Big Pharma's Invisible Hands*. Manchester: Mattering Press.
- Stengers, I. (2001). *La guerre des sciences aura-t-elle lieu?* Paris: Les Empêcheurs de penser en rond/Le Seuil.
- Taylor, D. (2003). *The Archive and the Repertoire: Performing Cultural Memory in the Americas*. Durham, NC: Duke University Press (trad. *O arquivo e o repertório: Performance e memória cultural nas Américas*. Belo Horizonte: Editora UFMG).
- Taylor, P. J. & Szteiter, Jeremy (2012). *Taking Yourself Seriously: Processes of Research and Engagement*. Arlington, MA: The Pumping Station.

(Página deixada propositadamente em branco)

OFERTA E PROCURA DE INVESTIGADORES DOUTORADOS: DISTORÇÕES NO SISTEMA CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO PORTUGUÊS

Andrés Spognardi¹

**Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra
aspognardi@ces.uc.pt**

Ana Raquel Matos

**Faculdade de Economia e Centro de Estudos Sociais,
Universidade de Coimbra
ana.matos@fe.uc.pt**

Resumo

Ao longo das últimas décadas, Portugal tem investido fortemente em capital humano, estimulando simultaneamente a expansão das atividades de investigação e desenvolvimento financiadas com dinheiros públicos. Esta combinação de esforços tem resultado num aumento significativo do número de licenciados e doutorados no país, bem como numa melhoria notável de vários indicadores de produtividade científica. Contudo, como argumentamos neste capítulo, esse desenvolvimento tem-se revelado desequilibrado. A partir da análise de estatísticas oficiais, demonstramos que, atualmente, a oferta de investigadores altamente qualificados excede a procura, sujei-

¹ Este trabalho foi desenvolvido com o apoio de uma bolsa da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BPD/100418/2014)

tando milhares de doutorados a uma competição por escassas oportunidades de emprego. Com base na nossa experiência na área das ciências sociais, argumentamos ainda que essa competição está a distorcer a forma como o conhecimento científico é produzido e disseminado. Concluimos o presente capítulo com algumas sugestões sobre a forma de abordar as distorções identificadas.

Palavras-Chave: Portugal; Doutorados; Oportunidades de emprego; Publicações científicas

Abstract

Over the past few decades, Portugal has invested heavily in human capital, simultaneously stimulating the expansion of publicly-funded research and development activities. These combined efforts have led to a substantial increase in the number of university graduates and doctorate holders, as well as to an impressive improvement in several indicators of scientific productivity. As we argue in this chapter, however, the development has been unbalanced. Drawing on official statistics, we show that the supply of highly qualified researchers currently exceeds the demand from all sources, subjecting thousands of doctorates to a growing competition for scarce employment opportunities. On the basis of our experience in the social sciences field, we furthermore argue that this competition is distorting the way in which scientific knowledge is produced and communicated. We conclude the chapter with some suggestions on how to address the identified distortions.

Keywords: Portugal; Doctorate holders; Employment opportunities; Scientific publications

Introdução

O Sistema Científico e Tecnológico (SCT) português compreende as organizações que participam na investigação científica, no desenvolvimento tecnológico e/ou na comunicação de ciência e tecnologia, incluindo aquelas que têm a responsabilidade de formular e financiar as políticas públicas de fomento e apoio ao próprio sistema.² Em função do seu perfil institucional, estas organizações podem ser classificadas em quatro grandes setores: o Estado, as Empresas, as Instituições Privadas sem Fins Lucrativos e o Ensino Superior.³ O argumento central deste capítulo é o de que o ritmo de crescimento acelerado da formação avançada no setor de Ensino Superior tem provocado um desajuste entre a disponibilidade de recursos humanos altamente qualificados e as necessidades do SCT, gerando algumas distorções na produção e na comunicação de conhecimento científico.

Para um número crescente de doutorados, a forte incidência da precariedade laboral e a escassez de oportunidades de emprego fora do setor do Ensino Superior traduzem-se numa constante pressão para melhorar os indicadores de produtividade científica. Num contexto cada vez mais competitivo, a necessidade de mostrar resultados tem desencadeado uma verdadeira corrida para publicar, concretizada, muitas vezes, numa série de estratégias censuráveis, tanto do ponto de vista da saúde individual dos investigadores (por exemplo, a decisão de estender o horário de trabalho além dos limites legais ou convencionalmente estabelecidos), como do ponto de vista ético (por exemplo, recorrendo a autoplágio ou à manipulação da informação apresentada no próprio *curriculum vitae*).

Para desenvolver o nosso argumento, dividimos este capítulo em cinco partes. Numa primeira parte, examinamos a evolução de alguns

² As organizações responsáveis pela formulação e financiamento das políticas públicas são a Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) e a Direção-Geral do Ensino Superior (DGES).

³ Cf. Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência - DGEEC (2020a).

indicadores fundamentais do desenvolvimento do SCT português. A discussão enfatiza o crescimento acelerado do número de alunos, graduados e doutorados; também destaca os investimentos e os estímulos à formação avançada e a evolução positiva de alguns indicadores importantes da produtividade científica. Partindo de estatísticas oficiais, numa segunda parte, discutimos algumas das consequências perniciosas do desenvolvimento acelerado: a escassez de oportunidades de emprego fora do Ensino Superior e a ampla difusão de contratos precários (bolsas, prestação de serviços, contratos a termo certo) nesse setor.⁴ Analisando as normas que regulam alguns dos principais processos de contratação, na terceira parte, discutimos o papel relevante das publicações (indicadores bibliométricos ou indicadores de produtividade científica) no acesso a essas oportunidades de trabalho. A partir da nossa experiência enquanto investigadores na área das ciências sociais, na quarta parte, identificamos uma série de estratégias utilizadas por alguns colegas para melhorar os seus indicadores de produtividade científica e, dessa maneira, as suas perspectivas de empregabilidade. Na secção conclusiva, resumimos os principais elementos do nosso argumento e avançamos com algumas recomendações para a correção das distorções evidenciadas.

Alguns aspetos salientes do desenvolvimento do Sistema Científico e Tecnológico Nacional

Sob o controlo da ditadura corporativista de António de Oliveira Salazar, em meados da década de 1960, Portugal era um dos países

⁴ De forma genérica, neste capítulo, designamos por «contrato» ou «vínculo laboral» a existência de um compromisso formal através do qual se estabelece que um investigador ou professor (contratado) receberá uma remuneração pecuniária por parte de uma entidade pertencente ao SCT (contratante). Nesse sentido, os termos utilizados não distinguem as diferentes formas jurídicas que a relação contratual pode assumir.

mais atrasados da Europa. O rendimento per capita era 40% inferior à média dos países da OCDE e cerca de 45% da população nunca tinha frequentado o sistema de ensino (OECD, 2020; UIS, 2020). Nessa altura, a ciência estava nas mãos de uma pequena elite de investigadores e professores. O país contava apenas com um centro de investigação não universitário e alguns institutos setoriais de investigação que funcionavam sob a tutela de diferentes ministérios, assim como com alguns laboratórios e unidades de investigação ligadas às universidades, as quais eram especializadas em áreas científicas consideradas estratégicas para o desenvolvimento económico. A percentagem de alunos matriculados no Ensino Superior (apenas 3,6% da população entre os 18 e os 24 anos) era uma das mais baixas entre os países da OCDE (OECD, 1971). Eram pouco mais de 1.900 os professores que lecionavam para cerca de 31.600 alunos distribuídos por quatro universidades e uma série de estabelecimentos de formação técnica superior que ofereciam cursos de curta duração (INE, 1966–1992).

Ao longo das décadas seguintes, a decisão política de promover o desenvolvimento do SCT — fortemente influenciada por profundas transformações macrossociais, económicas e políticas — alterou radicalmente este panorama. Em 1967, a criação da Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica (JNICT) abriu caminho para a institucionalização, planificação e coordenação da política científica, favorecendo a criação de novos centros de investigação e o reforço do financiamento público em áreas definidas como prioritárias para o desenvolvimento nacional (Rodrigues, 2017). Poucos anos mais tarde, em 1973, uma reforma estrutural do ensino superior promoveu a criação de quatro novas universidades (Aveiro, Nova de Lisboa, Évora e Minho) e diversos institutos de formação técnica, lançando as bases para uma sucessiva transformação e expansão de oferta formativa.⁵

⁵ Decreto-Lei n.º 402/73, de 11 de agosto.

A expansão do Ensino Superior

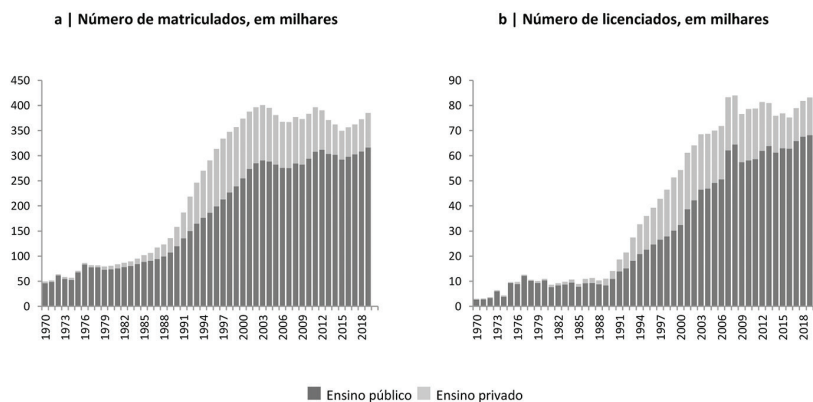
A revolução de abril de 1974 pôs fim à guerra colonial e abriu caminho à transição democrática, acompanhada por um processo de modernização assente na integração económica e política na, então, Comunidade Económica Europeia (CEE). Considerados instrumentos essenciais para a inovação e o crescimento no contexto de uma economia de mercado aberta, o desenvolvimento do capital humano e do conhecimento científico acentuaram o seu valor estratégico e consolidaram-se gradualmente como uma área chave da política estatal.

Um dos aspetos mais salientes do período pós-revolucionário foi o rápido incremento da procura do Ensino Superior. Inicialmente, a incapacidade do setor para absorver o crescente número de estudantes resultou na imposição temporária de limitações ao seu acesso e promoveu a adoção de medidas destinadas a aumentar a quantidade e a qualidade da oferta formativa. Entre 1976 e 1988, foram criadas seis novas universidades públicas, algumas de raiz, outras a partir da transformação de institutos técnicos estabelecidos pela reforma de 1973. Ao mesmo tempo, com o apoio do Banco Mundial, o Estado favoreceu a ampliação do ensino técnico de curta duração, institucionalizado a partir de 1979 sob a designação de «Ensino Superior Politécnico».⁶ Nesse mesmo ano, a autorização provisória para o funcionamento de uma universidade cooperativa (Universidade Livre) abriu as portas ao desenvolvimento de um subsector de Ensino Superior Privado, que viria a crescer de forma sustentada até meados dos anos noventa (Teixeira, 2012).⁷ Como mostra a Figura 1, estas medidas de adequação da oferta,

⁶ Ver Decreto-Lei n.º 513-T/79, de 26 de dezembro.

⁷ Com mais de 121.000 estudantes, equivalente a 36% do total de matriculados no Ensino Superior, o subsistema privado alcançou o seu pico em 1997. Desde então, a sua importância tem evidenciado uma forte retração: em 2019, os cerca de 69.000 estudantes matriculados neste subsistema representavam apenas 18% do total de alunos matriculados no Ensino Superior.

tanto pública como privada, tornaram possível um rápido aumento do número de matriculados (painel a) e de licenciados (painel b), favorecendo a massificação da educação superior em Portugal.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do INE (1966-1992) e PORDATA (2020a, 2020b).

Figura 1 – Evolução do setor do Ensino Superior, 1970–2019.

O forte estímulo à formação avançada

Enquanto a rápida expansão do Ensino Superior se traduziu na criação de novos centros e unidades de investigação associadas a universidades, a adesão à CEE, concretizada em 1986, permitiu o acesso a fundos estruturais comunitários e reforçou o investimento em formação avançada e desenvolvimento científico.⁸

⁸ A aplicação dos fundos estruturais comunitários foi regulada através de três instrumentos denominados Quadros Comunitários de Apoio (1989–2006), Quadro de Referência Estratégico Nacional (2007–2013) e Portugal 2020 (2014–2010). Em todos os casos, a qualificação dos recursos humanos (e a valorização do conhecimento, da ciência, da tecnologia e da inovação) foi definida como eixo prioritário de intervenção.

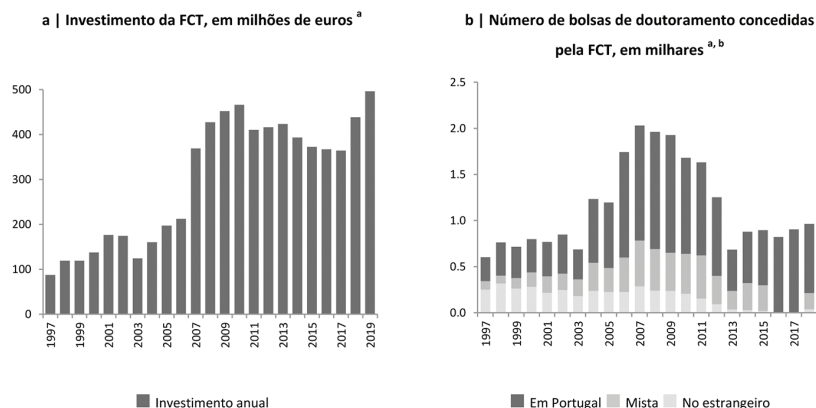
Na segunda metade da década de 1990, a JNICT foi substituída pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) e o financiamento dos projetos e das unidades de investigação começou a reger-se pelo princípio da avaliação externa, levada a cabo por peritos internacionais.

Entre finais da década de 1990 e finais da década de 2000, a FCT quintuplicou o investimento no financiamento da investigação em ciência, tecnologia e inovação em todas as áreas de conhecimento (Figura 2, painel a). Em 2018, o investimento da FCT (438 milhões de euros) representou quase 40% da despesa total do Estado em investigação e desenvolvimento. De acordo com os dados do Inquérito ao Potencial Científico e Tecnológico Nacional (IPCTN), nesse ano, o investimento conjunto nos quatro setores que compõem o SCT português (Estado, Empresas, Instituições Privadas sem Fins Lucrativos e Ensino Superior) totalizou 2.769,1 milhões de euros, o equivalente a 1,36% do PIB — percentagem que quase triplica ao nível do investimento registado em finais da década de 1990 (DGEEC, 2020a).⁹

Uma parte significativa do investimento da FCT foi canalizada para a formação de recursos humanos, particularmente através da atribuição de bolsas de doutoramento e pós-doutoramento (FCT, 2002). Com a aprovação do Regulamento de Formação Avançada e Qualificação dos Recursos Humanos, em 2001, também se estabeleceram concursos para bolsas de doutoramento em empresas, estimulando a inserção de investigadores no setor da produção privada de conhecimento e tecnologia. Como se observa no pai-

⁹ Quando a FCT substituiu a JNICT, em 1997, o investimento total em atividades de investigação e desenvolvimento (I&D) contabilizou 576,9 milhões de euros, o equivalente a 0,56% do PIB. O investimento da FCT no Sistema de Ciência e Tecnologia (87 milhões de euros) representava, então, pouco mais de 20% da despesa do Estado em investigação e desenvolvimento (I&D) (DGEEC, 2020a).

nel b da figura 2, o número de bolsas de doutoramento registou um forte aumento entre meados da década de 2000 e princípios da década de 2010, impulsionado principalmente pelo aumento considerável do número de bolsas para a realização de doutoramentos em Portugal.¹⁰



Notas: a) Os dados relativos a 2019 são provisórios.

Notas: a) Os dados relativos a 2018 são provisórios; b) Os dados relativos a 2016 e 2017 não permitem a diferenciação pelo tipo de bolsa.

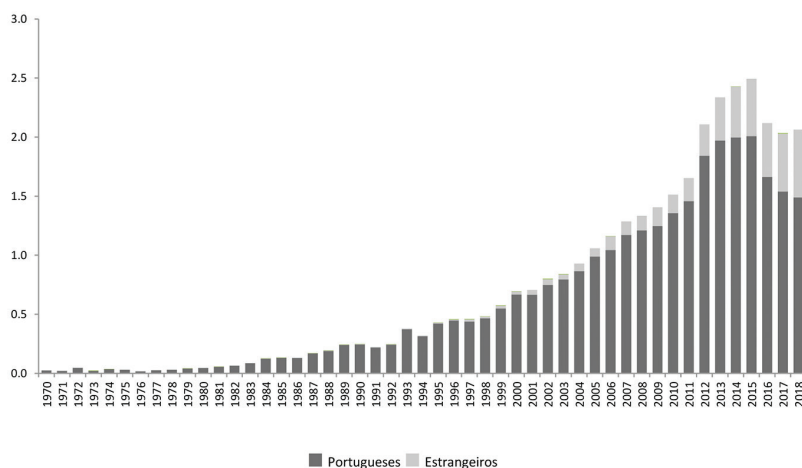
Fonte: Elaboração própria a partir de dados da FCT (2020a).

Figura 2 – Estímulos à formação avançada, 1977–2019.

Uma consequência natural do desenvolvimento do Ensino Superior e dos estímulos da formação avançada tem sido o significativo aumento do número de doutorados. Os dados representados

¹⁰ O crescimento das bolsas mistas, que se executam parcialmente em Portugal e no estrangeiro, foi moderado; por outro lado, o número de bolsas para a realização de doutoramentos no estrangeiro manteve-se relativamente estável durante todo o período analisado (Cf. Figura 2, painel b).

na Figura 3 dão uma ideia da extraordinária magnitude dessa expansão: o número de teses de doutoramento aprovadas durante a última década (18.742, no período 2010–2018) é superior ao número total de teses de doutoramento aprovadas durante os 40 anos precedentes (15.579, durante o período 1970–2009). Se é certo que, nos últimos anos, se registou um aumento significativo do número de estrangeiros que realizam o seu doutoramento em Portugal, a tendência do crescimento exponencial representada na Figura 3 explica-se, sobretudo, pelo aumento do número de doutorados de nacionalidade portuguesa. Excluindo os estrangeiros, o número de teses defendidas no período 2010–2018 (15.316) é 5% superior ao número de teses defendidas no período 1970–2009 (14.619).

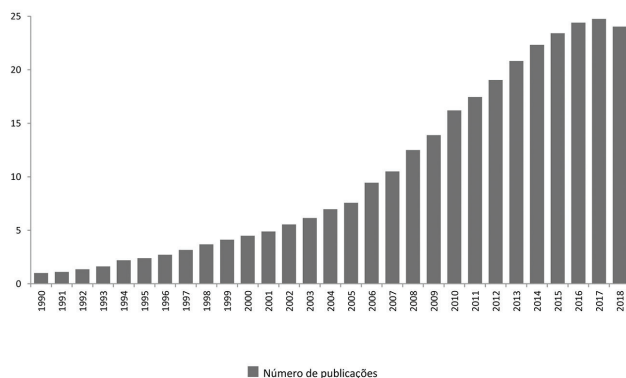


Fonte: Elaboração própria a partir de dados da DGEEC (2020b).

Figura 3 – Teses de doutoramento aprovadas em Portugal, 1970–2018, em milhares.

A evolução positiva da produtividade científica: indicadores bibliométricos

As publicações científicas são utilizadas, geralmente, como indicador da produção de novos conhecimentos e tecnologias (Okubo, 1997). Observando os indicadores bibliométricos básicos — o número de publicações indexadas na *Web of Science* e o impacto normalizado dessas publicações — é possível concluir que o forte aumento dos recursos financeiros e do capital humano dedicado à investigação tem tido um impacto positivo na produtividade do SCT português.¹¹ Como mostra a Figura 4, ao longo das últimas três décadas, o número de publicações portuguesas cresceu de forma exponencial: os cerca de 24.000 documentos (artigos, resumos de comunicações, atas, outros) indexados em 2018 representam um incremento de 2.300% em relação aos indexados em 1990.

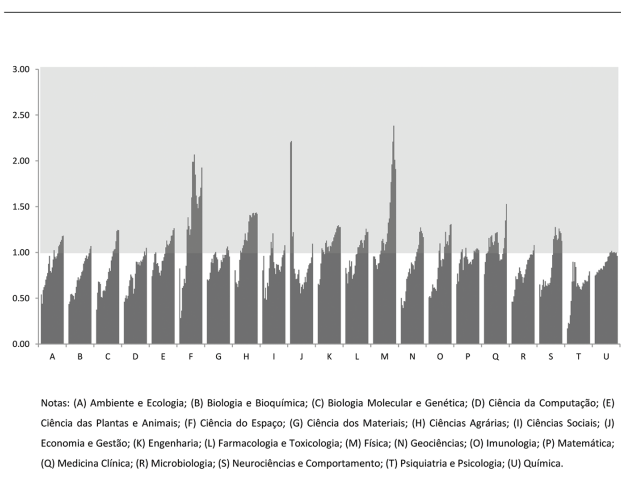


Fonte: Elaboração própria a partir de dados da DGEEC (2020c).

Figura 4 – Publicações portuguesas indexadas na *Web of Science*, 1990–2018.

¹¹ Para uma análise detalhada da evolução da produção científica, veja-se Vieira *et al.* (2019), pp. 69–78.

O segundo indicador — representado na Figura 5 — compara o número de citações recebidas por uma publicação com a média de citações recebidas por um conjunto de publicações semelhantes (por exemplo, o mesmo tipo de documento, ano de publicação e área). Tendo em conta que o impacto normalizado de toda a base de dados *Web of Science* é 1.00, valores superiores a 1.00 indicam que as publicações foram citadas acima do que seria expectável. Como indica a tendência ascendente das barras representadas na Figura 5, durante o período 1990–2018, o impacto normalizado das publicações portuguesas evoluiu positivamente em quase todas as áreas científicas consideradas.¹² Para 2018, 20 das 21 áreas disciplinares representadas na Figura 5 apresentavam publicações com um impacto normalizado próximo ou superior a 1.00, o que sugere uma influência considerável da produção científica portuguesa a nível internacional.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados da DGEEC (2020c).

Figura 5 – Impacto normalizado de citações das publicações portuguesas, 1990–2018.

¹² Com o intuito de suavizar os indicadores, os dados relativos ao impacto de citações são agregados por quinquénio. Neste sentido, veja-se GEEC (2020b).

O mercado de trabalho dos doutorados em Portugal

Além do inquestionável impacto positivo das políticas implementadas, a análise da dinâmica do mercado de trabalho dos cientistas em Portugal revela algumas distorções que podem afetar negativamente as condições de produção e de comunicação de conhecimento. Em particular, o crescimento, para além do dobro, do número de novos doutorados, num muito curto período de tempo (cf. Figura 3), parece ter criado um sério desequilíbrio entre a oferta e a procura de emprego, limitando a variedade e a qualidade das oportunidades de trabalho disponíveis.

A forte concentração do emprego no Ensino Superior

À primeira vista, as perspectivas de empregabilidade dos doutorados em Portugal poderiam parecer promissoras. Com base em 30.807 inquiridos, o último Inquérito aos Doutorados em Portugal (DGEEC, 2020c), realizado em 2015, revelou uma taxa de ocupação de 93%. Contudo, analisando a distribuição setorial do emprego, o cenário que emerge é muito menos promissor. De acordo com o referido inquérito, 83% dos doutorados trabalhava no setor do Ensino Superior; o restante distribuía-se entre os setores do Estado (10%), Empresas (5%) e Instituições Privadas Sem Fins Lucrativos (2%). Outras fontes estatísticas mais recentes confirmam esta realidade. Os últimos resultados do Inquérito ao Potencial Científico e Tecnológico Nacional (DGEEC, 2020a), correspondentes ao ano de 2018, indicam que o Ensino Superior concentra 91% dos doutorados empregados na investigação. Os restantes estão distribuídos entre Estado (4%), Empresas (4%) e Instituições Privadas sem Fins Lucrativos (1%).

A baixa proporção de doutorados no setor empresarial merece um comentário especial. Os dados da Direção-Geral de Estatísticas

da Educação e Ciência (DGEEC, 2020a) mostram que, entre 1999 e 2018, o número de investigadores triplicou, passando de 28.375 para 96.123.¹³ Grande parte deste aumento é explicado pelo aumento substancial do número de investigadores a trabalhar nas Empresas e no Ensino Superior: no período considerado, o número de investigadores quase quintuplicou (passando de 18.918 para 89.943) e a participação de ambos os setores, no total de investigadores, passou de 67% para 94%.¹⁴ Porém, como se depreende das informações apresentadas na Figura 6, o fluxo crescente de novos doutorados tem sido amplamente absorvido pelo setor de Ensino Superior (painel a). Nas Empresas, a proporção de investigadores com doutoramento tem-se mantido relativamente constante, em níveis que oscilam entre 2% e 5% do total de investigadores contratados (painel b). Em 2018, este setor contava apenas com 1.556 investigadores doutorados — valor significativamente inferior ao número de pessoas que anualmente concluem o doutoramento em Portugal.¹⁵ Parece evidente que, apesar da existência de diferentes programas de estímulo e promoção do emprego científico, os doutorados em Portugal se deparam com sérias dificuldades de entrada no setor produtivo da economia.¹⁶

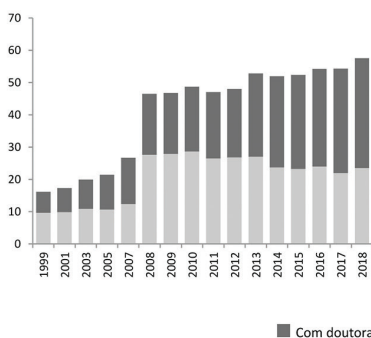
¹³ Dado que, no Inquérito ao Potencial Científico e Tecnológico Nacional - IPCTN, a mesma pessoa pode ser contabilizada em setores diferentes, os números reportados excedem o número real de investigadores doutorados.

¹⁴ O forte incremento do número de investigadores nestes setores deve ser enquadrado com cautela, já que reflete, parcialmente, mudanças importantes no cálculo das estimativas. Em primeiro lugar, em 2007, a atualização do diretório de empresas do IPCTN contribuiu para o aumento do número de empresas com investigação e desenvolvimento. Sucessivamente, em 2013, uma parte significativa dos investigadores do setor Instituições Privadas sem Fins Lucrativos foi reclassificada em setor do Ensino Superior.

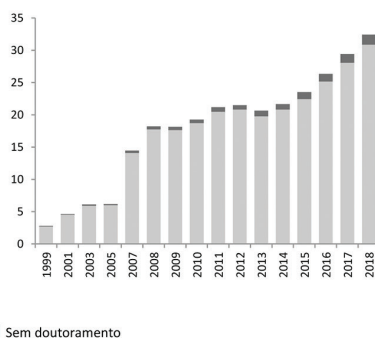
¹⁵ Cf. Figura 3.

¹⁶ O Sistema de Incentivos Fiscais à Investigação e Desenvolvimento Empresarial (SIFIDE), criado em 1997, prevê deduções impositivas para as empresas que contratam investigadores doutorados para atividades de I&D. Embora o número de contratados através deste programa tenha aumentado gradativamente nos últimos anos (passou de 23 para 695 no período 2006–2017), o seu impacto na absorção da crescente oferta de novos doutorados continua muito limitado. Ver dados do Observatório de Emprego Científico (OEC, 2020).

a | Número de investigadores no Ensino Superior, em milhares



b | Número de investigadores nas Empresas, em milhares



Fonte: Elaboração própria a partir de dados da DGEEC (2020a).

Figura 6 – Evolução do pessoal dedicado à investigação, 1999–2018.

A forte incidência de emprego precário no Ensino Superior

No setor de Ensino Superior, as possibilidades de acesso a cargos de docência são limitadas. Conforme discutido acima, desde o início dos anos 2000, o número de matriculados e graduados tem estagnado (cf. Figura 1). Como seria de esperar, esta tendência traduziu-se no estancamento da dotação de pessoal ao nível do Ensino Superior que, ao longo dos últimos 20 anos, estabilizou em torno dos 35.000 docentes (Figura 7).¹⁷ Neste contexto, a criação de novos lugares está condicionada, sobretudo, à renovação natural do quadro existente. Sendo certo que a idade média

¹⁷ No ano académico 2018/2019, o setor do Ensino Superior contava com 35.283 docentes. Destes, apenas 60% (21.176) possuíam doutoramento e apenas 0,6% (211) estavam inseridos na carreira de investigação (DGEEC).

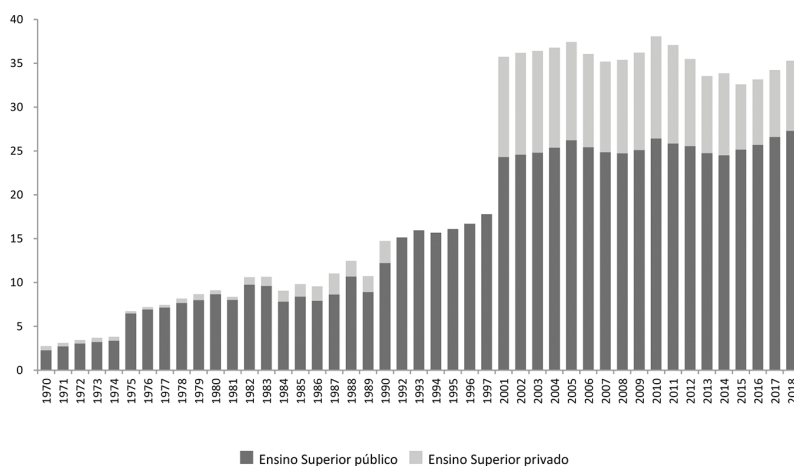
do corpo docente em Portugal aumentou nos últimos tempos, o fluxo de saída daqueles que alcançaram a idade da reforma parece ser insuficiente para absorver a entrada de novos doutorados no mercado. Segundo dados da Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência (DGEEC, 2020d), em 2019, 5.325 professores haviam atingido idade igual ou superior a 60 anos — valor que equivale ao número de novos doutorados que o setor de Ensino Superior produz a cada dois anos e meio.

É também importante observar que o acesso à posição de docente não garante necessariamente a estabilidade do vínculo laboral. Mais de 40% dos 27.113 inquiridos no último Inquérito ao Emprego no Ensino Superior Público (DGEEC, 2020a), correspondente ao ano de 2018, lecionava ao abrigo de diferentes modalidades contratuais de caráter precário. Embora a maior parte desses contratos precários se concentrasse na categoria de Professor Assistente (6.848 professores universitários e politécnicos), outros cargos, como o de Professor Auxiliar (subsetor universitário) e o de Professor Adjunto (subsetor politécnico) apresentavam também altos índices de precariedade (28% e 29%, respetivamente).

Por outro lado, para os doutorados que não aspiram ou não conseguem aceder a uma posição de docência, a principal alternativa de emprego consiste na sua contratação temporária em projetos de investigação financiados por entidades nacionais ou estrangeiras, ou ainda a partir de programas de estímulo à formação avançada e ao emprego científico, também estes enquadrando a celebração de contratos a termo.¹⁸ No âmbito desse conjunto de opções, as bolsas de pós-doutoramento, renováveis anualmente por um pe-

¹⁸ A FCT abre regularmente concursos para projetos de investigação que podem incluir todos os domínios científicos ou estar focalizados em temas específicos. De acordo com as estatísticas oficiais, no período 2000–2014, foram financiados mais de 10.000 com projetos (FCT, 2018).

ríodo máximo de seis anos, têm representado um dos principais instrumentos de contratação. Entre 1994 e 2016, foram atribuídas 10.152 bolsas, quase dois terços (6.329) no período 2007–2016 (FCT, 2020b). Além disso, desde finais da década de 2000, a FCT avançou com a implementação de três programas para fomentar o emprego de doutorados em unidades de investigação, denominados Ciência (2007–2008), Welcome II (2010) e Investigador FCT (2012–2015). Os dados oficiais indicam que, no conjunto, estes programas permitiram a celebração de cerca de 2.000 contratos, geralmente por um prazo máximo de cinco anos (Ramos e Lopes da Fonseca, 2020).



Notas: a) O número de docentes do subsector de Ensino Superior público correspondente aos anos 1991, 1998, 1999 e 2000 não está representado no gráfico. Tampouco está representado o número de docentes do subsector de Ensino Superior privado correspondente ao período 1991-2000.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do INE (1966-1992, 1998-2002) e DGEEC (2020e).

Figura 7 – Evolução do número de docentes no Ensino Superior, 1970–2019, em milhares^a.

O impacto marginal das recentes medidas de estímulo ao emprego científico

A partir de 2016, o Estado português tomou um conjunto de medidas destinadas a «estimular o emprego científico». ¹⁹ Entre as mais importantes cabe mencionar a implementação de um novo programa para a contratação de doutorados, designado Concurso Estímulo ao Emprego Científico (2017–2019). ²⁰ Adicionalmente, como medida excecional, a FCT assumiu os custos da contratação de bolseiros doutorados com bolsas em vigor a 1 de setembro de 2016, financiadas direta ou indiretamente pela FCT há mais de três anos consecutivos ou interpolados. ²¹ Também promoveu a contratação de novos doutorados em projetos de investigação e reforçou o apoio a unidades de I&D com fundos especificamente destinados à contratação de investigadores doutorados. ²² Ao nível das medidas de combate à precariedade laboral, o Estado tem reforçado os processos regulares de contratação de investigadores e docentes em instituições de Ensino Superior. Paralelamente, lançou um Programa de Regularização de Vínculos Precários na Administração Pública (PREVPAP) e outro dirigido especificamente a professores de institutos politécnicos. ²³

¹⁹ Veja-se a Agenda «Compromisso com a Ciência e Conhecimento: O Compromisso com o Futuro – uma agenda para o período 2016–2020», aprovada pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 32/2016, de 3 de junho.

²⁰ Este programa apresenta duas modalidades de implementação, a individual e a institucional. A primeira prevê a realização de três concursos anuais (2017, 2018, 2019), com candidaturas centralizadas na FCT e avaliadas por painéis de peritos internacionais. A segunda modalidade financia a contratação de doutorados por parte de instituições ou redes de instituições científicas.

²¹ Norma Transitória do Decreto-Lei 57/2016, de 29 de agosto, alterado pela Lei n.º 57/2017, de 19 de julho.

²² Todas estas medidas tiveram como denominador comum o caráter temporário do vínculo contratual.

²³ Regime transitório para a qualificação do corpo docente do Ensino Superior Politécnico público, Decreto-Lei n.º 45/2016, de 17 de agosto, alterado pela Lei

Apesar do esforço realizado, o impacto dessas políticas sobre o problema da precariedade revela-se marginal. Os dados do Observatório de Emprego Científico do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior indicam que, dos 7.268 contratos com garantia de financiamento ou obrigação legal, apenas 1.808 (25%) são permanentes (OECD, 2020).²⁴ Dos restantes 5.460 contratos temporários, 2.075 (38%) correspondem à conversão de parte das bolsas de pós-doutoramento pré-existentes.²⁵ Tal implica que, no triénio 2017–2019, 3.385 novos contratos temporários foram criados (parte dos quais ainda não se encontram formalizados). O número parece muito baixo, sobretudo se tivermos em conta que, segundo dados da DGEEC (2020b), nesse período, (i) se formaram mais 5.660 novos doutores em Portugal (72% deles, portugueses) e que (ii) as bolsas de pós-doutoramento de seis anos e o Programa Investigador FCT — que, no triénio anterior (2014–2016), tinham criado 1.893 contratos temporários — foram descontinuados.²⁶

n.º 65/2017, de 9 de agosto. Estas normas autorizam a contratação, por tempo indeterminado, de docentes com título de doutor ou especialista; também permitem a prorrogação dos contratos daqueles docentes que ainda se encontravam a realizar doutoramento. Parece importante destacar que, quando estas medidas foram adotadas, apenas 40% do corpo docente das instituições de Ensino Superior Politécnico possuía o grau de doutor (DGEEC, 2020e).

²⁴ Dados atualizados em setembro de 2019. O valor inclui os concursos regulares de ingresso em carreira (521), o Programa de Regularização Extraordinária dos Vínculos Precários na Administração Pública - PREVPAP (425) e as regras complementares do regime transitório da carreira docente do ensino superior politécnico (862).

²⁵ Cf. nota 22.

²⁶ É importante salientar que nem todos os que fazem doutoramento em Portugal continuam a sua carreira no país. Ao mesmo tempo, porém, os processos de contratação precária mencionados neste capítulo estão abertos à participação de candidatos (nacionais, estrangeiros e apátridas) que tenham concluído o seu doutoramento fora de Portugal. Os dados disponíveis sugerem que uma parte significativa das contratações precárias efetuadas nos últimos anos tem contemplado este grupo: nos concursos Investigador FCT (2012–2015) e na edição 2017 do Concurso de Estímulo ao Emprego Científico, 659 contratos foram estabelecidos com investigadores doutorados no exterior, o equivalente a 41% do total de candidaturas recomendadas para financiamento (Ramos e Lopes da Fonseca, 2020, p.30–34).

Alguns estudos empíricos sugerem que as universidades portuguesas tendem a recrutar os seus investigadores e docentes entre aqueles que realizaram doutoramento na mesma instituição (Tavares *et al.*, 2015).²⁷ Uma das possíveis causas deste fenómeno — também conhecido como «endogamia académica» — reside na existência de redes informais dentro da comunidade universitária, que garantem a sua própria reprodução mediante o controlo do acesso às oportunidades de emprego. Neste contexto, a seleção dos candidatos ocorre de forma consensual, através de um processo de «micronegociações políticas» entre os diferentes atores com poder de decisão (cf. Tavares *et al.*, 2015, p. 994).

Previsivelmente, as oportunidades para a emergência de candidatos consensuais maximizam-se quando o poder de decisão é atribuído a comissões *ad hoc*, constituídas maioritariamente por docentes e/ou investigadores da unidade de investigação onde os candidatos concluíram o seu doutoramento. Nesses casos, o conhecimento recíproco entre avaliadores e candidatos potencia a incidência do que Bourdieu (1986, p. 249) definiu como capital social, ou seja, «o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento».²⁸ Pelo contrário, quando a responsabilidade pela seleção é atribuída a especialistas externos, o capital social perde o seu valor estratégico e os espaços para o surgimento de candidatos consensuais tornam-se muito mais limitados.

²⁷ Tavares *et al.* (2015) analisaram a composição do corpo docente de quatro universidades públicas (Coimbra, Porto, Nova de Lisboa e Minho), em seis áreas científicas diferentes (Direito, Medicina, Engenharia Civil, Biologia, Sociologia e História).

²⁸ É importante observar que o uso desse capital social (individual) pode afetar negativamente a produtividade de uma organização. A esse respeito, ver Spognardi (2019).

A importância da trajetória científica nas contratações precárias

Nos últimos anos, a maior parte dos programas de contratação precária implementados pela FCT atribuiu a responsabilidade pela seleção dos candidatos a painéis de avaliação constituídos por peritos externos, organizados em função da área científica e, geralmente, de origem estrangeira.²⁹ Para promover a mobilidade e prevenir a endogamia, os critérios de avaliação de alguns desses programas chegaram mesmo a estabelecer bonificações para os candidatos que pretendiam aceder a uma vaga numa instituição diferente daquela em que tinham realizado o seu doutoramento.³⁰

A avaliação por peritos externos contempla uma análise multidimensional do mérito de cada candidatura. Em geral, esta análise multidimensional compreende (i) a avaliação do mérito de um plano de carreira e/ou de um plano de trabalhos ou proposta de investigação (incluindo o seu potencial de impacto científico e/ou social), (ii) das condições de acolhimento pela unidade de investigação com quem o contrato será celebrado e (iii) da trajetória científica do candidato. Nos concursos individuais a bolsas de pós-doutoramento (promovidos pela FCT), nos programas Welcome II, FCT Investigador e Estímulo ao Emprego Científico (modalidade individual), esta última dimensão tem tido uma importância preponderante: 50% a 70% da nota final tem sido atribuída em função da trajetória científica do candidato. Se considerarmos que, entre 2007 e 2018, estes concursos permitiram celebrar mais de 7.000 contratos precários e que tanto as posições de

²⁹ À exceção do programa Ciência, no âmbito do qual a responsabilidade pela seleção dos candidatos foi atribuída às instituições de acolhimento, os principais processos de contratação precária organizados pela FCT recorreram a peritos externos (Bolsas de Pós-Doutoramento, Welcome II, Investigador FCT e Estímulo ao Emprego Científico em modalidade individual).

³⁰ Veja-se, por exemplo, FCT (2016, pp. 18–19).

carreira como as oportunidades de emprego fora do Ensino Superior são limitadas (cf. *mercado de trabalho dos doutorados em Portugal*), torna-se possível concluir que a trajetória científica é uma variável determinante para a empregabilidade de um doutorado em Portugal.

A importância das publicações na avaliação da trajetória científica

De um modo geral, os júris de peritos nomeados pela FCT têm tido um amplo poder discricionário na avaliação dos méritos da trajetória científica dos diferentes candidatos. As normas que regulamentaram os principais programas de contratação precária limitaram-se a estabelecer critérios norteadores, enfatizando a importância das publicações como indicador de mérito científico, mas sem definir parâmetros objetivos que permitam uma avaliação comparativa.³¹

No programa Investigador FCT (2012–2015), por exemplo, recomendou-se a avaliação de «publicações nas principais revistas especializadas com revisão pelos pares e/ou nas principais revistas internacionais multidisciplinares avaliadas pelos pares» (FCT, 2012, p. 4). Em várias edições dos concursos individuais de bolsas de pós-doutoramento, por seu lado, a FCT sugeriu bonificações na avaliação de «candidatos com trabalhos científicos publicados em revistas especializadas ou actas de congressos, ou com curriculum profissional de grande interesse».³² Em algumas edições deste concurso, a FCT

³¹ No recente programa Estímulo ao Emprego Científico (modalidade individual), a FCT limitou-se a recomendar a valorização de «realizações científicas, tecnológicas, culturais ou artísticas e de investigação aplicada ou baseada na prática, que o candidato mais considere relevantes ou de maior impacto» (FCT, 2017, p. 7). No entanto, temos conhecimento fiável de casos pontuais nos quais o número de publicações foi considerado como indicador determinante de mérito científico.

³² Vejam-se os critérios de avaliação das bolsas de pós-doutoramento correspondentes aos concursos 2007/08/09/11 e publicados na página virtual da FCT.

recomendou aos painéis de peritos «não valorizar apenas o número de publicações, tendo em atenção também a *relevância dos artigos publicados*» (FCT, 2013, p. 14, os itálicos são nossos), embora sem definir orientações concretas para a avaliação dessa relevância. Neste sentido, é possível identificar variações significativas entre diferentes áreas científicas ou edições de um mesmo programa de contratação. No concurso de bolsas de pós-doutoramento de 2013, por exemplo, a FCT sugeriu a «valorização de artigos em revistas no primeiro quartil da área, artigos como primeiro autor, etc.» (FCT, 2013, p. 14). Na edição seguinte, relativa ao ano de 2014, a FCT explicou que «apenas [deviam] ser considerados os trabalhos originais publicados, aceites (*in press*) com DOI, após arbitragem por pares (...), ou [indicador de produtividade científica] equivalente, desde que amplamente aceite pelas comunidades científicas nacional e internacional da área científica em que se candidata» (FCT, 2014, p. 17). Nesse mesmo concurso, foram especificados critérios orientadores para as distintas áreas científicas com diferenças de difícil compreensão. Por exemplo, enquanto ao painel de avaliação em Ciências Médicas e da Saúde recomendou considerar «publicações em revistas internacionais com arbitragem científica, *valorizando a qualidade das publicações*» (o destaque em itálico é nosso), ao painel de avaliação em Ciências Sociais e Humanidades a recomendação foi apenas que considerasse «publicações em revistas internacionais com arbitragem científica» (FCT, 2014, p. 29).

Além da evolução positiva dos indicadores bibliométricos: autoexploração e estratégias inflacionárias

Não temos conhecimento da existência de estudos empíricos que analisem o impacto da precariedade laboral na quantidade e qualidade da produção científica em Portugal. A nossa experiência

no campo das ciências sociais, contudo, sugere que a importância das publicações na avaliação da trajetória científica expõe um número crescente de doutorados com contrato precário a uma forte e constante pressão para publicar. Na ausência de fontes que nos permitam traçar um panorama detalhado e completo deste fenômeno, recorreremos à observação para identificar alguns efeitos distorcivos potencialmente relacionados com as condições atuais do mercado de trabalho dos doutorados.

Torna-se importante esclarecer que as observações apresentadas nesta secção não resultam da aplicação rigorosa do método científico e, portanto, não são representativas ou generalizáveis para o universo dos doutorados à procura de emprego no setor do Ensino Superior. A nossa posição privilegiada, na investigação e no ensino, em relação à questão aqui em análise, tem-nos permitido identificar uma série de aspetos problemáticos que — com as ressalvas que acabamos de referir — consideramos importante introduzir no debate sobre as políticas de estímulo ao SCT. Sem quaisquer pretensões de sistematicidade ou exaustividade, para efeitos expositivos dividimos esses aspetos problemáticos em duas categorias: autoexploração e estratégias inflacionárias.

A autoexploração

Pressionados pela necessidade de manter um vínculo profissional, muitos investigadores investem o seu próprio tempo e dinheiro na produção e comunicação de conhecimento científico. Do ponto de vista da sociedade, estas práticas — que aqui designamos genericamente como «autoexploração» — colocam um evidente problema ético.

A extensão da jornada de trabalho para além dos limites legais ou convencionalmente estabelecidos. Em articulação com um sistema de acesso ao emprego baseado no mérito, a precariedade do

vínculo laboral incita muitos investigadores a estenderem a sua jornada de trabalho para além das oito horas diárias, a trabalhar durante o fim-de-semana e/ou a renunciar, parcial ou totalmente, ao seu direito a férias. Embora o objetivo do investigador que incorre em autoexploração seja aumentar a quantidade de conhecimento produzido, é evidente que o cansaço e o stresse associados a essa sobrecarga de trabalho podem resultar num efeito contraproducente. Nesse sentido, além das questões éticas do ponto de vista social, a extensão da jornada laboral levanta outras duas objeções: (i) envolve riscos específicos para a integridade física e psicológica do indivíduo e (ii) tem efeitos potencialmente negativos na qualidade da produção científica.

Autofinanciamento de pesquisas e divulgação de resultados. Em algumas áreas científicas, a produção de novos conhecimentos implica a realização de trabalho de campo. Muitas vezes, os custos associados a esta atividade (que normalmente incluem a compra de materiais, viagens, alojamento, refeições) são parcial ou totalmente suportados pelos próprios investigadores. Algo semelhante ocorre com a divulgação do conhecimento em congressos ou conferências científicas, que normalmente preveem o pagamento de uma taxa em troca da possibilidade de apresentação ou publicação da própria investigação.

As estratégias inflacionárias

Sob a designação de «estratégias inflacionárias» incluímos uma série de práticas que tendem a aumentar o registo de publicação muito além do efetivo contributo para o conhecimento científico. Embora algumas das estratégias identificadas possam ser justificáveis e/ou inócuas, outras envolvem uma distorção na comunicação dos resultados e violam os limites do que é eticamente aceitável.

A unidade mínima publicável: «Cortando o salame em finas fatias». Uma das estratégias inflacionárias mais citadas na literatura internacional consiste na divisão de uma contribuição científica específica no maior número de publicações possível. Conhecida como «unidade mínima publicável» (Broad, 1981), essa prática, geralmente, tem uma conotação negativa, embora também tenha sido defendida por alguns académicos como um instrumento para acelerar a divulgação e o escrutínio das contribuições científicas (Refinetti, 1990).

As permutas de autoria: «Juntos seremos muitos». As crescentes oportunidades de trabalho em equipa — muitas vezes em projetos financiados por entidades nacionais ou internacionais — refletem-se em frequentes publicações em coautoria. Nesse contexto, a coautoria é justificadamente utilizada pela bibliometria como *proxy* para pesquisas colaborativas. No entanto, quando o cadastro pessoal de publicações tem forte impacto nas perspetivas de empregabilidade, a coautoria pode tornar-se uma estratégia inflacionária. Nesse contexto, não é incomum observar investigadores e/ou professores com carreira consolidada a compartilhar esses créditos com investigadores em situação precária, apesar das suas contribuições marginais ou nulas para as publicações em questão. Dado que os principais concursos de contratação precária em Portugal não estabeleceram bonificações para as publicações de autoria individual também não é incomum observar investigadores que negociam a coautoria de um artigo seu em troca da coautoria num artigo escrito por outro colega.

A manipulação da compilação: «Meter mãos à obra». Os números temáticos em revistas científicas e livros compilados reúnem trabalho de vários investigadores, proporcionando aos leitores o acesso e a compreensão dos desenvolvimentos e desafios em campos de pesquisa específicos. A proposta e organização destas importantes contribuições coletivas requerem um considerável esforço intelectual

e logístico. Normalmente, essas tarefas incluem a redação de um texto introdutório e/ou conclusivo, no qual o(s) organizador(es) ou editor(s) oferece(m) ao leitor uma visão geral e articulada das principais contribuições dos artigos contidos na obra. Uma prática observada em alguns casos de compilação é a rentabilidade do texto introdutório e/ou do texto final como uma contribuição científica adicional. A estratégia inflacionária envolve, normalmente, a atribuição de um título diferente ao de «introdução» e/ou «conclusão». Além disso, a especificação destes textos no próprio currículo surge como entrada separada da que reporta a organização do livro ou do número temático.

A republicação: «Baralha e volta a dar». Outra das estratégias que observamos com crescente adesão no contexto académico passa pela republicação do mesmo conteúdo em diferentes plataformas (revistas, livros, atas de conferências). Essa prática não constitui necessariamente um instrumento para inflacionar o próprio registo de publicações. A republicação de um mesmo texto em idioma diferente do original, por exemplo, pode ser uma ferramenta válida para ampliar a divulgação do conteúdo na comunidade científica. Nestes casos, a republicação é declarada e consentida pelos interesses de ambas as partes — autor e conselho editorial da publicação — e está geralmente explicitado no texto da publicação. Noutros casos, no entanto, a republicação de uma contribuição científica pode assumir-se como mais controversa. A estratégia de republicação pode contemplar um novo investimento na atualização do corpo teórico, com novas referências, distintas das do artigo original, mas que não deixa de ser uma montagem textual de conhecimento já disseminado. Por outro lado, não é raro encontrar o mesmo artigo, sobre o mesmo tema, com o mesmo enquadramento teórico e consubstanciado pela mesma análise empírica, republicado após o exercício de um trabalho de alteração em jeito de filigrana textual à escrita original.

A publicação pseudocientífica: «Não olhar a meios para atingir os fins». Uma estratégia inflacionária de questionável solvência ética consiste em contornar a revisão pelos pares. Em Portugal, no campo das ciências sociais, temos vindo a assistir à implementação desta estratégia através de dois instrumentos distintos. O primeiro — talvez o mais comum — é o recurso às denominadas «revistas predadoras» (Beall, 2018). Nestes casos, a divulgação da própria investigação é assegurada através de publicações pseudocientíficas que, geralmente sob designação de um nome semelhante a outras de prestígio, cobram pela rápida disponibilização dos artigos sem controlar a legitimidade ou a validade do seu conteúdo. Um segundo instrumento para contornar a revisão pelos pares consiste na criação de uma plataforma de divulgação própria. Embora possa parecer improvável aos olhos de um observador desavisado, temos vindo a assistir a situações em que o investigador assume total responsabilidade pelo processo de publicação através da criação de um periódico e/ou de um editor *ad-hoc*. Estas revistas ou editoras fornecem os elementos típicos de publicações académicas — um número de série ou um número de identificação digital, um local de publicação, um número de volume, números de página —, revestindo de aparência científica conteúdos de legitimidade e validade incertas.

A distorção do Curriculum Vitae: «E se nada resultar, não desistas e sê criativo». Outra estratégia inflacionária — também questionável do ponto de vista ético — consiste na distorção deliberada das informações apresentadas no próprio *curriculum vitae*. Não é incomum encontrar investigadores que colocam artigos de opinião ou comentários em revistas não académicas (ou artigos apresentados em eventos que não foram submetidos à revisão por pares) no item «publicações em revistas científicas». Claramente, uma análise atenta do registo de publicações permite detetar facilmente este artifício. Nesse sentido, à primeira vista, tanto esta prática quanto a de divulgação de artigos em publicações pseudocientíficas deveriam

impactar negativamente na avaliação do mérito científico destes investigadores. Nas atuais condições do mercado laboral, porém, ambas as estratégias podem facilmente passar despercebidas.

Nos últimos anos, o número crescente de doutorados à procura de emprego no Ensino Superior refletiu-se no forte aumento das candidaturas aos programas de contratação precária organizados pela FCT (ver *O mercado de trabalho dos doutorados em Portugal*). Na edição 2018 do Concurso Estímulo ao Emprego Científico, por exemplo, 340 avaliadores, divididos em 25 painéis, tiveram a desafiadora tarefa de avaliar o mérito científico de 3.671 candidatos. Temos conhecimento de que o número considerável de candidaturas não só afetou os prazos de divulgação dos resultados (os resultados provisórios foram conhecidos 280 dias após o prazo para a apresentação das candidaturas), como também a capacidade de alguns peritos detetarem estratégias fraudulentas.

6. Observações conclusivas

Os indicadores bibliométricos relativos a Portugal sugerem que a decisão de investir fortemente no desenvolvimento do SCT tem produzido um aumento substancial da quantidade e qualidade da produção científica. As difíceis condições que o mercado de trabalho oferece a um número crescente de novos doutorados chama, no entanto, a atenção para a interpretação excessivamente otimista dos resultados alcançados. A falta de oportunidades fora do ensino superior e a grande incidência de contratos precários nesse setor criaram um vínculo forte entre as perspetivas de empregabilidade dos doutorados e a produção de publicações científicas. A partir da docência e da investigação na área das ciências sociais, temos tido a oportunidade de observar o surgimento de uma série de práticas destinadas a incrementar o registo pessoal de publicações, algumas

das quais envolvendo estratégias de manipulação da comunicação de conhecimento científico. Investigação futura deveria, assim, indagar sobre a incidência deste fenómeno de forma mais exaustiva e sistemática. Em termos gerais, seria importante recolher dados empíricos sobre os efeitos que a difundida precariedade laboral exerce na produção e na publicação de conhecimento científico.

Com base na discussão desenvolvida neste capítulo, pelo menos duas observações parecem-nos dignas de relevância. A primeira prende-se com necessidade de introduzir reformas nos processos seletivos dos programas de contratação precária que têm sido avançados pela FCT. Embora seja certo que o recurso a painéis de peritos externos é um garante de transparência, não se pode ignorar que o número crescente de candidatos, somado à falta de critérios objetivos de avaliação do mérito das suas trajetórias científicas, potenciam espaços para a implementação de estratégias inflacionárias. Além de sugerir que as publicações representam um indicador de mérito científico, as normas que regulam estes processos devem estipular diretrizes concretas para a avaliação dos diferentes tipos de publicações. Essa medida — que pode ser facilmente implementada a curto prazo — não resolveria o problema da precariedade, mas contribuiria para mitigar alguns de seus efeitos distorcivos sobre a produção e a comunicação de conhecimento científico.

A segunda observação aponta para a necessidade de resolver o desequilíbrio estrutural do mercado de trabalho para os doutorados. Embora concordemos com alguns autores que apontam o facto de a formação de recursos humanos ser essencial para os países que estão a desenvolver o seu sistema científico e tecnológico, acreditamos que qualquer estratégia de formação deve ir ao encontro das reais necessidades e capacidades da economia. Neste sentido, a análise desenvolvida neste capítulo coloca-nos mais próximos das preocupações delineadas no último relatório da OCDE sobre ciência, inovação e ensino superior em Portugal (cf. OECD, 2019) do que

da visão otimista daqueles que atribuem ao setor empresarial e à renovação do corpo docente do Ensino Superior a capacidade de absorber o exponencial aumento no número de novos doutores (cf. Santos *et al.*, 2015). A nossa análise sugere que a saída de professores em idade de reforma é insuficiente para absorver o fluxo crescente da procura de emprego por parte de doutorados. Por outro lado, o desinteresse das empresas em contratar investigadores doutorados reflete a ineficácia das deduções fiscais enquanto instrumento de estímulo e sugere a existência de um descompasso entre as competências requeridas pelo setor produtivo e a formação ministrada em programas de doutoramento.

Negar a existência de um desequilíbrio no mercado de trabalho dos doutorados não parece ser a melhor estratégia para promover a ciência e a investigação no país. Embora discordemos abertamente com aqueles que defendem a redução dos fundos destinados ao financiamento da formação doutoral, consideramos que o debate em torno de uma reforma estrutural deste sistema não pode ser adiado. Medidas como a moderação temporária do fluxo de formação de novos doutorados, a revisão dos conteúdos da formação oferecida, ajustada às necessidades do mercado, e a procura de uma alternativa de emprego estável para os milhares de doutorados que hoje trabalham em condições precárias deveriam integrar urgentemente a agenda política em Portugal.

Referências bibliográficas

- Beall, J. (2018). Predatory journals exploit structural weaknesses in scholarly publishing. *4open*, 1(1). doi: 10.1051/fopen/2018001.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. Em J. Richardson (org.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (241–258). Westport: Greenwood.
- Broad, W. (1981). The Publishing Game: Getting More for Less. *Science*, 211(4487), 1137–1139.

- [DGEEC] Direção Geral de Estatísticas da Educação e da Ciência (2020a). *Investigação e Desenvolvimento: Inquérito ao Potencial Científico e Tecnológico Nacional (IPCTN)*. Estatísticas de Ciência, Tecnologia e Inovação. Acedido a 24 de junho de 2020, em <https://www.dgeec.mec.pt/np4/206>
- (2020b). RENATES – Registo Nacional de Teses e Dissertações. Acedido a 24 de junho de 2020, em <https://renates2.dgeec.mec.pt/>
- (2020c). Produção científica. Estatísticas de Ciência, Tecnologia e Inovação. Acedido a 24 de junho de 2020, em <https://www.dgeec.mec.pt/np4/210/>
- (2020d). Inquérito aos Doutorados em Portugal. Estatísticas de Ciência, Tecnologia e Inovação. Acedido a 21 de junho de 2020, em <https://www.dgeec.mec.pt/np4/210/>
- (2020e). Registo Biográfico de Docentes do Ensino Superior (REBIDES). Acedido a 23 de junho de 2020, em https://www.dgeec.mec.pt/np4/BD_Docentes/
- [FCT] Fundação para a Ciência e a Tecnologia (2002). *Cinco anos de actividades: Relatório 1997–2001*. Lisboa: FCT.
- (2012). Guide for Peer Reviewers 2012. FCT Investigator Grants. Acedido a 28 de julho de 2020, em <https://www.fct.pt/>
- [FCT] Fundação para a Ciência e a Tecnologia (2013). Guião de Avaliação. Concurso de Bolsas Individuais 2013. Acedido a 30 de julho de 2020, em <https://www.fct.pt/>
- (2014). Guião de Avaliação. Concurso de Bolsas Individuais 2014. Acedido a 28 de julho de 2020, em <https://www.fct.pt/>
- (2016). Guião de Avaliação. Concurso para a atribuição de bolsas de doutoramento e pós-doutoramento 2016. Acedido a 4 de agosto de 2020, em <https://www.fct.pt/>
- (2017). Evaluation Guide. Stimulus of Scientific Employment, Individual Support 2017 Call. Acedido a 4 de agosto de 2020, em <https://www.fct.pt/>
- (2018). *FCT – 20 Anos a Apoiar a Ciência e a Tecnologia em Portugal*. Lisboa: FCT.
- (2020a). Visão global do Investimento da FCT no Sistema Científico e Tecnológico Nacional. Estatísticas. Acedido a 16 de setembro de 2020, em <https://www.fct.pt/estatisticas/index.phtml>
- (2020b). Bolsas e outros apoios à formação avançada. Estatísticas. Acedido a 16 de setembro de 2020, em <https://www.fct.pt/estatisticas/index.phtml>
- [INE] Instituto Nacional de Estatística (1966–1992). *Estatística da Educação, Ano Lectivo 1964–1965 a 1991–1992*. Lisboa: INE.
- (1998–2002). *Anuário Estatístico de Portugal, Anos 1997 a 2001*. Lisboa: INE.
- [OEC] Observatório de Emprego Científico (2020). Anexos. Acedido a 16 de setembro de 2020, em <https://www.portugal.gov.pt>
- [OECD] Organisation for Economic Co-operation and Development (1971). *Development of Higher Education, 1950–67*. Paris: OECD.
- (2019). *OECD Review of Higher Education, Research and Innovation: Portugal*. Paris: OECD Publishing.
- (2020). Gross Domestic Product (GDP). *OECD Data*. Acedido a 28 de julho de 2020, em <https://data.oecd.org/gdp/gross-domestic-product-gdp.htm>

- Okubo, Y. (1997). *Bibliometric Indicators and Analysis of Research Systems: Methods and Examples*. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/208277770603.
- [PORDATA] Base de Dados Portugal Contemporâneo (2020a). Diplomados no ensino superior: total e por subsistema de ensino. Acedido a 20 de julho de 2020, em <https://www.pordata.pt/>
- . (2020b). Alunos matriculados pela 1.ª vez no ensino superior: total e por subsistema de ensino. Acedido a 20 de julho de 2020, em <https://www.pordata.pt/>
- Ramos, A., Lopes da Fonseca, I. (2020). *Instrumentos de apoio à contratação de doutorados por entidades do SCTN*. Lisboa: FCT.
- Refinetti, R. (1990). In defense of the least publishable unit. *The FASEB Journal*, 4(1), 128–129. doi:10.1096/fasebj.4.1.2295373.
- Rodrigues, M. (2017). Políticas de ciência em Portugal nos 40 anos de democracia. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 36(12), pp. 11–31.
- Spognardi, A. Cooperatives and Social Capital: A Theoretically-Grounded Approach. *CIRIEC Journal of Public, Social and Cooperative Economy*, 97, 313–336. doi: 10.7203/CIRIEC-E.97.12563.
- Tavares, O., Cardoso, S., Carvalho, T., Sousa, S. B., Santiago, R. (2015). Academic inbreeding in the Portuguese academia. *Higher Education*, 69(6), 991–1006. doi: 10.1007/s10734-014-9818-x.
- Teixeira, P. (2012). The Changing Public–Private Mix in Higher Education: Analysing Portugal’s Apparent Exceptionalism. Em G. Neave e A. Amaral (orgs.) *Higher Education in Portugal 1974–2009: A Nation, a Generation* (307–328). Dordrecht: Springer.
- UIS, UNESCO Institute for Statistics (2020). Share of population by educational attainment, population 25 years and older. Data for the Sustainable Development Goals. Acedido a 04 de junho de 2020, em <http://data.uis.unesco.org/>
- Vieira, E., Mesquita, J., Silva, J., Vasconcelos, R., Torres, J. Bugla, S., Silva, F., Serrão, E., Ferrand, N. (2019). *A evolução da ciência em Portugal (1987–2016)*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

(Página deixada propositadamente em branco)

V

LITERACIAS MULTILINGUES

(Página deixada propositadamente em branco)

**PRÁTICAS DE COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA
INTERCULTURAL NA CAPACITAÇÃO DE
DOUTORANDOS PARA A ACADEMIA
INTERNACIONAL**

Patrícia Silva¹

**Centro de Estudos Sociais (CES), Universidade de Coimbra
psm@ces.uc.pt**

Resumo

Este ensaio oferece uma reflexão crítica a partir da experiência de ideação e dinamização da unidade modular «Práticas diversas de preparação de doutorandos para o mundo da academia internacional», no âmbito do ciclo de formação «Publicar sem Perecer: Sobreviver ao Turbilhão», promovido pelo Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra. Nele se abordam questões do foro da formação avançada para a investigação, nomeadamente a nível doutoral, relacionadas com particularidades da comunicação científica num contexto internacional e a partir duma abordagem intercultural e plurilingue. A explicação dos objetivos, da estrutura e dos conteúdos da referida sessão de formação, e de desenvolvimentos decorrentes da sua facilitação é complementada por considerações sobre o enquadramento

¹ A presente publicação resulta de trabalho desenvolvido com o apoio da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, ao abrigo do Financiamento Plurianual de Unidade I&D (UIDP/50012/2020) e do contrato de trabalho DL57/2016/CP1341/CT0010.

teórico de conceitos como a capacitação avançada e a comunicação científica intercultural que lhe estão subjacentes, quer por se relacionarem diretamente com os objetivos que informaram a sua elaboração, quer pelo seu potencial autorreflexivo e de valorização pedagógica da formação complementar para a investigação.

Palavras-Chave: Capacitação doutoral; internacional; comunicação de ciência; interculturalidade; plurilingue.

Abstract

This essay offers a critical reflection based on the experience of planning and facilitating the modular unit «Diverse practices for preparing doctoral students for the world of international academia», part of the «Publish not Perish: Survive the Stampede» training cycle promoted by the Centre for Social Studies (CES) of the University of Coimbra. It addresses questions pertaining to advanced research training, particularly at doctoral level, related with particularities of scientific communication in an international context and from an intercultural and plurilingual approach. The exposition of the objectives, structure and contents of the training session, and of specific developments resulting from its facilitation, is accompanied by considerations about the theoretical framework of its underlying concepts, namely advanced capacitation and intercultural scientific communication — both because of their direct relation to the objectives that informed the unit's elaboration and for their self-reflexive potential, as well as that of adding pedagogical value to supplementary research training.

Keywords: Doctoral capacitation; international; science communication; interculturality; plurilingual.

Contextualização

O aumento substancial do número de estudantes que ingressam na universidade tem ocasionado alterações significativas no ensino superior nacional nas últimas décadas, tornando mais diversificada e heterogênea a população estudantil, quer em termos geracionais e sociais, quer em origem geográfica, registrando-se um maior influxo de estudantes estrangeiros, como demonstrado por estudos recentes (Garrido e Prada, 2016, p.19). A Universidade de Coimbra é uma das instituições nas quais a diversificação da população estudantil é notória nos termos referidos, nomeadamente ao nível da pós-graduação. O Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (CES-UC), enquanto instituição científica de investigação e formação avançada, com oferta de programas doutorais nos domínios das Ciências Sociais e Humanidades, tem vindo a registar um influxo crescente de estudantes estrangeiros, incluindo os/as chamados/as «estudantes não tradicionais», pessoas de diferentes estratos sociais ou pertencentes a minorias culturais e a gerações mais velhas envolvidas em processos de formação ao longo da vida e, em muitos casos, com estatuto de trabalhador/a-estudante (Garrido e Prada, 2016, p.19). Por conseguinte, dado o elevado grau de variabilidade no que diz respeito às origens e à formação prévia dos/as estudantes, afigura-se-nos importante que a formação para a investigação dirigida a doutorandos/as se debruce sobre práticas correntes no contexto europeu, no qual se integra o sistema de ensino superior português. Facultar-se-lhes-á, dessa forma, um conhecimento mais aprofundado do meio académico, no qual desenvolverão a sua investigação, bem como de expectativas comuns quanto à aquisição e comunicação de conhecimento científico nesse contexto, de forma a ultrapassar potenciais desigualdades. Tal contextualização deverá ter em conta quer os programas de cooperação científica na região europeia e as redes interinstitucionais de intercâmbio científico e

de mobilidade transregional de investigadores e estudantes, quer afinidades translocais entre universidades específicas dessa região no respeitante aos públicos-alvo ao nível da formação avançada para a investigação; e, por sua vez, esta deve ser articulada com a atual dimensão global da produção e disseminação científica.

No âmbito das iniciativas de formação avançada em ciências sociais e humanidades promovidas pelo Centro de Estudos Sociais (CES), o ciclo «Publicar sem Perecer: Sobreviver ao Turbilhão» (PSP-ST) oferece formação avançada particularmente vocacionada para estudantes de doutoramento, nomeadamente a estudantes inscritos nos seus programas doutorais. Porém, desde a sua primeira edição, em 2016–2017, tem atraído igualmente investigadores/as em pós-doutoramento ou estágio pós-doutoral com afiliação ao CES, assim como doutorandos e estudantes de pós-graduação de unidades orgânicas da Universidade de Coimbra e, ocasionalmente, de outras universidades. Visando complementar a formação teórica e metodológica curricular ministrada no âmbito dos programas doutorais, este ciclo oferece formações específicas de apoio à investigação em formato modular que podem ser frequentadas de acordo com as necessidades dos/as formandos/as, baseando-se na experiência acumulada da comunidade de investigadores e docentes do CES. Nesse sentido, inclui módulos dedicados a: identificar, aceder e pesquisar as fontes de informação científica; questões processuais, cognitivas e comportamentais envolvidas na investigação e preparação de dissertações doutorais; produção e publicação de informação científica — nomeadamente, questões relativas à escrita científica e à publicação de trabalhos, incluindo informação sobre editoras científicas de referência neste domínio, e a políticas de disseminação e de acesso ao conhecimento científico. Integrando o módulo «Escrita Científica: da frustração à construção» do ciclo, a unidade curricular «Práticas diversas de preparação de doutorandos para o mundo da academia internacional», oferecida em várias edições

(2017 a 2019), visa otimizar a produção escrita de doutorandos/as e investigadores/as juniores nos domínios de estudos referidos acima e, adotando uma abordagem intercultural comparatista, desenvolver competências de comunicação científica em contexto internacional.

Capacitação de doutorandos/as

Ao indicar como objeto de reflexão, no presente ensaio, a «capacitação» de doutorandos/as, adoto uma expressão utilizada por críticos na análise dos estudos científicos avançados. Calvosa, Reossi e Castro evocam o conceito de «capacitação para o conhecimento» proposto por Krogh, Ichijo e Nonaka (2001) como alternativa ao termo «gestão», argumentando que, «não podendo ser controlado, o conhecimento não poderia ser ‘gerido’» (2011, p.108). A resistência ao uso de uma formulação que sugere o controlo do processo de aprendizagem prende-se, segundo os autores, com desafios colocados pela bipartição do conhecimento científico entre explícito e tácito avançada por Nonaka e Takeuchi (1997). Especificamente, o conhecimento científico tácito coloca desafios em termos da aprendizagem, nomeadamente por ser «baseado na informação científica, contudo está relacionado com a experiência e a competência do pesquisador, portanto de difícil sistematização e representação. Diz respeito àquele conhecimento que é mais bem transferido e assimilado informalmente» (Calvosa, Reossi e Castro, 2011, p.107).² A este conhecimento tácito soma-se o conhecimento explícito, que descrevem como «formal e sistematizado, portanto, passível de ser comunicado e partilhado» ou «externalizado, que se traduz no conhecimento cristalizado sob a forma de publicações científicas e bibliográficas» e, portanto, «também passível de ser

² Os autores citam Leite e Costa (2007).

observável e mensurável» (Calvosa, Repossí e Castro, 2011, p.109). Reportando-se ao estágio pós-doutoral, a que se refere o seu estudo quantitativo e qualitativo, Calvosa, Repossí e Castro sublinham «a qualidade eminentemente tácita em que ocorre a interação» no processo de partilha de conhecimento «por meio da socialização» (Calvosa, Repossí e Castro, 2011, pp.107–108).

Embora se reportem ao pós-doutoramento, estas ilações são, a meu ver, igualmente aplicáveis à capacitação de doutorandos/as, a quem não só é exigido que sistematizem e explicitem o conhecimento formal auferido pela investigação por meio da dissertação, mas também que dominem outras competências cuja aquisição é informal e baseada na interação com pares, como descrito por estes autores. Tratando-se, no caso desta última categoria de competências, de um conhecimento implícito, habitualmente transmitido pelo/a orientador/a por orientação direta e ações modelares, o facto é que, com a gradual complexificação das tarefas modulares requeridas ao/à doutorando/a — sobretudo no âmbito de doutoramentos integrados em projetos de investigação colaborativa mais latos — e a fiscalização acrescida do progresso do/a estudante e do seu acompanhamento, tem-se verificado uma progressiva formalização destas aprendizagens com maior explicitação de práticas e procedimentos. Sendo mais difícil de sistematizar, a aquisição deste tipo de conhecimento tácito — que visa complementar a componente científica e curricular da formação doutoral — parece ser favorecida pelo testemunho da experiência de terceiros, que passaram pelo mesmo processo formativo, e pela criação de situações hipotéticas que propiciem o desenvolvimento de tais competências.

Consequentemente, as unidades modulares do ciclo «Publicar sem Perecer» que se debruçam sobre questões processuais, cognitivas e comportamentais envolvidas na investigação e elaboração da dissertação doutoral são, em grande medida, testemunhais. De igual modo, a unidade «Práticas diversas de preparação de

doutorandos para o mundo da academia internacional» baseia-se na minha experiência pessoal no âmbito do meu doutoramento em estudos literários e culturais comparados numa universidade do Reino Unido. A especificidade do doutoramento realizado em universidades de países anglófonos, nomeadamente o facto de não possuírem uma componente curricular, propiciou, a meu ver, o desenvolvimento de programas suplementares de formação avançada para capacitação de doutorandos/as. Durante o meu percurso de pós-graduação, assisti ao progressivo estabelecimento de tais programas, de forma geral oferecidos facultativamente e com estrutura modular, e pude comprovar por experiência própria a sua eficácia para aprendizagens conducentes à obtenção da qualificação doutoral e a sua utilidade para jovens investigadores/as, sobretudo pelo desenvolvimento de competências de autonomização. Foi movida pela convicção de que a familiarização com conteúdos e abordagens desses programas, assim como com boas práticas formativas resultantes da sua experiência acumulada, pode ser útil para doutorandos/as de outros meios académicos, que elaborei a referida sessão. Esta tem por objetivo contribuir para que os/as formandos/as atuem com maior confiança, eficácia e sucesso na esfera académica internacional e, particularmente, em contexto anglófono, tendo em conta que a cultura científica anglófona é aquela com a qual o/a investigador/a mais tende a dialogar atualmente em virtude da internacionalização da ciência.

Por conseguinte, na parte introdutória da sessão reporto-me à formação avançada para a investigação recebida na escola de estudos avançados da Universidade de Londres, à qual tive acesso enquanto estudante de doutoramento numa faculdade então integrada da UL, o *King's College London* (KCL), contextualizando por meio de exemplos concretos. A *School of Advanced Studies* (SAS-UL) é uma instituição congénere ao Centro de Estudos Sociais (CES-UC), que oferece formação avançada a estudantes em pós-graduação nas ciências sociais

e humanidades, possuindo igualmente um número significativo de estudantes internacionais e «não tradicionais». Dado que se tratam de escolas de estudos avançados congéneres, o escrutínio de temáticas e práticas formativas do programa de formação avançada para a investigação da SAS numa abordagem comparativa pode ter utilidade para estudantes do CES. Com esse fito, examino o programa da SAS, destinado a estudantes de pós-graduação e organizado em formato modular por ciclos coincidentes com o ano letivo, destacando alguns módulos direcionados a doutorandos, nomeadamente aqueles que visam desenvolver competências gerais relacionadas com a investigação — tais como *Project Organisation and Management; Applying for Research Funding; Getting Research Published; Organising Successful Academic Events; Giving a Seminar or Conference Paper; Public Speaking; Introduction to Public Engagement* — e competências específicas da formação doutoral, tais como *The PhD Viva* e *Teaching Skills for the PhD Student*. Mais recentemente, estes módulos têm sido complementados por sessões sobre métodos e práticas específicas da investigação em ciências sociais e humanas — tais como *Introduction to Fieldwork; Conducting Interviews: Oral History; Working with Images in Your Research* — e sobre ferramentas específicas de apoio à investigação, nomeadamente *Research software training* e *Library workshops*, com enfoque nas bibliotecas especializadas dos institutos que constituem a SAS. Nessa secção inicial, dou também a conhecer recursos digitais de formação complementar disponíveis em acesso livre nas páginas institucionais da SAS e de um dos seus institutos, o *Institute of Modern Languages Research (IMLR)*, onde recebi esse tipo de formações e, após a obtenção do doutoramento, desenvolvi investigação pós-doutoral (SAS-UL, s.d.a, s.d.b). A exploração comparada destes conteúdos e práticas formativas *vis-à-vis* outros baseados na sua experiência pessoal permite aos/às formandos/as avaliarem algumas das expectativas ao nível de competências num contexto internacional. Pretende-se, ao apresentar tais conteúdos, suscitar a

reflexão e a discussão por parte dos/as formandos/as acerca das competências que consideram necessárias desenvolverem durante, e como parte, da sua formação doutoral e dos meios mais eficazes para o seu desenvolvimento com base nas suas experiências de formação anterior, correntes e potenciais.

Esta abordagem prende-se com o carácter emancipatório e empoderador que atribuo a este tipo de formação avançada enquanto «capacitação para o conhecimento», que assenta, a meu ver, na transferência de maior responsabilidade pelo processo de aprendizagem para os/as formandos/as, fornecendo-lhes ferramentas para a condução mais autónoma não apenas da sua atividade de investigação, mas também da sua própria formação avançada neste domínio. Pretende-se, assim, que doutorandos/as e investigadores/as juniores se assumam enquanto sujeitos informados, fluentes e capazes de recorrer a vários saberes para o seu crescimento profissional. Nesse sentido, foram desenvolvidos esforços complementares, por parte de investigadores do CES, docentes da FLUC e docentes do IMLR (SAS-UL), para estabelecer parcerias colaborativas neste domínio e, no ano académico de 2018–2019, foi celebrado um acordo Erasmus+ de intercâmbio entre a SAS-UL e a FLUC para mobilidade de curta duração, abrangendo professores e estudantes. Embora o acordo durasse apenas até 2020, no seu âmbito foi possível acolher, no CES, Katia Pizzi, responsável pela formação avançada do IMLR, como investigadora visitante por mim convidada, em novembro de 2018. Durante a sua residência no CES, no âmbito dos seus compromissos letivos, Katia Pizzi fez uma apresentação acerca das áreas e recursos de formação para a investigação do IMLR e da SAS-UL a formandos/as dessa edição do «Publicar sem Perecer: Sobreviver ao Turbilhão», numa sessão suplementar à unidade curricular que dinamizo, e reuniu-se com membros da comissão de organização do ciclo para discutir possibilidades de parcerias na formação avançada (que não puderam concretizar-se devido à saída do Reino Unido da União Europeia).

Comunicação científica intercultural

Ao referir a comunicação científica intercultural no âmbito deste tipo da formação avançada, subscrevo o princípio corrente de que «a atitude científica é cultural, ela não é universal e o seu objeto de estudo não é o mesmo nos diferentes países do mundo» (Carial e Ruiz, 2009, p.204). Evocando a tese de Geertz acerca da «variabilidade da cultura» (1973, p.36), Carial e Ruiz sublinham que, sendo o discurso científico — enquanto expressão cultural — variável, a transmissão de conhecimento científico é, por inerência, intercultural. Segundo as autoras, «a interculturalidade manifesta-se pela disposição em partilhar convenções implícitas e explícitas de discurso científico» e, conseqüentemente, permite transcender «a diferença (...) das linguagens científicas» (2009, p.204). Neste âmbito, referem Gumperz —, que sublinhou «the need to master expository styles of science» (1982, p.38) — realçando dessa forma como o discurso científico também está sujeito a variação cultural enquanto estilo expositivo. Por conseguinte, dado que a comunicação científica intercultural pressupõe o compartilhamento de convenções discursivas entre diferentes culturas, esses estilos expositivos são, também eles, passíveis de partilha e aprendizagem conducentes a maior fluência intercultural e a eficácia na comunicação científica. Atendendo à diversidade linguística cultural, a comunicação científica intercultural envolve também, frequentemente, a tradução interlinguística, requerendo competências plurilingues. Especialistas da interculturalidade defendem, aliás, que é da «fusão entre a competência plurilingue e a competência intercultural» que surge a «Competência de Comunicação Intercultural (CCI)», a qual permite «ao sujeito (...) a rentabilização do seu repertório multilingue e multicultural aquando de encontros interculturais e a sua permanente actualização» (Bastos, 2014b, p.44). Em consonância com estas orientações, «o discurso científico europeu tem apelado para a necessidade de promover

competências plurilingues e interculturais» (2014b, p.16). No entanto, as evidências casuísticas demonstram que as competências plurilingues se traduzem geralmente na «capacidade de se expressar numa língua comum (...) tendencialmente o Inglês», enquanto «língua de comunicação global por excelência» (2014b, p.78). De acordo com Gradim, já em 1967, Eugene Garfield, o fundador da atual *Web of Science*, previra que o inglês se assumiria como «língua internacional de ciência», tendo-se a sua hegemonia consolidado com a aceleração do processo de globalização (2018, pp.52–53). Segundo a autora, «[i]diomas supranacionais como o Português e o Espanhol têm potencial para um bom desempenho nos mercados comunicativos, culturais, artísticos e científicos do mundo» (p.62). Porém, observa, «[d]e há muito que em Portugal não existe uma política para o português como língua de ciência. Pelo contrário, a publicação em idiomas além do inglês é ativamente desencorajada, a favor da publicação ‘internacional’, concebida em veículos indexados de língua inglesa» (p.61). Relativamente a este quadro adverte, «[o] inglês como língua franca constitui uma linguagem veicular indispensável para a comunicação científica, mas para aqueles nas periferias as suas deficiências e inadequações devem ser pensadas, assumidas e remediadas» (p.62).

A propósito das «deficiências e inadequações» do inglês como «língua franca» em contextos comumente percecionados como periféricos relativamente aos centros de produção científica apontadas por Gradim, considere-se um estudo de caso sobre o contexto académico português. Baseando-se num *corpus* de traduções de textos científicos de português para inglês, Bennett emprega o conceito de «epistemicídio» — proposto por Boaventura de Sousa Santos (2005, XVIII) para qualificar o silenciamento de outras epistemologias por regimes imperialistas — para caracterizar esse exercício de tradução intercultural. Segundo Bennett, «the process of making a text suitable for publication in the English-

speaking world often involves (...) the complete destruction and reconstruction of the entire infrastructure of the text, with far-reaching consequences as regards the worldview encoded in it» (2007, p.154–55). A pressão crescente para a internacionalização das publicações coloca a investigadores/as de universidades portuguesas o desafio de terem de comunicar os resultados da sua investigação num estilo expositivo que difere significativamente das convenções do discurso científico em português, como argumenta Bennett; o que sucede, aliás, com outras línguas românicas, tais como o francês, que influenciou significativamente o estilo do discurso argumentativo em português. A globalização, ao nível da disseminação do conhecimento científico, ocasionou uma uniformização redutora do discurso científico, defende a autora do estudo, que identifica uma «estrutura e ideologia» comuns às diversas disciplinas e géneros discursivos por contraponto à variabilidade das «linguagens científicas» assinalada por CariaI e Ruiz (p.160). De acordo com Bennett, o esbatimento da variação disciplinar e genérica deve-se à supremacia do discurso científico anglófono de origem positivista — caracterizado como sintético e preciso, com enfoque na clareza, coerência e objetividade, de forma a realçar o objeto de estudo — a partir do século XIX (pp.160–161). Quanto à situação atual, refere que, embora «its claims to be structurally and historically the only appropriate vehicle for knowledge in the modern world have started to be seriously challenged» e «its neutrality has been shown to be linguistically construed», verifica-se que «the hegemony of this discourse seems, if anything, to be consolidating» (p.153). A autora atribui a hegemonia deste estilo discursivo ao facto de se ter tornado no modelo de comunicação privilegiado pelo que designa de «comunidade discursiva», neste caso a comunidade de cientistas, concluindo que «skill in the prescribed discourse is a prerequisite for being taken seriously by the discourse community» (p.153).

Consequentemente, é a adoção do discurso aceite pela comunidade científica que confere autoridade ao enunciado e garante o acesso à publicação em revistas científicas e editoras de referência. De igual modo, dada a hegemonia do inglês enquanto língua internacional de ciência, a fluência na escrita científica nessa língua favorece a disseminação alargada do conhecimento científico transmitido por seu intermédio, otimizando a eficácia na comunicação de ciência. Como nota Rita Queiroz de Barros:

As a consequence of the sustained strategy of internationalization (...), and since the selection of English has proved to be a decisive step in the conquest of global visibility, Portuguese research communities are not only being encouraged to use English for academic purposes more often, but also actively choosing to do so. English is thus a working language for at least some Portuguese researchers these days, and it is gaining ground as a teaching medium. (2014a, pp.105–106)

Esta situação é particularmente premente no caso dos investigadores em início de carreira, para quem a pressão para publicar se afigura decisiva, como é sabido. A este respeito, refletindo sobre o relatório recente do projeto *Early career researchers: the harbingers of change?*, «um estudo qualitativo inédito acerca dos investigadores em início de carreira, questionando a sua posição enquanto precursores da mudança em curso na comunicação científica», Jorge Revez conclui que «é necessário que determinados critérios, conformes ao sistema tradicional, se mantenham em vigor» (2020, p.90). Segundo ele, o «relatório conclui que os vetores da mudança serão as redes sociais, a Ciência Aberta e a colaboração, mas de forma moderada, pois a publicação tradicional em revistas científicas, o sistema de revisão por pares e os meios de avaliação não perderão tão cedo a sua importância» (p.90).

Face a esta realidade, persiste e persistirá a necessidade de se desenvolver competências de capacitação para a publicação na esfera internacional. De igual modo, a capacitação em comunicação científica intercultural passa pelo aprimoramento das competências plurilingues e interlinguísticas, nomeadamente em inglês, a língua internacional de ciência corrente, com vista a reduzir a necessidade de recurso à mediação de terceiros, por via da tradução, e a facultar acesso a meios de disseminação de maior alcance. Com estes fins, algumas das sessões de formação que compõem o módulo «Escrita Científica: da frustração à construção» do ciclo de formação avançada «Publicar sem Perecer: Sobreviver ao Turbilhão» (PSP-ST) possuem um formato plurilingue. Nesse âmbito, também a unidade modular «Práticas diversas de preparação de doutorandos para o mundo da academia internacional», que tem integrado o referido módulo em várias edições do ciclo, visa treinar competências de capacitação para a publicação na esfera internacional com recurso à língua inglesa. Acrescidamente, a formação avançada neste domínio deve incluir também como conteúdos o que Calvosa, Repposi e Castro denominam de «processos de externalização do conhecimento», isto é, os meios e modos de disseminação do conhecimento adquirido por intermédio da investigação, contemplando competências na área da comunicação de ciência (2011, p.109). Estas competências constituem o enfoque principal da segunda parte da unidade «Práticas diversas de preparação de doutorandos para o mundo da academia internacional», sendo abordadas sob o viés da internacionalização do conhecimento científico.

Orientada pelos objetivos acima referidos, na segunda parte da sessão, desafio os/as formandos/as a apresentarem a sua investigação a instituições responsáveis pela publicação de trabalhos científicos, pelo financiamento de projetos de investigação ou pela organização de encontros científicos. Faço-o a partir de casos concretos em língua inglesa e para contextos específicos, nomeadamente resumos (*abstracts*) de propostas de artigos a comissões editoriais de revistas

científicas ou de livros a editoras, de projetos candidatos a financiamento por agências científicas e de comunicações em congressos e outros fóruns científicos. Após uma apresentação esquemática dos aspetos essenciais que devem constar de tais tipos de textos, ilustrada por esboços de projetos no domínio das ciências sociais e humanidades produzidos por falantes nativos de inglês, que são apresentados como modelos textuais de clareza expositiva e eficácia argumentativa, são analisados o teor dos conteúdos e a sua estruturação textual, com especial enfoque nas articulações sintático-semânticas do argumento e no léxico empregue, extrapolando-se as convenções específicas do tipo de texto segundo o estilo expositivo corrente. São depois examinados outros exemplos de resumos de propostas, com vista a identificar a integração e a formulação dos argumentos de acordo com as convenções e os usos idiomáticos identificados, avaliando-se conjuntamente da sua maior ou menor eficácia em expor a informação relativa ao projeto ou produto da investigação e propondo-se alternativas para aprimorar a sua expressão. Nesta fase, são também assinaladas algumas diferenças significativas entre as construções linguísticas e as formulações estilísticas do inglês e as do português. Dada a brevidade dos textos, enquanto resumos de propostas, em conformidade com a convenção da síntese exigida por instituições nos contextos acima referidos, torna-se possível desenvolver vários exercícios a partir delas. Um desses exercícios consiste na produção de um resumo de projeto de investigação que exponha a sua proposta sinteticamente (com limite de palavras) e seguindo as convenções tipológicas identificadas, que é depois lido e comentado por pares durante a sessão. A escrita é precedida por um exercício individual de preparação, que consiste numa série de questões acerca do projeto proposto — nomeadamente quanto a enquadramento teórico, metodologia, objetivos e previsões —, que se pretende que a propiciem. Procura-se, assim, treinar competências plurilingues que possam assistir na

obtenção de financiamento — sendo as candidaturas atualmente submetidas em inglês, também para concursos promovidos por agências nacionais — e de acesso a publicações e a outros fóruns de disseminação com alcance internacional.

Conclusões e considerações de ações futuras

Ao basear-se em exemplos em língua inglesa, a unidade modular «Práticas diversas de preparação de doutorandos para o mundo da academia internacional» pretende contribuir para o desenvolvimento de fluência nas convenções do discurso científico na língua internacional de ciência vigente, sendo que essas competências linguísticas permitirão aos/às doutorandos/as exporem o conhecimento resultante da sua investigação com desenvoltura, fazendo justiça à sua inerente complexidade conceptual e com uma expressão formal clara e elaborada. Procura-se, desta forma, promover a autonomização do/a investigador/a como sujeito discursivo, colmatando ou mitigando os efeitos da adoção prescritiva de convenções que limitam a livre expressão e afetam a infraestrutura de um texto — podendo distorcer a visão do mundo nele codificada —, de que dá conta o conceito de «epistemicídio» no sentido avançado por Bennett. No entanto, é de assinalar a resistência, diretamente observada nas sessões ministradas no âmbito do ciclo, por parte de uma percentagem significativa de formandos/as à prática de escrita em língua inglesa, que se deve em grande parte à insegurança quanto às suas competências linguísticas, mas também em relação ao exercício de escrita de improviso e em tempo real, o que me leva a concluir da necessidade de se incrementar a oferta de acesso gratuito à aprendizagem do inglês, enquanto língua internacional de ciência, no setor terciário, assim como da inclusão de sessões de prática de escrita científica ao nível da formação avançada, independentemente

da língua de comunicação, algo que edições mais recentes do ciclo «Publicar sem Perecer: Sobreviver ao Turbilhão» têm vindo a oferecer às suas formandas e aos seus formandos sob a forma de oficinas de escrita. Acrescidamente, com o objetivo de combater a univocidade ideológica, linguística e estilística, parece-me que os programas suplementares de formação avançada deveriam contemplar também convenções específicas das «línguas científicas» disciplinares de outras culturas com as quais se pretende co-criar (sobretudo em contextos de pesquisa de campo) ou partilhar conhecimento, e por via de outras línguas, recorrendo a corpo docente e a investigadores/as em pós-doutoramento com filiação institucional com outras origens como potenciais (co-)formadores/as das unidades modulares.

Refletindo a partir das questões colocadas pelos/as autores/as supracitados/as, conclui-se que o desenvolvimento de competências de comunicação intercultural do conhecimento científico deve constituir um objetivo de nota na capacitação de estudantes para desenvolverem investigação em contexto académico internacional. Acresce que a comunicação científica intercultural requer o desenvolvimento de outras competências para além das (inter)linguísticas e discursivas, uma vez que o tipo de partilha que proporciona opera outras transformações, quer a nível cognitivo quer comportamental. Segundo Guilherme e Dietz, os processos transculturais desafiam «conventional, internally transmitted cultural *savoir-faires*», levando à emergência de novas competências — tais como as capacidades de análise crítica dos processos de tradução cultural de mundivisões e epistemologias diferentes e potencialmente divergentes — que os autores subsumem na noção de «transcultural competence» (2015, p.8).³ De acordo com os autores, a reconciliação de diferenças é o principal objetivo do desenvolvimento dessas capacidades, sendo

³ Termo cunhado por Pratt em 1952, mas reconceptualizado com maior complexidade por críticos no domínio dos estudos interculturais.

que «comparative, reflexive and in this sense transcultural and ‘diatopical’ perspectives are necessary to perceive nuances and to avoid simplifying essentializations» (2015, p.11). Como estes referem, as abordagens comparativas, reflexivas e transculturais — também no sentido de abrangerem as múltiplas escalas temporais e espaciais dos fenómenos — permitem perceber e explicitar o caráter multiforme e complexo dos processos transculturais implicados na comunicação intercultural. No domínio da produção e da transmissão de conhecimento científico, a adoção desta abordagem, assente num modelo de relativismo cultural, pode mitigar a potencial destabilização ocasionada pelo questionamento e pela revisão de conhecimento prévio e convenções pré-adquiridas à luz de novos conceitos, abordagens e práticas introduzidas por intermédio da partilha intercultural. Por conseguinte, o desenvolvimento das competências transculturais entendidas no sentido proposto por Guilherme e Dietz — como essencialmente pluriculturais, plurilíngues e transdisciplinares, ou seja, assentes no diálogo e no encontro entre diferentes «linguagens científicas» disciplinares — na formação avançada de doutorandos assume especial relevância num momento em que se assume a descolonização do conhecimento científico no ensino terciário e se desenvolvem novos paradigmas de aprendizagem baseados numa «ecologia de saberes», na aceitação da «diversidade epistemológica» e no diálogo com outras epistemologias (Santos, 2007, p.85).

Referências Bibliográficas

- Barros, R. Q. (2014a). Portuguese Academics’ Attitudes to English as the Academic Lingua Franca: A Case-Study. In K. Bennett (ed.), *The Semiperiphery of Academic Writing: Discourses, Communities and Practices*, (105–120). London, N.Y. et al: Palgrave Macmillan.
- Bastos, M. (2014b). *A Competência de Comunicação Intercultural: olhares sobre a natureza do conceito e suas dinâmicas de desenvolvimento*. Aveiro: UA Editora (Cadernos do LALE — série reflexões 6).

- Bennett, K. (2007). Epistemicide! The Tale of a Predatory Discourse. *The Translator*, 13 (2), 151–169.
- Calvosa, M. V. D. & Repposi, M. G., Castro & P. M. R. (março 2011). Avaliação de resultados da capacitação docente: o pós-doutorado na universidade federal fluminense sob a ótica da produção científica e bibliográfica. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 16 (1), 99–122.
- Cariá, M. & Ruiz, S. S. (2009). Comunicação científica intercultural: olhares cruzados sobre os processos psicológicos e comunicacionais. *Perspectivas em Ciência da Informação*, 14 (nº. especial), 201–212.
- Garrido, M. V. & Prada, M. (2016). *Manual de Competências Acadêmicas*. Lisboa: Sílabo.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. New York: Basic Books.
- Gradim, A. (jan–jul 2018). Políticas da língua e comunicação de ciência: a importância do multilinguismo no espaço lusófono de conhecimento. *Missões: revista de ciências humanas e sociais*, 4 (2), 52–67.
- Guilherme, M. & Dietz, G. (2015). Difference in diversity: multiple perspectives on multicultural, intercultural, and transcultural conceptual complexities. *Journal of Multicultural Discourses*. 10 (1), 1–21.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Revez, J. (2020). Recensão ao texto: Nicholas, D. [et al.] (2018) – Early Career Researchers: The harbingers of change? Final report. CIBER Research. 78 p. *Boletim do Arquivo da Universidade de Coimbra*, 33 (1), 87–92.
- Santos, B. de S. (2005) General Introduction – Reinventing Social Emancipation: Toward New Manifestos. In: Boaventura de Sousa Santos, (ed.). *Democratizing Democracy: Beyond the Liberal Democratic Canon*. London: Verso, xvii–xxxiii. Acedido a 7 janeiro 2021, em <https://alice.ces.uc.pt/en/index.php/about/where-does-alice-come-from/>.
- . (nov. 2007). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estudos – CEBRAP*, 79, São Paulo, 71–94. Acedido a 1 de fevereiro 2021, em <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>.
- SAS-UL (s.d.a). *Online research training*. London: University of London. <http://www.sas.ac.uk/support-research/research-training/online-research-training>.
- . (s.d.b). PORT: IMLR Postgraduate online research training. <https://port.sas.ac.uk/course/view.php?id=176>.

(Página deixada propositadamente em branco)

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE ESCRITA ACADÉMICA EM INGLÊS

Kate Torkington
Universidade do Algarve
ktorking@ualg.pt

Resumo

Situando a escrita académica claramente como uma prática social e discursiva, este capítulo reflete sobre algumas das questões envolvidas na abordagem do ensino da escrita académica em inglês (*Academic Writing in English - AWE*) para alunos de pós-graduação para quem o inglês é uma segunda língua ou língua estrangeira. Incluem-se a geopolítica da escrita académica e a publicação científica, as diferenças culturais em termos de estilo retórico, considerações sobre o que constitui uma escrita académica «boa» ou «má» em inglês, e o desenvolvimento da identidade e da voz autoral.

Palavras-Chave: Escrita académica; inglês; diferenças culturais; voz autoral; identidade

Abstract

Situating academic writing firmly as a social and discursive practice, this chapter reflects on some of the issues involved in approaching the teaching of academic writing in English (AWE) to graduate students for whom English is a second or foreign

language, including the geopolitics of academic writing and publishing, cultural differences in rhetorical style, a consideration of what constitutes 'good' and also 'bad' academic writing in English, and developing author identity and voice.

Keywords: Academic writing; English; cultural differences; authorial voice; identity

O inglês é a *língua franca* omnipresente do mundo acadêmico contemporâneo. O seu papel hegemônico na comunicação e disseminação — e talvez até na criação — do conhecimento científico não pode ser contestado. É a língua de ensino num número crescente de instituições de ensino superior em todo o mundo, especialmente para ciclos de estudo e programas de pós-graduação. É também, na maioria das vezes, a língua utilizada em encontros e congressos científicos internacionais, em propostas e candidaturas de investigação, em projetos e relatórios e, claro, nas principais revistas acadêmicas em quase todas as áreas científicas. No mínimo, portanto, os que estão envolvidos em projetos acadêmicos geralmente precisam de boas competências de compreensão — tanto para ler quanto para ouvir — em língua inglesa. No entanto, para ter um papel mais ativo na academia, é muitas vezes necessário falar inglês fluentemente e possuir um domínio proficiente da escrita acadêmica nesta língua. Para alguns estudantes universitários cujo idioma «nativo» não é o inglês podem não existir alternativas pois, em algum ponto da sua trajetória acadêmica, a escrita acadêmica em inglês (AWE) torna-se um exercício obrigatório. Para outros, o recurso ao inglês pode continuar a ser uma opção, mas uma opção que, mais cedo ou mais tarde, provavelmente terá de ser seriamente considerada à medida que o estudante ou acadêmico se confronta com a questão de saber se precisa de escrever em inglês para progredir na sua carreira profissional.

Inevitavelmente, estamos perante uma questão de injustiça linguística na academia. Alguns estudos produziram argumentos sólidos para a existência de enviesamento linguístico na escrita académica (por exemplo, Flowerdew, 2019; Hanauer & Englander, 2011; McKinley & Rose, 2018; Strauss, 2019). Outros, incluindo Ken Hyland (2016a; 2016b), um dos autores mais prolíficos sobre escrita académica, fizeram a afirmação (um tanto provocatória) de que não há evidências concretas de que essa injustiça realmente exista, ou, antes, que é apenas uma injustiça «menor» em comparação com outras desigualdades geográficas e políticas que restringem o acesso à formação e a recursos básicos em educação (Hultgren, 2019).

No entanto, existe uma quantidade substancial de evidências anedóticas de enviesamento, que resultam para muitos investigadores em sentimentos e experiências de injustiça num sistema que os pressiona para escrever numa língua com a qual se sentem desconfortáveis, pois, caso contrário, arriscam-se a ter o seu trabalho completamente desconhecido além das suas fronteiras nacionais e/ou linguísticas. Na verdade, a geopolítica da escrita académica dificilmente pode ser ignorada. Como Canagarajah (2002: 6) afirmou:

Academic writing plays a role in the process of constructing, disseminating and legitimizing knowledge; however, for discursive and material reasons, Third World scholars experience exclusion from academic publishing and communication; therefore the knowledge of Third World communities is marginalized or appropriated by the West, while the knowledge of Western communities is legitimated and reproduced; and as part of this process, academic writing/publishing plays a role in the material and ideological hegemony of the West.

Mas, mesmo no «Ocidente», há uma geopolítica discernível da escrita académica. Sem dúvida, o poder político e económico dos

EUA desempenhou um papel importante no aumento do capital cultural e simbólico da língua inglesa nos últimos tempos. No ensino superior na Europa, isso foi consolidado pela Declaração de Bolonha de 1999, que efetivamente obrigou as universidades por todo o continente a alinharem os seus sistemas de ensino pelo do Reino Unido (Bennett, 2013: 170) e, além disso, cada vez mais a adotar o inglês como língua de instrução (para facilitar a mobilidade e os projetos de cooperação) e de publicação (para garantir financiamento para investigação e desenvolvimento de carreira).

No entanto, o principal objetivo dos meus *workshops* no CES e, subsequentemente, deste breve capítulo, não é fornecer uma resposta às questões geopolíticas. É antes refletir sobre a melhor forma de fazer crescer, naqueles que querem ou que precisam de escrever em inglês, a consciência crítica do que tal projeto envolve. Estas reflexões surgem, então, principalmente das minhas reflexões sobre como abordar a questão bastante delicada de como ensinar algo útil sobre as complexidades e os desafios envolvidos em escrever numa língua que é tão poderosa e dominante no percurso académico (e talvez profissional) dos meus estudantes, mas que não é a sua ‘própria’ língua. O cerne da questão é: como convencer os participantes da importância de escrever bem e apropriadamente em inglês, sem que se sintam tão inseguros, frustrados ou até mesmo esmagados que desistam de tentar.

É sempre útil, para começar, ponderar *por que razão* escrevemos na academia. Além de ser o meio fundamental para contribuir para o conhecimento e para a nossa área de saber em particular, também escrevemos por uma série de outras razões: em resposta a outros trabalhos académicos, para forjar uma identidade académica, para desenvolver a nossa própria carreira e para demonstrar produtividade. Na verdade, tal como qualquer outra forma de escrita, a escrita académica é uma forma de prática social em que se escreve sempre com um propósito, com um leitor em mente e de

acordo com as expectativas da comunidade social na qual a prática está inserida. Portanto, as convenções e as normas que se aplicam a qualquer gênero de escrita devem ser aprendidas. Isso aplica-se a qualquer idioma, mas, quando estamos a escrever numa segunda língua, este processo de aprender as convenções e as normas pode exigir muito mais tempo e esforço.

Posto isto, e para regressar brevemente à questão da geopolítica da escrita, poderíamos invertê-la e considerar como as literacias multilingues permitem aos escritores recorrer a recursos valiosos associados a diferentes línguas e culturas (Canagarajah, 2013; Kramsch, 2009; Kubota, 2013). Tornar-se ciente das diferenças linguísticas e culturais dentro de gêneros semelhantes de escrita académica deve, então, induzir uma sensibilidade elevada ao processo de escrita, resultando potencialmente em uma produção mais rica.

Diferenças culturais nos estilos de escrita

A ideia de que as diferenças culturais influenciam os estilos de escrita é considerada um dado adquirido já há muito tempo. Nos contextos de EFL (*English as a Foreign Language*) e ESL (*English as a Second Language*), a noção foi empiricamente iniciada pelo especialista em linguística aplicada Robert Kaplan (1966), cuja análise das estruturas de parágrafos em redações de ensaios por estudantes de diferentes origens linguísticas o levou à conclusão de que havia diferenças identificáveis entre, por exemplo, as línguas anglo-europeias (com um desenvolvimento mais linear das ideias), as línguas orientais (com uma abordagem mais indireta) e as línguas românicas (com a inclusão de material que parecia, do ponto de vista anglo-europeu, mais «linear», irrelevante). Apesar de ter sido posteriormente criticado, e não apenas por privilegiar, aparentemente, a escrita de falantes «nativos» de inglês, o estudo foi instrumental

no desenvolvimento do ramo da retórica contrastiva no campo da linguística aplicada. Além disso, o seu impacto imediato, de acordo com Connor (2002: 495), foi a introdução de «*a real, if basic, insight: writing is culturally influenced in interesting and complex ways*». Em virtude da atenção bastante negativa de que a «retórica contrastiva» era alvo, posteriormente, Connor (2004) propôs o termo «retórica intercultural» como alternativa para descrever melhor «*the broadening trends of writing across languages and cultures*» (Connor, 2004: 273) e estimular um campo de pesquisa que visa identificar e explicar algumas das «acomodações» retóricas e estilísticas que os escritores multilíngues precisam de fazer para atingir os seus objetivos de comunicação, não tanto como uma transferência de uma cultura para outra, mas *interculturalmente* (Moreno, 2013: 1).

No entanto, a perspectiva original fornecida pelo trabalho de Kaplan — com as suas premissas de ressonância cultural na escrita retórica e a influência potencialmente marcante de L1 na aprendizagem e produção de escrita de L2 — continua a levantar um problema para o ensino de escrita académica em inglês para alunos cuja língua mãe não é o inglês. O dilema, em poucas palavras, é o seguinte: como incentivar os alunos a reter e a projetar a sua própria «voz» e a sua identidade sociocultural na sua escrita, garantindo simultaneamente que não são excluídos do «sucesso» académico (ou seja, por exemplo, conseguirem convencer um painel de júri de doutoramento ou até conseguirem a publicação dum artigo em revistas científicas de topo) simplesmente porque não demonstram um domínio razoável do discurso socialmente aceite que sustenta a escrita académica em inglês. Como Canagarajah e Lee (2013: 59–60) apontam, embora hoje em dia haja mais abertura para discursos alternativos nalgumas secções da academia, a escrita académica, em geral, permanece «resistente à mudança» e «ciosamente guardada» pelos *gatekeepers* (de revistas científicas de renome, por exemplo). Bennett (2013: 172) argumentou que há ampla evidência de que

os artigos de autores NNES (ou seja, não-nativos de língua inglesa) submetidos a revistas internacionais são frequentemente rejeitados por motivos linguísticos ou retóricos, citando os estudos de Lillis e Curry (2006; 2010), Uzuner (2008) e Salager-Meyer (2008) para apoiar este argumento — o que nos traz de volta à questão do enviesamento linguístico.

Estamos, então, perante um duplo problema: não é apenas uma questão de ser capaz, ou de aprender, a escrever «corretamente» ou «com precisão» em termos de estrutura linguística e de terminologia — ou seja, o dito «bom inglês» — mas é também uma questão de estilo retórico. E o estilo retórico é apreendido, principalmente, de acordo com as práticas linguísticas e culturais às quais se é exposto. Portanto, no momento em que se atinge um nível de formação avançado, se não houve muito contacto com a leitura e a escrita académica em inglês, pode ser muito difícil (pedagógica e emocionalmente) abandonar a respetiva herança linguística e cultural, e começar a escrever com um estilo retórico diferente. Refletindo sobre as suas experiências de ensino de escrita académica em inglês para alunos falantes de espanhol na Colômbia, Gómez (2011: 207) ilustra o problema da seguinte maneira:

At present, my students believe that in order to say, «I would like the students to use English more often during class» one should write that, «Promoting the oral acquisition in student performance follows closely with the planning objectives of the cooperating teacher.» They believe that the second sentence is more correct, more acceptable, and that they should strive to compose sentences like this.

O autor prossegue observando que mesmo os seus alunos com bom domínio do vocabulário e da gramática em inglês «remain unable to eliminate foreign features from their text, features at the discourse level

that affect comprehension and assessment of the text» (*ibid.*). Embora este exemplo e comentário pareçam bastante extremos, certamente que é verdade que, quando nos envolvemos na escrita acadêmica, não estamos apenas a tentar comunicar com um público específico, mas também estamos a sujeitar-nos, de várias formas, à avaliação pelo nosso público-alvo. Na maioria das vezes, essa avaliação tem riscos bastante elevados. E, claro, como leitores, tendemos a responder aos textos com base nas nossas próprias expectativas, que são culturalmente apreendidas. Se essas expectativas não forem atendidas, tendemos a percebê-las negativamente — como não convincentes, incoerentes ou mesmo ilógicas (Mauranan, 1993). Claro que a estratégia de tentar replicar o que é percebido como as normas retóricas da escrita em inglês pode falhar — pode sempre acontecer, no mundo acadêmico multilingue e multicultural, que o texto seja revisto ou avaliado por um leitor não nativo em inglês, que não simpatiza com o processo «epistemicídio» (Bennett, 2013), ou seja, de obliterar a forma alternativa de construção do conhecimento e substituí-la por uma que esteja de acordo com a visão de mundo anglo-americana.

Em qualquer caso, parece-me evidente que os alunos de AWE só podem beneficiar do reconhecimento de que existem diferenças distintas nos estilos retóricos entre as diferentes línguas. Yang e Cahill (2008), por exemplo, discutem tais diferenças encontradas nos estilos de escrita de estudantes de inglês americano e de chinês. Enquanto a escrita acadêmica em inglês americano visa produzir significados explícitos, sendo da responsabilidade do escritor interpretar e criar o significado, o estilo chinês favorece uma construção mais implícita de significado, com bastantes inferências. Nesse caso, a responsabilidade pela criação de significado recai igualmente sobre o leitor. Em termos de objetivos de escrita, enquanto o inglês americano visa categorizar, analisar e compartilhar informação e privilegia a originalidade, os escritores chineses visam criar relações harmoniosas entre peças de informação e a

tradição é valorizada acima da originalidade. Além disso, há uma diferença na forma como a linguagem figurativa é vista: para escritores e leitores americanos, isso é considerado como criador de ambiguidade e inibe a construção de significado; enquanto o estilo chinês encoraja o uso abundante de metáforas, que permitem ao leitor criar múltiplos significados.

Vale a pena salientar também que não é apenas entre as línguas que se encontram as diferenças estilísticas e retóricas, mas também entre as variedades linguísticas. Em inglês, por exemplo, o inglês americano é frequentemente considerado menos formal do que o inglês britânico, enquanto o inglês indiano é mais formal e menos direto. Estes tipos de distinções geralmente são feitos entre o português brasileiro e o português europeu, como os alunos gostam sempre de referir nas nossas sessões.

Portanto, encorajar os alunos de AWE a refletirem sobre *como* o seu estilo de escrita na sua primeira língua (ou línguas) difere da língua-alvo em contextos específicos de escrita académica é um bom ponto de partida para desenvolver uma consciência crítica e comparativa de retórica e de estilo. Do ponto de vista do ensino, tornarmo-nos cientes das experiências e das origens das literacias anteriores dos alunos é crucial para sermos capazes de os ajudar a desenvolver as suas competências retóricas e discursivas (Angéllil-Carter, 2000). Também sinto que é fundamental reiterar que não estamos a falar sobre modelos de escrita académica do tipo «isso ou aquilo». Embora a consciência da retórica contrastiva seja certamente útil no processo de escrita multilíngue, devemos ter cuidado com a falsa dicotomia (Gomez, 2011) que empurra exclusivamente ou para a assimilação — através da adoção das normas da cultura mais influente e dominante — ou para a emancipação, alcançada através de assumir e ter orgulho na sua própria herança cultural linguística e continuar a usar as estruturas e os padrões retóricos mais familiares e nativos (Mauranen, 1993).

Com isto em mente, vale a pena refletir um pouco sobre o que constitui uma «boa» ou uma «má» forma de escrita nos gêneros acadêmicos, antes de passar à consideração da voz e da identidade autoral.

Características da escrita acadêmica: sobre a escrita «boa» ou «má»

Quando começo a discutir as características da escrita acadêmica, apresento uma lista do que, geralmente, são consideradas as características-padrão de uma tese de doutoramento de alta qualidade e peço aos alunos que identifiquem quais delas estão diretamente relacionadas com a qualidade da escrita:

- Tópico/tema claramente focado e justificado;
- Argumento lógico;
- Objetivos explicitamente apresentados;
- Revisão crítica da literatura;
- Estudo empírico bem desenhado;
- Abordagem metodológica apropriada e claramente explicada;
- Dados completa e adequadamente apresentados e analisados;
- Apresentação e discussão claras dos resultados;
- Conclusões reflexivas;
- Referências adequada e corretamente formatadas;
- Sinalização para direcionar a atenção do leitor;
- Expressão clara e bom estilo de escrita.

Naturalmente, os alunos pegam imediatamente na última característica na lista («expressão clara e bom estilo de escrita»), mas pode demorar um pouco mais para perceberem que todas as características listadas são, de certo modo, dependentes da competência de escrita do autor. Não importa o quão bem um estudo foi elaborado, ou quão justificados são os objetivos de pesquisa, ou quão ricos são os dados,

ou quão meticulosamente a análise foi realizada, ou quão empolgantes são os resultados — se o escritor não souber transmitir todos esses elementos por escrito, eles permanecerão pouco convincentes.

Além disso, os alunos muitas vezes têm a impressão de que a escrita académica é um único «tipo» ou género homogéneo de escrita. Portanto, vale sempre a pena apontar, por exemplo, que diferentes partes de uma tese requerem estilos de escrita bastante diferentes, dependendo das suas funções. O tipo «mais simples» de redação académica — a escrita descritiva — é usado para informar, relatar, definir, identificar ou resumir e, na maioria das vezes, aparece nas seções de métodos e resultados. A escrita analítica serve para organizar a informação em categorias, para comparar e contrastar, para relacionar uma coisa com outra, e assim por diante, e é usada na discussão dos resultados, por exemplo. No entanto, a maior parte da escrita nas ciências sociais também deve ter um elemento crítico, o que, portanto, requer uma escrita persuasiva (promovendo o próprio ponto de vista ou posicionamento do autor) e uma escrita crítica, que envolve trazer para o texto as opiniões e os argumentos de outros, por exemplo, avaliar o estado da arte, criticar outro texto de pesquisa, participar num debate ou «conversa» científica, ou discordar dos resultados de outros estudos. Este tipo de escrita é essencial para uma boa revisão da literatura. Finalmente, uma escrita reflexiva também pode ser exigida, por exemplo, nas conclusões.

Além destas considerações sobre os diferentes estilos funcionais de escrita, existem algumas normas geralmente aceites sobre as características da escrita académica. Geralmente, é descrita como um estilo de escrita relativamente formal, que evita coloquialismos e expressões idiomáticas. Também deve ser exata, tanto no uso de terminologia quanto na apresentação de factos, dados, métodos, etc. É principalmente objetiva, ao invés de «subjctiva» ou «pessoal», com foco na apresentação de informação e argumentos evitando opiniões não substantiadas. Finalmente, é geralmente aceite que emprega

um estilo de escrita relativamente complexo, que é lexicalmente denso e gramaticalmente intrincado (usando, frequentemente, frases longas, com muitas cláusulas subordinadas).

No entanto, este último ponto, sobre a complexidade da escrita acadêmica, leva-nos a um paradoxo ao considerarmos o que é uma «boa» escrita acadêmica em inglês, uma vez que o ditado «claro, direto e conciso» também é lugar-comum, e «esta frase é muito longa!» é um comentário frequente de orientadores e revisores. Por outro lado, voltamos de novo aos argumentos referidos acima sobre a retórica contrastiva; na verdade, em algumas línguas, incluindo o português, as frases longas e muito elaboradas costumam ser a norma e são, muitas vezes, incentivadas.

A fim de demonstrar em que ponto a escrita se torna demasiado complexa em inglês, gosto de mostrar aos alunos este excerto escrito por Judith Butler, a celebrada Professora de Retórica e Literatura Comparada da Universidade da Califórnia, e, de modo geral, considerada uma pessoa excepcionalmente inteligente:

The move from a structuralist account in which capital is understood to structure social relations in relatively homologous ways to a view of hegemony in which power relations are subject to repetition, convergence, and rearticulation brought the question of temporality into the thinking of structure, and marked a shift from a form of Althusserian theory that takes structural totalities as theoretical objects to one in which the insights into the contingent possibility of structure inaugurate a renewed conception of hegemony as bound up with the contingent sites and strategies of the rearticulation of power. (Butler, 1997)

Ao observar as pessoas a ler este extrato, é normal vê-las a lutar para entendê-lo. Sabendo que foi escrito por uma Professora tão conhecida, a maioria dos leitores inicialmente presume que é culpa sua

se não conseguirem entendê-lo. E ficam muito surpreendidos quando lhes conto que o texto (que na verdade é uma única frase) venceu o «*Bad Writing Contest* (Concurso de Má Escrita)», promovido pela revista científica *Philosophy and Literature*, em 1998 (o segundo prémio foi atribuído a uma frase escrita pelo igualmente célebre Professor Homi K. Bhabha). Em seguida, vamos desconstruir a frase da Judith Butler, para ver por que razão ela, linguisticamente, torna a leitura tão opaca.

Em primeiro lugar, esta frase, com as suas 94 palavras, é excessivamente longa e contém demasiadas orações subordinadas que dificultam a leitura. Os testes de legibilidade Flesch-Kincaid foram desenvolvidos na década de 1970 para determinar o nível de dificuldade de leitura de um texto e estão disponíveis como parte integrante de muitos *softwares* de processamento de texto, incluindo o *Microsoft Office Word*. Aplicando esses testes, as estatísticas de legibilidade do *Word* mostram que a frase de Butler tem um grau de legibilidade de 43,5, numa escala em que qualquer pontuação acima de 16 é considerada ao nível de pós-graduação em termos de leitura. Num outro teste, de facilidade de leitura, tem uma pontuação de zero (numa escala de 0 a 100, onde qualquer pontuação abaixo de 50 é considerada de leitura difícil). Por outras palavras, a frase ultrapassa a escala em termos de legibilidade, o que significa que o leitor tem que despende uma quantidade incrível de esforço mental para entender o texto.

É útil para os alunos compreenderem exatamente o que é que a torna tão difícil de ler. À primeira vista, o texto parece ser muito denso lexicalmente (a densidade lexical é definida como o número de palavras lexicais¹ dividido pelo número total de palavras, normalmente expressa em percentagem), sugerindo que é muito «prolixo». Mas, na verdade, a densidade lexical é pouco menos de 52%, o que não é incomum para

¹ Itens lexicais são palavras que possuem um significado próprio. Palavras não lexicais, também conhecidas como palavras «funcionais» ou «gramaticais», incluem preposições, artigos definidos e indefinidos, auxiliares verbais etc.

muitos gêneros de textos escritos, incluindo a ficção. Em qualquer caso, a densidade lexical não é uma medida de legibilidade, mas sim um indicador do índice informativo de um texto. Podemos notar que as palavras lexicais no nosso excerto são palavras bastante incomuns, embora isso não deva prejudicar a facilidade de leitura para quem está familiarizado com a terminologia da disciplina ou da área científica em questão. O problema fundamental, na verdade, vem da abundância de substantivos e, mais especificamente, das *nominalizações*. No seu livro *Learn to Write Badly: How to Succeed in the Social Sciences*, Billig (2013) critica a tendência na escrita acadêmica das ciências sociais de se usar excessivamente as nominalizações (substantivos criados a partir de verbos) e as cadeias longas de substantivos. Por outro lado, os verbos são pouco utilizados e, quando aparecem, são demasiado frequentemente na voz passiva. O conselho de Billig para obter uma melhor legibilidade (e, portanto, acessibilidade) é simples: use mais verbos «ativos»! No entanto, isso introduz outra questão polêmica na escrita acadêmica: a questão da *self-mention* (automenção) — ou seja, o uso de pronomes e possessivos de primeira pessoa para se referir a si mesmo e estabelecer uma presença direta no texto. Pois, se quisermos usar verbos na voz ativa, precisamos de considerar a nossa própria agência no nosso trabalho científico e como relatá-la na nossa escrita. Recorrer à voz passiva é, obviamente, um truque perspicaz para disfarçar a nossa própria agência no texto, bem como as nossas próprias opiniões e a nossa postura em relação à nossa investigação. Isto é explorado mais detalhadamente abaixo.

Identidade do autor e desenvolvimento da voz autoral na escrita acadêmica

Escrevendo no início do século XXI, Hyland (2002: 351) observou que «[s]tudents often see academic writing as *an alien form of litera-*

cy designed to *disguise the author* and deal directly with facts. Style guides and textbooks commonly portray scholarly writing as a kind of *impersonal, faceless* discourse, and EAP² *teachers direct students to remove themselves from their texts* [ênfase meu].

Embora nas últimas duas décadas tenha havido um movimento perceptível nas ciências sociais de afastamento dessas convenções extremas da impessoalidade na escrita académica, mesmo hoje em dia este é um dos principais — e frequentemente controversos — pontos de discussão em *workshops* e cursos sobre a escrita académica em inglês, particularmente no que diz respeito ao uso — ou não — da chamada *automenção* na forma da primeira pessoa do singular. Embora alguns alunos do AWE tenham a impressão (um tanto equivocada) de que uma ampla automenção é perfeitamente aceitável em qualquer tipo de redação académica em inglês, outros expressam grande relutância em incorporar o «Eu» nos seus próprios textos, temendo que seja um passo longe demais em direção a uma postura abertamente autoritária.

Por mim, o primeiro ponto a referir é que a negociação da identidade do autor na escrita académica difere não apenas entre as línguas e as culturas, mas também entre as disciplinas e, de facto, até dentro das próprias disciplinas. Embora muitas vezes haja uma generalização que opõe as ciências puras e naturais (mais objetivas e impessoais) às ciências humanas e sociais (mais subjetivas e reflexivas), a verdade é que não só diferentes disciplinas nas ciências sociais apresentam normas e convenções distintas, como o mesmo ocorre com diferentes abordagens metodológicas dentro de uma mesma disciplina (mais comumente, nos métodos quantitativos *vs.* qualitativos). Além disso, existem diferentes requisitos e diretrizes estilísticas entre diferentes revistas científicas dentro da mesma área temática. Estudos que se propuseram detetar padrões de automenção

² *English for Academic Purposes.*

em línguas e culturas, como o realizado por Fløttum (2003), que comparou as frequências de automenção entre a escrita acadêmica em norueguês (descobriu-se ter a automenção mais frequente), inglês e francês (o menos frequente), tendem a demonstrar que os resultados não são consistentes de disciplina para disciplina. Na verdade, o fator disciplinar parece ser mais forte do que o fator linguístico na determinação das variações (Fløttum, Dahl & Kinn, 2006), e a variação é ainda maior se a primeira pessoa do singular e a primeira pessoa do plural forem consideradas separadamente.

Esta última questão é interessante, uma vez que as convenções da escrita acadêmica em português geralmente ditam que, se a primeira pessoa for usada, deve ser no plural — ‘nós’. Em inglês, no entanto, é preciso ter cuidado para evitar o «nós real» (*the «royal we»*), que soa francamente pretensioso se houver um único autor. «Nós» pode, claro, ser usado para automenção na primeira pessoa para co-autores ou equipas de pesquisa, bem como para a referência impessoal, inclusiva e generalizada, no lugar de «one», que soa bastante antiquado.

Quanto à possibilidade de nós (neste caso, refiro-me a «nós» escritores de inglês acadêmico, no geral) podermos recorrer a «eu» na nossa escrita quando há um único autor, a resposta está longe de ser um simples «sim» ou «não». Para além de termos de desenvolver alguma sensibilidade para perceber se o «eu» é geralmente usado (ou não) na nossa área e/ou abordagem, e ainda mais especificamente nas revistas onde pretendemos publicar, é importante notar em que secções específicas da escrita e para quais funções a primeira pessoa pronome singular é usada. Em certas utilizações, como declarar os objetivos da pesquisa ou descrever a estrutura geral de uma tese ou artigo, ou os métodos e procedimentos de investigação, são geralmente mais comuns. Isto é, sem dúvida, devido à falta de percepção de ameaça de crítica nesses casos, enquanto o uso do «eu» ao fazer uma afirmação ou argumento forte — por outras palavras, para tornar explícito um forte compromisso pessoal — às

vezes é considerado fora do alcance de um estudante ou escritor principiante. Vergaro (2011), no seu estudo sobre a escrita de estudantes italianos em inglês, descobriu que quanto mais os autores pareciam precisar de expressar mais compromisso ou avaliação do que havia sido dito, mais eles recorriam aos pronomes impessoais. As funções «mais fortes» do «eu» como um ato de identidade autoral, costuma-se dizer, talvez fiquem mais bem entregues a académicos estabelecidos na área. Em qualquer caso, é sempre bom lembrar que o «eu» deve ser usado com moderação, a fim de evitar soar-se muito presunçoso ou até arrogante.

No entanto, e embora essa discussão desperte sempre muito interesse em *workshops* de AWE, é preciso destacar que existem muitos outros instrumentos que podem ser empregados para o autor se posicionar no texto ou em relação às escolhas, proposições e argumentos de outros escritores. Uma boa compreensão do *metadiscorso* — que uso aqui no sentido de «the linguistic devices used to organise a discourse or the writer's stance towards either its content or the reader» (Hyland, 2000: 109) — é absolutamente fundamental para ajudar os escritores académicos a encontrarem a sua voz, de forma a conformarem-se com expectativas do leitor e, ao mesmo tempo, ganharem credibilidade.

Ao desenvolver um modelo de metadiscorso para a escrita académica, Hyland e Tse (2004) distinguem entre dois conjuntos de recursos igualmente importantes. Em primeiro lugar, o que estes autores chamam de recursos «interativos» ajudam a guiar o leitor através do texto, tornando-o mais claro e acessível, mas também servindo para estabelecer um argumento de forma a criar explicitamente a interpretação preferida do escritor desse argumento. Os instrumentos disponíveis para tal incluem palavras e frases de transição (conjunções), marcadores de *framing* e *evidenciais* (referências intertextuais). No entanto, o verdadeiro trabalho para o autor se posicionar no texto e estabelecer a sua voz é feito por meio

dos recursos internacionais, que envolvem o leitor na discussão. Junto com a automenção, esses recursos incluem *hedges*, reforços e marcadores de atitude e envolvimento. Ser capaz de usar com segurança os instrumentos linguísticos apropriados para expressar o nível de compromisso do escritor que acompanha uma proposição (aumentando-o com reforços ou retendo-o por meio de *hedging*), bem como saber como marcar a atitude (por exemplo, através de advérbios apropriados) e envolvimento (para construir explicitamente um relacionamento com o leitor) são características cruciais da escrita acadêmica bem-sucedida em inglês e levam os alunos a focarem-se para além de apenas no uso do inglês «correto» em termos de léxico e estrutura gramatical. Além disso, um bom domínio de tais recursos permite ao escritor evitar estratégias que possam indicar a «falta de voz», como o uso excessivo de fontes secundárias e citações diretas sem comentários. Isto parece ser particularmente importante ao escrever em inglês, embora eu tenha ouvido frequentemente alunos observarem que, na sua própria língua, é esperado que façam amplo uso de citações diretas, pois parafrasear pode ser considerado uma falta de respeito pelo autor original, ou até uma indicação de que não leram o texto original.

Em suma, ao ver a escrita acadêmica como discurso em vez de simplesmente como um «texto escrito», estamos a posicioná-la como uma prática social por meio da qual os escritores acadêmicos procuram envolver os seus leitores, «*shaping their propositions to create convincing, coherent text by making language choices in social contexts peopled by readers, prior experiences, and other texts*» (Hyland & Tse, 2004: 167). Como tal, é importante notar que os escritores que optem por ignorar os recursos discursivos disponíveis para a escrita acadêmica numa determinada língua correm o risco de dar a impressão de terem uma voz «fraca», sem autoridade e/ou autenticidade. Uma voz fraca em «autoridade» é percebida como a voz de um principiante no campo disciplinar, enquanto uma voz fraca em

«autenticidade» é percebida como a voz de alguém de fora, alguém não familiarizado com as normas e as convenções acadêmicas (ou disciplinares) e, portanto, sem credibilidade. Em ambos os casos, é provável que isso tenha um impacto negativo nos revisores e editores de revistas ao tomarem decisões sobre propostas (Tardy & Matsuda, 2009).

Deste modo, fizemos quase um círculo completo nestas breves reflexões. Contudo, ter uma voz «credível» ou «autêntica» depende muito do contexto linguístico e cultural em que se está a escrever. Portanto, é absolutamente fundamental, não apenas para o aluno de escrita acadêmica em inglês, mas também para o professor, estar o mais ciente possível de como as diferentes convenções acadêmicas posicionam os escritores. E, em vez de tentar defender e fazer cumprir um determinado conjunto de convenções acadêmicas, certamente é uma das funções de um professor de escrita acadêmica numa segunda língua ser sensível aos esforços desenvolvidos na busca de acomodar e reconciliar literacias multilíngues e identidades discursivas em diferentes contextos culturais e disciplinares.

Considerações finais

Depois de tentar desenvolver a consciência dos alunos sobre os desafios da escrita de textos académicos como falante/escritor não nativo de inglês, sinto sempre que estou a levantar mais perguntas do que a fornecer respostas às dúvidas e incertezas. Portanto, sinto-me obrigada a, pelo menos, adiantar alguns tópicos que podem colocar os alunos no caminho certo para se sentirem suficientemente confiantes para tentar escrever em inglês quando quiserem ou precisarem. Afinal, ter percepções positivas sobre a nossa própria escrita (em qualquer língua) é essencial para níveis mais elevados de envolvimento e produtividade, enquanto percepções negativas sobre

a escrita estão relacionadas com o abandono e até experiências de esgotamento (Castelló, McAlpine & Pyhältö, 2017).

Portanto, o conselho que mais gosto de enfatizar sobre a redação acadêmica bem-sucedida em inglês é bastante simples: deve-se priorizar a clareza acima de tudo. Isso pode significar escrever num estilo mais simples do que se utilizaria no seu próprio idioma e também pode significar que se terá de renunciar ao que se considera ser um estilo mais eloquente e elegante. Mas vale a pena lembrar que um artigo incompreensível será sempre rejeitado, qualquer que seja a qualidade da investigação realizada, e que um artigo que não seja totalmente claro atrairá críticas negativas e muito trabalho de revisão (embora, na verdade, algumas revistas tenham padrões linguísticos mais elevados do que outros, o que vale a pena ter em mente ao selecionar a revista para publicação). Devemos lembrar-nos também de que, como escritores em inglês, se espera que aceitemos a responsabilidade total por sermos claros e recai sempre em nós, enquanto autores, a responsabilidade de garantir que o nosso leitor não precise de gastar mais tempo ou energia mental a ler o nosso texto do que o estritamente necessário. Como Norris (2016: 3) aponta:

If an intelligent reader has to re-read any sentence to understand it, the Anglo-American attitude is not to blame the reader, but to blame the writer. This may contrast with the direction of blame in your own culture, but think: Who has the time to reread sentences? Bad idea!

O que me leva à minha segunda recomendação importante: seja conciso. É frequentemente sugerido que um texto acadêmico em inglês tem aproximadamente metade do comprimento de um texto escrito em português e, embora isso não seja bem verdade, acho que posso dizer que os leitores anglo-americanos geralmente preferem um estilo mais econômico de escrita acadêmica do que seria

o caso em muitas outras culturas, incluindo talvez o português. Em caso de dúvida, aconselho uma releitura da frase lendária de Butler (acima), observando bem o tempo e o esforço necessários para ler e compreender uma frase tão longa. Isto também nos lembra que mesmo os falantes nativos de inglês podem escrever muito mal. Steven Pinker, o linguista e psicólogo, é conhecido pelos seus ataques à escrita académica, ou ao que ele chama de «*academese*»: uma «língua» tipicamente entediante, desafiadora, densa e inacessível. Isto deve-se a maus hábitos, por um lado, mas também à «maldição do conhecimento», ou à incapacidade de se reconhecer que o leitor pode não saber o que o escritor sabe (Pinker, 2014). Como Hyland enfatiza, a escrita bem-sucedida em inglês é de fácil leitura: «*It must fit together logically, be signposted to guide readers, and take their likely responses and processing difficulties into account*» (Hyland, 2005: ix). Por outro lado, conforme o autor prossegue: também precisa de funcionar para o escritor, pois nós comunicamos por alguma razão. Por outras palavras, o escritor precisa de encontrar a sua própria voz. E se isso parece uma tarefa difícil, lembre-se de que quase todos os académicos concordariam que desenvolver a sua própria voz na escrita académica, em qualquer língua, requer prática e coragem. A prática pode nunca levar à perfeição, mas certamente ajudará. E a coragem é necessária, uma vez que é inevitável experienciar o fracasso, mais cedo ou mais tarde, na forma de um manuscrito rejeitado ou em comentários de revisores excessivamente duros e rudes (Robbins, 2016). Mas, como Robbins também aponta, ter a coragem de falhar também é ter a coragem de ter êxito.

References

- Angéllil-Carter, S. (2000). *Stolen language? Plagiarism in writing*. New York: Longman.
- Bennett, K. (2013). English as a *lingua franca* in academia: Combating epistemicide through translator training. *The Interpreter and Translator Trainer* 7(2), 169–193.

- Billig, M. (2013). *Learn How to Write Badly: How to Succeed in the Social Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Butler, J. (1997). Further reflections on conversations of our time. *Diacritics*, 27(1), 13–15.
- Canagarajah, A. S. (2013). The end of second language writing? (Disciplinary dialogues). *Journal of Second Language Writing*, 22, 440–441.
- . (2002). *A Geopolitics of Academic Writing*. Pittsburgh: U. of Pittsburgh Press.
- . & Lee, E. (2013). Negotiating alternative discourses in academic writing and publishing: Risks with hybridity. In L. Thesen and L. Cooper (Eds), *Risks in Academic Writing. Postgraduate Students, their Teachers and the Making of Knowledge* (pp. 59–99). Bristol: Multilingual Matters.
- Castelló, M., McAlpine, L. & Pyhältö, K. (2017). Spanish and UK post-PhD researchers: Writing perceptions, well-being and productivity. *Higher Education Research and Development*, 36(6).
- Connor, U. (2004). Introduction. *Journal of English for Academic Purposes* 3(4): 271–276.
- . (2002) New directions in contrastive rhetoric. *TESOL Quarterly*, 36(4), 493–510.
- Fløttum, K. (2003). Personal English, indefinite French and plural Norwegian scientific authors? Pronominal author manifestation in research articles. *Norsk Lingvistisk Tidsskrift* 21(1), 21–55.
- . Dahl, T. & Kinn, T. (2006). *Academic Voices across Disciplines*. Amsterdam: John Benjamins.
- Flowerdew, J. (2019). The linguistic disadvantage of scholars who write in English as an additional language: Myth or reality. *Language Teaching*, 52, 249–260.
- Gómez, J. D. (2011). Teaching EFL Academic Writing in Colombia: Reflections in contrastive rhetoric. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 13(1), 205–213.
- Hanauer, D. I. & Englander, K. (2011). Quantifying the burden of writing research articles in a second language: Data from Mexican scientists. *Written Communication*, 28(4), 403–416.
- Hultgren, A.K. (2019). English as the language for academic publication: On equity, disadvantage and 'non-nativeness' as a red herring. *Publications*, 7(2), 31.
- Hyland, K. (2016a). Academic publishing and the myth of linguistic injustice. *Journal of Second Language Writing*, 31, 58–69.
- . (2016b). Language myths and publishing mysteries: A response to Politzer-Ahles et al. *Journal of Second Language Writing*, 34, 9–11.
- . (2005). *Metadiscourse*. London: Continuum.
- . (2002). Options of identity in academic writing. *ELT Journal*, 56(4), 351–358.
- . (2000). *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*. London: Longman.
- . & Tse, P. (2004). Metadiscourse in academic writing: A reappraisal. *Applied Linguistics*, 25(2), 156–177.
- Kaplan, Robert. (1966). Cultural thought patterns in intercultural education. *Language Learning* 16(1), 1–20.

- Kramersch, C. (2009). *The Multilingual Subject: What foreign language learners say about their experience and why it matters*. Oxford: Oxford University Press.
- Kubota, R. (2013). Dislimiting second language writing (disciplinary dialogues). *Journal of Second Language Writing*, 22, 430–431.
- Lillis, T. & Curry, M.J. (2010). *Academic Writing in a Global Context: The Politics and Practices of Publishing in English*. London & New York: Routledge.
- . (2006). Professional academic writing by multilingual scholars: Interactions with literacy brokers in the production of English-medium texts. *Written Communication* 23(1), 3–35.
- Mauranen, A. (1993). Cultural differences in academic discourse: Problems of a linguistic and cultural minority. *The Competent Intercultural Communicator*, 157–174.
- McKinley, J. & Rose, H. (2018). Conceptualizations of language errors, standards, norms and nativeness in English for research publication purposes: An analysis of journal submission guidelines. *Journal of Second Language Writing*, 42, 1–11.
- Moreno, A. (2013). Intercultural rhetoric in language for specific purposes. In Chapelle, C. A. (Ed.) *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, (1–5). Oxford: Blackwell Publishing.
- Norris, C. (2016). *Academic writing in English*. Helsinki: University of Helsinki.
- Pinker, S. (2014). *The Sense of Style: The Thinking Person's Guide to Writing in the 21st Century*. New York: Penguin.
- Robbins, S. (2016). Editorial: Finding your voice in academic writing (and writing clearly). *Journal of Social Work Education*, 52(2), 133–135.
- Salager-Meyer, F. (2008). Scientific Publishing in Developing Countries: Challenges for the Future', *Journal of English for Academic Purposes*, 7, 121–32.
- Strauss, P. (2019). Shakespeare and the English poets: The influence of native speaking English reviewers on the acceptance of journal articles. *Publications*, 7(1), 1–10.
- Tardy, C. M., & Matsuda, P. K. (2009). The construction of author voice by editorial board members. *Written Communication*, 26(1): 32–52.
- Uzuner, S. (2008). Multilingual Scholars Participation in Core/Global Academic Communities: A Literature Review. *Journal of English for Academic Purposes* 7(4): 250–63.
- Vergaro, C. (2011). Shades of impersonality. Rhetorical positioning in the academic writing of Italian students of English. *Linguistics and Education*, 22(2): 118–132.
- Yang, L. & Cahill, D. (2008). The rhetorical organization of Chinese and American students' expository essays: A contrastive rhetoric study. *International Journal of English Studies*, 8 (2): 113–132.

(Página deixada propositadamente em branco)

VI
DESASSOSSEGOS NA INVESTIGAÇÃO

(Página deixada propositadamente em branco)

SER «JOVEM» CIENTISTA SOCIAL SEM PERECER NA ACADEMIA-TURBILHÃO

Rita Alcaire
Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra
ritaalcaire@ces.uc.pt

Rita Grácio
CICANT — Centro de Investigação em Comunicação Aplicada,
Cultura e Novas Tecnologias, Universidade Lusófona
rita.gracio@ulusofona.pt

Resumo

Neste capítulo, faz-se uma análise crítica sobre o que é ser investigador/a em início de carreira (IIC) em Ciências Sociais, em Portugal. Partindo da própria experiência situada enquanto Investigadoras em Início de Carreira - IIC, as autoras analisam práticas académicas como a produção do texto académico e a disseminação do conhecimento científico, quer *online*, quer *offline*, como prática social atravessada por múltiplas desigualdades de poder. As autoras problematizam ainda o trabalho académico invisível e invisibilizado, que vai para além do texto (escrita e publicação). Finalmente, ensaiam alternativas para não perecer na academia-turbilhão.

Palavras-Chave: saúde mental, carreira académica, Investigadoras/es em Início de Carreira (IIC), escrita académica, redes sociais

Abstract

In this chapter, we conduct a critical analysis about what it means to be an early career researcher (ECR) in social sciences in Portugal. Based on our own situated experience as ECRs, we explore academic practices such as the process of constructing the scientific text and the dissemination of scientific knowledge as a social practice intersected by multiple power relations.

The authors also question invisible and invisibilized academic work, that goes beyond the text (writing and publication). Finally, they try out alternatives to not perish in the stampede academy.

Keywords: mental health, academic career, Early Career Researcher (ECR), academic writing, social networks

Introdução

Neste capítulo, levantamos alguns desassossegos sobre o que é ser investigadora em início de carreira (IIC) em Ciências Sociais, em Portugal. Partindo da própria experiência situada enquanto IIC, as autoras analisam práticas académicas como a produção do texto académico e a disseminação do conhecimento científico como prática social atravessada por múltiplas relações de poder.

Este olhar sobre uma dimensão tantas vezes negligenciada do trabalho académico dá conta de que se a investigação é um processo, a escrita também o é. Sentida como uma atividade individual — sinuosa, laboriosa e nem sempre prazerosa —, a escrita académica é uma atividade acima de tudo social, aprendida em comunidades de prática e inscrita em relações sociais (Becker & Richards, 2007; Solovova *et al.*, 2018). No entanto, é experienciada em profundo isolamento. Um isolamento que lentifica o tempo e esvazia o espaço, e que contrasta com a exigência da célere disseminação do

conhecimento científico no espaço público. Nesta corrida de competição entre pares, espera-se não apenas a publicação, mas ainda que uma voz autoral, única, original, se afirme.

A par destas dificuldades, há um *ethos* da paixão pelo trabalho académico (*doing what you love*), que torna os/as IIC mais vulneráveis e complacentes com situações de desigualdade, de precariedade laboral e de desequilíbrios família-trabalho (Gill, 2014; McRobbie, 2016). Isto traduz-se, frequentemente, não em sindicalização, mas em manifestações individuais como *stress*, ansiedade e depressão. De facto, questões de saúde mental são cada vez mais comuns entre estudantes de doutoramento, jovens investigadoras/es e corpo docente (Levecque *et al.*, 2017; Pereira, 2017). A COVID-19 veio acentuar algumas características já instaladas das condições de produção académica (como o isolamento) e não escapou às dinâmicas organizacionais gerais, que passam pela reconfiguração do espaço-tempo domésticos e laborais, com repercussões na conciliação trabalho-família.

Neste contexto, puxamos da nossa imaginação sociológica (Mills, 1959), ensaiamos problemas e questionamos alternativas.

O contexto ou chegadas à sala de choro

Outrora um percurso elitista com apenas 60 pessoas a obter o grau de doutoramento na década de 1970, os programas doutorais em Portugal qualificam agora mais de 2.000 estudantes a cada ano, desde 2010 (PORDATA, 2020). Um relatório recente destaca o nosso país por ter mais doutoras/es do que a média da OCDE (55% *vs.* 47%) e 23% de alunas/os de doutoramento são internacionais (OECD, 2019). E se, nessa mesma década de 1970, o acesso à universidade era reservado a poucas, é agora uma possibilidade ao alcance de um maior número de pessoas, embora seja um investimento mais caro e com retornos menos garantidos e longe de se converterem em bene-

fícios pessoais mais imediatos. A isto junta-se a falta de tempo para robustecer conhecimentos, a necessidade de enveredar por «áreas de interesse» que não são as nossas, mas poderão garantir financiamento, a perda de ligação com diferentes públicos e comunidades, incluindo aquelas cujos testemunhos e experiência vivida alimentam o nosso trabalho, a prioridade conferida a indicadores de publicação, em detrimento de outros indicadores — como comunicação de ciência social ou activismo. Este é, de facto, um dos grandes problemas das políticas de gestão de ciência, que se reflecte negativamente nas práticas de investigação. Os indicadores bibliométricos têm sido alvo de críticas, já que deixam de fora muitas das contribuições da pesquisa científica para o conhecimento (por exemplo, resultados que não são publicáveis como artigos científicos) e para o impacto social desse conhecimento. É emblemático o «Manifesto de Leiden»¹, que denuncia alguns dos problemas com as métricas existentes (por exemplo, o índice-*h* aumenta com a idade, mesmo que não haja novas publicações, e é diferente consoante a plataforma em que é calculado) e aconselha que os indicadores bibliométricos sejam acompanhados de outros indicadores mais qualitativos (Hicks *et al.*, 2015). Outro documento onde estão plasmadas críticas é na *San Francisco Declaration on Research Assessment* (conhecido por DORA)².

Avisamos quem nos lê: este texto irá constar nos nossos indicadores de produtividade, assim como nos dos centros de investigação a que pertencemos. Porque, no mundo académico, uma das actividades consideradas mais importantes e reflexo da qualidade de quem detém a sua autoria é a escrita.

Avisamos quem nos lê: este capítulo, escrito a quatro mãos e muitos afetos, é descomprometido e comprometido. É descomprometido com o formato clássico de um capítulo académico, ou seja,

¹ <http://www.leidenmanifesto.org/>

² <https://sfdora.org/read/>

este capítulo não veste toga nem *smoking*. Mas é comprometido, porque vestimos a frase «O pessoal é político» e vamos assim para a rua, o que, na academia, começa pelas publicações.

Fazemos mesmo questão de avisar quem nos lê: somos parte de várias estatísticas relacionadas com estas temáticas. As que dão conta de que o trabalho académico é feminizado, as que apontam para a fragilidade do bem-estar de IIC. Um recente inquérito por questionário *online* aplicado à comunidade de cientistas em Portugal, entre final de 2019 e início de 2020 (antes da pandemia), obteve 2726 respostas, sendo a maioria das pessoas inquiridas mulheres, com idade média de 38 anos e quase metade com descendentes (Ferreira, 2021). Este estudo revelou que um terço das pessoas que fazem ciência apresentam sintomas de *burnout* (e.g.: exaustão, dúvidas sobre a relevância do seu trabalho, baixa eficácia profissional, etc.) e que a maioria trabalha mais de 40 horas por semana. Estes dados não são surpreendentes se olharmos para um anterior estudo sobre satisfação e motivação de académicos/as nas instituições de ensino superior (Ferreira *et al.* 2012). Este estudo, de 2012, mostrava que a satisfação era mais baixa entre docentes com doutoramento, o grupo mais numeroso. Os/as académicos/as com menor grau de satisfação tinham idades compreendidas entre os 41 e os 60 anos, e constituíam 2/3 dos respondentes (66,2%). Vão também chegando testemunhos da precariedade académica através de jornalistas que colocam o problema no espaço público (*Observador*, 2019; Viana, 2019).

Questões de saúde mental como a depressão, a ansiedade ou o *stress* estão em crescimento entre estudantes de doutoramento, jovens investigadoras/es e corpo docente em início de carreira (Barry *et al.*, 2018; Cisco, 2019; Levecque *et al.*, 2017; Pereira, 2017). O equilíbrio entre trabalho e família, exigências descontroladas de serviço, o estilo de liderança de supervisoras/es e a forma como são feitas as tomadas de decisão dentro das equipas estão ligados

a um aumento de pressão para responder a uma série de desafios do mercado de trabalho acadêmico (Levecque *et al.*, 2017).

IIC experienciam níveis de ansiedade e depressão seis vezes maiores do que os da população em geral (Evans *et al.*, 2018). Relatam níveis mais altos de *workaholism*, que tem um efeito negativo e indesejado nos relacionamentos com entes queridos (Torp *et al.*, 2018). O quadro costuma ser ainda mais sombrio para minorias de gênero (mulheres e outras pessoas que não se identificam ou não são percebidas como homens), pessoas racializadas e que não são de classe média ou alta. Deste modo, quaisquer que sejam as crenças de senso comum em relação ao trabalho na academia («passam o dia sem fazer nada») é difícil negar que há aqui um problema real a ser abordado. IIC sentem na pele o que é estar no limbo da carreira, passando anos — em alguns casos décadas — numa sucessão de bolsas, recibos verdes e, no melhor dos casos, contratos de curto prazo. A ansiedade e a incerteza que isso cria tem consequências nefastas para o bem-estar, que não podiam senão ser agravadas pela pandemia. A atual geração de pessoas pós-doutoradas pode estar a enfrentar a mais grave crise de carreira e saúde até ao momento. Os resultados de uma recente pesquisa da revista *Nature* mostram que 51% das pessoas entrevistadas consideraram abandonar a investigação ativa por questões de saúde mental relacionadas com o seu trabalho (*Nature*, Editorial, 2019). Para além dos custos para a saúde de um grande grupo de trabalhadoras/es, esta situação acarreta problemas para a construção de conhecimento, a descoberta e a inovação quando tantas pessoas se questionam sobre o seu futuro na ciência. Respondendo a esta pesquisa bienal da *Nature*, em 2017, um aluno de doutoramento sugeriu que as universidades tivessem uma sala silenciosa para «momentos de choro» quando as pressões causadas por estar a fazer estudos pós-graduados se tornam insuportáveis. Naquela época, 29% dos 5.700 entrevistados listaram a sua saúde mental como uma área de preocupação e pouco

menos de metade procuraram ajuda profissional para a ansiedade ou depressão causada pelo seu trabalho acadêmico.

A saúde mental (ansiedade, depressão) foi também um dos aspectos mais sinalizados pelas pessoas participantes nas diferentes edições da formação avançada «Publicar Sem Perecer — Sobreviver ao Turbilhão». Conclusão: a saúde mental de investigadoras em início de carreira precisa urgentemente de atenção.

Da escrita à publicação ou «o poema ensina a cair»

Apesar de vivermos na sociedade das imagens, na academia, o texto continua a ser o recurso mais relevante e, como tal, o ofício deste mundo profissional. A escrita acadêmica assume vários formatos, com diferentes dimensões, objetivos, contextos. Das ciências da vida às ciências sociais e humanidades, o texto é a ciência e a ciência é o texto (Latour & Woolgar, 1986). Um dos mais importantes gêneros acadêmicos passou a ser o artigo científico — embora o livro anda seja relevante em algumas disciplinas, sobretudo nas Ciências Sociais e Humanas.

O artigo é uma espécie de diamante que deve refletir, espelhar e fazer brilhar a ciência. O artigo condensa todas as fases do processo de investigação: a pergunta que nos move (pergunta de partida), as respostas possíveis a essa pergunta (as hipóteses de trabalho), a conversa com os gigantes (a revisão de literatura), a caixa de ferramentas (a metodologia), a construção da resposta com mais perguntas e com outros sujeitos (a recolha de dados), a análise e discussão da relação entre as hipóteses e os dados, que tem de ter rigor e criatividade. Finalmente, mostrar por que é que isto tudo importa, para quem, qual o contributo ou...*so what?*

Podemos ficar tão absortas na escrita que não damos pelo tempo passar e o resto do mundo desaparece. Este «fluir», com outras

variações de nomenclatura como *«being in the zone»*, são estados de «experiências ótimas» muito estudadas pela psicologia positiva desde os anos 1990. A escrita pode ser um momento de absoluto prazer. O texto académico, como o poema, ensina a cair, para glosar a poeta e tradutora Luiza Neto Jorge (Jorge, 1993).

Mas a academia não espera quedas. Não ampara quedas. Não serve de pára quedas. Não há tempo. Há texto. O texto que, a cada momento, se escreve, escreve-nos. O texto somos nós — a morte da autora não nos bate à porta. O texto dita-nos a desdita — a carreira. A escrita académica é uma actividade de alto risco. E estamos sozinhas e/ou isoladas enquanto escrevemos o texto, seja o texto do artigo, o texto da tese, o texto de opinião para o jornal.

Mas, como dizíamos, a academia não espera quedas. Para isso, há que domar o texto. Disciplinar o texto. As disciplinas ensinam a disciplinar. Disciplinar o texto faz-se através das disciplinas e das suas mediações sociotécnicas — como entrar num texto em quadrado, o quadrado do monitor. Disciplinar o texto é aprender a ser uma «encantadora» de palavras, frases, parágrafos, seções, argumentos. Um blogue muito popular de uma académica australiana na área da educação no ensino superior espelha esta metáfora da escrita como domesticação. Inger Mewburn, Professora Associada na Universidade Nacional Australiana, no seu blogue intitulado *«The Thesis Whisperer»*³ (Encantadora de teses), cujo epíteto é *«Just like the horse whisperer — but with more pages»* («Tal como a encantadora de cavalos, mas com mais páginas»)⁴.

Cada disciplina tem a sua forma de domesticação. Passear entre disciplinas — ou a tão propagada interdisciplinaridade — talvez seja um momento em que caímos mesmo. Cair é ficar a falar sozinha.

³ <https://thesiswhisperer.com/>

⁴ As traduções neste artigo são da responsabilidade das autoras.

Por exemplo: «o seu artigo não se encaixa nos interesses da nossa comunidade de leitura».

Ficar a falar sozinha ou ficar a falar uma língua que não é a nossa. Falamos a língua académica: inglês. Apoiadas e financiadas pela política de ciência em Portugal, que tem vocação internacional e por isso disponibiliza bolsas para a realização de doutoramentos em Portugal e/ou no estrangeiro (Rodrigues, 2015), ambas deixámos de escrever em português. Este capítulo é uma exceção e não a regra que herdámos. A experiência da internacionalização no caso da Rita G. foi fundamental para falar a língua imperialista e, mais do que a língua, os mundos (sociais, editoriais) à volta da língua. No caso da Rita A. a internacionalização foi textual e discursiva, mas principalmente através da língua da escrita. Deixámos de escrever na língua em que falamos, em que sentimos e estamos académica e emocionalmente com as pessoas participantes na investigação. Deixámos de pensar em português. É mais barato. A bolsa não chega para pagar o (difícil) trabalho de tradução. Nem todas as pessoas que investigam estão inseridas em projetos com orçamento para tradução, nem com orçamentos para taxas de publicação — os chamados *Article Publishing Charges* (APC), que podem ir até 7.000 €. Sim, em muitas revistas científicas, paga-se para publicar, apesar da crescente pressão para políticas de acesso aberto⁵. As autoras dos artigos não recebem nada. Dizíamos: fica mais barato escrever em inglês e, quando conseguimos, pagamos do nosso bolso de bolseira o trabalho de revisão. Quando a aflição orçamental é muita recorre-se, em último caso, a ferramentas de tradução *online*, que têm vindo a aperfeiçoar os seus algoritmos. Sim, são más práticas. Com vergonha, admitimos: contribuímos para a invisibilização e a precariedade de outras profissionais que estão no

⁵ Para quem quiser saber mais sobre políticas de Acesso Aberto na ciência, recomendamos a leitura do seguinte relatório da FCT: <https://www.fct.pt/acessoaberto/docs/modelosacessoaberto.pdf>

ecossistema académico, nomeadamente as tradutoras. Não só através da dispensa dos seus serviços, como através da sua invisibilização no espaço do artigo. Orgulhamo-nos das práticas editoriais de várias revistas científicas que fazem questão de identificar as tradutoras/revisoras dos trabalhos publicados.

A questão do imperialismo da língua inglesa está inextricavelmente ligada à da desigual divisão global do trabalho nas ciências sociais. Foquemo-nos numa das várias dimensões dessa desigual divisão global do trabalho que mais directamente relacionada está com a publicação. Syed Farid Alatas põe o dedo na ferida sobre a dependência dos países periféricos em relação aos países do Norte Global no que toca à produção de conhecimento através de ideias, livros, revistas científicas e outras publicações: «O grau de dependência académica, neste caso, pode ser medido a partir da estrutura de propriedade e controlo de editoras, periódicos, séries de *working papers* e *websites*» (Alatas, 2003, p. 604).

Esta questão atravessa-nos sempre que pretendemos publicar investigação sobre Portugal numa revista científica internacional. Internacional afinal é equivalente a anglo-saxónico, pois tudo o resto são *unknown knowns*. É o que escrevem Bell e Mills (2020), demonstrando como o panorama editorial coloca como o seu «Outro» os países não-ocidentais, que têm revistas científicas «predatórias», o «dragão» que somos ensinadas a combater (Bell & Mills, 2020). «Qual a especificidade do contexto português?» «Por que é que Portugal há-de interessar à nossa comunidade de leitura?». As reflexões de Syahirah Abdul Rahman (2019) sobre a sua condição e estigmatização como «Eastern researcher», numa publicação no blogue da *Sociological Review*, são ilustrativas da sobrançeria dos países do Norte Global. Rahman riposta com orgulho e reivindicação dessa identidade. A ler.

O mundo da publicação é um novo mundo em constante movimento e atualização. Reparem como citamos blogues ou o Twitter. No mundo «antigo», escrevia-se e imprimia-se em papel e enviava-se para a revista

ou para a editora. Agora, “submetemos”. Submetemos na plataforma digital associada a cada revista científica indexada, só muito raramente por correio electrónico. Submetemo-nos. Em submissão total: de um artigo, de uma carreira, de um precário presente e o sonhado futuro, à mercê da sentença de pares. Desculpem, revisão por pares. É mesmo. Temos encontrado de tudo. Sentenças, mas também muita generosidade — nem que seja na forma como a sentença é proferida.

O texto pode ser rejeitado, aceite com revisões maiores, aceite com revisões menores, aceite. Deixámos o melhor para o fim: «Revise and resubmit», o temido «rever e resubmeter». Os manuais internacionais, que ajudam a desmistificar o processo de publicar, dizem que é a sentença de pares mais comum (Belcher, 2019). A seguir, recomeça o processo. O texto pode ser rejeitado, aceite com revisões maiores, aceite com revisões menores, aceite. Como num videojogo, ou passamos ao nível seguinte, ou mudamos de cenário. Este jogo está espelhado na organização das pastas no computador (como por exemplo, na pasta da segunda autora deste capítulo: «Article X_Submitted_Rejected_To_Resubmit»), que dão conta do processo de revisão por pares: dão conta de como vemos o texto, tal como a vida, a passar, de decisão em decisão.

Há livros que ajudam mesmo neste processo. Livros que têm autoras que são reflexo e resultado desta indústria da publicação, mas que, nas condições actuais, fazem a diferença, sobretudo para quem não tem acesso aos truques destes mundos editoriais — obrigada Wendy Belcher (2019)! Não de somenos importância, há discursos humorísticos sobre o processo de revisão por pares. Numa conta de Twitter dedicada ao humor, já vimos escrito o mote de quem faz revisão: «I protect social science from you» («Protejo a ciência social de vocês»). Agora fora de brincadeiras, somos a favor do escrutínio. Mas quantos académicos que são agora «*top scholars*» (vivos ou mortos) teriam passado no crivo dos seus pares há 30 anos? Há 20? Há 10? O trabalho de Marcel Mauss sobre a dádiva ou o dom teria passado

numa revisão por pares? Diz-nos Geninasca, no capítulo de um livro organizado por Greimas e Landowski: «o caráter desordenado ou inacabado, em aparência, do texto de Mauss não se deve mais ao facto de que não se encontra nele o tipo de ordem que se espera encontrar, antes que a ausência de um princípio de organização que restaria ainda por revelar?» (Geninasca, 1986, p. 84). Hoje, os pares não aceitam o devir nem o porvir do texto, só o que vem no texto, o que vêem no texto. Numa troca de *tweets*, defendia Eric Schwartz, diretor editorial da Columbia University Press, que é necessário que a revisão de pares se transforme, passando de um processo de *gatekeeping* para um processo de construção de uma comunidade.⁶ Somos a favor dessa comunidade de pares, para publicar sem perecer.

E há que dizer: os pares também estão a perecer. Mais uma questão em que a pandemia mostrou o que estava varrido para debaixo do tapete. Os pares não são remunerados para rever, porque se considera que a revisão é parte das obrigações profissionais de uma investigadora, e pagar é enviesar o processo de revisão. Quem faz a revisão pode ser recompensada com acesso gratuito a outros artigos da revista e/ou de outras revistas da mesma editora, por um período limitado. O que pode também enviesar o processo de revisão é a invisibilização do trabalho académico. Com a pandemia, como se pode ler em quase todos os *websites* das revistas internacionais indexadas, o processo de revisão de pares está com atrasos, devido às disrupções nas vidas profissionais e pessoais⁷. Se já era difícil encontrar pares para rever, mais difícil ficou.

Foi criada uma nova plataforma digital, a *Publons*, onde estão elencadas as pessoas que fazem revisão. Deste modo, pretende-se dar conta, publicamente, da atividade de revisão. Está instalada a polémica sobre esta plataforma, como fica bem patente em duas

⁶ <https://twitter.com/speraltalisboa/status/1318862640907771905>

⁷ <https://www.journals.elsevier.com/digital-geography-and-society/announcements/covid-19-impact-on-peer-review>

publicações nas contas pessoais das investigadoras Susana Peralta (NOVA SBE) e Marina Costa Lobo (ICS-ULisboa). Por um lado, a *Publons* permite um reconhecimento, ainda que simbólico, desse trabalho invisível. Por outro lado, mantém-se uma ausência de pagamento monetário (ainda que reduzido, como propõe Marina Costa Lobo), que corresponda a um reconhecimento das materialidades envolvidas, nomeadamente, o número de horas gastos a ler os artigos e a escrever os pareceres da revisão.

Mas mais do que discutir se a *Publons*, em si, resolve, ou não, o problema, e pela quantidade de vezes que já citámos *tweets* e blogues neste texto, ficamos com a certeza que também a academia e o ensino superior não escapam à digitalização nem à lógica de plataformização da economia, isto é, uma lógica de extração de valor através de plataformas, muitas vezes monopolistas (Srnicek, 2017).

A academia sai à rua digital

O trabalho académico, de investigação e ensino, passa pelo uso de tecnologias digitais (Lupton *et al.*, 2017). Plataformas digitais como o *Facebook* ou o *Twitter* têm vindo a ser cada mais usadas como forma de disseminação da produção científica, e, mais recentemente, outros *media*, como *podcasts*, estão a propagar-se como forma de divulgação do conhecimento. Alinhando com a procura de métricas alternativas, há também uma reivindicação para que as citações nestas plataformas digitais sejam contabilizadas, o que é explicado no Manifesto Altmetrics⁸, publicado em 2010. Em Portugal, o *e-book Redes Sociais para Cientistas* é emblemático deste incentivo ao uso das redes sociais para envolvimento de públicos (Lobo Antunes *et al.*, 2014). Mark Carrigan, inicialmente um entusiasta do uso das redes sociais

⁸ <http://altmetrics.org/manifesto/>

para académicos, numa segunda edição do seu livro sobre a temática (Carrigan, 2019), é menos efusivo, incluindo alguns tópicos como «o lado perverso» das redes sociais (e.g.: assédio). Outras autoras têm apontado para como a exigência de uma presença *online* constante nas redes sociais é uma forma de trabalho imaterial de pessoas académicas utilizadoras de redes sociais, disfarçado de «partilha» (Duffy & Pooley, 2017). Ainda, alertam, certas plataformas como o *Academia.edu*, considerado outrora o «Facebook dos Académicos», impõem uma cultura de auto-monitorização baseada em analíticas que pouco têm de alternativas à quantificação da produção académica promovida pelas Universidades nos seus exercícios de monitorização (Duffy & Pooley, 2017). A monetização sem escrúpulos do *Academia.edu* levou muitas pessoas da academia a abandonar esta plataforma, migrando para o *ResearchGate*. Sem dúvida que a exigência da auto-promoção e do *self-branding* é um trabalho oneroso para quem faz investigação. Mas é um espaço onde se pode também ser académica-cidadã (Chapman & Greenhow, 2019), ainda que digital — e sabemos que o espaço digital é ainda reservado a uma elite. Queremos uma academia com espaço-tempo na rua-rua, mas nas ruas digitais também há pessoas. Em plataformas como o *Twitter*, há também espaço para denúncias de situações de injustiça, abusos de poder, assédio sexual, assédio moral, desigualdade racial e de género, e também se desenham soluções, propõem-se ações a tomar ou tomadas. Cria-se um espaço de partilha de boas práticas e de denúncia, numa espécie de solidariedade internacional, já que podemos estar ligadas a pessoas em Universidades e centros de investigação de todo o mundo (todo-o-mundo-*Internetizado*).

Para lá do texto ou a invisibilização do trabalho académico

Focámo-nos até agora na escrita e na publicação. Falámos da vida em caixinhas: a caixinha do texto académico, a caixinha que

é o ecrã do computador onde escrevemos os textos. Escrever é trabalho, publicar é difícil. Mas não é só isto. Somos avaliadas, metrificadas, pelas publicações, mas é só uma pequena parte do que fazemos. Grande parte dos nossos dias são passados em tarefas outras: relatórios, reuniões e memorandos, contactos com parceiros, gestão de e-mail, prospeção de financiamento, escrita de candidaturas, prospeção de revistas científicas e prospeção e preparação de conferências e seminários. Para IIC que acumulam investigação com docência, adicionem-se aulas, preparação de aulas, preparação e correção de exames e de trabalhos, e contacto com estudantes, clientes privilegiadas de uma academia mercantilizada.

No entanto, estas actividades não são contabilizadas de igual forma, não têm o mesmo valor. Este enfoque na produtividade normaliza e reproduz a fetichização da publicação. A pessoa só trabalhou se publicou. A pandemia acentuou este fenómeno. A pessoa pode ter estado a trabalhar sem interrupção durante toda a pandemia e ter estado a fazer outras coisas, que não são tão visíveis, que não são tão reconhecidas. Portanto, se focamos esse tipo de produtividade, fetichizamos a publicação, fetichizamos a publicação em revistas indexadas, porque são essas que estão a ser medidas, não outro tipo de publicações que as pessoas podem produzir, como *ebooks* e tantas outras colaborações que existem nos e entre centros de investigação. E também obscurecemos outras dimensões cruciais do trabalho científico, dimensões que são importantes em qualquer altura, mas especialmente agora: o ensino e orientação, o apoio às alunas e aos alunos, que elas e eles próprios estão em situação de grande ansiedade, de perturbação a muitos níveis, o apoio a colegas, a gestão académica, o trabalho académico doméstico invisível, a comunicação de ciência social nos *media*, nas escolas e outros setores da sociedade. Precisamente numa altura em que proliferam grupos e movimentos bem organizados para destruir as claras conquistas dos movimentos feministas e LGBTQI+ em Portugal, bem como as

dos movimentos antiracistas e pela diversidade, nomeadamente em termos de integração destes temas nos *curricula* escolares, na política e na lei. Esta é uma altura em que a nossa produtividade se deve fazer acima de tudo e de todas as formas no combate a estes movimentos e não necessariamente na produção de artigos a publicar em revistas indexadas.

Há outro tipo de trabalho científico importante que muitas/os investigadoras/es fazem e que diz respeito a parcerias com organizações de base comunitária e populações fora da academia, e que não contam como produtividade. O que fica para trás? O sonho de uma «academia sem paredes» (Pereira, 2014), como lamenta Maria do Mar Pereira, com quem fazemos coro. Estas dimensões não aparecem nos indicadores de produtividade, mas será que são elas que nos devem estar a ocupar primordialmente neste momento? E o que é que significaria integrar essa ideia na análise e nas perguntas que fazemos?

O nosso trabalho visa fomentar o conhecimento mútuo e a confiança entre os estudos de género e diferentes públicos, em Portugal. Esforçamo-nos para promover atividades de ciência cidadã e interação com as artes como formas privilegiadas de criar potencial para envolvimento entre cientistas e pessoas fora da academia, fomentar a empatia e aumentar a consciência para questões éticas e sociais. É por termos esse compromisso que o nosso trabalho académico, ativista e artístico, se tem voltado para questões em torno desses temas, através de filmes-documentários, de poesia, da organização e participação em eventos públicos e da divulgação desses temas em diferentes meios de comunicação social e artística como forma privilegiada de envolvimento com públicos. Somos académicas politicamente engajadas e comprometidas com a pólis. A nossa trajetória sempre incluiu a comunicação da ciência na sua práxis. As atividades e publicações que (co)organizámos e em que participámos, e esta não será excepção, são formas privilegiadas

de engajamento público. A comunicação de ciência social tem-se revelado um fator-chave na procura de novas formas de aproximar as ciências sociais e os públicos, designadamente através da implementação de iniciativas em que possam aprender uns com os outros, por meio da coparticipação. O papel da comunidade científica na desmistificação da ciência e no envolvimento dos públicos é vital, potencialmente contribuindo para aumentar a literacia científica e o envolvimento dos cidadãos (Davies, 2008). A comunicação de ciência e a ciência cidadã têm sido aplicadas de forma consistente nas ciências naturais, com grandes benefícios em termos de troca de conhecimento e integração de conceitos e teorias científicas, mas são ainda incipientes nas ciências sociais.

Para não perecer

A crescente mercantilização da Academia traz a exigência de métricas de produtividade que invisibilizam outros tipos de trabalho académico, bem como o envolvimento dos académicos com cidadãos e cidadãs, com questões sociais. Em detrimento de um esforço de transformação das culturas institucionais que comprometem o bem-estar de investigadoras e famílias, os/as académicos/as, e, em particular, os/as académicos mais vulneráveis, para sempre «jovens», mesmo que com 40 anos ou mais e mais de uma década de trabalho continuado, correm o risco de perecer.

Não temos receitas, mas acreditamos nas alternativas que se começam a esboçar. Passam pela adesão a uma ética do cuidado (Gilligan, 2016) e pela reivindicação de uma «ciência lenta» (*slow science*).

Tal como surgiram movimentos de *slow food*, em oposição a *fast food*, também um pouco por todas as ciências se repercutiu a reivindicação de uma academia lenta (*slow scholarship*). Em 2010, foi publicado *The Slow Science Manifesto* (Manifesto por uma Ciência

Lenta).⁹ Proponentes do manifesto (na Alemanha) reivindicavam tempo para pensar, tempo para ler, tempo para falhar. O manifesto teve um eco caloroso na comunidade científica internacional. Isabelle Stengers, reconhecida filósofa da ciência, quer levar a agenda de uma ciência lenta ainda mais longe, como explica, em 2013, no seu livro *Une autre science est possible!*, traduzido, em 2018, para inglês como *Another Science is Possible: A Manifesto for Slow Science* (Stengers, 2018). Neste livro, Stengers afirma que este manifesto de 2010 apenas está a reivindicar o regresso a um passado em que cientistas gozavam de autonomia na produção de um conhecimento desinteressado e gozavam de respeito porque o seu papel era visto como estando ao serviço do interesse comum — uma espécie de «época dourada» da ciência (Stengers, 2018, pp.108–109). Stengers pretende uma ruptura com este ideal de ciência do século XIX e reivindica, para uma ciência que se quer lenta, o seu papel na criação do futuro. Stengers explica que esse futuro não é sinónimo de avanço do conhecimento ou do progresso, esse futuro é sinónimo de incerteza radical (Stengers, 2018, p. 110). Assim, a ciência lenta, que tem um papel na criação do futuro como incerteza radical, pode caracterizar-se como a reivindicação da arte de lidar com, e aprender com, aquilo que é considerado caótico (*messy*). Embora a autora admita que passa mais tempo a criticar a ciência rápida (*fast science*) do que a definir como se processa uma ciência lenta, deixa algumas pistas para aquilo que a academia pode fazer:

Que tal introduzirmos reuniões lentas, ou seja, reuniões organizadas de forma a que a participação não seja apenas formal? E as conversas lentas, não apenas convidando as pessoas que realmente se deseja ouvir, mas lendo e discutindo de antemão para que o encontro não se reduza ao ritual de assistir a uma palestra

⁹ <http://slow-science.org/>

preparada que termina com algumas perguntas banais? Que tal exigir que, quando colegas falam ou escrevam sobre questões que estão além de seu campo de especialização, apresentem as informações, a aprendizagem e as colaborações que lhes permitiram fazê-lo? Que tal garantir, quando é necessária especialização numa questão de interesse comum, que coespecialistas estejam presentes e sejam capazes de representar efetivamente as várias dimensões relevantes para a questão? (Stengers, 2018, p. 125).

Esta ciência lenta passa então pela mudança na relação com os públicos e na relação entre pares, num tempo e espaço situados. Também nesta direção, surge a proposta de uma ética do cuidado que se estenda ao espaço de trabalho, passa pela construção coletiva e solidária do conhecimento; na solidariedade humana, no regresso ao tempo com tempo para ter conversas «inúteis», para o riso e para o choro, manifestações humanas expressas na materialidade dos corpos (Bebiano, 2020). Adriana Bebiano sublinha esta necessidade de combate permanente pelo direito ao ócio indispensável para a criatividade, pelo direito ao tempo para o cuidado de si e para os afetos. Subscrevemos.

A pandemia veio agudizar o grito que já se ouvia entre pessoas da academia empenhadas em resistir e combater a neoliberalização da universidade e em promover uma academia feminista. E nessa academia feminista encontramos a defesa de uma *praxis* académica que valorize o bem-estar, a solidariedade e o cuidado, em detrimento da produtividade-a-todo-o-custo e de normas e práticas da eficiência-a-todo-o-custo, que geram ambientes de trabalho tóxicos. A crise pandémica veio demonstrar a urgência do autocuidado e do cuidado a outras pessoas, tornando-nos mais atentas às emoções e experiências de colegas, de estudantes (nomeadamente de doutoramento) e de outras pessoas que se empenham diariamente para que o nosso trabalho seja levado a efeito e que saíram muito prejudicadas nesta paragem forçada: limpeza e manutenção de espaços, serviços administrativos e bibliotecas, por exemplo.

O confinamento veio mostrar que a produtividade não deve ser a nossa prioridade. Não só no discurso propagado, mas, muito mais importante, nas práticas promovidas pelas universidades e centros de investigação. A ética do cuidado convida, pois, a uma reorganização das prioridades, a abrandar o passo rápido da academia. Isto significa focar no importante e não no «urgente», uma urgência criada para cumprir métricas. E essa importância significa, tantas vezes, o coletivo e não, o individual. Deixar de viver na academia como um destino sempre a pensar na forma mais rápida de atingir indicadores (*you've reached another milestone!*) mas, antes, como uma viagem que permite seguir itinerários inesperados, mudar de rumo, adaptar a percursos mais desafiantes. Escrever menos, mas com mais dedicação e com um envolvimento sério e sustentável na criação e na partilha de conhecimento.

As relações desiguais de poder na academia dificilmente se vão alterar. Tanto mais quando as estruturas organizacionais das Instituições de Ensino Superior, com sistemas de metrificação, auditoria e monetização permanecem as mesmas, a nível europeu e internacional (Haro, 2017; Pereira, 2014).

E no entretanto, já que a academia, enquanto organização, aderiu a algumas práticas neoliberais, adira também aos outros ensinamentos da mesma fonte e se construa, por exemplo, como organização «positiva». Esta é uma corrente dos estudos organizacionais que sugerem que as organizações que proporcionam maior riqueza humana aos/às colaboradores/as (considerando que as pessoas são forças a desenvolver) têm melhores desempenhos, logo maior eficácia organizacional (Cunha *et al.*, 2013)

A ideia da academia como local onde se é feliz a trabalhar existe como desejo, no *ethos* da paixão e nos discursos de ciência como vocação (Delicado *et al.*, 2010). Mas as condições organizacionais, ou a ciência como profissão não sustentam estes discursos (Ramalho-Santos, 2020). É o *ethos* da paixão que justifica que cientistas continuem a trabalhar na ciência, apesar das condições de precariedade laboral,

de acordo com o estudo «Trabalho científico em Portugal» (Ferreira, 2021). É pequena a fatia de pessoas doutoradas que ficarão na academia, e as que ficam, sabemos a que custo. Esse é o paradoxo. Por isso, construamos um lugar feliz, mesmo sabendo como esta ideia de felicidade alimenta uma indústria neoliberal (Davies, 2015). O que queremos dizer é que não se trata de uma fatalidade (ai destino, ai destino!). Há ainda a possibilidade de tornar a academia mais ética, mais empática, que seja o suporte desse *ethos* de paixão que caracteriza o trabalho científico.

Enquanto não há uma mudança sistémica (revolucionária, desejaríamos!), há pequenos gestos de mudança a acontecer. Verbalizar o problema, vociferar o problema, seja em capítulos de livros, páginas de jornal, nos novos *media* ou no café, é um desses gestos. Caso contrário, corremos o risco que decisores, organizações e outras partes interessadas possam tomar como bitola a precariedade do trabalho científico e aplicá-la também a outros contextos laborais precários, como o trabalho cultural e criativo. Outro é a organização de espaços-tempos, que sejam acessíveis sobretudo para IIC, que são as pessoas mais precárias na academia, sobre as (des)regras do jogo. Este é o caso das formações avançadas «Publicar sem Perecer — Sobreviver ao Turbilhão»¹⁰ (CES), «Escolas de Ciência: desafios, oportunidades pós pandemia» (CeIED e CICANT da Universidade Lusófona)¹¹ e, mais recentemente, «Escrever, escavar, escutar, esculpir: A escrita como prática e método de investigação»¹² (MatLit, FLUC). Outras haverá, e venham elas! Para além dos grupos informais de apoio e partilha, as iniciativas por parte das Instituições de Ensino Superior dirigidas a IIC (incluindo doutorandas/os e pós-doutorandas/os) são também importantes para fazer comunidade e para

¹⁰ https://ces.uc.pt/survive_stampede/

¹¹ <https://www.ceied.ulusofona.pt/pt/formacao/escolas-de-ciencia/>

¹² <https://matlit.files.wordpress.com/2021/02/oficinasescritamatlitlab-cartazinscricoes.pdf>

verbalizar e vociferar. Mas não só. O Desenvolvimento Profissional Contínuo, promovido pelas Instituições de Ensino Superior, pode ser uma das estratégias de organizações «positivas». Se vivemos na cultura da auditoria, que possa abranger a auditoria às condições de trabalho e ao desenvolvimento de carreiras de IIC. Nesse sentido, mentores e organizações que apoiam IIC devem ser valorizadas pelas instituições de financiamento, como já se propõe no Reino Unido (Jones & Oakley, 2018). Várias são essas propostas, apresentamos apenas as duas medidas mais simples. Uma delas passa por fazer planos de desenvolvimento de carreira para IIC (Jones & Oakley, 2018, p. 9). Estes planos devem contemplar a identificação de competências transferíveis não só na academia, mas também em ocupações e sectores fora da academia, e ainda o apoio à procura de financiamentos e/ou empregos. As organizações e os líderes de equipas de investigação devem ser responsáveis e responsabilizados pelas instituições de financiamento pela aplicação destes planos. Outra medida simples é a alocação de tempo para procurar e escrever candidaturas a próximos financiamentos individuais ou, eventualmente, tempo e apoio para procurar um emprego fora da Academia mais próximo do término da bolsa/contrato (Jones & Oakley, 2018, p. 10). Esta provocadora opção de remedeio (nos entretantos da mudança sistémica) pode-se dizer de algum «cinismo estratégico». Mas já que o lugar é temporário e precário, que seja «feliz». Porque, como nos diz Adília Lopes, «uma humanidade de baratas viverá feliz para sempre num Paraíso sujo de restos de pessoas que não será sujo para ninguém.» (Lopes, 2000)

Referências Bibliográficas

Alatas, S. F. (2003). Academic Dependency and the Global Division of Labour in the Social Sciences. *Current Sociology*, 51(6), 599–613. <https://doi.org/10.1177/00113921030516003>

- Almeida, M. V. de. (2009). Ser mas não ser, eis a questão. O problema persistente do essencialismo estratégico. *CRIA – Working Papers*, 1, 9.
- Barry, K. M., Woods, M., Warnecke, E., Stirling, C., & Martin, A. (2018). Psychological health of doctoral candidates, study-related challenges and perceived performance. *Higher Education Research & Development*, 37(3), 468–483. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1425979>
- Bebiano, A. (2020). Academia e ética do cuidado. *Palavras para lá da pandemia: cem lados de uma crise*, CES. <https://ces.uc.pt/publicacoes/palavras-pandemia/?lang=1&id=30222>
- Becker, H. S., & Richards, P. (2007). *Writing for Social Scientists: How to Start and Finish Your Thesis, Book, or Article: Second Edition* (Second edition). University of Chicago Press.
- Belcher, W. L. (2019). *Writing Your Journal Article in Twelve Weeks, Second Edition: A Guide to Academic Publishing Success* (Second edition). University of Chicago Press.
- Bell, K., & Mills, D. (2020, October 12). What we know about the academic journal landscape reflects global inequalities. *Impact of Social Sciences*. <https://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2020/10/12/what-we-know-about-the-academic-journal-landscape-reflects-global-inequalities/>
- Carrigan, M. (2019). *Social media for academics* (2nd edition). SAGE Publications.
- Chapman, A., & Greenhow, C. (2019). Citizen-Scholars: Social Media and the Changing Nature of Scholarship. *Publications*, 7(1), 11. <https://doi.org/10.3390/publications7010011>
- Cisco, J. (2019). Exploring the connection between impostor phenomenon and postgraduate students feeling academically-unprepared. *Higher Education Research & Development*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1676198>
- Cunha, M. P. e, Rego, A., & Lopes, M. P. (2013). Comportamento Organizacional Positivo. *Análise Psicológica*, 31(4), 313–328.
- Davies, W. (2015). *The Happiness Industry: How the Government and Big Business Sold Us Well-Being*. Verso.
- Delicado, A., Borges, V., & Dix, S. (Eds.). (2010). *Profissão e vocação: Ensaio sobre grupos profissionais* (1. ed). Imprensa de Ciências Sociais.
- Duffy, B. E., & Pooley, J. D. (2017). «Facebook for Academics»: The Convergence of Self-Branding and Social Media Logic on Academia.edu. *Social Media + Society*, 3(1), 2056305117696523. <https://doi.org/10.1177/2056305117696523>
- Evans, T. M., Bira, L., Gastelum, J. B., Weiss, L. T., & Vanderford, N. L. (2018). Evidence for a mental health crisis in graduate education. *Nature Biotechnology*, 36(3), 282–284. <https://doi.org/10.1038/nbt.4089>
- Ferreira, J. B., Machado, M. de L., & Gouveia, O. (2012). A (in)satisfação dos académicos no ensino superior. *Educação, Sociedade & Culturas*, 37, 129–139.
- Ferreira, A. (2021, 11 de fevereiro). *O trabalho científico em Portugal: Precariedade e burnout* [Webinar]. Fenprof - Federação Nacional dos Professores. https://www.facebook.com/watch/live/?v=229188478876157&ref=watch_permalink
- Geninasca, J. (1986). Interpretar, persuadir, transformar: O Ensaio sobre o Dom de Marcel Mauss. In A. J. Greimas & E. Landowski (Eds.), *Análise do discurso em ciências sociais* (pp. 83–116). Global Universitária.

- Gill, R. (2014). Academics, Cultural Workers and Critical Labour Studies. *Journal of Cultural Economy*, 7(1), 12–30. <https://doi.org/10.1080/17530350.2013.861763>
- Gilligan, C. (2016). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development* (Reprint edition). Harvard University Press.
- Haro, F. A. de. (2017). O impacto de (não) ter impacto: Para uma sociologia crítica das publicações científicas. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 113, 83–106. <https://doi.org/10.4000/rccs.6659>
- Hicks, D., Wouters, P., Waltman, L., de Rijcke, S., & Rafols, I. (2015). Bibliometrics: The Leiden Manifesto for research metrics. *Nature News*, 520(7548), 429. <https://doi.org/10.1038/520429a>
- Jones, S. A., & Oakley, C. (2018). *The Precarious Postdoc: Interdisciplinary Research and Casualised Labour in the Humanities and Social Sciences*. Durham University.
- Jorge, L. N. (1993). *Poesia*. Assírio e Alvim.
- Latour, B., & Woolgar, S. (1986). *Laboratory life: The construction of scientific facts* (2nd ed.). Princeton University Press.
- Levecque, K., Anseel, F., De Beuckelaer, A., Van der Heyden, J., & Gisle, L. (2017). Work organization and mental health problems in PhD students. *Research Policy*, 46(4), 868–879. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2017.02.008>
- Lobo Antunes, J., Sanchez, A., & Granado, A. (2014). *Redes Sociais para Cientistas*. Nova Escola Doutoral – Reitoria da Universidade NOVA de Lisboa.
- Lopes, A. (2000). *Irmã barata, irmã batata: Prosa*. Angelus Novus.
- Lupton, D., Mewburn, I., & Thomson, P. (Eds.). (2017). *The digital academic: Critical perspectives on digital technologies in higher education*. Routledge.
- McRobbie, A. (2016). *Be Creative: Making a Living in the New Culture Industries*. Wiley.
- Mills, C. W. (1959). *The sociological imagination*. Oxford University Press.
- Nature Editorial. (2019). The mental health of PhD researchers demands urgent attention. *Nature*, 575(7782), 257–258. <https://doi.org/10.1038/d41586-019-03489-1>
- Observador. (2019, November 7). *Ensino Superior. Há 400 professores a dar aulas sem receber salário*. Observador. <https://observador.pt/2019/11/07/ensino-superior-ha-400-professores-a-dar-aulas-sem-receber-salario/>
- OECD. (2019). *Education at a Glance: OECD Indicators–Portugal*. https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2019_CN_PRT.pdf?fbclid=IwAR0eHvhTzGNiix9-Blfiu7LR51aTUhfz9IAMQ6AbcVd8UhxCb1ev1f7Kpv8
- Pereira, M. do M. (2014). Activismo na ‘Academia sem Paredes’: (Im)possibilidades de Intervenção Política em Tempos de Performatividade e Precariedade. *LES: Journal of Lesbian Issues*, 3(1), 3–13.
- Pereira, M. do M. (2017). *Power, knowledge and feminist scholarship: An ethnography of academia*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- PORDATA. (2020). *PORDATA – Doutoramentos realizados em Portugal ou no estrangeiro e reconhecidos por universidades portuguesas: Total e por sexo (1970–2015)*. [https://www.pordata.pt/Portugal/Doutoramentos+realizados+em+Portugal+ou+no+estrangeiro+e+reconhecidos+por+universidades+portuguesas+total+e+por+sexo+\(1970+++2015\)-237](https://www.pordata.pt/Portugal/Doutoramentos+realizados+em+Portugal+ou+no+estrangeiro+e+reconhecidos+por+universidades+portuguesas+total+e+por+sexo+(1970+++2015)-237)

- Rahman, S. A. (2019, June 26). «You would be branded an Eastern Researcher!» *The Sociological Review*. <https://www.thesociologicalreview.com/you-would-be-branded-an-eastern-researcher/>
- Ramalho-Santos, J. (2020, November 10). A base da pirâmide do emprego científico. *PÚBLICO*. <https://www.publico.pt/2020/11/10/ciencia/opiniao/base-piramide-emprego-cientifico-1938062>
- Rodrigues, M. de L. L. dos. (2015). Análise cronológica das políticas públicas: Ruturas e continuidades. In M. de L. L. dos Rodrigues & M. Heitor (Eds.), *40 anos de políticas de Ciência e Ensino Superior em Portugal* (pp. 1–25). Almedina.
- Solovova, O., Santos, J. V., & Veríssimo, J. (2018). Publish in English or Perish in Portuguese: Struggles and Constraints on the Semiperiphery. *Publications*, 6(2), 25. <https://doi.org/10.3390/publications6020025>
- Srnicek, N. (2017). *Platform capitalism*. Polity Press.
- Stengers, I. (2018). *Another Science is Possible: A Manifesto for Slow Science*. John Wiley & Sons.
- Torp, S., Lysfjord, L., & Midje, H. H. (2018). Workaholism and work–family conflict among university academics. *Higher Education*, 76(6), 1071–1090. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0247-0>
- Viana, C. (2019, November 8). Dá-se aulas sem receber «na expectativa de vir a conseguir um lugar», diz investigadora. *Público – Ensino Superior*. <https://www.publico.pt/2019/11/08/sociedade/noticia/dase-aulas-receber-expectativa-conseguir-lugar-investigadora-1892948>

(Página deixada propositadamente em branco)

SAÚDE MENTAL NA ACADEMIA

Marco Pereira

Centro de Investigação em Neuropsicologia e Intervenção
Cognitivo-Comportamental (CINEICC), Universidade de Coimbra

E-mail: marcopereira@fpce.uc.pt

Resumo

A academia (e principalmente a ciência) é um contexto altamente competitivo. A cultura do publicar ou perecer pode potenciar o desenvolvimento de diversos problemas de saúde mental nos académicos e investigadores, nomeadamente perturbações emocionais (ansiedade e depressão), stresse e *burnout*. Os problemas de saúde mental na academia não devem ser minorados, na medida em que podem ter um impacto negativo no bem-estar individual e na produtividade académica, na qualidade pedagógica e de investigação, nas relações com os pares, assim como no funcionamento das instituições (*e.g.*, aumento dos custos). Neste capítulo, expomos uma breve revisão do estado da arte sobre a saúde mental na academia, as principais lacunas da investigação, assim como a importância da promoção de saúde mental em contexto académico.

Palavras-Chave: academia, intervenção psicológica, investigação, saúde mental, universidade.

Abstract

Academia (and mostly science) is a competitive environment, and the well-known «publish or perish» culture can prompt considerable mental health difficulties or disorders on academics and researchers, mostly emotional disorders (anxiety and depression), stress and burnout. Mental health problems in academia should not be disregarded, mainly because of its negative impact in individual well-being and academic productivity, in the quality of teaching and research, in the relationships with peers, but also in the functioning of institutions (e.g., by increasing their costs). In this chapter, we present a brief overview of the state of the art about mental health in academia, the existing research gaps, as well as the relevance of mental health promotion in academic environments.

Keywords: academia, psychological intervention, research, mental health, university.

Contexto inicial

Apoiamos a afirmação de que não há saúde sem saúde mental (World Health Organization [WHO], 2005, p. 11). Esta proposição da Organização Mundial de Saúde (OMS), endossada por várias organizações mundiais (e.g., Organização Pan-Americana da Saúde, Conselho de Ministros da União Europeia, Federação Mundial de Saúde Mental) tem subjacente que a saúde mental é essencial ao capital humano, social e económico das sociedades e, como tal, deve ser considerada como uma parte integrante e fundamental de diferentes esferas das políticas públicas, tais como as relativas aos direitos humanos, educação e emprego (Prince *et al.*, 2007). Por outras palavras, a saúde mental é (e deve ser também) uma questão de saúde pública. Esta

afirmação tem subjacentes duas notas importantes a reter: (i) os problemas de saúde mental podem afetar os indivíduos ao longo de todo o curso de vida, independentemente da idade, género ou contexto; e (ii) a saúde mental é um aspeto chave do bem-estar individual, mas também do crescimento social e económico.

Em Portugal, os problemas de saúde mental são particularmente inquietantes e não devem ser minorados. Segundo os dados do mais recente relatório *Healthcare at a Glance*, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2018), Portugal é o quinto país da OCDE com maior prevalência de problemas de saúde mental (18.4%), sendo que, desta percentagem, uma proporção significativa respeita a perturbações emocionais (depressão e ansiedade). A centralidade deste problema não se restringe aos números de pessoas com um diagnóstico de perturbação mental ou em risco de desenvolver uma perturbação desta natureza, mas também aos custos que os problemas de saúde mental têm associados e ao impacto destes problemas nas várias esferas da vida das pessoas e da vida das pessoas em sociedade. Os dados existentes sugerem que os gastos anuais de Portugal no tratamento de perturbações mentais são muito elevados (cerca de 6.6 biliões de euros; 3.7% do Produto Interno Bruto [PIB]), o que releva a importância de promover a saúde mental e otimizar a sua gestão e o seu tratamento. Porém, a melhor forma de responder a estes problemas é um desígnio que ainda está longe de estar cumprido.

Os problemas de saúde mental podem ter consequências devastadoras para os indivíduos nas diferentes áreas de vida e, como não é de surpreender, retratam também uma ameaça aos diferentes contextos de trabalho, podendo aduzir significativos custos sociais e económicos às instituições (Nicholson, 2018; Phillips *et al.*, 2019). No contexto profissional, o presenteísmo e o absentismo¹ são duas importantes

¹ De forma abreviada, o absentismo pode definir-se como o ato de não comparecer ao trabalho. O presenteísmo, um conceito relacionado (mas ainda pouco consensual no

consequências dos problemas de saúde mental a considerar², que reforcem a evidência bastante consistente da associação entre a presença de problemas de saúde mental e a pior produtividade no trabalho (e.g., Lim *et al.*, 2000; Harvey *et al.*, 2011; Schultz & Edington, 2007) assim como as faltas ao trabalho ou pedidos de licença por problemas de saúde (e.g., Bubonya *et al.*, 2017; Burton *et al.*, 2008; Darr & Johns, 2008; Duijts *et al.*, 2007). A este propósito e a título ilustrativo dos custos que os problemas de saúde mental podem implicar, aponte-se um estudo publicado na *Lancet Psychiatry*, que estimou que, em todo o mundo, as perturbações depressivas e de ansiedade seriam responsáveis por, sensivelmente, 5 biliões de dias de trabalho perdidos por ano, o que representaria um custo estimado de 1.15 triliões de dólares (Chisholm *et al.*, 2016). Porém, apesar de estes dados serem transversais a vários contextos profissionais, sabemos também que há contextos profissionais muito divergentes e que os desafios e as exigências a que os trabalhadores estão sujeitos são muito diversos, existindo, portanto, especificidades a considerar. A universidade é um desses contextos.

Saúde mental no meio da academia

Na linha de um recente relatório de revisão sobre saúde mental nos contextos de investigação do Reino Unido (Guthrie *et al.*, 2017),

que respeita à sua definição; Ishimaru *et al.*, 2020), pode ser definido como o ato de estar presente no trabalho, mas mostrando um funcionamento abaixo da capacidade normal (*i.e.*, baixa produtividade), seja devido à presença, ou não, de doença.

² No contexto profissional, não podemos deixar de anotar a estreita relação entre a saúde mental e o desemprego, uma relação que a literatura tem revelado ser bidirecional. Por um lado, a presença de doença mental está associada a risco aumentado de desemprego e de permanecer desempregado (Butterworth *et al.*, 2012). Por outro lado, o desemprego tem sido associado a uma maior deterioração da saúde mental e a risco aumentado de suicídio (Milner *et al.*, 2014; Paul & Moser, 2009), incluindo na população jovem (Bartelink *et al.*, 2019). Não sendo o tópico deste capítulo, é uma relação que não se pode desconsiderar quando se debate a questão saúde mental e trabalho.

que na verdade se apresenta como um documento ímpar no âmbito desta temática, no presente capítulo chamamos também a atenção para duas questões fundamentais que podem ajudar a compreender melhor o estado atual do conhecimento a propósito da saúde mental nos contextos universitários e de investigação: (i) o que se sabe atualmente sobre a saúde mental e o bem-estar dos diferentes membros da academia, e de que forma esta difere de outras populações; e (ii) que intervenções existem atualmente para apoiar os diferentes segmentos da população acadêmica e qual a evidência da sua eficácia. As respostas a estas duas perguntas é que sabemos algumas coisas (em rigor, sabemos ainda pouco e sabemos mais em grupos específicos) e que ainda há muito a fazer (e há muito a fazer a vários níveis, quer no tratamento e na prevenção dos problemas e das perturbações mentais, quer na implementação de medidas de promoção de bem-estar e saúde mental positiva).

No que diz respeito à primeira questão, é de conhecimento relativamente geral que a academia (e principalmente a ciência) é um contexto altamente competitivo e que a cultura (que diríamos ainda vigente) do *publicar ou perecer* pode potenciar o desenvolvimento de diversos problemas de saúde mental nos académicos e investigadores, incluindo perturbações do foro psiquiátrico; ou pode agravar os problemas mentais já existentes. Porém, no âmbito das universidades e no que à saúde mental diz respeito, têm sido sobretudo os estudantes pré-graduados os principais alvos de atenção empírica. O interesse por este grupo específico não surpreende (e é manifestamente importante), dado que os custos dos problemas mentais nos mais jovens podem ser bastantes elevados, especialmente porque estes representam o futuro capital humano e social de qualquer sociedade.

Os dados dos vários estudos que têm sido realizados sobre a saúde mental dos estudantes universitários têm certificado este interesse. A evidência que confirma a existência de prevalências bastante relevantes de sintomas psicológicos é vasta (inclusive do

ponto de vista geográfico) e muito consistente. A título de exemplo, uma meta-análise de 24 estudos realizada por Ibrahim *et al.* (2013) encontrou prevalências de depressão entre os 10% e os 85% (e uma prevalência média ponderada de sensivelmente 31%), tendo os autores apontado que era uma prevalência substancialmente mais elevada do que a encontrada na população geral; porém, e em certa medida bastante preocupante, estes autores também concluíram que a qualidade dos estudos não melhorou desde 1990. Em linha com estes dados, um inquérito conduzido mais recentemente pela OMS (Auerbach *et al.*, 2018) revelou que 31.4% dos estudantes universitários tinham apresentado, nos últimos 12 meses, sinais de perturbação emocional, tais como perturbação depressiva e perturbação de ansiedade generalizada (este valor ascendeu a 35.3% quando considerada a prevalência ao longo da vida). Todos estes dados reiteram o já longo (mas ainda atual e muito importante) interesse pela saúde mental dos estudantes universitários (Cuijpers *et al.*, 2019a, 2019b)³, mas também o seu papel importante (e por vezes determinante) na predição do baixo rendimento académico e das elevadas taxas de abandono escolar (Auerbach *et al.*, 2016; Bruffaerts *et al.*, 2018).

Os dados centralizados no estudo e no interesse pela saúde mental dos estudantes universitários pré-graduados levantam, naturalmente, a hipótese (e a inquietação) de que outros atores da academia

³ A este propósito, salientamos uma iniciativa recentemente desenvolvida no seio da OMS, a *World Mental Health International College Student*, com o objetivo de desenvolver e implementar um sistema de prevenção e de intervenção precoce em problemas de saúde mental dos estudantes universitários. Em termos globais, esta iniciativa agrega três elementos-chave: (1) um inquérito para avaliar a natureza e a magnitude dos problemas emocionais, os efeitos desses problemas e as barreiras à procura de tratamento; (2) a criação de uma infraestrutura para testar intervenções baseadas na *internet*, desenvolvidas com o objetivo de prevenção ou intervenção precoce na saúde mental; e (3) a disseminação e monitorização contínua da qualidade das intervenções desenvolvidas no âmbito desta iniciativa (para uma revisão mais aprofundada desta iniciativa cf. Cuijpers *et al.*, 2019a,b e o volume especial da revista *International Journal of Methods in Psychiatric Research*).

possam não ter as suas necessidades de saúde mental e o impacto de ambientes de investigação e de condições de trabalho académico devidamente considerados (Guthrie *et al.*, 2017). O entendimento que temos atualmente sobre a saúde mental de todos os intervenientes na academia é, com efeito, ainda escasso, mesmo que existam relatos pontuais de situações de risco de *burnout* ou mesmo de risco aumentado de suicídio. Contudo, nos últimos anos, temos assistido a importantes evoluções, incluindo no quadro Europeu, com a emergência de ações COST, especificamente focadas na saúde mental dos investigadores (e.g., CA19117 — *Researcher Mental Health*). De forma particular, tem havido um interesse pronunciado num segmento específico da população académica. Não surpreende, porém, que este interesse seja também um outro grupo de estudantes — os estudantes de doutoramento (*os jovens investigadores*). No contexto português, pouco se sabe sobre os problemas de saúde mental dos estudantes de doutoramento e de como estes podem diferir em função dos contextos (individuais, interpessoais e organizacionais) de investigação e de trabalho académico. Mas esta importância é de um valor inquestionável (Larivière, 2012; Levecque *et al.*, 2017), muito devido ao aumento significativo, nas últimas décadas, do número de estudantes de doutoramento (que não encontra, no entanto, um reflexo no aumento de lugares de carreira na academia). Mas, para além dos estudantes (pré e pós-graduados), ainda se conhece menos sobre a saúde mental dos docentes e dos investigadores. E esta importância é também de um valor inquestionável.

Em relação aos estudantes de doutoramento, os dados existentes acerca da prevalência de problemas psicológicos não se apresentam como particularmente distintivos dos encontrados nos estudos com estudantes pré-graduados. Por exemplo, um estudo sobre a saúde mental dos estudantes de doutoramento da Bélgica (Levecque *et al.*, 2017) mostrou que 31.8% dos 3,659 inquiridos estava em risco de desenvolver uma perturbação emocional comum, especialmente

depressão. Este estudo mostrou ainda que o risco de problemas de saúde mental nos estudantes era 1.85–2.84 vezes maior do que o risco de outros grupos profissionais qualificados. Num novo inquérito conduzido pelos mesmos autores em 2018 (Levecque *et al.*, 2019), e que envolveu uma amostra de 3,359 estudantes de doutoramento, os autores registaram um aumento para 35.4% do risco de ter ou de desenvolver uma perturbação psiquiátrica. Adicionalmente a este estudo de referência mundial (e que se tornou viral nas redes sociais, tendo sido o segundo artigo mais discutido em 2017), outros estudos, incluindo inquéritos de larga escala, têm reportado resultados similares e aumentado a sensibilização para as questões de saúde mental na universidade e nos contextos de investigação (e.g., Barry *et al.*, 2018; Beiter *et al.*, 2015; Cornwall *et al.*, 2019; Evans *et al.*, 2018; Liu *et al.*, 2019; Mackie & Bates, 2019; Woolston, 2017, 2019). Um inquérito da *Nature*, dirigido aos estudantes graduados, mostrou que 29% dos 5,723 inquiridos tinham listado a saúde mental como uma área de preocupação e que, desses, 45% (correspondente a 12% de todos os respondentes do inquérito) procuraram ajuda para problemas de ansiedade e depressão relacionados com os seus estudos de doutoramento (Woolston, 2017). A percentagem de respondentes que listou a saúde mental como uma área de preocupação aumentou para 36% ($N = 6,320$) no inquérito conduzido pela *Nature* dois anos depois (Woolston, 2019). Um outro estudo de maior escala e que envolveu uma amostra de 2,279 estudantes (dos quais 90% eram estudantes de doutoramento), revelou que 41% e 39% dos inquiridos apresentava sinais moderados a severos de sintomatologia ansiosa e depressiva, respetivamente. Este estudo apontou ainda que os estudantes, comparativamente à população em geral, apresentavam uma probabilidade sensivelmente seis vezes maior de experienciar ansiedade e depressão (Evans *et al.*, 2018). Destes estudos sobressai uma observação de particular importância e que é a prevalência bastante relevante de estudantes

com dificuldades de natureza emocional. E sobressai ainda que são valores demasiado expressivos para serem ignorados. Nestes vários estudos, e em certa medida como um denominador comum (embora com variações por áreas disciplinares), as preocupações dos estudantes que tinham impacto significativo no funcionamento psicológico concentravam-se em aspetos tão diversos como as relações com os pares e os supervisor(es), o volume de trabalho e a pressão para publicação dos resultados em revistas de grande impacto, o ambiente competitivo que habitualmente caracteriza a academia, a incerteza e a insegurança em relação ao futuro e as possibilidades de desenvolvimento de carreira (dentro ou fora da academia), as questões financeiras (*e.g.*, bolsas de investigação), a conciliação trabalho-família, os indicadores individuais de bem-estar geral (*e.g.*, alimentação, sono) e o sentido de valor e a inclusão.⁴

No contexto de ciência, o foco na saúde mental dos estudantes de doutoramento é de um valor indiscutível e entendemos também que é essencial por três razões principais apontadas por Levecque *et al.* (2017): (i) os efeitos negativos dos problemas de saúde mental no seu bem-estar (e sofrimento) individual, na produtividade académica e na capacidade social e interpessoal⁵; (ii) o papel dos estudantes de doutoramento enquanto impulsionadores do progresso científico, considerando a originalidade exigida nas dissertações (e o peso da

⁴ Não obstante estes dados mais preocupantes e o impacto considerável nas várias esferas da vida, o cenário não é sempre tão negativo. Com efeito, e no que Woolston (2017) designou «a love-hurt relationship» (p. 549), 78% dos participantes do inquérito da *Nature* estavam satisfeitos com o seu doutoramento e uma orientação científica de qualidade era o principal *driver* dessa satisfação. Estes dados positivos foram reforçados no inquérito de 2019, com 75% dos estudantes a reportar estar satisfeitos ou muito satisfeitos (Woolston, 2019).

⁵ Este impacto é particularmente importante dado que pode refletir-se numa maior probabilidade de abandono (Gardner, 2009; Levecque *et al.*, 2017), que Stubb *et al.* (2012) mostraram variar entre 30% e 50%, dependendo da área disciplinar e do país. Mais recentemente, Wollast *et al.* (2018), numa amostra composta por 1509 doutorandos de duas universidades belgas e de todas as áreas disciplinares, encontraram uma percentagem de abandono de cerca de 40%.

publicação dos resultados em revistas de impacto nas áreas específicas de especialidade); e (iii) o seu papel enquanto membros de equipas de investigação mais vastas (e unidades de investigação), cuja composição determina o impacto numa área científica específica. Neste contexto, é razoável esperar que os problemas de saúde mental destes jovens (maioritariamente) investigadores possam ter um impacto negativo na quantidade e na qualidade dos seus resultados de investigação, bem como no normal funcionamento das unidades e das equipas de investigação, que investem tempo e recursos (humanos e financeiros) em projetos que poderão nunca ser concluídos. Se aliarmos a estas razões a natureza hipercompetitiva do contexto científico, quer interpaíses quer intrapaís, a possibilidade de uma das principais fontes de abandono do plano de doutoramento estar associada a problemas de saúde mental deve ser uma preocupação central para as instituições académicas e para as políticas atuais de investigação.

A academia não se esgota nos seus estudantes. O foco na saúde mental dos académicos (que aqui entendemos como docentes e investigadores) tem sido ainda mais parco. Isto é especialmente preocupante, tendo em consideração que há alguma evidência empírica que tem mostrado que os académicos podem experienciar níveis relevantes de stresse nas suas funções académicas e estar em risco de *burnout* (Padilla & Thompson, 2015; Watts & Robertson, 2011; Wolniak & Szromek, 2020)⁶. No que diz respeito à prevalência de sintomas psicológicos nos docentes e nos investigadores universitários, a investigação é quase dramaticamente inexistente. A título

⁶ No contexto atual e na vigência de uma situação pandémica, a previsão da saúde mental dos docentes universitários não é a mais animadora. Muito recentemente, num estudo conduzido por investigadores da Faculdade de Medicina da Universidade do Porto, do Centro de Investigação em Tecnologias (CINTESIS) e da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, e que envolveu uma amostra de 355 docentes universitários, os investigadores verificaram que cerca de metade dos docentes apresentava sinais de exaustão e fadiga elevada, enquanto 37% sofriam de *burnout* associado à atividade profissional. Este estudo revelou ainda que a maioria (60%) referiu dificuldades relacionadas com o sono e 25% admitiu sintomatologia ansiosa (Naves, 2020).

de exemplo, um estudo realizado no Reino Unido por Gorczynski *et al.* (2017) verificou que 43% dos acadêmicos reportava sintomas de perturbação mental ligeira, uma prevalência duas vezes maior que a encontrada na população geral. Anos antes, uma revisão de Goodwin *et al.* (2013) em vários grupos profissionais estimou uma prevalência de perturbação mental comum de 37% entre professores e acadêmicos, bastante maior que a prevalência de 19% encontrada na população em geral. Neste contexto, e como é compreensível, a presença de níveis expressivos de stresse e de outros sintomas psicológicos na população académica pode comprometer de forma relevante as suas competências pessoais, interpessoais (*e.g.*, relações com os pares) e profissionais e, evidentemente, a qualidade do desempenho académico e científico⁷. Obviamente, tudo isto se pode traduzir num compromisso significativo da qualidade da ciência e ter consequências deletérias para o funcionamento e o futuro dos centros de investigação e das instituições de ensino superior.

Os motivos para maior stresse e outras dificuldades psicológicas nos académicos não são novos e são tão diversos como o volume de trabalho de docência e investigação, a exigência nas tarefas de gestão (de equipas, mas também de gestão universitária e de extensão universitária), as exigências do *publicar ou perecer* (sobretudo em revistas de referência internacional), a necessidade de captação de financiamento externo em esquemas altamente competitivos, entre muitas outras (Kinman, 2001). Isto confirma o que a literatura tem demonstrado, nomeadamente que as características do ambiente de trabalho (incluindo as dinâmicas e as exigências em constante mudança e, muitas vezes, sempre em crescimento) podem causar ou exacerbar problemas de saúde mental (Butterworth *et al.*,

⁷ Como é evidente, o nível de compromisso não se restringe ao contexto profissional, podendo os problemas de saúde mental afetar igualmente (e de forma muito relevante) a vida pessoal de todos os elementos da academia.

2011). No que respeita aos investigadores (no sentido mais estrito do termo e excluindo aqui os estudantes de doutoramento), os dados sobre saúde mental são ainda mais escassos (Guthrie *et al.*, 2017). Contudo, a sua relevância é igualmente de notar, mormente considerando o papel central destes (habitualmente jovens) investigadores nas estruturas e infraestruturas de ciência e nos meios de disseminação científica (Igami *et al.*, 2014). Por exemplo, e a propósito da disseminação de resultados, Black e Stephan (2010) chamaram a atenção para o facto de os primeiros autores dos artigos publicados na *Science* serem frequentemente investigadores de doutoramento e pós-doutoramento.

Três palavras-chave no fim

Relativamente à segunda questão que referimos anteriormente, o conhecimento das intervenções em saúde mental que existem para apoiar os membros da academia e a evidência da sua eficácia, é de resposta relativamente simples. Existem poucas intervenções, a evidência de eficácia é ainda muito frágil e, na generalidade, as intervenções que existem não tem como alvo central as condições de saúde mental tal como clinicamente definidas, mas a gestão de stresse e a promoção de bem-estar (para revisão mais detalhada cf. Guthrie *et al.*, 2017). Tal como estes autores apontaram, estas intervenções podem ser úteis para ajudar a lidar com o stresse no contexto de trabalho; contudo, falham na identificação da raiz desse stresse ou de outros stresses com origem fora do contexto de trabalho, mas que têm ramificações para o contexto profissional. Por isso, uma intervenção psicológica especializada nesta área é (e pode ser) vital. Se nada for feito, e tal como observado por Gorczynski (2018), corre-se risco de «perder» académicos por causa dos sintomas psicológicos excessivos e do *burnout* (e da exaustão emocional, apenas para referir a dimen-

são do *burnout*, que tem sido mais consistentemente assinalada nos vários estudos realizados), o que pode trazer sérias consequências para os níveis de excelência que as universidades procuram ter no seu ensino e na sua investigação. Para cumprir com eficácia estes objetivos, é preciso (continuar a) mudar atitudes face à saúde mental e reduzir o estigma, aumentar a literacia em saúde mental e aumentar a consciência (*awareness*) de todos os membros da academia, mormente os mais periféricos, em termos de conhecimento atual.

O estigma relacionado com a saúde mental, por exemplo, pode dificultar a procura de ajuda especializada, contribuindo assim para a manutenção dos problemas mentais (e das dificuldades por eles implicadas), bem como das consequências por eles instigadas. Entre os estudantes universitários há evidência da presença de estigma relacionado com a saúde mental, assim como da associação entre maior estigma e menor procura de ajuda (*e.g.*, Eisenberg *et al.*, 2009; Lally *et al.*, 2013). Porém, em outros membros da população académica, do nosso conhecimento, os dados são inexistentes. A título de exemplo, não é surpreendente, e de acordo com os dados apresentados por Guthrie *et al.* (2017), que apenas 6.2% do *staff* académico (docente) do Reino Unido tenha revelado a presença de uma perturbação mental. Parece, assim, que a cultura do «silêncio dos problemas de saúde mental nos ambientes universitários» (Wynaden *et al.*, 2014, p. 339) existe e subsiste.

Em relação à literacia sobre saúde mental, o seu incremento pode passar por informar sobre os sintomas psicológicos e como os identificar corretamente, ensinar práticas de gestão de tempo e de autocuidado (*e.g.*, treino de gestão de stresse, práticas de relaxamento muscular) e informar sobre onde procurar apoio especializado (e, neste processo, contribuir para a mudança de atitudes face à procura de ajuda para problemas de saúde mental). Tal como tem vindo a ser feito praticamente por todo o mundo, com os estudantes universitários pré-graduados (e porque as universidades

sempre incorporaram essa responsabilidade na sua missão), o mesmo se pode aplicar, naturalmente com as devidas alterações para as especificidades, a todos os membros da comunidade académica. E deve-se fazer porque todos os elementos da academia respondem (ou procuram responder) aos pilares de missão, estratégicos e científicos, das universidades.

Por fim, um ponto importante para promover a saúde mental na academia é aumentar a consciência de que o problema existe, tem expressão e é relevante. Esta consciência deve ser promovida em todos os membros da academia, incluindo na Universidade enquanto instituição, que tem a responsabilidade institucional de promover ambientes saudáveis e de cuidar *das suas pessoas*. Por exemplo, saber que a prevalência de problemas de saúde mental é particularmente expressiva em determinados grupos da população é um primeiro passo para chamar a atenção para o tema nessa mesma população (Bira *et al.*, 2019). Para cumprir esse objetivo, é preciso maior discussão pública do tema e mais investigação. Dada a evidente escassez em Portugal, são precisos estudos bem desenhados sobre a prevalência das perturbações mentais nos diferentes segmentos da população académica (incluindo a prevalência de sintomatologia clinicamente significativa) e são precisos estudos que procurem conhecer os fatores (determinantes) individuais, interpessoais e contextuais (organizacionais) que lhe estão associados e que aumentam o risco de perturbação. Conhecer e compreender os problemas de saúde mental nas pessoas da academia é de importância central para saber como melhor apoiar (via desenvolvimento de ações e programas eficazes e eficientes, adaptados às necessidades) os atuais e futuros líderes na ciência, em Portugal e no mundo. Uma nota importante no final: não podemos esquecer que o principal ativo de uma Universidade é o capital humano e que o seu potencial cognitivo, intelectual e emocional é recurso fundamental do sucesso académico individual e, por extensão, institucional.

Referências Bibliográficas

- Auerbach, R. P., Alonso, J., Axinn, W. G., Cuijpers, P., Ebert, D. D., Green, J. G., Bruffaerts, R. (2016). Mental disorders among college students in the World Health Organization World Mental Health Surveys. *Psychological Medicine*, *46*, 2955–2970. <https://doi.org/10.1017/S0033291716001665>
- ., Mortier, P., Bruffaerts, R., Alonso, J., Benjet, C., Cuijpers, P., WHOWMH-ICS Collaborators. (2018). WHO World Mental Health Surveys International College Student Project: Prevalence and distribution of mental disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, *127*, 623–638. <http://dx.doi.org/10.1037/abn0000362>
- Barry, K. M., Woods, M., Warnecke, E., Stirling, C., & Martin, A. (2018). Psychological health of doctoral candidates, study-related challenges and perceived performance. *Higher Education Research & Development*, *37*(3), 468–483. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1425979>
- Bartelink, V. H., Zay Ya, K., Guldbbrandsson, K., & Bremberg, S. (2019). Unemployment among young people and mental health: A systematic review. *Scandinavian Journal of Public Health*, *48*(5), 544–558. <https://doi.org/10.1177/1403494819852847>
- Beiter, R., Nash, R., McCrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., Clarahan, M., & Sammut, S. (2015). The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *Journal of Affective Disorders*, *173*, 90–96. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.10.054>
- Bira, L., Evans, T., & Vanderford, N. (2019). Mental health in academia: An invisible crisis. *Physiology News* (Summer 2019), 32–35. <https://doi.org/10.36866/pn.115.32>
- Black, G., & Stephan, P. E. (2010). The economics of university science and the role of foreign graduate students and postdoctoral scholars. In C. T. Clotfelter (Ed.), *American Universities in a global market*. University of Chicago Press, pp. 129–161.
- Bruffaerts, R., Mortier, P., Kiekens, G., Auerbach, R. P., Cuijpers, P., Demyttenaere, K., ... Kessler, R. C. (2018). Mental health problems in college freshmen: Prevalence and academic functioning. *Journal of Affective Disorders*, *225*, 97–103. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.07.044>
- Bubonya, M., Cobb-Clark, D. A., & Wooden, M. (2017). Mental health and productivity at work: Does what you do matter? *Labour Economics*, *46*, 150–165. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2017.05.001>
- Burton, W. N., Schultz, A. B., Chen, C., & Edington, D. W. (2008). The association of worker productivity and mental health: A review of the literature. *International Journal of Workplace Health Management*, *1*(2), 78–94. <https://doi.org/10.1108/17538350810893883>
- Butterworth, P., Leach, L. S., Pirkis, J., & Kelaher, M. (2012). Poor mental health influences risk and duration of unemployment: A prospective study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, *47*(6), 1013–1021. <https://doi.org/10.1007/s00127-011-0409-1>
- ., Leach, L. S., Strazdins, L., Olesen, S. C., Rodgers, B., & Broom, D. H. (2011). The psychosocial quality of work determines whether employment has benefits for mental health: Results from a longitudinal national household panel survey. *Occupational and Environmental Medicine*, *68* (11), 806–812. <https://doi.org/10.1136/oem.2010.059030>

- Chisholm, D., Sweeny, K., Sheehan, P., Rasmussen, B., Smit, F., Cuijpers, P., & Saxena, S. (2016). Scaling-up treatment of depression and anxiety: A global return on investment analysis. *The Lancet Psychiatry*, *3* (5), 415–424. [https://doi.org/10.1016/s2215-0366\(16\)30024-4](https://doi.org/10.1016/s2215-0366(16)30024-4)
- Cuijpers, P., Auerbach, R. P., Benjet, C., Bruffaerts, R., Ebert, D., Karyotaki, E., & Kessler, R. C. (2019a). Introduction to the special issue: The WHO World Mental Health international college student (WMH-ICS) initiative. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, *28* (2), e1762. <https://doi.org/10.1002/mpr.1762>
- . (2019b). The World Health Organization World Mental Health International College Student initiative: An overview. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, *28*, e1761. <https://doi.org/10.1002/mpr.1761>
- Darr, W., & Johns, G. (2008). Work strain, health, and absenteeism: A meta-analysis. *Journal of Occupational Health Psychology*, *13* (4), 293–318. <https://doi.org/10.1037/a0012639>
- Duijts, S. F., Kant, I., Swaen, G. M., Van den Brandt, P. A., & Zeegers, M. P. (2007). A meta-analysis of observational studies identifies predictors of sickness absence. *Journal of Clinical Epidemiology*, *60* (11), 1105–1115. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2007.04.008>
- Eisenberg, D., Downs, M. F., Golberstein, E., & Zivin, K. (2009). Stigma and help seeking for mental health among college students. *Medical Care Research and Review*, *66* (5), 522–541. <https://doi.org/10.1177/1077558709335173>
- Evans, T., Bira, L., Gastelum, J., Weiss, L. T., & Vanderford, N. L. (2018). Evidence for a mental health crisis in graduate education. *Nature Biotechnology*, *36*, 282–284. <https://doi.org/10.1038/nbt.4089>
- Gardner, S. K. (2009). Student and faculty attributions of attrition in high and low-completing doctoral programs in the United States. *Higher Education*, *58*, 97–112. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9184-7>
- Goodwin, L., Ben-Zion, I., Fear, N. T., Hotopf, M., Stansfeld, S. A., & Wessely, S. (2013). Are reports of psychological stress higher in occupational studies? A systematic review across occupational and population based studies. *PLoS ONE*, *8* (11), e78693. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0078693>
- Gorczynski, P. (2018). More academics and students have mental health problems than ever before. *The National Student*. http://www.thenationalstudent.com/National/2018-02-25/more_academics_and_students_have_mental_health_problems_than_ever_before.html#provider_moreover
- , Hill, D., & Rathod, S. (2017). Examining the construct validity of the Transtheoretical Model to structure workplace physical activity interventions to improve mental health in academic staff. *EMS Community Medicine Journal*, *1* (1), 002.
- Guthrie, S., Lichten, C. A., van Belle, J., Ball, S., Knack, A., & Hofman, J. (2017). *Understanding mental health in the research environment: A rapid evidence assessment*. Santa Monica, CA: RAND Corporation. <https://doi.org/10.7249/RR2022>
- Harvey, S. B., Glozier, N., Henderson, M., Allaway, S., Litchfield, P., Holland-Elliott, K., & Hotopf, M. (2011). Depression and work performance: An ecological study using web-based screening. *Occupational Medicine*, *61* (3), 209–211. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqr020>

- Ibrahim, A. K., Kelly, S. J., Adams, C. E., & Glazebrook, C. (2013). A systematic review of studies of depression prevalence in university students. *Journal of Psychiatric Research, 47* (3), 391–400. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2012.11.015>
- Igami, M., Nagaoka, S., & Walsh, J. P. (2014). Contribution of postdoctoral fellows to fast-moving and competitive scientific research. *The Journal of Technology Transfer, 40* (4), 723–741. <https://doi.org/10.1007/s10961-014-9366-7>
- Ishimaru, T., Mine, Y., & Fujino, Y. (2020). Two definitions of presenteeism: Sick leave presenteeism and impaired work function. *Occupational Medicine, 70* (2), 95–100. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqaa009>
- Kinman, G. (2001). Pressure points: A review of research on stressors and strains in UK academics. *Educational Psychology, 21*(4), 473–492. <https://doi.org/10.1080/01443410120090849>
- Lally, J., Ó Conghaile, A., Quigley, S., Bainbridge, E., & McDonald, C. (2013). Stigma of mental illness and help-seeking intention in university students. *The Psychiatrist, 37* (8), 253–260. <https://doi.org/10.1192/pb.bp.112.041483>
- Larivière, V. (2012). On the shoulders of students? The contribution of PhD students to the advancement of knowledge. *Scientometrics, 90*, 463–481.
- Levecque, K., Anseel, F., De Beuckelaer, A., Van der Heyden, J., & Gisle, L. (2017). Work organization and mental health problems in PhD students. *Research Policy, 46*, 868–879. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2017.02.008>
- Levecque, K., De Beuckelaer, A., & Mortier, A. (2019). *Mental health during the PhD adventure: Findings for Flanders 2013 and 2018*. ECOOM UGent.
- Lim, D., Sanderson, K., & Andrews, G. (2000). Lost productivity among full-time workers with mental disorders. *The Journal of Mental Health Policy and Economics, 3* (3), 139–146. <https://doi.org/10.1002/mhp.93>
- Liu, C., Wang, L., Qi, R., Wang, W., Jia, S., Shang, D., Zhao, Y. (2019). Prevalence and associated factors of depression and anxiety among doctoral students: The mediating effect of mentoring relationships on the association between research self-efficacy and depression/anxiety. *Psychology Research and Behavior Management, 12*, 195–208. <https://doi.org/10.2147/prbm.s195131>
- Mackie, S. A., & Bates, G. W. (2018). Contribution of the doctoral education environment to PhD candidates' mental health problems: A scoping review. *Higher Education Research & Development, 38* (3), 565–578. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1556620>
- Milner, A., Page, A., & LaMontagne, A. D. (2014). Cause and effect in studies on unemployment, mental health and suicide: A meta-analytic and conceptual review. *Psychological Medicine, 44* (5), 909–917. <https://doi.org/10.1017/s0033291713001621>
- Naves, L. (2020, Outubro, 24). Metade dos docentes universitários está em exaustão. *Diário de Notícias*. <https://www.dn.pt/pais/metade-dos-docentes-universitarios-esta-em-exaustao-12956753.html>
- Nicholson, P. J. (2018). Common mental disorders and work. *British Medical Bulletin, 126* (1), 113–121. <https://doi.org/10.1093/bmb/ldy014>
- OECD/European Union. (2018). *Health at a Glance: Europe 2018: State of Health in the EU Cycle*, OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/health_glance_eur-2018-en

- Padilla, M. A., & Thompson, J. N. (2015). Burning out faculty at doctoral research universities. *Stress and Health, 32* (5), 551–558. <https://doi.org/10.1002/smi.2661>
- Paul, K. I., & Moser, K. (2009). Unemployment impairs mental health: Meta-analyses. *Journal of Vocational Behavior, 74* (3), 264–282. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.01.001>
- Phillips, E. A., Gordeev, V. S., & Schreyögg, J. (2019). Effectiveness of occupational e-mental health interventions: A systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *Scandinavian Journal of Work, Environment and Health, 45* (6), 560–576. <https://doi.org/10.5271/sjweh.3839>
- Prince, M., Patel, V., Saxena, S., Maj, M., Maselko, J., Phillips, M. R., & Rahman, A. (2007). No health without mental health. *The Lancet, 370* (9590), 859–877. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(07\)61238-0](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)61238-0)
- Schultz, A. B., & Edington, D. W. (2007). Employee health and presenteeism: A systematic review. *Journal of Occupational Rehabilitation, 17* (3), 547–579. <https://doi.org/10.1007/s10926-007-9096-x>
- Stubb, J., Pyhältö, K., & Lonka, K. (2012). The experienced meaning of working with a PhD thesis. *Scandinavian Journal of Educational Research, 56* (4), 439–456. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.599422>
- Watts, J., & Robertson, N. (2011). Burnout in university teaching staff: A systematic literature review. *Educational Research, 53* (1), 33–50. <https://doi.org/10.1080/00131881.2011.552235>
- Wolniak, R., & Szromek, A. R. (2020). The analysis of stress and negative effects connected with scientific work among Polish researchers. *Sustainability, 12* (12), 5117. <https://doi.org/10.3390/su12125117>
- Woolston, C. (2017). Graduate survey: A love–hurt relationship. *Nature, 550*, 549–552. <https://doi.org/10.1038/nj7677-549a>
- . (2019). PhD poll reveals fear and joy, contentment and anguish. *Nature, 575*, 403–406. <https://www.nature.com/articles/d41586-019-03459-7>
- World Health Organization (2005). *Mental health: Facing the challenges, building solutions*. Report from the WHO European Ministerial Conference. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Wollast, R., Boudrenghien, G., Van der Linden, N., Galand, B., Roland, N., Devos, C., de Clercq, M., Klein, O., Azzi, A., & Frenay, M. (2018). Who are the doctoral students who drop out? Factors associated with the rate of doctoral degree completion in universities. *International Journal of Higher Education, 7* (4), 143–156. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v7n4p143>
- Wynaden, D., McAllister, M., Tohotoa, J., Al Omari, O., Heslop, K., Duggan, R., Murray, S., Happell, B., & Byrne, L. (2014). The silence of mental health issues within University environments: A quantitative study. *Archives of Psychiatric Nursing, 28* (5), 339–344. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2014.08.003>

VII
ESCRITA ACADÉMICA:
NORMAS E INSUBORDINAÇÕES

(Página deixada propositadamente em branco)

**PARA UMA CIÊNCIA PARDA:
UMA ESCRITA CONFORM(E)/ADA**

Graça Capinha
Faculdade de Letras & Centro de Estudos Sociais,
Universidade de Coimbra
gcapinha@ces.uc.pt

Resumo

Quais são as políticas de linguagem da ciência contemporânea? E que nos diz isso? Será possível, repetindo apenas uma linguagem conformada a modelos dominantes e por demais repetidos, procurar e/ou dar forma ao novo? Ou apenas se pretende um simulacro do novo em palavras que não passam de esquifes convencionais? Algo que não nos deixa ir além do que Boaventura de Sousa Santos chamou a linha abissal? A questão passa então a ser: quem ganha com isso? E ainda: há uma razão de índole ideológica para tal?

Para reflectir sobre a poética (criar/fazer uma linguagem), que subjaz a todas as questões científicas, partirei de algumas teorias resistentes — da poética, da linguística, da filosofia e da própria ciência, nomeadamente, em autores como Charles Bernstein, Jean-Jacques Lecercle, Deleuze e Guattari e Richard Feynman, que nos desafiam a inaugurar linhas de fuga à violência da linguagem dos senhores.

Palavras-chave: poética, política, ciência, linha abissal.

Abstract

What is the politics of language in contemporary science? What does that entail? Is it possible to look for and/or give form to something which is supposed to be new if one simply repeats a language already (con)formed by dominant models? Or is contemporary science just aiming at creating a simulacrum of the new in words that can't go beyond conventional skiffs? Something which will not allow for us to go beyond what Boaventura de Sousa Santos has called the abyssal line of our modernity? The question then becomes: who is profiting from that? And furthermore: is there an ideological question for this?

Starting from a few resistance positions in poetics, linguistics, philosophy, and science itself, namely by authors like Charles Bernstein, Jean-Jacques Lecercle, Deleuze and Guattari, and Richard Feynman, I will reflect upon poetics (to create/to make in/with language) — which sustain and substantiate all the scientific questions — trying to respond to their challenge for the inauguration of lines of escape to the language of the masters.

Keywords: poetics, politics, science, abyssal line.

Tratar a questão da escrita académica consiste, antes de mais nada, em tratar uma questão de política de linguagem. Trata-se, afinal, de saber até que ponto nos dispomos a aceitar os modelos de representação dominantes nesse tipo de discurso e uma autoridade que, nos últimos anos, parece ter sido deslocada para um espaço que tem mais de económico do que de científico. Observamos o real — que mais não é do que uma construção social na linguagem — com as categorias dos modelos de representação dominantes e, se a nossa observação do real não se conforma a esses modelos, é porque o que vemos deixa de se adequar à linguagem que co-

nhecemos. Trata-se de uma questão epistemológica, além de uma questão de política de linguagem. Há mais de um século que os artistas modernistas se deram conta dela. Dizia Picasso, a propósito dos modelos de representação que lhe interessava explorar:

We tried to get rid of *«trompe d'oeil»* to find a *«trompe d'esprit»*. [...] [The] displaced object has entered a universe for which it was not made and where it retains, in a measure, its strangeness. And *this strangeness was what we wanted to make people think about* because we were quite aware that our world was becoming very strange and not exactly reassuring (*apud* Gilot & Carlton, 1964: 70) ¹

Explorar outras formas de representação do real importa à arte, mas também, atrevo-me a dizer, a uma ciência progressista — pois não se trata, quer num caso quer no outro, de conseguir pensar de outra maneira? E quando o mundo se torna, então tal como agora, «estranho e não exactamente tranquilizador», para que serve, afinal, impor os mesmos modelos de representação? Não estaremos perante um novo colonialismo a exigir uma monocultura da mente (Shiva, 1993), também agora, no domínio científico?

Começamos por falar da violência da linguagem. A violência da nossa aprendizagem das palavras e de como, para falar, nos submetemos às palavras que nos são impostas pela comunidade (Lecerle, 1990). A linguagem não é uma invenção de cada um/a de nós, mas apenas a apropriação de sons e sentidos que nos foram legados e impostos. Aristóteles percebeu claramente que, com a imitação daqueles sons, se fazia a nossa integração no mundo social (Aristóteles, 2016). Freud, por sua vez, deu-se conta de como esse gesto implicava uma internalização, ainda que inconsciente, das regras desse mundo, e, ao mesmo tempo, de como desse gesto emergia a nossa voz e,

¹ Minha ênfase

desta, resultava o prazer ou o sofrimento (Freud, 1953, 1960). Da capacidade congênita da imitação depende a satisfação dos nossos desejos, de comida e bebida, por exemplo. E dela depende ainda a possibilidade de entrar no território de sentido da nossa comunidade, que, assim, impõe o seu sentido sobre nós. Na aquisição das palavras, obtemos o prazer de sentir que estamos a entrar e a fazer parte de algo — ou começamos a perceber que há algo que não se adequa e isso leva, em muitos casos, à criação de identidades pela negativa. Desse modo, o poder da comunidade se exerce sobre o indivíduo, que poderá, ou não, desafiá-lo. Nesse jogo de poder e prazer nasce a primeira violência da linguagem: a da comunidade sobre nós e a da nossa voz na comunidade. Foucault, Lacan, Butler ou Kristeva, entre muitos outros e outras, são apenas alguns dos teóricos que disso se ocuparam: do poder, do desejo e do prazer na linguagem — do prazer do poder e do poder do prazer. Todos os dispositivos e/ou aparatos sociais se dedicam ao exercício dessa violência regulatória e daí resulta o chamado «senso-comum» — ou, como lhe chamaram Deleuze e Guattari, a linguagem dos mestres e/ou senhores (Deleuze e Guattari, 1986), da literatura à ciência.

A questão passa a ser: como resistir a essa violência da linguagem sobre nós? Mais do que pensar a linguagem como um modelo colaborativo e/ou comunicativo, que entende que o uso das palavras se destina a produzir um sentido partilhado, não teremos, antes, de pensar a linguagem como um modelo agonista em que permanentemente se jogam poderes distintos, em confronto, tentando que o sentido de uma voz se sobreponha ao sentido de uma outra voz?

Jean-Jacques Lecercle, partindo dos autores e autoras acima referidos, propôs-nos exactamente isso: pensar a linguagem como um modelo agonista e um jogo performativo sempre em processo, um jogo conflitual sempre em contexto. Vindo da linguística e da filosofia da linguagem, este pensador encontra na loucura (sempre uma perturbação na linguagem), na linguagem das crianças (e Lewis

Carroll sabia-o bem) e na poesia (já não a linguagem da verdade e do belo dos deuses de Platão, mas a linguagem que procura o sentido no silêncio do não-dito, do interdito e do inaudito) os três discursos que, mergulhados no território do «remainder», dos resíduos que ficam fora do sentido dominante, no silêncio (que mais não é do que o excesso do ainda por dizer), a possibilidade de, agonisticamente, questionar o sentido hegemónico e permitir que formas alternativas de dizer e de ver o mundo se inaugurem — as linhas de fuga, de que nos falam também Deleuze e Guattari (1986).

Trata-se de exercer uma contra-violência através do poder da voz individual e de ir além do poder do senso-comum. Trata-se, numa outra escala, de ir além do pensamento abissal do que se constituiu como a nossa modernidade, tal como Boaventura de Sousa Santos o concebe: um pensamento que reduz à não-existência tudo aquilo que se considera incomensurável ou incompreensível (Santos, 2007). Para tal, para assumirmos inteiramente a nossa pós-modernidade, dizia já Lyotard (1989), há que cultivar a performatividade e, dizia também, a universidade será o lugar por excelência para o fazer.

Pois bem, chegadas aqui e considerando esta breve súpula sobre o que tem sido, sobretudo ao longo de todo o século XX, alguma da reflexão e da produção de conhecimento sobre a questão da linguagem, que poderemos nós então pensar das exigências actuais para a escrita científica e/ou académica? Que pensar das exigências de usar uma mesma grelha de formulação da nossa linguagem «científica» para podermos publicar?

Coloco aspas em «científica», porque a ciência deve ter como objectivo principal encontrar um «novo» saber. A questão passa então a ser: pode um «novo» saber fazer-se com uma linguagem «velha» e/ou convencional?

Aqui há uns anos, ouvi uma física teórica falar dos problemas que a novíssima ciência (como a teoria do caos ou a física de cordas) enfrentava, porque, dizia, «ainda não temos uma linguagem para

elas». Que enorme paradoxo é então este, agora, de nos ser exigido a todos e a todas que, para publicar resultados da nossa investigação científica, tenhamos de usar as mesmas formas de linguagem? Que ideia de ciência é esta que agora nos está a ser imposta? Uma ciência que parece temer o surgimento de uma linguagem diferente e nova? Que nos exige que repitamos as mesmas estruturas rígidas e anquilosadas para expressar um pensamento novo? Que, pelos vistos, considera que qualquer prazer na leitura de um texto só pode significar falta de cientificidade?

Tudo em nome de uma pretensa ideia de «objectividade» que, sobretudo para aqueles e aquelas que estudam a linguagem, é — e lamento ter de usar esta expressão — uma completa bizzarria. Da arbitrariedade do signo de Saussure (1999), que discute a natureza convencional e arbitrária da relação entre significante e significado, ao inconsciente freudiano, que nos deixa na impossibilidade do controle absolutamente racional da nossa linguagem, às hierarquias de poder presentes no conceito marxista de ideologia, ao experimentalismo modernista de autores e autoras como Mallarmé, James Joyce, Appolinaire ou Gertrude Stein, já muito se avançou sobre o conhecimento científica acerca da natureza da linguagem, mas parece que estes novos senhores da «ciência» o desconhecem. E, se o conhecem, então a perversidade e a má-fé destas exigências tornam-se ainda mais bizarras, porque assentam num pressuposto de objectividade e/ou neutralidade que um outro teórico da linguagem nosso contemporâneo, Charles Bernstein, descreve deste modo, embora falando de poética (que é também o estudo do fazer da linguagem):

A ideologia, seja num ponto de vista restrito e particular, seja num modo de ouvir, seja na tendência das preferências ou desgostos, *dá sempre e em todas as circunstâncias forma*² à poesia

² Minha ênfase.

e confere-lhe, mesmo quando se trata dos aspectos mais especificamente ligados ao som, a densidade de uma existência social materializada que se expressa tanto através da música de uma obra, como nas suas referências multifoliáceas. Fingir que não se é militante, que se está acima do combate, separando o «melhor» do «pior» sem «rancores ideológicos» [...] é uma forma, por demais recorrente, de mistificação e má-fé, que tem como objectivo reforçar a autoridade das nossas afirmações (Bernstein, 1997: 103)

E conclui, um pouco mais adiante:

Não seria de esperar que os poetas que trabalham em oposição às forças dominantes [...] tivessem qualquer interesse intrínseco pelo espectro estreito da poesia da cultura oficial. Visto que a sua obra rejeita os valores de grande parte desta cultura, achando que estes valores são, de facto, *parte de um tecido de construções sociais que mantêm hierarquias económicas e políticas coercitivas*,³ a ideia de que todas as vertentes se devem interessar, educadamente, pelo refinamento estético é absurda: por um lado, esse interesse é paternalista; por outro, é auto-negação (Bernstein, 1997: 107)

Substituamos «poesia da cultura oficial» por «ciência da cultura oficial» e teremos o mesmo tipo de conclusão. Por refinamento estético, podemos também, e simplesmente, entender «o melhor» *na forma* de usar a linguagem para exprimir ou expor conhecimento. Aceitar que essa «forma melhor» nos seja imposta implica, pois, aceitar valores dominantes que são, como Bernstein muito bem refere, «parte de um tecido de construções sociais que mantêm hierarquias económicas e políticas coercitivas» — cuja autoridade se vê, assim, reforçada. É esta a natureza da linguagem (seja nas

³ Minha ênfase.

ciências sociais ou nas, ditas «exactas», ou nas artes e humanidades) e é exactamente assim que funciona a exigência da objectividade e/ou da neutralidade por parte de quem nos publica (ou não).

Mas falemos mais especificamente da própria cientificidade do conceito de objectividade. Sabemos que, se queremos falar de objectividade, teremos de estabelecer um pacto de sentido para que o código de linguagem que põe essa forma de ciência a funcionar seja aceite por todos aqueles e aquelas que participam na produção daquele conhecimento. Aceitando a autoridade desse código, continuaremos a construir sentido sem questionar as premissas básicas. Mas, mesmo nas ditas «ciências exactas», quando se trata de uma ciência progressista — que é aquela que verdadeiramente nos deve interessar —, isso não é possível. Veja-se o que o grande físico do século XX, Richard Feynman, diz:

É necessariamente verdade que todas as coisas que afirmamos em ciência, todas as conclusões que tiramos, são incertas, pois são apenas conclusões. São conjecturas sobre o que irá passar-se e não podemos saber exactamente o que vai passar-se porque nunca fazemos todas as experiências. [...] Todo o conhecimento científico é incerto. E esta experiência com a dúvida e a incerteza é importante. Creio mesmo que tem um valor tão alto que se estende para lá da ciência. Creio que para resolver qualquer problema que ainda não tenha sido resolvido é preciso deixar entreaberta a porta para o desconhecido. [...] Se não fôssemos capazes ou não desejássemos olhar em novas direcções, se não tivéssemos dúvidas e não soubéssemos reconhecer a nossa ignorância, nunca chegaríamos a ideias novas. (Feynman, 2001: 35–36)

Estas são as reflexões de um cientista-cidadão, como podemos ler no subtítulo da obra de onde estes excertos foram retirados. Nunca se fazem todas as experiências, as conclusões são sempre

conjecturais, contextuais e não, absolutamente definitivas. A dúvida e a incerteza são extremamente valiosas e chegar a ideias novas tem de exigir, de forma necessária, o reconhecimento da nossa ignorância. Que podemos então dizer acerca da objectividade científica, que se exige aos nossos textos? Como olhar para outras direcções se nos é exigida uma linguagem totalizadora, que tenha de caber na mesma grelha totalizante?

Eu responderia com Feynman novamente, quando ele explica a importância de manter «a via aberta»:

Admitindo que não sabemos, e mantendo permanentemente a atitude de que não sabemos a direcção que necessariamente devemos seguir, dá-nos a possibilidade de alteração, de pensamento, de novas contribuições e novas descobertas para o problema de desenvolvermos um modo de fazermos o que realmente queremos, mesmo que não saibamos o que não queremos. (Feynman, 2001: 43–44)

Como vemos, mesmo nas chamadas «ciências exactas», a questão da objectividade é bem mais complexa do que aquela que nos querem impor. Há que deixar uma «via aberta», não fechando conclusões, muitas vezes não sabendo o que queremos e, certamente, isso só nos poderá levar a questionar as premissas básicas do código que usamos e do seu sentido dominante. Ou seja, tudo isto terá, necessariamente, de se reflectir na forma como apresentamos os resultados da nossa investigação e do nosso pensamento, ou seja, na forma como escrevemos — que não pode ser espartilhada em regras e grelhas rígidas. Não só porque é do interesse da própria ciência que assim seja, como Feynman parece claramente demonstrar, como tudo isto se inscreve na própria natureza material da linguagem, que precisa de novas formas para exprimir novos sentidos, uma vez que as duas coisas constituem uma unidade inextricável.

E que dizer do prazer do texto? Segundo Barthes (2001), para haver saber tem de haver sabor, ou seja, tem de haver *diferença*, pois sem essa diferença apenas resta a repetição e o tédio. O texto tem, pois, de se assumir na sua diferença, experiência sempre única e erótica de escrita e de leitura. Para Barthes é à forma do texto, e não o seu tema, que subjaz o erotismo: à construção de uma forma que nos leve a uma pluralidade de sentidos possíveis que se opõem ao poder da linguagem dominante. É no prazer da diferença que nos concede que o texto ganha poder sobre nós, no ritmo básico de variação-repetição em que qualquer tipo de prazer assenta. Considerava ainda o filósofo que qualquer verdade que se instale e que se repita se transforma numa posição ideológica útil ao sistema hegemónico para impedir qualquer transformação. Para o impedir, teremos de exercer a contra-violência da linguagem, para voltarmos a Lecercle e ao início deste meu ensaio.

Penso que todos e todas concordaremos que um texto que não nos dê prazer na sua leitura acaba por se tornar entediante e penoso. Será difícil que capte a nossa atenção ou que permaneça na nossa memória. Como pode então um texto destes, cuja forma assente unicamente na repetição, ser o objectivo a atingir para as nossas publicações?

Confesso que cada vez me custa mais ler textos que me dão a súmula do que pretendem apresentar logo no início e que, depois, passam metade do tempo a comunicar ao leitor ou leitora o que vão passar a expor a seguir para comprovar o que já disseram que iam comprovar logo no início. Se, ao menos, isso trouxesse o prazer da diferença de um poema como o de Wallace Stevens, «The Pleasures of Merely Circulating»:

The garden flew round with the angel,
The angel flew round with the clouds,
And the clouds flew round and the clouds flew round
And the clouds flew round with the clouds.

Is there any secret in skulls,
The cattle skulls in the woods?
Do the drummers in black hoods
Rumble anything out of their drums?

Mrs. Anderson's Swedish baby
Might well have been German or Spanish,
Yet that things go round and again go round
Has rather a classical sound.
(Stevens, 1982, p.149)

Eis como, mesmo para falar de repetição, se pode usar a variação e/ou a diferença. Eis como se torna possível falar do ciclo de morte e vida da natureza, mantendo a via aberta para muitos outros sentidos, que vão do religioso ao político, do estético ao filosófico e do trágico ao cômico — oferecendo-nos o prazer da leitura. Não estou a defender que devemos escrever ensaios académicos em verso ou outras quaisquer formas poeticamente experimentais — embora não tenha nada contra. Afinal isso já nem sequer é nada de novo, desde *An Essay on Criticism* de Alexander Pope no século XVIII a *Glas* de Jacques Derrida no século XX, só para dar dois exemplos dos muitos que ainda existem e de que destacaria ainda os de muitos autores da *L=A=N=G=U=A=G=E School* (como os textos sobre linguagem e cognição de Lyn Hejinian). Mas defendo, sem dúvida, que a forma do texto académico seja livre, sem espartilhos além dos que o próprio autor ou a própria autora lhe queiram impor, e que seja capaz de nos prender na leitura também pela escolha da sua diferença formal — e, desse modo, defendo um texto que seja capaz de nos dar prazer também na sua forma de apresentar o conhecimento. Se assim não for, resta resignarmo-nos a uma qualquer ciência parda, sem qualquer brilho de criatividade ou ideias novas.

O último ponto para que eu gostaria de apontar tem a ver com outra falta de liberdade, pois, se queremos que a avaliação do nosso trabalho, nas nossas instituições académicas ou nas instituições de financiamento, seja positiva, temos hoje de ir consultar as listas das revistas e das editoras que importam. A questão é: quem escolhe e quem faz essas listas?

Se é verdade que isso até poderá ser legítimo (embora eu tenha muitas dúvidas) no campo das chamadas «ciências exactas», uma vez que muitas vezes se trata de investigação aplicada de carácter tecnológico e utilitário, que se prende com necessidades físicas e materiais muito concretas e urgentes (como desenvolver uma vacina ou um químico que cure; ou um material mais resistente para construção civil; ou um algoritmo para aplicação informática no cálculo de processos climáticos, etc., etc.), gostaria que alguém me explicasse qual a necessidade de impor a obrigatoriedade de publicar nas revistas e editoras incluídas nessas listas quando se trata das Ciências Sociais ou das Humanidades?

Não digo, como é óbvio, que estas áreas não devam partilhar o seu conhecimento ou que ele seja inútil (embora considere a enorme utilidade do que é tido como inutilidade), mas digo, isso sim, que, em termos de aplicação imediata, elas não dependem — pelo menos, nem sempre e não da mesma maneira — de números de dados e estatísticas e/ou de resultados analíticos que urge unir ou comparar. Os seus campos de análise são muito mais alargados pois implicam, muitas vezes, processos históricos e teóricos de séculos, que têm de ser tomados em conta para que as novas circunstâncias em análise sejam contextualizadas e, só depois, compreendidas ou apenas questionadas. Sim, em geral, as Ciências Sociais e, sobretudo, as Humanidades precisam do escopo dos livros e menos, da brevidade da publicação dos dados em revistas. Como se viu, neste curto ensaio, precisa-se de tempo para dialogar com muitos séculos de reflexão, desde Aristóteles a Derrida, desde Pope a Joyce.

Não se entende como foi possível que os estudiosos e estudiosas destas áreas aceitassem o tipo de imposições em vigor. De uma coisa não há dúvida: temos, neste momento mais do que nunca, poderes externos ao conhecimento científico que pretendem controlar o que se estuda e como se estuda no mundo da ciência, porque, pelos vistos, o controle que detinham sobre os estudos que mereciam financiamento, ou não, já não lhes chegava. E que dizer quando nos pedem para pagar para publicar?!

O valor do conhecimento científico é agora, também mais do que nunca, transformado em dinheiro, um valor de troca, e não lhe é permitido, de forma alguma, passar ao lado dessa lógica. O capital entrou na academia e controla a produção de conhecimento de uma forma nunca antes vista. A maioria daqueles títulos em que nos é imposto publicar estão ligados a consórcios e corporações que, ainda por cima, nos impõem a sua língua, o inglês (veja-se o importante contributo para esta discussão de Solovova, Santos e Veríssimo, 2018). E a quantidade de artigos que acabamos por ter de ler e que nada acrescentam ao conhecimento já existente cresceu de forma exponencial, porque, afinal, agora há uma lógica de mercado dominante. De que violência da linguagem falamos nós agora? E que tipo de contra-violência nos resta?

Como encontrar formas de produção e de circulação alternativas? Como pressionar os centros de decisão das nossas instituições para que se rebelem contra este estado de coisas?

Costumo começar os meus seminários sobre escrita académica com esta reflexão e, se é certo que a maioria dos/as estudantes me vêm agradecer e até abraçar no final das sessões, também é certo que outras vozes se levantam para dizer que não podem dar-se ao luxo de ignorar as ditas «listas» onde é importante publicar e, para tanto, têm de submeter-se às suas regras e lógicas, porque as alternativas, se é que algum dia vão existir, vão demorar muito tempo a ser aceites. Mesmo que tenham achado mais interessante

e mais profícuo experimentar — escrever um texto em duas colunas, com um diário de campo em paralelo; ou fazer também uso do fragmento e da interrupção... — a dura realidade para um/a jovem cientista é esta.

A utilidade desta reflexão pode ser apenas inútil. Mas, à pequena escala, acho que podemos dar o nosso contributo.

Continuo a acreditar que o poder da linguagem é o poder mais radical. Não se trata de usar a linguagem para a acção, mas de perceber que a linguagem é, ela mesma, acção — a acção antes de todas as outras formas de acção. Só a prática do trabalho sobre ela, que é também uma prática de trabalho sobre a consciência, nos pode salvar de um modelo de ciência parda que vê apenas algoritmos em vez de seres humanos — em vez de toda a riqueza, toda a complexidade e toda a potência criativa da nossa humanidade.

Bibliografia

- Appolinaire, Guillaume (1995). *Calligrammes: poèmes de la paix e da la guerre, 1913–16*. Paris: Gallimard.
- Aristóteles (2016). *Poética*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda.
- Barthes, Roland (2001). *O Prazer do Texto*. Lisboa: Edições 70.
- Bernstein, Charles (1997). «A-poética». *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 47, 101–121.
- Butler, Judith (2006). *Gender Trouble*. Abingdon: Taylor and Francis.
- Deleuze, Gilles & Gattari, Felix (1986). *Kafka: Toward a Minor Literature*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Derrida, Jacques (1986). *Glas*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Feynman, Richard P. (2001). *O Significado de Tudo. Reflexões de um Cidadão-Cientista*. Lisboa: Gradiva.
- Foucault, Michel (1997). *A Ordem do Discurso*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Freud, Sigmund (1953). *On Aphasia*. Madison: International Universities Press.
- . (1960). *Jokes and their Relation to the Unconscious*. New York: W. W. Norton.
- Gilot, Françoise & Carlton, Lake (1964). *Life with Picasso*. New York: MacGraw Hill.
- Joyce, James (1971). *Ulysses*. New York: Penguin.

- Kristeva, Julia (2018). *História da Linguagem*. Lisboa: edições 70.
- Lacan, Jacques (1996). *Escritos*. Rio de Janeiro: Perspectiva.
- Lecercler, Jean-Jacques (1990). *The Violence of Language*. New York: Routledge.
- Liotard, Jean-François (1989). *A Condição Pós-Moderna*. Lisboa: Gradiva.
- Mallarmé, Stéphane (1914). *Um Coup de Dés Jamais N'Abolira Le Hasard*. Paris: Gallimard.
- Pope, Alexander (2010). *An Essay on Criticism*. Lenox, Mass.: HardPress Publishing.
- Santos, Boaventura de Sousa (2007), «Beyond Abyssal Thinking: From Global Lines to Ecologies of Knowledges», *Review (Fernand Braudel Center)*, 30 (1), 45–89. Consultado em 15.01.2021: <https://www.jstor.org/stable/40241677>.
- Saussure, Ferdinand de (1999). *Curso de Linguística Geral*. Lisboa: D. Quixote.
- Shiva, Vandana (1993). *Monocultures of the Mind: Perspectives on Biodiversity and Biotechnology*. London: Zed Books.
- Solovova, Olga, Santos, Joana Vieira & Veríssimo, Joaquim (2018). «Publish in English or Perish in Portuguese: Struggles and Constraints on the Semiperiphery», *Publications*, 6 (2), 25.
- Stein, Gertrude (1975). *How to Write*. New York: Dover Publications.
- Stevens, Wallace (1982). *The Collected Poems*. New York: Vintage Books.

(Página deixada propositadamente em branco)

NA SENDA DA VOZ AUTORAL: CONFORMIDADE, ADAPTAÇÃO, QUESTIONAMENTO E TRANSGRESSÃO

Joana Vieira Santos

Centro de Estudos de Língua Geral e Aplicada - Instituto de Língua Teórica e Computacional (CELGA-ILTEC), Universidade de Coimbra¹

jovieira@fl.uc.pt

Resumo

Partindo das comunidades de prática, o texto discute as vozes autorais da tese de doutoramento, que se salientam numa análise da língua de comunicação e dos planos de texto. Se a escolha da língua se associa à voz académica, já o plano orienta trilhos da construção do conhecimento científico. A dinâmica entre preferências individuais e restrições coletivas origina clivagens disciplinares de fórmula/inação, imitação/contestação dos modelos vigentes. A construção de uma identidade própria contextualmente dialogada ultrapassa tensões e restrições num processo dinâmico que, de forma indireta, desafia o *diktat* de um universo anglófono *mainstream* e indicia paradigmas semi-periféricos na disseminação do conhecimento científico.

Palavras-chave: voz autorais; escrita académica; tese de doutoramento; semiperiferia

¹ Investigação financiada pela FCT, no âmbito do projeto de investigação da unidade de I&D CELGA-ILTEC (04887).

Abstract

The chapter discusses PhD theses authorial voices taking communities of practice as a starting point for textual analysis. Authorial voices and language choice are co-indexed, whereas text structure guides scientific knowledge building. The balance between individual preferences and collective constrictions fosters disciplinary differences in formulaic or innovative choices and in imitation or confrontation of collective models. Authors shape their identities within a given context through tensions and constrictions. In indirect ways, this dynamic process challenges a mainstream anglophone universe and points to semiperiphery paradigms in scientific knowledge dissemination.

Keywords: authorial voice; academic writing; PhD thesis; semiperiphery

Ponto de partida: contextos coletivos e processos identitários

Comunidades de prática e rituais comunicativos

Uma «comunidade de prática», conceito aqui entendido no sentido de Lave & Wenger (1998), pressupõe sempre um conjunto de rituais comunicativos simbólicos. No caso das comunidades científicas, que envolvem instituições de investigação e de ensino superior, esses rituais, além de formas consensuais de disseminar conhecimento, constituem-se como protocolos de acesso e de certificação de pertença. Investigações que culminam na concessão do grau de doutoramento assumem carácter iniciático, uma vez que são exigidas provas para sancionar *de iure* a entrada de um novo membro no grupo. Na aparência, a apresentação e a defesa bem-sucedida de uma tese são atividades formativas, inseridas num processo

educativo coroado por um diploma. Na prática, porém, trata-se de atividades de postulação, que conferem aos novos membros das tribos científicas o direito a exercerem atividades profissionais institucionalizadas, ligadas à investigação e ao ensino.

Os rituais comunicativos são apenas algumas das práticas de recrutamento, formação e qualificação das comunidades científicas e incluem também as comunicações em encontros, os pedidos de financiamento institucional para projetos de investigação e, sobretudo, a publicação de artigos. São comuns a todas as unidades de investigação, às equipas que partilham temas de trabalho, ou aos grupos que se reúnem regularmente em encontros e congressos. Consequentemente, essas comunidades também se configuram como «comunidades discursivas» (Swales, 1990: 23–27), isto é, grupos de pessoas não geograficamente circunscritas, mas unidas por formas de comunicação com uma dimensão contratual explícita ou implícita, e norteadas por objetivos específicos e comuns. Além da prova pública de doutoramento, o ritual comunicativo mais importante partilhado pelos membros dessas comunidades é a publicação de artigos científicos em revistas da especialidade, de preferência indexadas com alto coeficiente em bases de dados como a *Scopus* ou a *Web of Science*, o que pressupõe revisão cega por pares, mais conhecidos pela designação (não sinónima) de *gatekeepers*.

Por razões ligadas à disseminação rápida do conhecimento científico, mas também às estratégias de *marketing* desse conhecimento, a *acolade* física que se seguia via de regra à concessão do grau de doutoramento tem vindo a ser substituída pela *acolade* virtual da publicação internacional — muito mais prestigiada e com efeitos visíveis a longo prazo. Além disso, de forma mais pujante do que o ritual do grau, o ritual da publicação alarga os limites das instituições de ensino superior, projetando a investigação para comunidades transnacionais, o que expande os limites tanto da «comunidade de prática», como da «comunidade discursiva».

Consequentemente, no que toca à visibilidade, a situação da tese de doutoramento e do artigo científico evoluiu, deslocando-se da primeira para o segundo. Reconhecidamente, os géneros constituem «*frames for social actions*» (Bazermann, 1997: 19). Ora, se são diferentes as práticas sociodiscursivas de cada comunidade científica, é inevitável que, embora transversais, tanto os textos do artigo científico como os das teses de doutoramento assumam estatutos distintos, pelo menos — numa divisão ainda preliminar — em Ciências de base experimental ou tecnológica (C) — Biologia, Geologia, Farmácia, Engenharia(s), Medicina, Física Aplicada — e em Ciências Sociais e Humanas ou Humanidades (CSHH) — Filosofia, Linguística, Literatura, História, Sociologia, Economia, Psicologia, etc.

É verdade que o contexto específico no qual tese e artigo se constroem enquanto géneros e circulam através dos seus produtos textuais parametriza muitas das propriedades que os próprios textos exibem. É razoável supor que a pertença de um dado texto a um ou a outro género seja reconhecível por essas propriedades, especialmente quando houver marcadores metatextuais (Coutinho & Miranda, 2009: 40), como acontece com o título «*Dissertação / Tese de Doutoramento* apresentada à Universidade de (...)», «*PhD Thesis*», ou a abertura quiçá estereotipada «O presente *artigo* (...)». Os exemplos, entre muitos outros possíveis, ajudam a sustentar o género enquanto classe de produtos estáveis, que exibem entre si um «ar de família» (Adam 2001, 2008; Adam & Heidmann, 2007; Silva, 2020), isto é, um conjunto de propriedades comuns, seja de ordem estilístico-fraseológica, como as marcas metatextuais referidas ou as marcas de pessoa, seja de ordem composicional, como o próprio *plano de texto*, entre outras (Silva & Santos, 2019).

A componente composicional — uma das mais relevantes quando se trata de identificar um género (Silva & Rosa, 2019; Silva, 2020) — constitui-se a partir da seleção de conteúdos relevantes, da sua distribuição por secções, da articulação entre os primeiros e as segundas, e da estruturação global, num resultado final, eventualmente

assinalado graficamente por subtítulos destacados, ora convencionais (ex: *abstract / resumo — referências bibliográficas*) ora variáveis, conforme o tema do texto, a área disciplinar a que pertence, a comunidade de prática e as preferências pessoais de quem o escreveu (ex: *conclusão — conclusões — considerações finais — discussão — em jeito de fecho...*). De forma implícita, também existem mecanismos textuais que assinalam os planos de texto, como as entradas de índice da tese, correspondentes a capítulos ou divisões de capítulos, e os subtítulos do artigo científico, correspondentes a secções e subsecções.

Como as práticas das comunidades têm feito pender a prioridade para o artigo (Herrando Rodrigo, 2014: 36), especialmente em áreas disciplinares ligadas a C, as teses de doutoramento começam cada vez mais a estruturar-se como artigos científicos no clássico modelo IMRDC (*introdução — metodologias — resultados — discussão — conclusão*) ou como uma antologia de artigos científicos já publicados ou em vias de publicação em diferentes revistas da especialidade (Santos & Silva, 2016). A emulação comprova que esse outro género se assume como guião preferencial.

Em suma, no presente milénio, o artigo destronou a tese, relegada agora para o estatuto de um trabalho indexado a um grau e, de certa maneira, minorizada pela componente curricular que assumiu na maior parte dos programas doutorais portugueses. No entanto, mesmo que tal venha a acontecer em todas as áreas disciplinares, não poderá ter o mesmo peso naquelas em que existem inúmeras oportunidades de publicação de artigos científicos em contextos com elevada visibilidade internacional e alto fator de impacto, por contraste com aquelas em que o número de fóruns é escasso, a comunidade leitora mais especializada é reduzida, e o capital simbólico sofre alguma erosão. A diferença cruza-se com as oportunidades de difusão em inglês e em outras línguas, já que também em CSHH há menos revistas indexadas e/ou onde se pode publicar do que em C (Solovova, Santos & Veríssimo, 2018).

Lingua franca, línguas de ciência ou língua única?

A diferença de oportunidades de publicação não será tão evidente porque a comunicação científica se tornou global, abrangendo comunidades geograficamente distanciadas e que, por isso mesmo, falam línguas distintas. Apesar disso, a comunicação pelos produtos textuais que são os gêneros tese e artigo não se torna multilíngue, dado que, em muitas áreas disciplinares, é predominantemente anglófona. Os rituais referidos em 1.1., em especial o da publicação, exigem não só que o/as postulantes comprovem deter as condições essenciais para ingressar no grupo (como a competência para investigação na área, o conhecimento do léxico especializado ou o domínio de gêneros textuais como a tese, o artigo científico, o *abstract* ou o projeto, para mencionar apenas alguns), como também que o comprovem de forma a que toda a comunidade possa exercer os seus direitos de voto e de veto. A exigência tem justificado que toda e qualquer comunicação recorra à língua inglesa para as diferentes fases da publicação de artigos em revistas especializadas. O ato de postulação exige então um cerimonial faseado, celebrado numa língua única, na qual se processam a recusa e/ou aceitação condicional, a indicação de correções e revisões, o trabalho de conformação a procedimentos considerados canônicos da comunicação científica a realizar por cada postulante e — caso todas as etapas anteriores tenham sido ultrapassadas com sucesso — a consagração do esforço através da aceitação e posterior publicação (Hamel, 2007; Lillis & Curry, 2010, 2015; Bortolus, 2012; Muller, 2012; Burgess, Gea-Valor, Rey-Rocha & Moreno, 2014).

Mesmo se o conceito de *gatekeeping* abrange inúmeras valências, a mais transversal, e que interessa ao escopo do presente capítulo, diz precisamente respeito à língua que já não é apenas a língua de publicação, mas também a de comunicação. Considerado de um ponto de vista puramente utilitário, o recurso ao inglês como

lingua franca (estatuto assumido por várias outras línguas *high* ao longo da história do conhecimento humano, como o latim e, mais tarde, o francês ou o alemão) aparenta constituir um modo simples e fácil de intercompreensão e circulação de informação. Num olhar ingênuo e simplista, trata-se de uma opção discursiva natural e historicamente justificada, que se foi tornando numa prática consensual e indiscutível rumo à convergência (Marginson, 2008). Num olhar alternativo, porém, o conceito do inglês como *língua internacional de ciência* (Ferguson, 2007: 10) tornou-o numa «máquina carnívora», num *Tyranosaurus Rex* que vai expulsando outras línguas da arena científica (Swales, 1997: 374). Ocupando *pari passu* territórios de atividade socioprofissional críticos para as sociedades contemporâneas — a política internacional e a diplomacia, a economia e as finanças —, o inglês assume também o papel de língua-farol do conhecimento, com toda a carga ideológica que isso implica (Phillipson, 1992; Pennycook, 1994), as inevitáveis consequências de perda de domínio por parte de qualquer outra língua e os subsequentes desafios de equidade/igualdade no acesso à disseminação do saber (Ferguson, 2007: 14–15 e 9; Bordet, 2016; Pennycook & Makoni, 2020).

Nos últimos trinta anos, a combinação entre os processos de *gatekeeping* na publicação internacional e o recurso ao inglês como *lingua franca* espoletou uma florescente indústria de Inglês para Fins Acadêmicos (*English Academic Purposes* ou EAP), assente em redes de distribuição massiva associadas à pedagogia do Inglês para Fins Específicos (*English for Specific Purposes* ou ESP) e do Inglês como língua estrangeira ou segunda língua, em especial nas instituições de ensino superior espalhadas pelo mundo. Fazem parte desta indústria cursos específicos dirigidos aos chamados «Falantes Não Nativos» e uma vastíssima bibliografia, hoje impossível de cartografar (cf. Tazik & Khany, 2019). Além disso, existem equipas de docentes, conselheiros, especialistas em tradução e revisão de artigos

científicos, a par de uma respeitável parafernália de dispositivos e outros serviços linguísticos destinados a facilitar o *parcours du combattant* de quem, sendo muito embora especialista numa dada área científica, terá o azar de não ser «Falante Nativo», embora seja, por obrigação, membro de uma comunidade linguística anglófona (Flowerdew, 2002; 2015; Belcher, 2007; Carter-Thomas & Rowley-Jolivet, 2008; Cargill & O'Connor, 2013; Bocanegra-Valle, 2014; Gea-Valor, Rey-Rocha & Moreno, 2014; Englander & Corcoran, 2018; Corcoran, Englander & Muresan, 2019). Do ponto de vista individual, o ingresso na comunidade científica exige então uma gestão identitária na escolha da língua. Divididos entre as vantagens da internacionalização através da *lingua franca* e os inconvenientes de renunciar ao domínio superior de uma língua própria, falantes não nativos de inglês estarão, perante os falantes nativos, numa posição desfavorável (Pérez-Llantada, Plo & Ferguson, 2011), mesmo se este é um ponto de discórdia até entre especialistas de EAP (Burgess, 2014; Burgess, Gea-Valor, Rey-Rocha & Moreno, 2014; Gea-Valor, Rey-Rocha & Moreno, 2014; Hyland, 2016, 2019).

No caso concreto das comunidades científicas portuguesas, qualquer que seja a área disciplinar, haverá, pelo menos, a noção de que uma voz autoral não se exprime com a mesma autoridade em inglês e em português, quanto mais não seja pelo domínio distinto das potencialidades expressivas em cada uma. Por fim, não pode negar-se que o acesso aos fóruns internacionais de publicação favorece de longe a língua única (Solovova, Santos & Veríssimo, 2018) desde pelo menos os anos 70, quando o critério do fator de impacto foi constituído a partir das citações nas bases de dados anglófonas (Muller, 2012: 143). Tais realidades permeiam a opção linguística a tomar nos artigos científicos e, por extensão, a da própria tese de doutoramento.

Muito para além de fomentar o inglês como um simples veículo de conhecimento, a indústria e o *marketing* de EAP encorajam a uniformização de práticas discursivas e a parametrização dos

saberes científicos (Pérez-Llantada, 2012), ainda que, sendo estes necessariamente universais e inovadores, não possam, por definição, apresentar-se como pré-formatados. Na verdade, não é a língua em si que está em causa, antes as práticas associadas a uma língua única como caminho obrigatório para a internacionalização. Perfila-se então uma conformação a modelos de género textual, de argumentação e de apresentação da informação (Hyland, 2000; 2001), aos quais nem todas as tradições culturais ou retóricas se poderão adaptar (Bennett, 2014a; Bennet & Muresan, 2016). É neste contexto que emerge o questionamento ao *diktat* de um discurso académico supostamente universal e circunscrito a um universo anglófono *mainstream* (Phillipson, 1992; Pennycook, 1994; Canagarajah, 2002; Hagège, 2012; Pennycook & Makoni, 2020), mais estimulado ainda, nos últimos anos, pela mobilidade profissional (Anderson, 2013; 2015).

Na senda de autores como Santos & Meneses (2009), é legítimo integrar este *diktat* num processo mais vasto de epistemicídio (Santos, 2008), ou, por outras palavras, na erosão de saberes múltiplos e multilingues, originada pela valorização obnubilante de um conhecimento científico monoculturalmente informado. Em paralelo, poderá também falar-se em práticas linguísticas de terra queimada, por valorização excessiva de uma comunicação científica monolíngue. Designá-las como glotofágicas ou glotomicidas serão termos possivelmente exagerados, mas não será exagerada a atitude de quem se questiona sobre o cumular progressivo de escolhas de uma só e mesma língua em detrimento de outras. Num tal contexto, torna-se inevitável imaginar se não serão possíveis, ou, até, desejáveis, modos de conhecimento alternativos e línguas de disseminação alternativas. Seria aceitável, recomendável, necessário, ou — de forma mais radical — imprescindível que o conhecimento científico fosse divulgado em mais do que uma língua?

O questionamento a respeito do inglês como língua única do conhecimento e a possibilidade correlata de línguas alternativas

podem parametrizar-se no contexto geopolítico e simbólico que distingue o centro e a periferia socioeconómica, sociopolítica e sociocultural (Canagarajah, 2002), ou — mais precisamente — *centro*, *periferia* e *semiperiferia* (Santos & Meneses, 2009; Bennett, 2014a, 2014b), pelo menos no que toca à construção e disseminação de conhecimento científico inovador. O binómio não é, por conseguinte, inevitável e (de)limitador. Numa evolução à escala do planeta, emerge aqui uma *zona intermédia* entre um *centro* privilegiado — de que farão parte os E.U.A. o Reino Unido, a Escandinávia e o Japão, por exemplo — e uma *periferia* desfavorecida — constituída pelos países mais pobres do hemisfério sul, de África e da Ásia (Bennett, 2014a: 2). Essa zona intermédia será a das comunidades linguísticas *semiperiféricas*, como a lusófona e a hispano-falante, que têm vindo a desempenhar um papel alternativo (Bennett, 2014b: 156–157, 159–161).² Com efeito, um número considerável de falantes nativos, oriundos não tanto de Portugal ou Espanha como, sobretudo, da América Latina, bem como um mercado editorial transcontinental em português e em espanhol, que abrange e encoraja a disseminação científica, justificam que se reveja o posicionamento destas línguas e das comunidades científicas em que possuirão estatuto de primeira língua.

Além destas razões, avulta o facto de tais comunidades semiperiféricas sustentarem uma robusta rede de contatos físicos e virtuais com o centro, através de reuniões científicas, programas de financiamento e grupos de investigação transnacionais, entre outros fatores. A conjuntura aqui descrita leva-as a emular as práticas sociodiscursi-

² Consideram-se aqui apenas dois exemplos com línguas comparáveis ao inglês por terem uma origem europeia, por abrangerem espaços geograficamente distantes uns dos outros sem que isso afete a intercompreensão entre falantes, por serem línguas pluricêntricas e por utilizarem o alfabeto latino. Esta não é a situação do árabe nem do mandarim, pelo que não se discutem aqui as possíveis implicações da disseminação de ciência nessas outras línguas.

vas das comunidades científicas centrais, ao mesmo tempo que lhes permite manter tradições ou aceitar inovações (Bennett, 2014a: 3), quando não mesmo questionar abertamente os modelos impostos pelo centro para uma configuração única do conhecimento e da sua divulgação. «Publicar sem perecer», como o título da presente obra ecoa, resume na perfeição esta posição, que é a das comunidades científicas lusófonas, em que uma razoável percentagem de membros publica preferencialmente em inglês sem que tal origine quaisquer problemas de consciência, numa clara atitude de conformação, ao mesmo tempo que outra percentagem, também capaz de o fazer, não pode deixar de questionar-se sobre o significado da escolha de línguas quando decide divulgar a sua investigação. Assiste-se então ao despontar de outras atitudes perante o recurso ao inglês, que podem oscilar entre a adaptação e a transgressão, isto é, entre a publicação em pelo menos duas línguas e a publicação militantemente assumida em português, com o inevitável preço da (des)internacionalização que esta última opção implicará. Tais opções perpassam desde logo no primeiro trabalho científico de aprendizagem para a publicação — a tese de doutoramento (cf. 2.).

Língua(s) e identidade(s): gestão da voz autoral

Confrontados com tais dualidades, os membros de uma comunidade científica semiperiférica e lusófona não podem deixar de reconhecer que determinadas línguas, por falta de léxico especializado, poderão estar impedidas de ajudar a construir conhecimento (Ferguson, 2007). Os falantes poderão não ter uma consciência plena da modelização diversa de conteúdos que cada língua carrega. Poderão sustentar, pelo menos nas áreas disciplinares das ciências de base experimental ou tecnológica, a ingénua crença positivista em como a investigação é puramente empírica e objetiva, impoluta

e independente da agência humana (Hyland, 2001: 208), sendo indiferente comunica-lá em inglês, português ou qualquer outra língua. Nessa ordem de ideias, nenhum texto acadêmico teria voz (Lancaster, 2019: 166). No entanto, nas áreas disciplinares das ciências sociais e humanas, os membros das comunidades sociodiscursivas sabem que nenhuma realidade — científica ou outra — existe de forma independente do meio que lhe dá forma, a transfigura e a veicula. Desde logo, esta clivagem disciplinar, que se vem alargando no presente milénio, estimula que uma «voz autoral» (Matsuda, 2001; Matsuda & Tardy, 2007; Fløttum, Dahl, Gjesdal & Vold, 2007; Tardy & Matsuda, 2009; Tardy, 2012) não seja idêntica — não fale a mesma língua, literalmente — em C ou em CSHH (Breivega, Dahl & Fløttum, 2002; Flowerdew & Li, 2009).³ Uma manifestação bastante evidente das perceções em torno da escolha da língua avulta então nas escolhas da voz autoral por parte de cada membro de uma comunidade científica não-anglófona e, por maioria de razões, quando a carga identitária é configurada por uma língua com elevado número de falantes como a portuguesa.

Desde os anos 90 que a voz autoral, especialmente na comunicação de ciência, é associada a várias dimensões, sendo a primeira — e mais óbvia — a individual, ao passo que a segunda — inevitável — é social ou coletiva (Lancaster, 2019). A dimensão individual da voz autoral aproxima-a da a/representação do «eu» através de imagens, papéis, fachadas e *performances* (Goffman, 1959), neste caso textualmente construídas na materialidade de um artigo científico ou de uma tese, e sustentadas por uma investigação prévia, que se pretende fundamento e garantia de objetividade. A a/representação individual da autoria resulta de todas as formações prévias, em

³ Em coerência com o exposto em 1., não se considera no presente trabalho nenhuma questão de identidade *nacional*, ainda que essa seja a perspetiva adotada em outros estudos (cf. Breivega, Dahl & Fløttum, 2002). A noção de comunidade de prática pressupõe apenas as línguas e as áreas disciplinares.

especial as experiências escritas de outros contextos, sejam eles escolares ou acadêmicos, e das perspectivas próprias (Tardy, 2012: 39–40) sobre a disciplina, a investigação e a sua comunicação para uma comunidade de prática, na qual pontuam pares, júris e *gatekeepers* como os destinatários primeiros e ideais. É aqui que, a par da dimensão individual, se perfila a social ou coletiva. Entende-se também a voz autoral como sendo social, cultural e discursivamente situada e construída (Matsuda, 2001: 39), resultando dos guiões explícitos ou implícitos da comunidade (Tardy, 2012) e dos valores veiculados por esses guiões. Entre eles, contam-se a valorização ou do artigo científico como género maior, o prestígio relativo da tese de doutoramento, as regulamentações institucionais quanto à formação, eventuais matrizes para índice/plano de texto, os conselhos de quem orienta e de colegas sobre conteúdos a destacar, erros a não cometer, práticas a imitar e — inevitavelmente — a língua de comunicação. É habitual que investigadore/as pouco experientes — mesmo por um simples ato de bom senso — comecem por uma pesquisa prévia em repositórios de teses e bases de dados de artigos científicos, orientada para *o que se faz na minha área disciplinar*, o que demonstra uma certa conformação a modelos e reflete o ritual de acesso à comunidade sócioidiscursiva (cf. 1.1.).

As duas dimensões entretecem-se a partir do momento em que se entende a voz autoral como um processo de negociação contínua da identidade individual com o horizonte de expectativas de uma audiência imaginada, ou, como propõe Matsuda (2001: 39), um efeito amalgamado de traços discursivos e não-discursivos recolhidos, quer de forma deliberada, quer inconsciente, a partir de repertórios sociais tão disponíveis quanto variáveis. No horizonte de uma tese estará um júri, no horizonte de um artigo científico, um corpo editorial de especialistas da área. Ambos detêm o poder de controlar, restringir, impedir e/ou permitir a assunção de identidades científicas. A negociação com uns e outros recorre, entre outros

meios, a múltiplas estratégias que não são forçosamente idênticas em inglês e em português: estruturas estilístico-fraseológicas, escolhas lexicais, tamanho de frase e de parágrafos, etc. (Matsuda, 2001: 40; Matsuda & Tardy, 2007: 239). Em síntese, não existe uma voz autoral num texto de ciência (como em outros, aliás), ainda que de autoria individual. Ao invés, existem vozes dialógicas e polifônicas, no sentido em que cada texto incorpora autoria individual e expectativas sobre possíveis audiências, estruturas textuais ou linguísticas e gêneros esperados por essas audiências (Tardy, 2012: 40; Lancaster, 2019: 160).

Um conjunto de marcas textuais bastante fiável para detetar momentos tensionais de negociação em qualquer língua diz respeito às classes de palavras que assinalam a voz autoral. Trata-se dos pronomes pessoais e das formas verbais de 1.^a/3.^a pessoa, bem como dos mecanismos de modalização epistémica, que podem constituir elementos textuais marcados ou não marcados, no sentido em que se distinguem ou desviam do que seria esperado num determinado género e numa comunidade de prática, ou, pelo contrário, se conformam às suas convenções habituais (Matsuda & Tardy, 2007: 246). Estas dimensões da voz autoral originam uma *heteroglossia* (Bakhtin, 1981: 294; Tardy, 2012: 39), ou, mais especificamente, uma *polifonia* (Bakhtin, 1984: 6) — a emergência de diversas vozes num mesmo texto, assinaladas assim por escolhas identitárias de estruturas linguísticas (cf. 2.3.).

O parâmetro da voz autoral cruza-se então com o da língua e está culturalmente indexado à(s) comunidade(s) de prática de cada autor/a (Anderson, 2013, 2015; Dontcheva-Navratilova, 2013; Walková, 2018). Conforme constatações anteriores em áreas disciplinares específicas, os dois parâmetros condicionam a apresentação de autoria em artigos científicos — por extensão, também em teses de doutoramento. A preferência pela 1.^a pessoa, pelas automenções e pelas autopromoções, com envolvimento de leitor/as e separação

distinta de identidades, caracterizam as culturas de pendor mais individualista, como as que se associam em geral à língua inglesa (Walková, 2018: 101). Já o envolvimento de leitor/as e o uso de um *nós* autoral, ou de 3.^a pessoa com carácter de exclusividade, isto é, referindo-se apenas ao assunto do texto, que acompanham uma modalização epistémica mais frequente, indiciam pertença a culturas coletivistas, com preferência pelo apagamento da voz individual (Walková, 2018: 86; cf. igualmente Flowerdew 2002). Falantes não nativos de inglês podem então fazer perpassar nos seus artigos, seja qual for a língua escolhida, convenções das culturas académicas das línguas de origem, que não são nem habituais nem bem aceites num supostamente homogéneo discurso académico global e globalizante. Assim parece acontecer em português, por contraste com o inglês:

Portuguese, in contrast [with English], has no hegemonic academic discourse that can be said to cover all production of knowledge. (...) The discourse of the hard sciences is essentially calqued from the English (it is the same in all respects, ranging from text structure, syntax and technical terminology), but as we move across the social sciences to the humanities, we start to notice a change. (Bennett, 2007: 11)

As regras não são, de facto, absolutas. Mesmo que as menções pessoais estejam culturalmente indexadas, podem variar em função do contexto e do público-alvo da publicação (Walková, 2018: 89–97). Outros mecanismos, como o plano do texto, são também variáveis e negociáveis em potência. Por eles se confirma a necessidade sentida por falantes não nativos de construir a sua própria identidade face a inúmeros horizontes de expectativas. A escrita em inglês, uma língua em certa medida alheia à identidade individual por ser *lingua franca*, levanta à gestão da voz compromissos desafiantes, quando não, conflituosos. Já na escrita em

português, que permite o manuseamento confortável de um certo número de recursos mais elaborados, o compromisso transcende a questão da voz, colocando-se, como visto supra, na escolha entre uma maior ou uma menor visibilidade para a pessoa que escreve e para o seu trabalho.

As vertentes acima traçadas, por evidentes que pareçam, carecem de algumas ilustrações concretas que as aclarem e, ao mesmo tempo, as corroborem, demonstrando como, num mundo globalizado e multilingue, pode haver lugar para a multiplicidade de práticas sociodiscursivas, em especial quando originárias de semiperiferias geográficas e simbólicas associadas a línguas pluricêntricas. É o que se verá na secção seguinte, através de uma análise da sua materialização em teses de doutoramento.

Conformação, adaptação e contestação — no rumo de um discurso académico heterogéneo?

Corpus e critérios de análise⁴

Uma análise contrastiva de dois períodos distintos do *Estudo Geral da Universidade de Coimbra* (<https://estudogeral.uc.pt/>) — o repositório onde é obrigatório divulgar todas as teses de doutoramento defendidas nesta universidade — permite retrazar os rumos da disseminação do conhecimento científico tal como acima foram apresentados. Tensões, constricções, conformações, adaptações e contestações perpassam nos textos de cada comunidade de prática, aqui associada à área disciplinar prevalente.

⁴ No que toca ao período de 2003-2012, os dados aqui apresentados foram apurados em conjunto com P.N. Silva, a quem é devido um agradecimento, também por ter revisto o presente texto e feito valiosas sugestões.

Para a análise, foi feito o levantamento e a análise de dois conjuntos de textos, depositados em regime de acesso aberto no *Estudo Geral*. Os limites temporais do primeiro conjunto, que totaliza 1290 teses (2003–2012), abrangem a reforma de Bolonha, processo cuja componente de uniformização do ensino terciário no Espaço Europeu do Ensino Superior teve consequências significativas. Já os limites mais restritos do segundo conjunto (2017–2018) balizam uma amostragem comparativa, feita nos mesmos moldes e aplicada a 140 textos divulgados posteriormente⁵. Em ambos os casos, a pesquisa booleana dos textos foi feita por Comunidades e Coleções <AND> Unidades Orgânicas; Tipo de documento <AND> Teses de Doutorado <AND> data de publicação <AND> anos de 2003 a 2012 ou de 2017 e 2018, por ordem ascendente. Os textos foram, em ambos os casos, associados às 8 unidades orgânicas (UO) de tutela/faculdades (respetivamente: Faculdade de Ciências e Tecnologia/FCTUC, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física/FCDEF, Faculdade de Direito/FDUC, Faculdade de Economia/FEUC, Faculdade de Farmácia/FFUC, Faculdade de Letras/FLUC, Faculdade de Medicina/FMUC, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação/FPCEUC) e também, em 2017–2018, ao Instituto de Investigação Interdisciplinar (IIIUC) e ao Colégio das Artes (CA).⁶

A análise considerou, em primeiro lugar, a distribuição por áreas disciplinares e unidades orgânicas (cf. 2.2.), seguindo-se as línguas

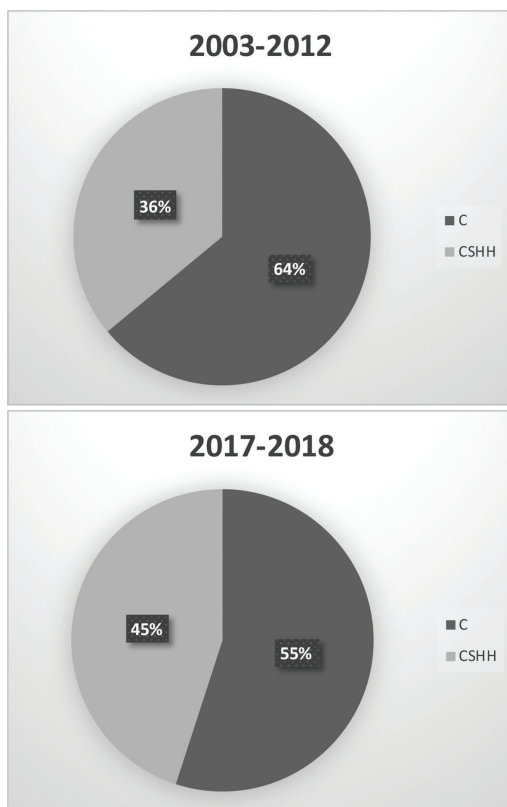
⁵ Os totais não são comparáveis em números absolutos, não só porque os períodos têm duração distinta, como também porque não foram consideradas, em nenhum dos dois períodos, as teses de acesso restrito, cujo número aumentou exponencialmente em anos mais recentes. A solicitação privada de acesso não foi bem-sucedida em muitos casos, especialmente nas teses de C, por haver problemas associados a direitos de autor ou a investigação financiada, que não poderia ser divulgada antes de decorrida uma moratória de 6 anos. Além disso, algumas teses de 2017 e 2018, por razões ainda não clarificadas, só foram depositadas muito depois da sua defesa.

⁶ Não foram consideradas unidades de I&D nem Laboratórios Associados, uma vez que as teses aí elaboradas pertencem a programas doutorais tutelados por uma, ou várias, das 10 UO referidas, não havendo depósito próprio.

utilizadas (2.3.). Posteriormente, foram considerados mecanismos relevantes atinentes às marcas de pessoa (2.4.) e aos planos de texto (2.5.).

Clivagens disciplinares

Dada a dispersão das áreas disciplinares mais específicas, em ambos os períodos em causa, os textos foram associados às duas grandes áreas disciplinares — C e CSHH, e às respetivas unidades orgânicas (UO) — o que permite uma comparação entre os dois períodos através dos dados percentuais.



Gráficos 1A e 1B – Distribuição das teses pelas áreas disciplinares de C e de CSHH

Nos dois períodos, as áreas disciplinares de C são mais produtivas do que as de CSH, no sentido em que têm mais teses defendidas, sempre acima dos 50%. Porém, também existe uma evolução: a distribuição torna-se mais equitativa, descendo de 64% (825 teses) para 55% em C (77 teses) e subindo de 36% (467 teses) para 45% em CSHH (63 teses). Constatase assim que a produtividade percentual entre as duas áreas está agora mais próxima. É verdade que a duração do período em causa é distinta (10 anos em 2003–2012 contra apenas 2 em 2017–2018) e que a oferta formativa varia, pelo que um período curto pode não ser suficiente para avaliar a evolução da produtividade. Não obstante, o aumento dos programas doutorais em CSHH no período de 2017–2018, comparando com o anterior, com o consequente aumento de doutorandos, é indiciado pelo número de registos ligados à FEUC e à FDUC em torno do Centro de Estudos Sociais — CES —, que oferece 12 programas doutorais, alguns com uma forte ligação à América do Sul (cf. <https://ces.uc.pt/pt/doutoramentos/programas-de-doutoramento>). De igual modo, regista-se a criação de uma UO especificamente em CSHH (o Colégio das Artes) e também um aumento do número de doutorandos oriundos de países da CPLP, especialmente o Brasil, novamente em CSHH. Ao invés, haverá provavelmente um aumento dos doutorandos de C que defendem tese em universidades estrangeiras, sob orientação de especialistas não ligados à Universidade de Coimbra. Estes fatores estarão a influenciar o equilíbrio relativo entre as duas áreas, podendo refletir-se na tendência para a simetria da produtividade, pelo menos nas teses de doutoramento.

No que toca às UO, a produtividade é igualmente distinta, como se observa no gráfico seguinte:

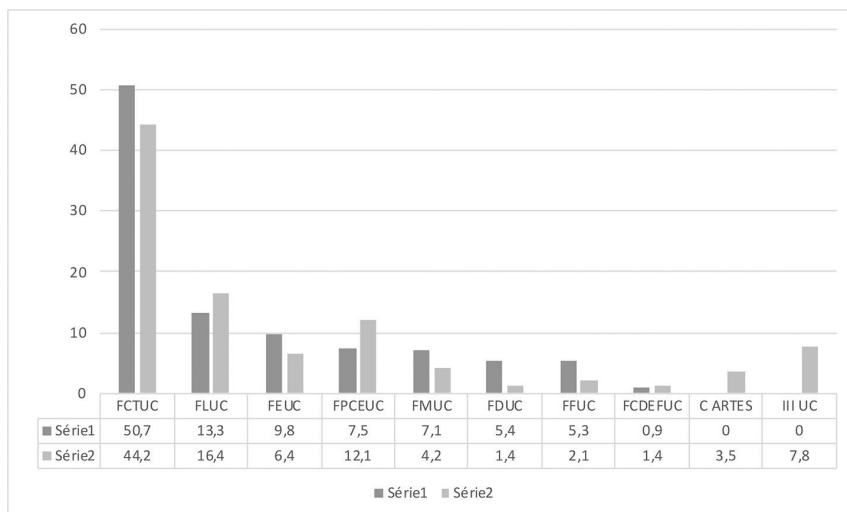


Gráfico 2 – Comparação da produtividade por UO nos 2 períodos (série 1 – 2003–2012 e série 2 – 2017–2018)

Tal como foi constatado para as 1290 teses de 2003–2012, a produtividade das áreas disciplinares é muito variável, mas ambos os períodos registam um padrão que se acentua nos anos mais recentes. Em 2017–2018, a FCTUC, com 62 teses, representa 44,28% da produção. Segue-se a FLUC, com 23 teses, isto é, 16,42%; e a FPCEUC, com 17 teses, isto é, 12,14%. As duas UO mais produtivas são igualmente as que têm mais estudantes, mais docentes, mais departamentos e, por extensão, mais programas doutorais.⁷ Esta

⁷ Entre as teses da FCTUC, destacavam-se, no período de 2003–2012, as áreas de Biologia (138 teses), Bioquímica (74 teses) e Engenharia Civil (71 teses); entre as teses da FLUC, destacavam-se as de História (36 teses), Literaturas e Culturas Modernas (36 teses) e Línguas e Linguística (19 teses). O volume de textos depende de diversos fatores, como a antiguidade de cada faculdade, o número de estudantes nela inscritos, os cursos/especialidades de doutoramento, os orientadores disponíveis e os financiamentos de programas doutorais, que privilegiam áreas disciplinares com aplicação estratégica. No período de 2017–2018, destacam-se, na FCTUC, as teses de Engenharia Civil (11) e, na FPCEUC, as de Ciências da Educação (9). Estas especificidades não foram tidas em conta no presente estudo, dada a dispersão de programas doutorais, especialmente os ligados à FEUC e à FLUC.

preponderância já se desenhava no período anterior, com 653 teses para a FCTUC e 172 para a FLUC. Apenas se diferencia o 3.º lugar, na altura ocupado pela FEUC (126 teses), seguindo-se a FPCEUC em 4.º lugar (97 teses). Contudo, se, em 2017–2018, associarmos às teses da FEUC as 7 teses de CSHH do IIIUC (áreas disciplinares de Sociologia, Estudos Contemporâneos e Direitos Humanos), o total deste período subirá para 16,5 teses, isto é, representará 11,78% do total, muito próximo, por isso, dos 12,14% da FPCEUC. Pode então assumir-se que a produtividade das áreas disciplinares de CSHH destas 2 UO (maioritariamente Ciências da Educação e Psicologia para a FPCEUC/Sociologia para a FEUC e o III UC) estão equiparadas.

Outro fator a ter em conta, ainda que provavelmente residual, é o facto de a FLUC, a FEUC e a FCTUC sofrerem alguma concorrência direta por parte das duas novas UO, que não tinham registos no período de 2003–2012: teses de Artes no Colégio das Artes, teses de Biologia, Estudos Contemporâneos e outras áreas no IIIUC. O fator não tem influência na divisão das duas grandes áreas disciplinares (C e CSHH), mas afeta profundamente a contabilização da FCTUC, uma vez que há muito menos teses nas Ciências da Vida (havia 138 teses de Biologia em 2003–2012, ao passo que as 4 do período posterior pertencem ao IIIUC). Em grau menor, o mesmo se pode dizer da FEUC, que não abrange todas as teses das suas subáreas disciplinares.

Mesmo assim, tudo indica que a FLUC e a FPCEUC aumentaram a sua produtividade, o que é consistente com as alterações referidas a respeito das áreas disciplinares de C e de CSHH. O aumento relativo da produtividade na área de CSHH previamente verificado será, ao menos em parte, causado pelo aumento de produtividade das UO dessa grande área disciplinar. O aumento contrasta com a diminuição relativa da produtividade das UO de C, o que se deverá também, como foi referido, à diminuição de teses de C orientadas na UC.

Esta análise, que deverá ser corroborada por dados numéricos adicionais, indicia uma internacionalização crescente dos investigadores da UC, o que encontra eco no uso das línguas.

Línguas das teses

Em 2017–2018, contabilizam-se 72 teses (51,42%) em português e 65 (46,42%) em inglês. As 2 teses bilingues português e inglês, de CSHH, defendidas na FPCEUC, foram incluídas nestes totais, contando 1 para português e outra para inglês. As 2 teses em espanhol e a tese em francês foram contabilizadas numa única entrada OUT(ras), correspondendo a 2,14% do total. Os dados não permitem uma comparação tão fiável, uma vez que existem agora 10 UO e não 8. Por essa razão, excluem-se do gráfico 3 o Colégio das Artes e o IIIUC.

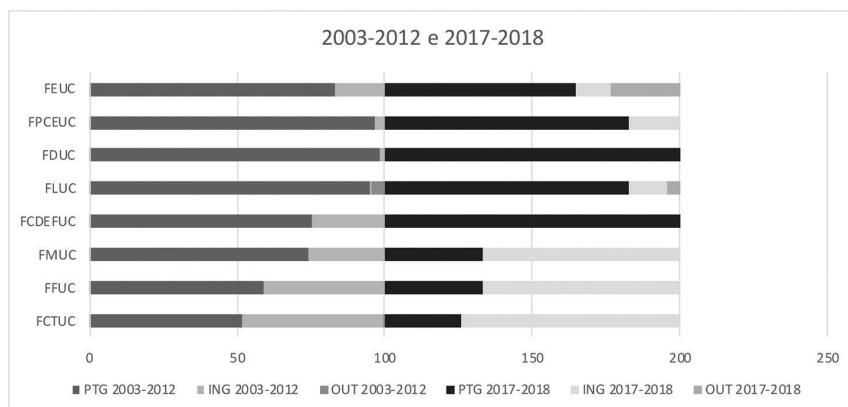


Gráfico 3 – Comparação do uso das línguas nos dois períodos (2003–2012 e 2017–2018)

Comparando estes dados com os do período de 2003–2012, o português continua a ser a língua predominante, uma vez que, na década anterior, havia 884 teses em português (68,5%) e 395 em

inglês (30,6%). Outras línguas como o espanhol, o francês, o italiano e o alemão continuam também a ter uma importância residual. Já em 2003–2012, teses orientadas nas UO da Universidade de Coimbra e redigidas em outras línguas, que não o português ou o inglês, tinham sido atestadas apenas em 11 teses, ou seja, 0,9% do total. ⁸ Cf. os 2 gráficos seguintes:



Gráficos 4A e 4B – Línguas das teses em percentagem

⁸ Na Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2 teses tinham sido escritas em italiano e 1 em castelhano, entre 2003 e 2012. Na Faculdade de Letras, 3 teses tinham sido escritas em francês, 2 em italiano, 2 em alemão e 1 em espanhol. Neste período, só nestas 2 faculdades foram encontradas teses escritas noutras línguas que não o português ou o inglês.

Não obstante, e mesmo se o número total de teses não é comparável (100% corresponde a 1290 no gráfico da esquerda e a 140 no gráfico da direita), é significativo o aumento da importância do inglês como língua de comunicação em ciência, uma vez que, de 31% na década anterior (pouco mais de 1/3 do total das teses) passa a 46%, isto é, quase metade. Em compensação, o português, que correspondia a 68%, isto é, mais de 2/3, passa a ser usado em pouco mais de metade das teses (52%). Por conseguinte, há alguma desvalorização do português enquanto língua escolhida para sustentar o conhecimento nas teses de doutoramento.

O aumento do uso do inglês como língua de comunicação, com a consequente diminuição do uso do português, mesmo que ligeiro, torna-se evidente em quase todas as UO, especialmente na FCTUC (74,9%, por comparação com 48,08% referente a 2003–2012) e na FMUC (66,66%, isto é, 2/3 das teses, por comparação com 26,08%, isto é, pouco mais de 1/4 no período anterior).

As 3 exceções — FCDEFUC, em que não há teses em inglês no período mais recente (havia 3 no período anterior, o que correspondia a 25%), FDUC (havia apenas 1 no período anterior) e FEUC (16,66%, isto é, 21 teses em 126 no período anterior, por comparação com 11,76% no período mais recente, isto é, 9 teses) — podem ser explicadas de novo pelo aumento de doutorandos oriundos do Brasil, o que elevou o número de teses redigidas em português nestas UO.⁹ Além disso, a ligação à América do Sul dos programas doutorais que a FEUC partilha com o CES justifica em parte que a diminuição do inglês seja compensada também pelo aumento

⁹ Num total de 63 teses em português, 25 foram redigidas em variedades não-europeias: 1 em português de Angola (uma variedade emergente, ainda não reconhecida), 24 em português do Brasil. 19 destas teses pertencem à área de CSHH (Direito; Arqueologia; Arte; Ciências da Educação; Ciências da Comunicação; Direito, Justiça e Cidadania no século XXI; Democracia no Século XXI; Estudo Artísticos; Estudos Clássicos; Geografia; Psicologia; Pós-Colonialismos e Cidadania Global; Território, Risco e Políticas Públicas).

de outras línguas (por exemplo: são de Sociologia as 2 teses em espanhol produzidas em 2017–2018).

No período de 2003–2012, era já notória a clivagem entre as áreas disciplinares de base experimental e tecnológica (C), em que a adesão ao inglês era significativa (total de 369 teses em 1290), e as de CSHH, que evidenciavam preferência pelo português (total de 431 teses em 1290), mesmo se, à época, este ainda era língua majoritária em todas as UO. Presentemente, a opção pelo inglês é feita não obstante os problemas lexicais que possa originar, com as inevitáveis repercussões científicas na área disciplinar. É justamente o que reconhece um dos autores dos textos analisados:

(1) Straightaway, it becomes quite significant to highlight the different terms and their respective meanings, used from this point on and throughout the (...) Thesis. **The initial concept used for this research has been the Portuguese word *vivência*, whose translation to English may be disputable.** Even if some concepts can be considered, such as: experience, fruition, appropriation, use, usage or occupancy, **they all report to different contexts and connotations, with subtle, yet actual, distinctions from the original Portuguese word *vivência*.** From this point, life has been considered to be the widest concept in scope, which had similar connotations under this subject area. Because life embraces human activities, whatever they may be. (...). This explains the main title of this Thesis. (Coelho, C. [2017], *Life Within Architecture*. From Design Processo to Space Use, Tese de Doutoramento em Arquitetura apresentada à FCTUC, p.6–7, destaques meus)

As tendências do período anterior indicavam um processo de internacionalização crescente, confirmado 5 anos mais tarde. Com efeito, se o português não desapareceu como língua de tese, passou em todo o caso a língua minoritária em 3 UO — a FCTUC, a FFUC

e a FMUC — limitando-se a um terço do total de teses, ou mesmo a um quarto, como é o caso da FCTUC. O recurso ao inglês também aumentou no caso da FLUC e da FPCEUC, passando de percentagens residuais (0,58 e 3,89) para percentagens acima dos 10% (13,04 e 17,64). Tal como foi constatado a propósito das duas grandes áreas disciplinares (C e CSHH), o desafio à internacionalização e a necessidade de obter reconhecimento internacional sobrepuseram-se ao uso do português como língua de ciência na opção linguística das comunidades de prática. É tanto mais significativo que isto tenha ocorrido em 2017–2018 quanto o programa do mandato reitoral vigente nesses dois anos almejava tornar a UC na «universidade de referência para a língua e a cultura portuguesas no mundo».¹⁰

Confirma-se assim que, pelo menos na escolha das línguas para a tese de doutoramento, está em curso um processo de uniformização que, se aproxima a semiperiferia do centro, levanta também desafios identitários aos membros das suas comunidades de prática, ainda que eles sejam mais sentidos numas do que em outras. Cruzando os dados das línguas com os dos da produtividade, seja por área disciplinar, seja por UO, as tendências do período anterior estão a acentuar-se no sentido da conformidade das práticas da semiperiferia académica portuguesa com as práticas sociodiscursivas do centro.

Mecanismos da voz autoral

Por outro lado, existem traços resilientes de afastamento entre centro e periferia, afastamento esse que poderá chegar à transgressão, pelo menos na construção polifónica de vozes autorais. No

¹⁰ É a universidade portuguesa com mais estudantes brasileiros fora do Brasil, mas acolhe igualmente estudantes de toda a Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente da África Lusófona (Angola, Moçambique, Cabo Verde e Guiné Bissau). Cf. <https://www.uc.pt/internacional/estrategia>, acesso em 07-03-2019.

período anterior (2003–2012), tinham sido encontrados inúmeros exemplos não convergentes, ou, até, contrários ao preconizado nos manuais de estilo de EAD: a comunicação de saber científico deve ser clara, sucinta e precisa, a argumentação deve ser sustentada por argumentos verificados e verificáveis, logicamente encadeados, sendo condenável qualquer tentativa de persuasão ou de subjetividade que possa afetar a carga referencial dos dados a transmitir (Bennett, 2011; Bennett & Muresan, 2016, *i.a.*). Não eram essas as tendências em CSHH, mesmo se a voz autoral tendia ao apagamento nos textos de C.

Na verdade, o que se constata em ambos os períodos é que, mesmo em textos a submeter ao voto e ao veto de *gatekeepers* e de júris (teses e artigos), são usados mecanismos infinitamente variáveis para interação entre quem escreve e quem lê, alguns mesmo que se diriam próprios não de textos «subjetivos» (com toda a polissemia e carga negativa que o termo possa assumir em comunicação científica), mas até de gêneros textuais literários, onde, por definição, o sentido é necessariamente ambíguo, pois que tal é a condição da criação linguística subjacente.

É verdade que, confirmando a tendência do período anterior, estes mecanismos estão ausentes dos textos de C, como se vê pelos seguintes exemplos:

(2) O desempenho total deste super-sistema *assegura* o balanço homeostático durante a sobrevivência e a evolução nos animais vertebrados, incluindo o homem. [...]. (Gomes, M. Leonor [2011]. *Tumores da Hipófise: contribuição do estudo clínico e molecular para o conhecimento da patogenia e comportamento biológico dos tumores clinicamente não funcionantes*, Tese de Doutorado em Medicina, apresentada à FMUC, p. 11–12.)¹¹

¹¹ A ortografia foi atualizada em todos os excertos citados.

(3) With the aim to contribute to *the understanding and quantification* of impacts of invasive plants on ecosystem processes, the impacts of invasion by *A. longifolia* on soil chemistry and microbial functional diversity *were evaluated*. [...]. Microbial *measures were selected* in order to assess independent and diverse activities in order to allow *a view* of the impacts on diverse levels of soil communities. (...) (Marchante, E. [2007]. *Invasion of Portuguese coastal dunes by Acacia longifolia: impacts in soil ecology*, Tese de Doutoramento em Biologia — Ecologia, apresentada à FCTUC, p.18)

(4) *Tal fenómeno é baseado* na emissão de positrões produzidos por reações de foto-absorção nuclear que *ocorrem* nos núcleos de carbono-12, oxigénio-16 e azoto-14 nos tecidos irradiados por fotões de alta energia (...). (Simões, H. [2018]. *Demonstração de um Dispositivo de Imagiologia por Raios Ortogonais para Apoio à Radioterapia Externa de Fotões*, Tese de Doutoramento em Engenharia Biomédica apresentada à FCTUC, p. 34)

Os sublinhados nos exemplos (2), (3) e (4) assinalam a modalização epistémica da certeza, através das formas lexicalmente factivas e de 3.^a pessoa. Correlatos de uma voz autoral atenuada, tais mecanismos conformam-se aos preceitos dos manuais de EAD, assinalando uma comunicação concisa, com léxico especializado inequívoco, ligações argumentativas lógicas e baseadas em factos. Há um claro apagamento pessoal face aos dados. Eventuais exceções surgem em textos de autoria coletiva (cf. 2.4.) e/ou em que se narram fases de ensaios ou experiências, como em (5):

(5) We made several series of up to 6 different aliquots for the four different immune essays that we tested (...) (Pardal, S. [2017]. *Ecoimmunology perspective of host-parasite interactions in Limosa limosa across its migratory flyway*, Tese de Doutoramento em Biociências — Ecologia, apresentada à FCTUC, p. 152)

Por contraste, em ambos os períodos, as teses de CSHH apresentam maior incidência de vozes autorais assumidamente individualizadas e pessoais, que não hesitam em lançar mão das formas de 1.^a pessoa, da valorização e de mecanismos estilístico-fraseológicos para associações semânticas, como nas personificações e nas metáforas, ou simplesmente formais, como a pontuação (cf. 6):

(6) Nunca me esqueci dos trabalhos de Doris Salcedo que vi na XXIV Bienal de São Paulo em 1998. Uma instalação de móveis antigos de madeira: inusitadas combinações de móveis, uns sobre os outros, uns dentro dos outros, preenchidos com massa de cimento. (...) O guardado daquele armário calou-se para sempre. O assentar daquela cadeira calou-se para sempre. Um *cala-te* imposto. Fossilizado. Opaco. Calcificado. Soterrado. A opacidade do cimento seco tem a rigidez de um muro. (Pena, I.C. [2017]. *Desenho e Medida: O desenho inscrito na experiência do espaço*, Tese de Doutorado em Arte Contemporânea, apresentada ao Colégio das Artes, p. 189)

Tanto o primeiro como o segundo conjunto de mecanismos podem combinar-se, como acontece nas entradas metaforizantes do índice de (7), cujo desenvolvimento retoma mecanismos objetivizantes, ou no entretecer do texto entre *I* (autor) e *the digital literary artworks* (objeto da tese) em (8):

(7) PARTE I. O COMPLEXO DA ORGANIZAÇÃO

(...) O presente estudo procura analisar o impacto do maoísmo em Portugal no último decénio da vigência do Estado Novo. (...)

PARTE II. A TRAMA DO IMAGINÁRIO

(...) Analisando as práticas e representações produzidas pelo maoísmo português, a segunda parte deste estudo ancora-se no conceito de «imaginário». (...)

CAPÍTULO 13 – Em busca do proletariado

(...) São ainda rastreados os processos de construção da militância (...)

CAPÍTULO 17 – Guerra à Guerra:

(...) examina-se de seguida o posicionamento perante a guerra colonial (...)

CAPÍTULO 19 – Tortura e Silêncios

(...) Por fim, estuda-se o modo como este complexo político lidou com as temáticas da tortura, do «porte» e do conflito político na prisão. (...)

CONCLUSÕES — *Um maoísmo português?* (Cardina, M. [2010]. *Margem de Certa Maneira. O maoísmo em Portugal: 1964–1974*, Tese de Doutoramento em História, apresentada à FLUC, *passim*)

(8) (...) the digital literary artworks that I propose to analyze in this thesis, besides presenting clear characteristics of a metamedial poetics, in association with an intermedial aesthetics, cannot be analyzed without establishing a connection with previously explored creative processes where subversion already played a part in the creative act (Marques. D. [2018] *Reading Digists: Haptic Reading Processes in the Experience of Digital Literary Works*, Tese de Doutoramento em Materialidades da Literatura, apresentada à FLUC, p.28)

Em todos estes casos, a combinação é, mesmo que resultado de acasos felizes, estrategicamente eficaz, no sentido em que as potencialidades de cada língua são postas ao serviço da heteroglossia ou polifonia bakhtiniana acima referida (cf. 1.3.). Além disso, de forma implícita, também assinalam as passagens de momentos com afirmações categóricas, fortemente marcadas pelo valor de verdade, para momentos com afirmações modalizadas, em que se suscita o diálogo com a comunidade de leitores/as:

(9) As perplexidades acentuam-se quando se observam de forma mais direta as políticas de igualdade e a dinâmica de atores que no contexto português as produzem e implementam. Na avaliação do II PNI **foi-me** possível constatar as disparidades entre os compromissos políticos assumidos, as medidas políticas traçadas (muitas delas inconsistentes), as ações desenvolvidas e as articulações entre os seus atores. (...) Estas inquietações genéricas deram origem a este trabalho que cruza os campos da sociologia do Estado e da ciência política, da sociologia dos movimentos sociais e das relações sociais de sexo. (Monteiro, R. [2011]. *Feminismo de Estado em Portugal: mecanismos, estratégias, políticas e metamorfoses*, Tese de Doutoramento em Sociologia apresentada à FEUC, p. 3–4)

Apesar de haver uma clara limitação nos poucos exemplos acima referidos — que decorre não só da extensão textual a tratar, como do tempo necessário a uma microanálise contextualizada dos diferentes mecanismos estilístico-fraseológicos engrenados uns nos outros — as constatações aqui resumidas já não apontam no sentido de uma conformação aos modelos do centro, antes a uma adaptação de preceitos, quando não a um questionamento das práticas sociodiscursivas da comunicação em ciência que se preconizam no centro. Reconhece-se então que a semiperiferia académica portuguesa, pelo menos na voz autoral, parece autorizar o assumir de identidades mais individualizadas, ou, pelo menos, parece ser mais flexível no acolhimento da multiplicidade.

Planos de texto

Também no que toca à componente composicional, emerge alguma adaptação de planos de texto tal como se encontram nos

produtos académicos em inglês, mas também — e sobretudo — a subversão de modelos, o que é tanto mais de assinalar quanto as tendências do período anterior (2003–2012) parecem manter-se no período mais recente.

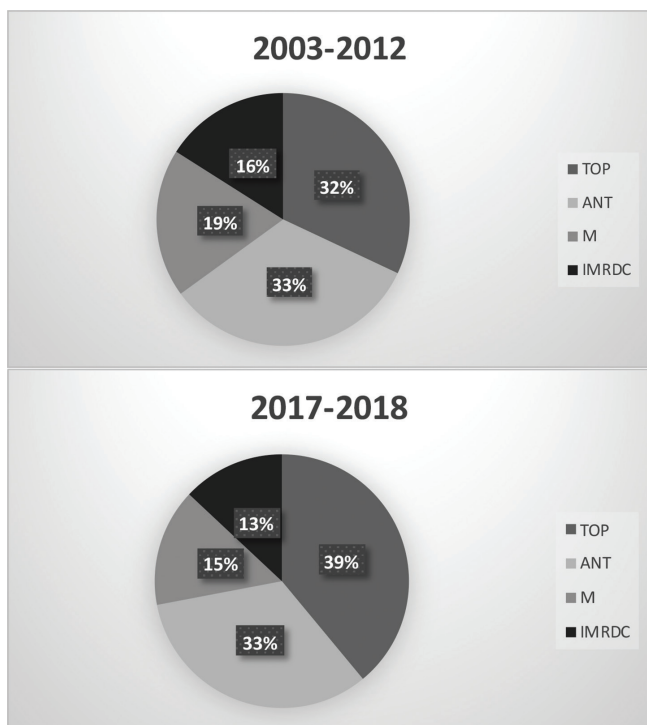
A categorização clássica de Swales (2004) distingue três possibilidades:

- (i) IMRD — Introdução, com revisão da literatura incluída — Metodologia — Resultados — Discussão;
- (ii) TOP — Estruturação por tópicos únicos e irrepetíveis);
- (iii) ANT — Antologia ou coletânea em que cada capítulo é um artigo científico publicado ou em processo de submissão/publicação, com plano estrutural em geral idêntico ao dos outros capítulos/artigos.

No entanto, no período de 2003–2012, não existem planos IMRD sem a obrigatória conclusão (C), além de que muitos planos podem considerar-se mistos, isto é, resultantes de combinações variáveis dos outros três planos (antologia de artigos com plano IMRDC, organização TOP com alguns capítulos em IMRDC, organização IMRDC com alguns capítulos por tópicos, etc.). Os dados das teses depositadas no *Estudo Geral* ditaram assim uma alteração da taxonomia, que passou a considerar não só o modelo IMRDC, como também esta quarta categoria de plano de texto, reconhecidamente original e própria da comunidade de prática da universidade de Coimbra (Santos & Silva, 2016).

De acordo com os dados resumidos nos gráficos *infra*, os planos antológicos correspondem exatamente a 1/3 das teses em ambos os períodos. Recordando a definição acima (cf. 3.1.), trata-se de coletâneas em que pelo menos alguns capítulos, quando não todos, são artigos científicos publicados ou submetidos em revistas. Mesmo se este é um plano mais frequente em C do que em CSHH, não deixa

de ser significativa a sua importância, porquanto aponta novamente para a valorização do género textual do artigo científico, em detrimento do género textual da tese de doutoramento, bem como para a importância crescente da publicação em revistas, de preferência internacionais. Prova adicional disso é o facto de a maior parte das teses do plano antológico estarem redigidas em inglês.



Gráficos 5A e 5B – Planos de texto por tópicos (TOP), em antologia (ANT), mistos (M) e por introdução — metodologia — resultados — discussão — conclusão (IMRDC)

Quanto às pequenas diferenças de percentagem entre os outros planos, elas são menos significativas, mesmo se o plano por tópicos parece estar a ganhar terreno em detrimento dos modelos IMRDC e antológico, o que se deve certamente ao aumento da produtividade de algumas UO em CSHH, referido em 2.2.

Uma óbvia linha de investigação que aqui desponta é a de efetuar para um novo período de 10 anos um levantamento com os mesmos critérios, o que permitiria corroborar com mais certeza a tendência para o questionamento de modelos composicionais e mesmo para a sua transformação. Previsivelmente, aumentos em planos TOP ou mistos confirmarão que, não obstante a existência de modelos organizadores da comunicação em ciência, os membros das comunidades de prática académica sustentam a sua originalidade individual. Num processo de criatividade significativo e tanto mais fulcral quanto está em causa a organização dos próprios conteúdos científicos, constroem o que se poderia considerar uma espécie de resistência quiçá inconsciente — ou, pelo contrário, voluntária, contestatária, subversiva? — ao *diktat* da comunicação científica uniforme. Pelo contrário, se diminuírem os planos mistos e aumentarem as antologias, haverá uma conformação maior a modelos vigentes. Nesse sentido, os exemplos aqui evocados confirmam que as comunidades académicas portuguesas plasmam nas suas práticas discursivas o estatuto e a identidade de comunidades semiperiféricas, ora emulando, ora questionando o cânone do centro e dele aproximando a periferia.

Considerações finais

O ponto de chegada do presente capítulo apenas pode confirmar as tendências distintas das opções tomadas a respeito das línguas, das vozes autorais e dos planos de texto no microuniverso académico das teses de doutoramento da Universidade de Coimbra.

Por um lado, no que toca à escolha entre português e inglês, mesmo se as áreas disciplinares de Ciências e de Ciências Sociais e Humanas/Humanidades diferem nas suas preferências, a comparação entre os dois períodos de publicação das teses depositadas no *Estudo*

Geral da Universidade de Coimbra (2003–2012 e 2017–2018) mostrou uma tendência para favorecer o inglês como língua de comunicação em ciência. Ou seja, pode admitir-se que a tese de doutoramento acompanha o que se constata para o artigo científico: a pressão da publicação e a necessidade de internacionalização favorecem o estatuto de uma *lingua franca*, não obstante as dificuldades que possam prejudicar falantes não nativos. As restrições e práticas sociais das comunidades académicas, maioritariamente dominadas pela indústria e pelo *marketing* do Discurso Académico em Inglês, são globais e pendem para a uniformização, inseparável do recurso à língua única. Neste aspeto, existe uma rede de influência central que condiciona de forma bastante significativa as opções tomadas pelos membros das diferentes comunidades. Ou, por outras palavras, é tacitamente reconhecido que se deve publicar ciência e comunicar ciência em inglês, sob pena de perecer em qualquer outra língua.

Por outro lado, através da análise dos textos propriamente ditos, detetam-se diferenças nas estratégias de comunicação atinentes à voz autoral e aos planos de texto. No primeiro caso, a construção de uma identidade individual, social e negociada com a comunidade encadeia marcas pessoais e impessoais não conformes com o distanciamento preconizado nos textos de ciência. Cada autor/a mostra assim, através do recurso a um «eu» que pode alternar com a 3.^a pessoa ou formas impessoais, quão inseparável é um texto da escrita que lhe dá forma e quão refém dessa escrita fica a informação que o texto veicula. Mesmo se, novamente, existem clivagens disciplinares em teses de Ciências e de Ciências Sociais e Humanas/Humanidades, com as primeiras a seguirem preferencialmente os modelos *mainstream* e as segundas a assumirem posturas mais independentes, não existe uniformização, antes uma variabilidade múltipla. As vozes autorais são polifónicas e não apenas de tese para tese, mas também dentro de uma só e mesma tese. Esta dimensão sustenta que se fale em formas alter-

nativas de comunicar ciência, ou, pelo menos, em adaptações e questionamentos de um modelo uniforme.

Também os planos de texto, isto é, a forma como se selecionam, estruturam e encadeiam numa tese os conteúdos a comunicar não segue à risca as normas recomendadas no âmbito do discurso académico de tradição anglossaxónica. Critérios como «objetividade», «concisão», «clareza» e «referencialidade» podem configurar-se de formas múltiplas. De maneira significativa, a taxonomia comumente aceite de planos por tópicos, nos modelos IMRD ou antológicos, parece não abranger as teses consideradas (total de 1430, subdivididas em duas séries, uma, mais antiga, de 1290 textos e outra, mais recente, de 140). Para a série mais antiga, a de 2003–2012, havia já sido constatada a emergência de um modelo misto, cuja importância decresceu na série mais recente, mas não desapareceu. Ora o plano de texto é uma componente composicional crucial para a construção da argumentação e para os processos de apreensão, compreensão, interpretação e aceitação de leitor/as. Pelo facto de recorrerem a um modelo misto ou em tópicos, que, tal como a voz, admitem infinitas possibilidades combinatórias, as comunidades de prática semiperiféricas estão a questionar — ou até mesmo a transgredir — os mitos de uma comunicação científica parametrizada, mesmo se os seus ecos ainda não atingem o mundo global da publicação.

Referências bibliográficas

- Adam, J.-M., 2001. En finir avec les types de textes. In Ballabriga, M., (Ed.). *Analyse des discours. Types et genres: communication et interprétation*. Toulouse: EUS, pp. 25–43.
- . 2008. *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des Discours*. Paris: Armand Colin.
- . & Heidmann, U., 2007. Six propositions pour l'étude de la généricité. *La Licorne*, 79, pp.21–34.

- Anderson, L., 2013. Publishing strategies of young, highly mobile academics: the question of language in the European context. *Language Policy*, 12, pp. 273–288. DOI 10.1007/s10993-013-9272-0.
- . 2015. 'Internationality' as a Metapragmatic Resource in Research Presentations — Addressed to *English as a Lingua Franca* Audiences. In Thompson, P., & Diani, G. (Eds.). *English for Academic Purposes — Approaches and Implications*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, pp. 197–224.
- Bakhtin, M., 1986. *Speech genres and other late essays*. Austin: The University of Texas Press.
- Bazerman, C., 1997. The life of genre, the life in the classroom. In Bishop, W. & Ostrum, H. (Eds.). *Genre and Writing*. Portsmouth: Boynton/Cook, pp.19–26.
- Belcher, D., 2007. Seeking acceptance in an English-only research world. *Journal of Second Language Writing*, 16, pp.1–22.
- Bennett, K., 2007. Epistemicide! The tale of a predatory discourse. In Cunico, S. and Munday, J. (Eds.). *Translation and Ideology*, 13 (2), pp. 151–169.
- . 2011. *Academic Writing in Portugal I. Discourses in Conflict*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- . 2014a. *The Semiperiphery of Academic Writing. Discourses, Communities and Practices*. London: Palgrave Macmillan.
- . 2014b. The «Butler Syndrome»: Academic Culture on the Semiperiphery, *Revista Canaria de Estudios Ingleses — Special issue on Current issues in Research Communication in English*, 69, pp. 155–171.
- . & Muresan, L., 2016. Rhetorical Incompatibilities in Academic Writing: English versus the Romance Cultures. *Synergy*, 12 (1), pp. 95–119.
- Bocanegra-Valle, A., 2014. «English is my default academic language». Voices from LSP scholars publishing in a multilingual journal. *Journal of English for Academic Purposes*, 13, pp. 65–77.
- Bordet, G., 2016. Counteracting Domain Loss and Epistemicide in Specialized Discourse: A Case Study on the Translation of Anglophone Metaphors to French. *Publications*, 4 (18). DOI:10.3390/publications4020018
- Bortolus, A., 2012. Running like Alice and Losing Good Ideas: On the Quasi-Compulsive Use of English by Non-Native English Speaking Scientists. *AMBIO*, 41, pp. 769–772.
- Breivega, K.R.; Dahl, T. & Fløttum, K., 2002. Traces of self and others in research articles. A comparative pilot study of English, French and Norwegian research articles in medicine, economics and linguistics. *International Journal of Applied Linguistics*, 12 (2), pp. 218–239.
- Burgess, S., 2014. Centre-Periphery Relations in the Spanish Context. In Bennett, K. (Ed.) *The Semiperiphery of Academic Writing. Discourses, Communities and Practices*. London: Palgrave Macmillan, pp. 93–104.
- ., Gea-Valor, M.-L.; Moreno, A.I. and Rey-Rocha, J., 2014. Affordances and constraints on research publication: A comparative study of the language choices of Spanish historians and psychologists. *Journal of English for Academic Purposes*, 14, pp. 72–83.
- Canagarajah, A. S., 2002. *A geopolitics of academic writing*. Pittsburgh: University of Pittsburgh.

- Cargill, M.; O'Connor, P., 2013. *Writing Scientific Research Articles — Strategy and Steps*. London: Wiley-Blackwell.
- Carter-Thomas, S. & Rowley-Jolivet, E., 2005. Genre awareness and rhetorical appropriacy: Manipulation of information structure by NS and NNS scientists in the international conference setting. *English for Specific Purposes*, 24, pp. 41–64.
- Corcoran, J.; Englander, K.; Muresan, L. M., (ed.). (2019). *Pedagogies and Policies for Publishing Research in English — Local Initiatives Supporting International Scholars*. London: Routledge.
- Coutinho, M.A. & Miranda, F., 2009. To Describe Genres: Problems and Perspectives. In Bazerman, C.; Bonino, A. And Figueiredo, D. (Eds.) *Genre in a Changing World, Perspectives on Writing*. Fort Collins: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, pp. 35–55.
- Dontcheva-Navratilova, O., 2013. Authorial presence in academic discourse: Functions of author-reference pronouns. *Linguistica Pragensia* 23 (1), pp. 9–30.
- Englander, K. & Corcoran, J., 2018. *English for Research Publication Purposes. Critical Plurilingual Pedagogies*. London: Routledge.
- Ferguson, G., 2007. The global spread of English, scientific communication and ESP: Questions of equity, access and domain loss. *Ibérica*, 13, pp. 7–38.
- Flowerdew, J., 2002. *Academic Discourse*. London: Longman.
- . 2015. Identity in Academic Discourse. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, pp. 81–99.
- . & Li, Y., 2009. English or Chinese? The trade-off between local and international publication among Chinese academics in the humanities and social sciences. *Journal of Science Language Writing*, 18, pp. 1–6. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jslw.2008.09.005>.
- Fløttum, K.; Dahl, T.; Kinn, T.; Gjesdal, A.M. & Vold, E.V., 2007. Cultural Identities and Academic Voices. In Fløttum, K.; Dahl, T. & Kinn, T. (Ed.). *Language and Discipline. Perspectives on Academic Discourse*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, pp. 14–39.
- Gea-Valor, M.L.; Rey-Rocha, J. & Moreno, A. I., 2014. Publishing research in the international context: An analysis of Spanish scholars' academic writing needs in the social sciences. *English for Specific Purposes*, 36, pp. 47–59.
- Goffman, E., 1959. *The presentation of self in everyday life*. New York: Doubleday.
- Hagège, C., 2012. *Contre la pensée unique*. Paris: Ed. Odile Jacob.
- Hamel, R.E., 2007. The dominance of English in the international scientific periodical literature and the future of language use in science. *AILA Review*, 20, pp. 53–71.
- Herrando Rodrigo, I., 2014. Genre Evolution on Research Communication in English. *Revista Canaria de Estudios Ingleses — Special issue on Current issues in Research Communication in English*, 69, pp. 35–49.
- . 2000. *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. London: Longman.
- . 2001. Humble servants of the discipline? Self-mention in research articles. *English for Specific Purposes*, 20, pp. 207–226.

- . 2016. Academic publishing and the myth of linguistic injustice. *Journal of Second Language Writing*, 31, pp. 58–69.
- . 2019. *Novice Writers and Scholarly Publication: Authors, Mentors, Gatekeepers*. London: Palgrave.
- Lancaster, Z., 2019. Tracking students' developing conceptions of voice and style in Writing. In Gere, A.R. (Ed.). *Developing Writers in Higher Education*. Ann Arbor: University of Michigan Press, Digitalculturebooks, pp. 163–184. Disponível em <https://www.jstor.org/stable/j.ctvdjrpt3.13>, acesso em 22–10–2020.
- Lave, J. & Wenger, E., 1998. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lillis, T. & Curry, M.J., 2010. *Academic Writing in a Global Context: The Politics and Practices of Publishing in English*. Routledge: London.
- . 2015. The politics of English, language and uptake: The case of international academic journal article reviews. *AILA Review*, 28(1), pp. 127–150.
- Marginson, S., 2008. Have global academic flows created a global labour market? In Epstein, D.; Boden, R.; Deem, R.; Rizvi, F. & Wright, S. (Eds.). *Geographies of knowledge, geometries of power: Framing the future of higher education*. New York / Abingdon: Routledge, pp. 305–318.
- Matsuda, P. K., 2001. Voice in Japanese Writing Discourse: Implications for Second Language Writing. *Journal of Second Language Writing*, 10, pp. 35–53.
- . & Tardy, C., 2007. Voice in academic writing: The rhetorical construction of author identity in blind manuscript review. *English for Specific Purposes*, 26, pp. 235–249.
- Muller, T., 2012. Behind the Green Curtain: a Review of Academic Publishing Literature. In Adamson, J. & Nunn, R. (Eds.), *Editorial and authorial voices in EFL academic journal publishing*. Australia: Asian EFL Journal Press, pp. 138–171.
- Pennycook, A., 1994. *The Cultural Politics of English as an International Language*. Essex: Longman.
- .; Makoni, S. 2020. *Innovations and Challenges in Applied Linguistics from the Global South*. London: Routledge.
- Pérez-Llantada, C., 2012. *Scientific Discourse and the Rhetoric of Globalization: The Impact of Culture and Language*. London: Continuum.
- .; Plo, R. & Ferguson, G.R., 2011. «You don't say what you know, only what you can»: The perceptions and practices of senior Spanish academics regarding research dissemination in English. *English for Specific Purposes*, 30, pp. 18–30.
- Philipson, R., 1992. *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Santos, B.S., 2008. General Introduction. In Santos, B.S. (Ed). *Reinventing Social Emancipation: Towards New Manifestos*, vol. I. London: Sage, xvii–xxxiii.
- . & Meneses, M. P. (Org.), 2009. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Centro de Estudos Sociais.
- Santos, J. V. & Silva, P. N., 2016. Issues of Textual Hybridity in a Major Academic Genre: PhD Dissertations vs. Research Articles. *REDIS–Revista de Estudos do Discurso*, 5, pp. 171–194.
- Silva, P.N., 2020. Redes, cadeias, sistemas e reportórios: sobre as relações entre gêneros. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, 15, pp. 95–134.

- . & Rosa, R., 2019. O plano de texto do artigo científico: caracterização e perspectivas didáticas. *D.E.L.T.A.* 35 (4). Acedido a 28 de fevereiro de 2020 em <http://dx.doi.org/10.1590/1678-460X2019350409>
- Silva, P.N. & Santos, J.V., 2019. Texto, género e discurso: um projeto no universo académico português. In Seabra, I.R. Seabra; Sebastião, I, & Marques, I.S. (Ed.). *Discurso(s) de Cumplicidade — Homenagem a Maria Fernanda Menéndez*. Lisboa: Editora HÚMUS/CLUNL.
- Solovova, O.; Santos, J.V. & Veríssimo, J., 2018. Publish in English or Perish in Portuguese: Struggles and Constraints on the Semiperiphery. *Publications* 6, 25, doi:10.3390/publications6020025.
- Swales, J., 1990. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge; Cambridge University Press.
- . 1997. English as a Tyrannosaurus Rex. *World Englishes*, 16 (3), pp. 373–382.
- Swales, J., 2004. *Research genres: Explorations and applications*. New York: Cambridge University Press.
- Tardy, C., 2012. Current Conceptions of Voice. In Hyland, K. Hyland & Sancho-Guinda, C. (Ed.), *Stance and Voice in Written Academic Genres*. London: Palgrave MacMillan, pp. 34–48.
- . & Matsuda, P. K., 2009. The Construction of Author Voice by Editorial Board Members. *Written Communication*, 26 (1), pp. 35–52.
- Tazik, K. & Khany, R., 2019. A Typology of Research Trends and Themes in English for Academic Purposes: From 1986 to 2015. *Social Sciences and Humanities* 27(3), pp. 1391–1411.
- Walková, M., 2018. Author's Self-Representation in Research Articles by Anglophone and Slovak Linguists. *Discourse and Interaction*, 11(1), pp. 86–105

NA FRONTEIRA DAS PALAVRAS: A CIÊNCIA, AS HISTÓRIAS E OS PÚBLICOS

Rita Campos
Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra
ritacampos@ces.uc.pt

Resumo

O trabalho académico envolve, sobretudo, comunicação. As palavras assumem uma elevada importância, assumindo-se como veículos de produção, aproximação ou disseminação. Este capítulo propõe-se explorar as fronteiras dos usos destas palavras: a comunicação entre quem desenvolve investigação a partir dos mesmos interesses científicos, a comunicação entre disciplinas científicas, entre quem investiga e quem é protagonista da investigação, entre quem está dentro e quem está fora. Partindo das experiências partilhadas durante duas edições do Ciclo «Publicar Sem Perecer», procurar-se-á descrever as potencialidades e os desafios da comunicação na produção científica, considerando a diversidade de públicos, técnicas, métodos e objectivos.

Palavras-chave: ciência, fronteiras, (co-)construção, comunicação, metodologias visuais.

Abstract

A considerable part of the academic work involves communication. Words, as vehicles of production, approximation or dissemina-

tion, assume high importance. This chapter proposes to explore the frontiers in the uses of those words: in the communication between those doing research with the same scientific interests; in the communication between scientific disciplines, between those who do research and those who are protagonists of the research, between those who are inside and those outside. Based on the experiences shared in two editions of the Cycle «Publish do not Perish», it attempts to describe the potentialities and challenges of communication in scientific production, considering the diversity of publics, techniques, methods and goals.

Keywords: science, frontiers, (co-)construction, communication, visual methodologies.

Introdução

O trabalho acadêmico, independentemente da disciplina — ou das disciplinas — onde se insere, envolve, sobretudo, comunicação. As palavras, e em particular as palavras escritas, assumem uma elevada importância, dentro e fora da academia, porquanto se assumem como veículos de produção, aproximação ou disseminação. Apesar de por vezes lhes encontrarmos limites ou constrangimentos, é pelo uso das palavras que se atravessam fronteiras. Por vezes, atravessamos essas fronteiras devagar, ponderadamente, esticando os seus limites. Outras vezes, fazemo-lo de forma abrupta, rasgando barreiras, abrindo novos espaços. Palavras e fronteiras são dimensões constantes no trabalho acadêmico, presentes no seu ciclo desde a colocação das questões e o desenho da investigação que se pretende realizar até à comunicação do conhecimento por ela gerado. As fronteiras assumem diferentes significados e materializam-se em diferentes cenários, evocando uma multiplicidade de ideias e

reflexões. A fronteira pode ser um conceito abstracto, que se materializa através de rituais; pode ser uma possibilidade, o possível que ainda não foi realizado ou um futuro que ainda não foi criado (Witt, 1969). Podemos usar o conceito de fronteira como sinónimo de um não-lugar; um espaço vazio, uma linha figurativa que divide, que demarca, que distingue. Mas podemos igualmente olhar para a fronteira como um lugar; um espaço que se deixa atravessar, permitindo os encontros entre ideias, objectos, culturas, pessoas. E assim, cruzando múltiplos pontos de vista num exercício livre de exploração da própria palavra, a fronteira é um espaço cheio, com sentido próprio, onde o encontro se dá e onde a transformação acontece (Campos, Teixeira de Melo, Silva & Cunha, 2020).

Enquanto metáfora, a fronteira não é estranha à ciência e surge na literatura científica em diferentes contextos. A fronteira apresenta-se como conceito político, um palco onde grupos sociais se encontram e as suas semelhanças e diferenças se comparam (Brightman, Grotti & Ulturgasheva, 2010). Nesta dimensão política, pode ser combinado com a intimidade, como o conceito de fronteira interior. Um conceito polivalente, que nos permite demarcar o espaço do conforto e do cuidado, o espaço da identidade própria, enquanto nos separa ontologicamente. Um conceito que discrimina e que exclui, que diferencia e torna consciente essa diferença, produzindo duras distinções entre quem somos «nós» e quem são «eles». A «fronteira interior» como conceito ambivalente, que tanto discrimina como agrega (Cunha, 2019; ver também Campos *et al.*, 2020 e referências aí citadas). Nos estudos da noite, por exemplo, esta noção de palco político, onde diferentes realidades se confrontam, é representada pela dicotomia noite-dia. Neste caso, a noite é percebida através de uma metáfora de fronteira que a representa como um espaço onde não há estado e onde prevalece a criatividade artística e o desvio social. Em oposição, o dia é o espaço onde predominam as normas sociais, o poder estatal e o capitalismo. Contudo, a noite é também

um espaço contestado, uma fronteira fragmentada, que a transforma numa «zona de contacto», onde características diurnas e nocturnas se encontram com as características únicas da noite para criar novos espaços sociais híbridos (revisto em Shaw, 2015). Enquanto território social e político, a fronteira é um palco contestado, que evoca uma noção capitalista de progresso. Esta «fronteira ocidental» surge associada à indústria extrativista, concebida como uma zona de contacto, onde economia, natureza e sociedade se encontram e se relacionam, e onde, muitas vezes, ocorrem conflitos (Barney, 2009; Brightman *et al.*, 2010). Um palco onde diferentes visões do mundo — construídas a partir de diferentes interesses, arranjos sociais, valores e culturas — se desafiam, e onde normas e regras pré-estabelecidas não se aplicam, tornando a fronteira uma zona de excepção, de oportunidades (Barney, 2009; Brightman *et al.*, 2010; Nugent, 2006). Nesse aspecto, a fronteira é uma construção moral, um espaço imaginário para eventos reais, nos limites contestados das realidades conhecidas, controladas, e seguros para diferentes grupos sociais (Brightman *et al.*, 2010).

Independentemente da concepção de fronteira usada, esta pode ser vista de diferentes posições. E cada posição apresentará uma perspectiva distinta, dependente das características pessoais e/ou colectivas de quem olha: a fronteira será diferente consoante a perspectiva de onde é olhada, traduzindo a existência de múltiplas realidades num mesmo espaço. Neste capítulo, consideramos a fronteira enquanto lugar, mas um lugar elástico, que assume diferentes espaços-dimensões. Um lugar com diferentes realidades locais, onde o encontro e as negociações ocorrem e a comunicação se estabelece. Falamos da academia como um todo; da academia dividida nas suas disciplinas científicas; na academia dividida pelas pessoas que trabalham separadamente, cada uma na sua disciplina; da academia inserida na sociedade; na academia em diálogo com as comunidades. Propomo-nos explorar as fronteiras dos usos das

palavras no meio académico, considerando igualmente as fronteiras existentes neste meio e as que o separam de outros espaços sociais. Consideramos a comunicação entre quem partilha investigação desenvolvida a partir dos mesmos interesses científicos; a comunicação entre disciplinas científicas; a comunicação entre quem investiga e quem é protagonista da investigação; a comunicação entre quem produz, quem está dentro do trabalho académico, e quem está de fora. Pretende-se navegar entre técnicas e métodos que ajudam as palavras que passam essas fronteiras, indo além da comunicação entre pares, aproximando as esferas da academia e da sociedade, comunicando os resultados da produção científica a diferentes grupos académicos ou sociais e envolvendo os públicos com a investigação científica. Considerar-se-á ainda a combinação entre palavras e imagens para passar outras fronteiras — entre quem investiga e quem participa na investigação, na produção de novos conhecimentos, na escrita de novas histórias — aumentando a nossa compreensão do mundo. Assim, partindo das experiências partilhadas durante duas edições do Ciclo «Publicar Sem Perecer: Sobreviver ao Turbilhão», procurar-se-á descrever as potencialidades e os desafios da comunicação na produção científica, considerando a diversidade de públicos, técnicas, métodos e objectivos.

Nas fronteiras da academia

Tal como não há apenas uma concepção de fronteira, não há uma só realidade, não há uma só ciência. Na academia e no trabalho académico, vivemos num permanente cruzamento entre realidades e modos de fazer, de conceber explicações para essas realidades, de construir novo conhecimento. Equilibramos a obediência a normas e regras instituídas com a vontade de nos expandirmos, de podermos atravessar fronteiras e questionar as realidades do mundo

e dos fazeres da ciência. A própria ciência apresenta-se-nos como um elemento mutante. O que tem de identidade, o que distingue a ciência de outras actividades humanas?

Definir a ciência e a natureza da ciência é uma ambição antiga, mas que se mantém vaga. A ciência procura olhar criticamente o mundo e os fenómenos sociais e naturais e, de forma sistematizada, encontrar respostas, sentidos e explicações para esses fenómenos. Embora o objectivo final — o conhecimento — seja comum à ciência, o processo difere entre disciplinas científicas. A ciência é, assim, um corpo de conhecimento sobre o mundo que é construído usando uma multitude de metodologias, métodos e práticas, tão diversos e distintos quanto as disciplinas científicas que a compõem, ou em que se divide. São as diferentes abordagens científicas que sustentam o debate sobre o que é ciência: procura encontrar leis gerais e explicações replicáveis, dando prioridade às generalizações e deixando para segundo plano as particularidades?; centra-se na experimentação e nas teorias, em detrimento dos contextos?; preocupa-se em traduzir uma realidade ou um fenómeno em números, medidas e estatísticas, dando menos importância à sua descrição pelo uso das palavras? Habitualmente associada ao conhecimento e à genialidade, a ciência define-se através de características como ser objectiva, lógica, factual ou racional (*e.g.* Erickson, 2016; Sarukkai, 2012). Mas a ciência faz-se também de criatividade, intuição, emoção ou subjectividade, pois não pode ser separada de quem a faz e, em particular no caso das ciências sociais, de quem são os sujeitos e as realidades investigadas. A natureza da ciência apresenta-se muitas vezes como neutra e independente dos contextos, principalmente nas sociedades europeias e ocidentais (Keller & Longino, 1996). Nestas, predomina a homogeneidade epistemológica, que reduz — e em muitos casos elimina — a diversidade de pontos de vista, saberes, culturas e práticas a uma única forma de olhar a realidade, de fazer ciência e de produzir conhecimento (Medina, 2013; Santos, 2009;

Sarukkai, 2012). Uma homogeneidade que pode mesmo distinguir o conhecimento produzido em «cultural» ou «científico» de acordo com a sua geografia (Medina, 2013). No entanto, pese embora a importância da neutralidade, da experimentação ou da replicação de resultados, o estudo das relações naturais e sociais é também dominado por processos não-lineares, dependentes do contexto ou das culturas locais.

A ciência, embora conjugada no singular, é na verdade um fenómeno social complexo, um conjunto de vários processos, lugares, modos de fazer. Por esse motivo, a ciência pode assumir diferentes formas e ser vista e aceite conforme a posição dos observadores (a academia) e os observados (a sociedade). Erickson (2016) compara a ciência a um dodecaedro, um objecto semi-opaco, tridimensional e com várias faces, que podemos imaginar a rodar, mostrando as suas diferentes faces. Como o autor descreve, à medida que viramos o dodecaedro,

[...] cada face que vemos expressa um aspecto diferente da ciência. Podemos começar com a face que nos mostra a produção de conhecimento científico em laboratório e podemos examiná-la para compreender melhor o que esse processo de produção de conhecimento envolve. Ao olharmos para essa face da ciência, vemos que ao lado estão outras faces que estão a afectar a produção de conhecimento científico — a história da ciência, a materialidade do trabalho de laboratório, a compreensão que os cientistas têm sobre o seu próprio projecto — e descobriremos que é mais fácil compreender o processo de produção de conhecimento fazendo referência às faces adjacentes. [...] Quanto mais olhamos para o dodecaedro, mais vemos as conexões, tensões e interconexões entre as diferentes faces da ciência. Também começamos a ver que o dodecaedro é, na verdade, muito mais multifacetado: há muito mais que doze faces nesse objecto imaginário. E como o objecto

imaginário é semi-opaco, também vemos que por dentro [...] ele não tem núcleo, nem centro, nem essência. Cada face do objecto da ciência [...] tem uma realidade e uma existência própria, e está relacionada a outras faces; ainda assim, nenhuma face expressa todo o objecto ou tem superioridade sobre outras faces. (Erickson, 2016, pp: 14–15).

O mesmo autor pede emprestado o conceito de «comunidades cognitivas» de Ludwik Fleck para desenvolver a ideia de ciência enquanto objecto múltiplo, dependente das personalidades de quem com ele interage. Uma vez que uma dada comunidade cognitiva se caracteriza por uma forma única de pensar e que os seus membros podem ser simultaneamente membros de várias comunidades cognitivas, o conhecimento científico constrói-se a partir das ligações, relações e interconexões entre as diferentes comunidades cognitivas, estabelecidas dentro da academia (internas, entre cientistas) e na sociedade (externas à academia) (Erickson, 2016). E assim, dependendo da forma como cada membro da comunidade académica é influenciado pelas suas múltiplas relações com as comunidades externas, também a construção do conhecimento científico é influenciada pelas múltiplas formas de olhar e descrever o mundo, de pensar e explicar as situações ou os fenómenos. Tal como nos estudos da fronteira, as complexidades locais da ciência levam-nos a questionar as visões dominantes de um conhecimento científico neutro e único, situado numa autoridade geográfica (Medina, 2013), desconstruindo a ideia de uma ciência única e reconhecendo a sua inscrição em linhas e narrativas culturalmente definidas (*e.g.* Erickson, 2016; Haraway, 1991).

Nesta academia de múltiplos métodos, práticas e processos, o espaço fica dividido entre diferentes disciplinas científicas, regido por diferentes normas, hierarquias, fronteiras. O nome do ciclo, «Publicar sem Perecer», brinca com as palavras de um lema instituído

para uma academia onde a compreensão e a interpretação das realidades cedeu ao espartilho da produção escrita: publicar ou perecer. A necessidade de escrever artigos científicos e de os publicar sob certas regras e formatos obriga a uma permanente corrida para os resultados rápidos e enquadrados nas visões dominantes de uma ciência eurocêntrica e ocidental (fortemente marcadas pelo racismo epistémico e pelo sexismo epistémico; *e.g.* Grosfoquel, 2010). São muitas vezes as revistas científicas que formalizam fronteiras, exercendo a sua autoridade sobre o que se investiga, como se investiga ou como se comunicam os resultados dessa investigação. Numa academia que cresceu com a separação das disciplinas e do fazer ciência a elas associado, a publicação académica é em grande medida um espelho dessas fronteiras internas. Mas a academia é também um espaço onde se criam múltiplas oportunidades de encontros, onde as diferentes gramáticas e linguagens académicas podem dialogar, transformando essas fronteiras em lugares de transformação. A (re)emergência da interdisciplinaridade mostra a porosidade do espaço das fronteiras disciplinares; abre novos caminhos de actividades cruzadas entre disciplinas, permitindo a construção do conhecimento a partir desses cruzamentos e colisões (Bryon, 2017). Apesar disso, a interdisciplinaridade pode ser vista como uma ameaça à autoridade disciplinar e a publicação de textos interdisciplinares, gerados do diálogo indisciplinado, mantém-se um dos maiores desafios neste turbilhão da publicação científica.

Outro desafio na publicação de trabalhos académicos, e em particular nos domínios das ciências sociais e humanas, é a redução da palavra oral à palavra escrita. Trabalhar com pessoas é saber identificar, incorporar e respeitar os seus contextos, culturas, histórias, narrativas, complexidades. É socorrer-mo-nos de diversas metodologias e práticas para retratar o mais fielmente possível os diálogos entre culturas, histórias e narrativas individuais, colectivas e sociais. Passar todas essas dimensões e camadas da realidade para

um texto académico «segundo regras que operam como fronteiras limitadoras» (Teresa Cunha in Campos *et al.*, 2020, p: 5), obriga a seleccionar o que podemos inscrever dentro das fronteiras da academia e o que deixamos de fora: as curvas, os cheiros, as cores, as melodias, os imprevistos, os detalhes que não se encaixam numa descrição geral das ínfimas particularidades. Por outras palavras,

Grande parte do conhecimento é formulado não de forma escrita, mas de forma oral. Muitas vezes aquilo com que nos confrontamos é com a palavra dita e não a escrita. Quando falamos de metodologias insurgentes, a palavra dita é muito mais insurgente, rebelde, difícil de aprisionar do que a escrita. A escrita pode ser criativa, mas o convite é para olharmos para as metodologias que usamos e como a palavra dita se transforma na palavra escrita secando, ficando sem alimento. (Teresa Cunha in Campos *et al.*, 2020, p. 5).

O diálogo entre ciência (academia) e sociedade e a (co-) construção do conhecimento

A ciência (e a tecnologia) faz parte dos nossos quotidianos e, por esse motivo, algum domínio do conhecimento científico é essencial para compreender muitas das questões que nos afectam, para construir uma atitude crítica perante esse conhecimento e suas aplicações e implicações, e para tomar decisões sobre assuntos que requerem a mobilização desse conhecimento. Mas a ciência é igualmente uma construção social, criada a partir do envolvimento de toda a sociedade, sujeita a contestações e capaz de assumir diferentes significados de acordo com a geografia, os contextos e as pessoas envolvidas (*e.g.* Erickson, 2016; Haraway, 1991; Medina, 2013). A ciência não está confinada dentro das suas fronteiras limí-

trofes, que a pretendem demarcar de outras formas de ver e fazer sentido do mundo. Antes, sendo construída a partir de linguagens e discursos, acções e práticas, representações e culturas materiais (Erickson, 2016; Sarukkai, 2012), a ciência manifesta-se dentro e fora da academia, nas porosidades do espaço de fronteira, envolvendo toda a sociedade. De modo equivalente, embora tradicionalmente associada à academia, a construção do conhecimento científico não se faz apenas pelas interações e colaborações entre cientistas ou disciplinas científicas, pois não se pode separar ciência das condições sociais de quem está incluído na sua construção. Não há ciência e conhecimento isolados numa dimensão neutra. Há contextos — sociais, culturais, económicos — que interferem e influenciam tanto a forma como se constrói o conhecimento como a forma como ele é acolhido, percebido, avaliado e, eventualmente, rejeitado. Embora a imagem da ciência tenda a ser positiva, influenciando uma atitude para com a ciência também positiva, alguns tópicos científicos, como os organismos geneticamente modificados, as alterações climáticas ou os programas de vacinação, têm vindo a ser publicamente contestados, negados ou rejeitados (*e.g.* Altay & Lakhlifi, 2020; Erickson, 2016; Hansson, 2017; Ocobock & Hawley, 2020). Além disso, muitas das avaliações que resultam numa imagem positiva e de aceitação da ciência retratam um público ocidental, perdendo as especificidades e complexidades locais de outras culturas e geografias (*e.g.* Navarro & McKinnon, 2020; Pullman, Chen, Zou, Hives & Liu, 2019). A imagem pública da ciência aparece-nos, assim, não com uma representação positiva, de «coisa boa», mas antes «coisa contestada», reflectindo a mesma natureza complexa, não-neutral e dependente do contexto que as fronteiras dentro da academia e entre academia e sociedade encarnam. A academia assume-se então como um espaço de encontros — encontros entre pessoas, encontros entre as «suas» disciplinas — e um espaço que se pretende aberto a outros encontros, incluindo as pessoas para lá

das fronteiras académicas ou científicas. Nestes encontros, há (co-) construção de conhecimento e há comunicação de conhecimento. Fazemos a distinção com base nos objectivos do encontro e das características que definem o espaço, que é também a fronteira entre academia e sociedade. Mas espera-se que tanto produção como comunicação sejam encontros que emergem do diálogo.

O diálogo entre ciência e sociedade é um pilar fundamental para a aceitação do consenso científico, quando o há, e para estabelecer a ligação entre ciência e política. É pelo diálogo que se partilham os argumentos que compõem o conhecimento científico, as histórias construídas nos diferentes espaços de fronteira. É pelo diálogo que se pratica a tolerância por ideias novas, por ideias diferentes. É a aceitação do diálogo que permite que mesmo conteúdos controversos possam ser debatidos (*e.g.* Goldberg, van der Linden, Maibach, & Leiserowitz, 2019; Schmid & Betsch, 2019), criando assim um espaço de discussão crítica e possibilitando o exercício de uma democracia participativa. Por oposição, movimentos de oposição e negação feroz da ciência, fechados a esse diálogo, parecem surgir associados a ideologias políticas populistas, com domínio da representação do homem branco e de interesses capitalistas (Hansson, 2017). Os canais de comunicação abertos pelo diálogo criam novos espaços de fronteira, onde podemos observar os diferentes grupos académicos e sociais em contacto, intersectando diferentes formas de pensar e de fazer sentido do mundo (como ilustrado pelas comunidades cognitivas de Fleck; Erickson, 2016) e construindo novos conhecimentos.

Em contextos educativos, o diálogo tem sido amplamente estudado como modelo alternativo ao formato de monólogo. Neste formato, a transmissão de conteúdos é unilateral e a figura do/a professor/a personifica a autoridade que detém o conhecimento, oferecendo-o, e as/os alunas/os personificam a ignorância sobre os conteúdos, recebendo-o. Num formato dialógico, professores/as e

alunos/as partilham conhecimentos, que assim se podem interligar, permitindo uma certa apropriação e reconstrução do conhecimento (revisto em Ford & Wargo, 2012). Na comunicação de ciência, ou no envolvimento entre público e sociedade, o diálogo é igualmente privilegiado como processo de aproximação, troca de pontos de vista e visões alternativas, muitas vezes criando áreas de dissenso (Stilgoe, Lock & Wilsdon, 2014). Sendo ainda uma área disciplinar recente, a comunicação de ciência foi-se ampliando a partir de um início em que prevalecia uma perspectiva de autoridade para uma posição mais horizontal. No primeiro caso, o público — a sociedade — é visto como largamente ignorante, e as práticas e metodologias teriam que ser direccionadas para que esse público compreendesse a ciência e o conhecimento científico. No segundo caso, considera-se fundamental o envolvimento do público com a ciência e com as questões relacionadas com a ciência para uma troca de conhecimento, pontos de vista e experiências (Burns, O'Connor & Stocklmayer, 2003; Lewenstein, 2003; Miller, 2001; Rowe & Frewer, 2005). O diálogo tornou-se, assim, o modelo dominante nos processos de ligação e envolvimento ciência-sociedade (embora nem sempre isentos de impor uma autoridade científica que permita a inclusão de outros conhecimentos e pontos de vista [Stilgoe *et al.*, 2014; Varner, 2014]).

Metodologias participativas (baseadas na arte)

A participação activa do público na investigação é um modelo que privilegia uma abordagem horizontal, ou «da base para o topo», e que tem como foco a acção, na forma de intervenções ou participação em políticas locais (*e.g.* Cornwall & Jewkes, 1995; Kythreotis *et al.*, 2019; Rowe & Frewer, 2005; Wang & Burris, 1994). Pode ser considerada uma forma de ciência (social) cidadã, considerando

uma investigação participativa e colaborativa na e com a sociedade que, aplicando o conceito de ecologia de saberes (Santos, 2007), partilha a responsabilidade do desenho da investigação e integra outros conhecimentos e experiências. Ou seja, o diálogo ciência-sociedade dá-se num espaço de fronteira transformador, no qual o envolvimento é bidireccional, porquanto se criam condições para que haja simultaneamente envolvimento do público com a ciência e de cientistas com a sociedade (Campos, Monteiro & Carvalho, 2021). As diferentes metodologias participativas encontram-se frequentemente na partilha de características como a reflexividade, a flexibilidade e a interactividade, na capacidade de valorizar e integrar o conhecimento e as percepções locais, e no uso dos métodos e práticas como processo (Cornwall & Jewkes, 1995). São metodologias mais democráticas, permitindo que a comunicação ocorra a partir de trocas e que o conhecimento se construa pela integração dos múltiplos conhecimentos e formas de ver e analisar a realidade (Haraway, 1991).

Entre as metodologias participativas, as metodologias baseadas na arte merecem aqui um lugar de destaque. A colaboração entre ciência e arte pode assumir diferentes contornos, sendo muitas vezes usada como ferramenta de comunicação e/ou educação. São modos complementares de olhar a realidade e de extrair sentido dela. A integração destas duas perspectivas está associada à história da ciência, fazendo com que em muitas situações a actividade artística possa ser equiparada à ciência, ou seja, um tipo de processo de aprendizagem e de construção de conhecimento (Perelló, Murray-Rust, Nowak & Bishop, 2012). A colaboração entre arte e ciência torna a linguagem da ciência acessível, ajuda a compreender informação (científica) complexa, promovendo a aprendizagem e gerando conhecimento, que pode influenciar as nossas atitudes e a percepção sobre a ciência e o seu impacto social. E pode ir além da função de comunicação de resultados científicos, possibilitando

que as pessoas cruzem as fronteiras da academia e se apropriem das questões e do desenho da investigação (Perelló *et al.*, 2012). Esta colaboração pode ser também uma metodologia de envolvimento ciência-sociedade, facilitando o diálogo entre grupos sociais, em particular aqueles tradicionalmente excluídos ou marginalizados (Coemans & Hannes, 2017; Guillermin & Drew, 2010; Wang & Burris, 1994). Um conjunto específico de metodologias baseadas na arte diz respeito às metodologias visuais, nas quais as imagens são usadas para aprender sobre o mundo social. Estas metodologias permitem capturar o que muitas vezes não se consegue explicar, alteram a nossa forma de ver certas coisas ou situações, e podem ser veículos de comunicação mais acessíveis que as palavras do discurso científico (Banks, 2001; Hartel, Lundh, Sonnenwald & Foster, 2012; Harper, 2002; Perelló *et al.*, 2012; van den Scott, 2018). As imagens usadas no trabalho científico entrelaçam-se com as palavras para contar histórias, podendo assumir diferentes funções, promovendo uma maior ou menor participação. As imagens podem ser a própria história, quando usadas como dados (ex.: fotografias, desenhos); podem ajudar a obter a história, quando usadas como ferramenta para recolher dados (ex.: foto-elicitação, mapas); podem contar a história, quando usadas como forma de registar notas de campo (ex.: fotografias do local em estudo, mapas de grupos sociais) (van den Scott, 2018).

As metodologias visuais têm a sua origem nos estudos etnográficos (*ca.* 1900), nas áreas da antropologia e da sociologia, usando diversos tipos de formatos visuais, como fotografia, vídeo, diagramas, desenhos, ilustrações ou banda desenhada (*e.g.* Banks, 2001; Ferguson, 2013; Hartel *et al.*, 2012; Hicks & Lloyd, 2018). Estes formatos visuais podem ser criados por investigadores/as ou por participantes, ou ser imagens encontradas no campo ou noutra contexto (Guillermin & Drew, 2010; Hartel *et al.*, 2012). A análise das imagens fica dependente de quem as interpreta,

tornando único o conhecimento adquirido sobre ou a partir delas. As imagens assim usadas contam histórias ou constituem-se como narrativas subjectivas, inscritas num determinado contexto social e cultural (Banks, 2001; Huss, 2013). A emoção e a subjectividade, muitas vezes presentes nestas análises, podem transformar as nossas percepções, ou construir uma personalidade aparentemente saída da nossa imaginação. Por outro lado, nos estudos da mudança social e comportamentos humanos, as metodologias visuais conseguem mais facilmente aceder às questões emotivas e subjectivas que lhes estão subjacentes; ajudar a lembrar, recuperar memórias; comunicar significados complexos; reduzir limitações; aproximar investigadores e participantes da investigação (Banks, 2001; Ferguson, 2013; Hartel *et al.*, 2012; Hicks & Lloyd, 2018; Julien, Given & Opryshko, 2013; Wang & Burris, 1994).

Nos últimos anos, as metodologias visuais ganharam um novo interesse e interdisciplinaridade nas áreas das Ciências Sociais, Humanidades e Artes. Têm vindo a ganhar expressão particularmente devido ao seu potencial como metodologia reflexiva e que desafia a norma de autoridade, centrando a investigação na participação e na análise colectiva e na procura sistemática de padrões, reconhecendo a subjectividade como uma força (Pink, 2006). As metodologias visuais participativas são estratégias eficazes para inquéritos sociais, ajudam a aceder a informação sensível ou desconhecida e/ou privada, tendo, por isso, um elevado potencial para elucidar partes do mundo social que, muitas vezes, estão inacessíveis de outra forma (J. Collier & Collier, 1986; Ferguson, 2013; Hartel *et al.*, 2012; Huss, 2013; Wang & Burris, 1994). São metodologias que podem dar respostas semelhantes a outros dados. Ou seja, os dados visuais têm a possibilidade de construir padrões sujeitos a análises qualitativas e quantitativas. Apresentam, no entanto, algumas limitações: sem um enquadramento teórico, as imagens podem não revelar informações novas ou relevantes; não capturam forças

sociais em movimento, enfraquecendo as interpretações; nem sempre são capazes de reflectir sentimentos ou motivações (Ferguson, 2013; Guillermin & Drew, 2010; Power, Norman & Dupré, 2014). Alargar os espaços de fronteira entre imagens e palavras, criando zonas onde ambas consigam co-existir e ser combinadas, permite capturar de forma mais fiel e imersiva as histórias que as imagens traduzem (Power *et al.*, 2014; Søndergaard & Reventlow, 2019), quer pelos elementos nela presentes, quer pelos ausentes (Meo, 2010).

Várias técnicas podem ser usadas para explorar os conteúdos das imagens, muitas permitindo manter uma relação equilibrada do poder entre investigador/a e participante(s), tal como a foto-elicitação ou a foto-voz. A foto-elicitação pode ser brevemente definida como o uso de imagens em entrevistas (*e.g.* J. Collier & Collier, 1986) e a foto-voz, como a documentação visual de uma realidade pelas/os participantes (*e.g.* Wang & Burris, 1994). Ambas fazem uso das imagens para mediar entrevistas, conseguindo explorar as memórias ou as experiências dos participantes e apreender camadas de informação ou histórias que poderiam ser difíceis de emergir dentro da estrutura mais rígida de uma entrevista tradicional, permitindo aprofundar a análise (Banks, 2001; J. Collier & Collier, 1986; Hicks & Lloyd, 2018). No seu papel híbrido, na dualidade de poderem ser dados e ferramentas de recolha e registo de dados, as imagens ajudam a encontrar padrões e são muito eficazes para evocar informação relevante para quem participa na investigação, para as suas experiências e percepções (Harper, 2002; van den Scott, 2018; Wang & Burris, 1994). Relativamente às palavras, as imagens são mais capazes de incluir pessoas que possam estar linguística e/ou culturalmente em desvantagem (Søndergaard & Reventlow, 2019). Embora, na literatura científica, se encontrem sinónimos para estas duas técnicas e se possa considerar a foto-voz um tipo de foto-elicitação (*e.g.* Ferguson, 2013; Hicks & Lloyd, 2018), assumimos aqui uma característica fundamental para as distinguir: o grau de

envolvimento e de participação das pessoas que integram a investigação. Assim, a foto-elicitación é uma técnica menos participativa que a foto-voz uma vez que quem dirige a investigação, e, por isso, o controlo sobre as imagens a usar, é o/a investigador/a. Na foto-voz, as imagens são sempre geradas pelos/as participantes que, desse modo, determinam qual, ou quais, os fenómenos a estudar. Neste último caso, tratando-se de uma técnica de investigação-acção participativa, a relação de poder entre quem investiga e quem participa na investigação dilui-se, e todos se constituem como co-colaboradores, co-construtores do conhecimento e co-condutores de processos de transformação social (Wang & Burris, 1994). A foto-voz inscreve-se nas metodologias visuais participativas, que se caracterizam pelo seu potencial de intervenção, centrando-se na emancipação, no empoderamento e na experiência subjectiva do público envolvido na investigação, de acordo com as raízes freirianas e feministas que a sustentam (*e.g.* Hicks & Lloyd, 2018; Wang & Burris, 1994). Combinando imagem, palavras e participação no equilíbrio dos poderes entre envolvidos/as na investigação, a foto-voz e técnicas similares (como o desenho livre, ou «desenho-voz») são particularmente atractivas para quem pretende trabalhar com públicos estigmatizados, marginalizados, iletrados ou com dificuldade na expressão escrita, como as crianças mais pequenas (Campos, 2021; Guillemin & Drew, 2010; Søndergaard & Reventlow, 2019; Wang & Burris, 1994).

Comunicação (escrita) de ciência

Comunicar o conhecimento construído no decorrer do trabalho de investigação científica é quase um dever fundamental de cada cientista. Publicar — sem perecer — em revistas científicas significa comunicar com os pares, com a comunidade de cientistas da(s) área(s) disciplinar(es) em que se situa o trabalho. Fazemo-lo para

contribuir para o conhecimento acumulado, para conseguir financiamento para continuar a explorar as questões que nos motivam, para poder alcançar uma eventual progressão profissional ou para receber opiniões, sugestões, novas perspectivas sobre o trabalho. Mas esta escrita fecha-se num conteúdo muito específico, muitas vezes desligado das realidades à sua volta, desautorizado de insubordinações. Outras possibilidades abrem-se com a comunicação de ciência, um formato diferente de comunicação do conhecimento científico, pensando essencialmente no público não-especialista, na sociedade. A comunicação de ciência, entendida como o diálogo ciência-sociedade, pode ser uma prática ou uma disciplina científica. Em ambos os casos, consideram-se todas as técnicas, métodos ou práticas que levem a uma ou a várias respostas à ciência, balizadas em cinco pilares: consciência, diversão (ou outras respostas afectivas), interesse, formação de opiniões e compreensão da ciência, dos seus conteúdos, processos e factores sociais envolvidos na construção do conhecimento científico (Burns *et al.*, 2003).

A comunicação de ciência é desejavelmente uma forma de ocupar o espaço de fronteira entre academia e sociedade, criando uma zona de contacto entre o «nós» (quem está dentro da academia) e o «eles» (quem ocupa o espaço social extra-academia). É nesta zona de contacto que as palavras perdem os seus limites, ganham liberdade para se expandir, contrair, redefinir, para reinventarem o conhecimento científico em histórias, em novas narrativas que os encontros de conhecimentos permitem. É também aqui que os públicos se diversificam, podendo estar, ou não, envolvidos na investigação; estar, ou não, dentro das fronteiras disciplinares; ser, ou não, conhecido. E é neste espaço que as normas mais rígidas e autoritárias da escrita para revistas científicas se dobram, se moldam a novos formatos, se autorizam a insubordinações. Enquanto a escrita para publicação em revistas científicas tem que se ajustar a normas que muitas vezes obrigam a uma comunicação mais factual,

despida de outras perspectivas, outros contextos ou pontos de vista, na escrita para não-especialistas, as palavras têm liberdade para produzir narrativas mais abertas, integrando argumentos construídos a partir de diferentes modos de ver e de pensar as questões (Pelger & Nilsson, 2016; Rowe & Frewer, 2005). O exercício da escrita científica no diálogo ciência-sociedade é, assim, mais flexível, criativo, centrado nas histórias, na comunicação dos grandes resultados e conclusões. As palavras abandonam as fronteiras disciplinares e criam pontes entre diferentes comunidades, permitindo um diálogo regular entre grupos, que poderão não se encontrar de outra forma. Estando a ciência (e a tecnologia) presente nos nossos quotidianos, implicada em diversos desafios sociais, são vários os motivos apontados para que estas pontes dialógicas se estabeleçam também quotidianamente: devolver à sociedade os resultados dos investimentos públicos na investigação científica, ajudando a que se mantenham estes fundos para novas investigações; atrair mais estudantes para as áreas científicas; promover atitudes positivas em relação à ciência e às questões relacionadas com a ciência; promover a tomada de decisões informadas; responder a uma obrigação imposta por agências financiadoras ou a apelos de colegas (e.g. Miller, 2001; Pace *et al.* 2010; Stilgoe *et al.*, 2014; Thomas & Durant, 1987). A promoção de um espírito crítico, quase sempre um objectivo desta forma de comunicar, ganhou um novo relevo nos últimos meses, em que o mundo se encontrou numa situação nova, que exigiu profundas mudanças no dia-a-dia. A pandemia de COVID-19 colocou a ciência sob holofotes, detalhadamente escrutinada. A informação e a desinformação andaram a par, obrigando a um esforço colectivo dentro e fora das fronteiras da academia. E a fronteira enquanto zona de contacto, espaço transformador, agigantou-se e permitiu acomodar as narrativas construídas dentro e entre as diferentes disciplinas científicas. Mas acomodou também aquelas construídas com base em informações falsas, inadequadas

ou equivocadas, que, neste caso, poderiam pôr em causa as medidas de prevenção e contenção da propagação do vírus (originando uma outra crise, designada por infodemia, por se tratar do aparecimento de um volume muito elevado de informação sobre o assunto e da dificuldade em conseguir diferenciar as informações verdadeiras das falsas [Organização Mundial da Saúde, 2020]). No entanto, apesar de, noutros casos, as «narrativas falsas» apresentarem uma capacidade de circulação mais rápida e alargada que as narrativas baseadas em informações consideradas verdadeiras ou correctas, no caso das narrativas construídas à volta das questões relacionadas com a COVID-19, parece haver uma maior tendência para a disseminação de informação baseada na ciência e para a sua manutenção nas redes sociais (Pulido, Villarejo-Carballido, Redondo-Sama & Gómez, 2020)

A escrita para um público não-especialista aproxima-se do modelo dialógico na educação, combinando escrita, ensino e aprendizagem. Explicar temas complexos e/ou resultados novos a alguém que está «fora» desses assuntos pode ajudar a aumentar a nossa própria capacidade de compreender esse mesmo tema ou resultado (*e.g.* Ford & Wargo, 2012; Pelger & Nilsson, 2016; Varner, 2014). Ou seja, cientistas que dedicam parte do seu tempo a comunicar fora dos cânones das revistas científicas, combinando a publicação académica com uma escrita mais democrática do seu trabalho, não só contribuem para uma sociedade mais informada sobre temas científicos de relevância social, como podem ganhar novas perspectivas que ajudam a definir prioridades e estratégias da sua investigação (Pelger & Nilsson, 2016). Comunicar ciência para um público mais diverso, externo às fronteiras de cada área disciplinar e/ou da academia, exige o mesmo rigor que se imprime ao trabalho científico (*e.g.* Varner, 2014). Exige também reflexão e argumentação alargada, capazes de incluir explicações e valores, e de generalizar o conteúdo científico, situando-o numa perspectiva mais ampla do que aquela em que se inscreve o trabalho (Pelger & Nilsson, 2016).

É um exercício que pode transformar o/a investigador/a, tornando-o/a mais capaz de adoptar diferentes perspectivas e pontos de vista, e pode transformar o público, permitindo o empoderamento das comunidades. Os ganhos de confiança mútua resultam, muitas vezes, no apoio a decisões baseadas em resultados do trabalho científico (por exemplo, em questões relacionadas com medidas para prevenir a propagação de vírus; Campos & Araújo, 2017) ou em contribuições que enriquecem o trabalho em curso (por exemplo, oferecendo novas perspectivas sobre a investigação) (Goldberg *et al.*, 2019; Pace *et al.*, 2010; Pelger & Nilsson, 2016; Schmid & Betsch, 2019; Varner, 2014). A escrita inscrita na comunicação de ciência ajuda, assim, a desenvolver e/ou treinar competências que se mobilizam na escrita científica para a publicação em revistas científicas: uso de argumentos que relacionam afirmações teóricas com dados empíricos; construção de argumentos a partir de alegações em diferentes níveis, do específico para o geral, do detalhe ao conjunto; coerência; capacidade de introduzir e repetir termos no e ao longo do texto (Pelger & Nilsson, 2016).

Comunicar ciência para o público exige o reconhecimento da ciência como cultura inscrita no contexto em que é produzida e recebida, e sujeita à influência de crenças e políticas individuais (Haraway, 1991), bem como o reconhecimento do público como elemento heterogéneo, constituído por grupos com diferentes valores, modos de olhar o mundo e de construir conhecimento a partir do que observa (Erickson, 2016; Verner, 2014) — um público que participa em várias comunidades cognitivas, que afectam o seu entendimento da ciência e dos impactos do conhecimento científico na sociedade. A ciência encontra-se em praticamente toda a parte, não só onde a «esperamos» (como num laboratório de investigação ou numa publicação académica), mas também nas manifestações culturais, na nossa forma de descrever o mundo, nos hábitos quotidianos. Esta presença ubíqua da ciência nas nossas vidas mostra-nos as suas diferentes faces e pode actuar como reforço, ou contradição, do que é

a história dominante da ciência (Erickson, 2016; Sarukkai, 2012). É esta localização múltipla da ciência que nos desafia a vê-la como uma construção complexa, que não é neutra, universal ou desinteressada, podendo prejudicar, estigmatizar ou marginalizar (Erickson, 2016). Mas é também a sua natureza complexa que torna a ciência uma construção democrática, abarcando conhecimentos diversos, juntando os diferentes públicos e os seus saberes, e permitindo a multiplicidade de histórias sobre as realidades (Haraway, 1991; Medina, 2013; Santos, 2009; Sarukkai, 2012). Comunicar (em) ciência é navegar entre fronteiras — das disciplinas científicas, das metodologias e práticas, das experiências, dos públicos, das histórias. É usar as palavras para representar ideias, clarificá-las, procurar soluções para problemas, explicações para o que observamos. Escolher comunicar para lá das normas da publicação científica alarga o espaço de fronteira, aumenta as possibilidades das palavras. E pode ajudar-nos a repensar as nossas ideias, perspectivas ou conclusões; a colocar a ciência que se produz em contexto, a compreender melhor o trabalho que se faz e as suas implicações (Pelger & Nilsson, 2016). As palavras escritas, sozinhas ou acompanhadas de imagens, construídas individual ou colectivamente, têm limites que nos impedem de descrever todas as faces da ciência, as camadas das realidades, as texturas da oralidade. Mas a escrita — de e/ou sobre ciência — é um poderoso exercício de reflexão e de aprendizagem, que podemos usar para criar novos diálogos, traduzir a existência de múltiplas realidades e alimentar a palavra dita para que consiga florescer enquanto palavra escrita.

Agradecimentos

Este texto resulta de um projecto de investigação individual apoiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (DL57/2016/CP1341/CT0001). Mas resulta sobretudo da generosa partilha de conheci-

mentos, saberes e experiências entre várias/os colegas, no âmbito de diferentes iniciativas organizadas no CES-UC, como o ciclo «Publicar sem Percecer» e as oficinas e tertúlias do Ciclo de Metodologias «Roda de Saberes», a quem deixo os meus agradecimentos. Agradeço ainda as críticas construtivas recebidas durante o processo de revisão por pares, que ajudaram a melhorar o texto.

Referências bibliográficas

- Altay, S., & Lakhlifi, C., 2020. Are science festivals a good place to discuss heated topics? *Journal of Science Communication*, 19 (01), A07.
- Banks, M., 2001. *Visual Methods in Social Research*. Londres: Sage.
- Barney, K., 2009. Laos and the making of a 'relational' resource frontier. *The Geographical Journal*, 175 (2): 146–59.
- Brightman, M., Grotti, V. E., & Ulturgasheva, O., 2010. Personhood and «frontier» in contemporary Amazonia and Siberia. *Laboratorium*, 2 (3), 348–365.
- Bryon, E., 2017. Transdisciplinary and interdisciplinary exchanges between embodied cognition and performance practice: working across disciplines in a climate of divisive knowledge cultures. *Connection Science*, 29 (1), 2–20.
- Burns, T. W., O'Connor, D. J., & Stocklmayer, S. M., 2003. Science communication: A contemporary definition. *Public Understanding of Science*, 12, 183–202.
- Campos, R., 2021. Exploring different forms of engaging different publics with environmental sustainability. In L. Oliveira, A. Amaro & A. Melro (Org.), *Handbook of research on cultural heritage and its impact on territory innovation and development. Advances in religious and cultural studies*. Hershey, PA: IGI Global, pp. 233–258.
- , Monteiro J. P., & Carvalho, C. P., 2021. *Citizen Social Science or the public participation in social science research*. no prelo.
- , Teixeira de Melo, A., Silva, P., & Cunha, T., 2020. Há palavras que não falam. Gritam. Reflexões sobre palavras, saberes e metodologias insurgentes. (Relatório de Oficina). Retirado da página de internet do Ciclo de Metodologias Roda de Saberes: https://www.ces.uc.pt/ficheiros2/files/Relatorio%20Palavras%20que%20gritam_final.pdf
- & Araújo, M. 2017. Traditional artistic expressions in science communication in a globalized world: contributions from an exploratory project developed in Northeast Brasil. *Science communication* 39 (6), 798–809.
- Coemans, S., & Hannes, K. 2017. Researchers under the spell of the arts: two decades of using arts-based methods in community-based inquiry with vulnerable populations. *Educational Research Review* 22, 34–49.
- Collier, J., & Collier, M. 1986, *Visual Anthropology: Photography as a Research Method*. Albuquerque: University of New Mexico Press.

- Cornwall, A., & Jewkes, R., 1995. What is participatory research? *Social Science & Medicine*, 41(12), 1667–1676.
- Cunha, T., 2019. A fronteira interior da Palestina: uma análise do filme *Maria's Grotto* para uma outra compreensão feminista da nação. *Revista Nanduty*, 7 (11), 167–189.
- Erickson, M., 2016. *Science, Culture and Society – Understanding Science in the 21st Century*. 2^a Ed. Cambridge: Polity Press.
- Ferguson, T., 2013. *Using Visual Methods in Social Science Research*. Melbourne: Oxford Univeristy Press.
- Ford, M. J., & Wargo, B. M., 2012. Dialogic framing of scientific content for conceptual and epistemic understanding. *Science Education*, 96 (3), 369–391.
- Goldberg, M. H., van der Linden, S., Maibach, E., & Leiserowitz, A., 2019. Discussing global warming leads to greater acceptance of climate science. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116 (30), 14804–14805.
- Grosfoguel, R., 2010. Epistemic Islamophobia and Colonial Social Sciences, *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, 8 (2), 29–38.
- Guillemin, M., & Drew, S., 2010. Questions of process in participant generated visual methodologies. *Visual Studies*, 25, 175–188.
- Hansson, S. O., 2017. Science denial as a form of pseudoscience. *Studies in History and Philosophy of Science, Part A*, 63, 39–47.
- Haraway, D., 1991. *Simians, cyborgs and women: The reinvention of nature*. Nova Torque: Routledge.
- Harper, D., 2002. Talking about pictures: A case for photo-elicitation. *Visual Studies*, 17 (1), 13–26.
- Hartel, J., Lundh, A., Sonnenwald, D., & Foster, N. F., 2012. State of the art/science: Visual methods and information behavior research. *Proceedings of the American Society for Information Science and Technology*, 49, 1–4.
- Hicks, A., & Lloyd, A., 2018. Seeing information: Visual methods as entry points to information practices. *Journal of Librarianship and Information Science*, 50 (3), 229–238.
- Huss, E., 2013. *What we see and what we say: Using images in research, therapy, empowerment, and social change*. Londres: Routledge.
- Julien, H., Given, L. M., & Opryshko, A., 2013. Photovoice: A promising method for studies of individuals' information practices. *Library and Information Science Research*, 35 (4), 257–263.
- Keller, E. F., & Longino, H. E., 1996. *Feminism and science*. Oxford: Oxford University Press.
- Kythreotis, A. P., Mantyka-Pringle, C., Mercer, T. G., Whitmarsh, L. E., Corner, A., Paavola, J., Castree, N., 2019. Citizen social science for more integrative and effective climate action: A science-policy perspective. *Frontiers in Environmental Science*, 7, 1–10.
- Lewenstein, B., 2003. Models of public communication of science and technology. *Public Understanding of Science*, 96 (3), 288–293.
- Medina, L. R., 2013. *Centers and Peripheries in Knowledge Productions*. Londres: Routledge.

- Meo, A. I., 2010. Picturing students' habitus: The advantages and limitations of photo-elicitation interviewing in a qualitative study in the city of Buenos Aires. *International Journal of Qualitative Methods*, 9, 149–171.
- Miller, S., 2001. Public understanding of science at the crossroads. *Public Understanding of Science*, 10, 115–120.
- Navarro, K. & McKinnon, M., 2020. Challenges of communicating science: perspectives from the Philippines. *Journal of Science Communication*, 19 (01), A03.
- Nugent, S., 2006. Frontiers and enclaves: metaphor and concept in Brazilian Amazonia. *Cambridge Anthropology*, 26 (2), 69–78.
- Ocobock, C. & Hawley, P., 2020. Science on tap: effective public engagement or preaching to the choir? *Journal of Science Communication*, 19 (01), A04.
- Organização Mundial da Saúde, 2020. Novel Coronavirus (2019-nCoV). Situation Report 13, 2 February. Disponível em: www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200202-sitrep-13-ncov-v3.pdf (consultado a 11 Junho 2020).
- Pace, M.L., Hampton, S.E., Limburg, K.E., Bennett, E.M., Cook, E.M., Davis, A.E., Strayer, D.L., 2010. Communicating with the public: opportunities and rewards for individual ecologists. *Frontiers of Ecology and Environment*, 8, 292–298.
- Pelger, S., & Nilsson, P., 2016. Popular science writing to support students' learning of science and scientific literacy. *Research in Science Education*, 46 (3), 439–456.
- Perelló, J., Murray-Rust, D., Nowak, A., & Bishop, S.R., 2012. Linking science and arts: Intimate science, shared spaces and living experiments. *The European physical journal. Special topics*, 214, 597–634.
- Pink, S., 2006. *The Future of Visual Anthropology: Engaging the Senses*. Londres: Routledge.
- Power, N. G., Norman, M. E., & Dupré, K., 2014. Rural youth and emotional geographies: How photovoice and words-alone methods tell different stories of place. *Journal of Youth Studies*, 17, 1114–1129.
- Pulido, C. M., Villarejo-Carballido, B., Redondo-Sama, G., & Gómez, A., 2020. COVID-19 infodemic: More retweets for science-based information on coronavirus than for false information. *International Sociology*, 35 (4), 377–392.
- Pullman, A, Chen, M. Y., Zou, D., Hives, B. A, & Liu Y., 2019. Researching multiple publics through latent profile analysis: Similarities and differences in science and technology attitudes in China, Japan, South Korea and the United States. *Public Understanding of Science*, 28 (2), 130–145.
- Rowe, G., & Frewer, L., 2005. A Typology of Public Engagement Mechanisms. *Science, Technology, & Human Values*, 30 (2), 251–90.
- Santos, B. S., 2009. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In B. S. Santos & M. P. Meneses (Org.), *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, pp. 23–71.
- . 2007. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 78, 3–46.
- Sarukkai, S., 2012. *What is science?* Nova Deli: National Book Trust.
- Schmid, P. & Betsch, C., 2019. Effective strategies for rebutting science denialism in public discussions. *Nature Human Behaviour*, 3 (9), 931–939.

- Shaw, R., 2015. Night as fragmenting frontier: Understanding the night that remains in an era of 24/7. *Geography Compass*, 9 (12), 637–647.
- Søndergaard, E., Reventlow, S., 2019. Drawing as a facilitating approach when conducting research among children. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1–11.
- Stilgoe, J., Lock, S. J., & Wilsdon, J., 2014. Why should we promote public engagement with science? *Public understanding of science*, 23 (1), 4–15.
- Thomas, G. P., & Durant, J. R., 1987. Why Should We Promote the Public Understanding of Science? In M. Shortland (Ed.), *Scientific Literacy Papers*. Oxford: Rewley House, pp. 1–14.
- van den Scott, L., 2018. Visual Methods in Ethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 47 (6), 719–728.
- Varner, J., 2014. Scientific Outreach: Toward Effective Public Engagement with Biological Science. *Biology Science*, 64, 333–340.
- Wang, C.C. & Burris, M., 1994. Empowerment through photo novella: Portraits of participation. *Health Education Quarterly*, 21, 171–186.
- Witt, G., 1969. The bad man as hipster: Norman Mailer's use of frontier metaphor. *Western American Literature*, 4 (3), 203–217

(Página deixada propositadamente em branco)

AUTORES / AUTORAS

Ana Eva Miguéis é bibliotecária na Universidade de Coimbra, coordenando a Área de Serviços e de Sistemas de Gestão Integrada da Biblioteca Geral, a estrutura de apoio técnico e as bibliotecas da UC, gerindo sistemas informáticos, como o catálogo das bibliotecas, a biblioteca digital «Alma Mater» e o repositório «Estudo Geral». Tem participado em diversas atividades nacionais e internacionais, destacando-se a 5ª Conferência Luso-Brasileira sobre Acesso Aberto (2014, Coimbra) e a coordenação do Grupo de Trabalho nacional para a divulgação dos RCAAP – Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (2016–2019). Tem vários trabalhos e comunicações subordinadas aos temas dos repositórios em Acesso Aberto e das bibliotecas digitais. ORCID iD 0000-0003-2869-7754.

Ana Raquel Matos é professora auxiliar no núcleo de Sociologia da Faculdade de Economia (FEUC) e investigadora do Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra. É doutorada em Sociologia pela Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e tem trabalhado e publicado sobretudo nas áreas da democracia e da participação pública, movimentos sociais e ação coletiva pelo protesto, com destaque na área da saúde em Portugal. É co-coordenadora do Programa de Doutoramento do CES/FEUC - "Democracia no século XXI" e da Secção Temática "Conhecimento, Ciência e Tecnologia", da Associação Portuguesa de Sociologia. É formadora no ciclo PSP/ST. ORCID iD: 0000-0003-0350-7440.

Andrés Spognardi é investigador no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. É Mestre em Organizações Cooperativas pela Universidade de Bolonha (Itália) e doutorado em Ciência Política pela *Scuola Normale Superiore di Pisa* (Itália). Foi investigador no Conselho Nacional de Investigação Científica (Itália) e investigador visitante na Universidade de Columbia (Estados Unidos) e na Universidade de Valência (Espanha). Os seus interesses científicos incluem os desenhos e os métodos de investigação nas ciências sociais, a economia das organizações cooperativas e o papel da economia social e solidária nas transições sustentáveis. ORCID iD: 0000-0002-3942-2644

Fátima Valéria Ferreira de Souza. Assistente Social (1989) formada pela Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestre (1995) e doutora (2004) pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora e pesquisadora da Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, desde março de 1998. Experiência nas áreas de assistência social, comunidade, qualificação profissional e inclusão produtiva. Coordenadora do Laboratório de Pesquisa e Extensão Serviço Social, Assistência Social e Inclusão Produtiva, e de projetos de extensão que analisam a relação da política de assistência social com ações de inclusão produtiva.

Fernando Laércio Alves da Silva. Pós-Doutoramento pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra – Portugal (2020), Doutor em Direito Processual pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2017), Mestre em Direito pela Faculdade de Direito de Campos do Centro Universitário Fluminense (2007) e Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Viçosa (2003). Professor Adjunto da Universidade Federal de Viçosa, responsável pelas áreas de Direito Processual Penal e Direito Penal. Articulista e pareceris-

ta *ad hoc* em diversos periódicos e eventos. Membro do Grupo de Pesquisa em Direito, Política, Economia e Sociedade (GP DIPES). Orcid iD: 0000-0003-3423-4289.

Francisco Freitas é um investigador especializado em análise e tratamento de dados. Ao longo dos anos, tem integrado equipas multidisciplinares de investigação, detendo experiência em métodos de investigação quantitativos e qualitativos. A sua prática de investigação inclui as diferentes fases do processo de recolha, gestão e análise de dados, em conjunto com tarefas de mapeamento e análise espacial de dados. Trabalha regularmente como docente de métodos e técnicas, como formador e como consultor, em Portugal e no estrangeiro. É coorganizador e formador no ciclo PSP/ST. Os seus interesses de investigação atuais versam os grandes dados e seus impactos nos sistemas democráticos. ORCID iD: 000-0002-1286-8750.

Graça Capinha. Professora Auxiliar do Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas, Secção de Estudos Anglo-Americanos, na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Investigadora Sénior do Centro de Estudos Sociais e colaboradora do Instituto de Literatura Comparada Margarida Losa, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Co-directora do Programa de Doutoramento inter- e transdisciplinar «Discursos: Cultura, História e Sociedade» (FLUC/FEUC/CES) e do Programa de Mestrado em Escrita Criativa (FLUC). O último projecto que dirigiu foi «Novas Poéticas de Resistência: O Séc. XXI em Portugal» (FCT/CES - 2011). Entre 1991 e 1999, esteve ligada ao *Poetics Program*, da *State University of New York* (SUNY at Buffalo). Formadora no PSP/ST. ORCID: 0000-0002-2051-1911

Joana Vieira Santos, doutorada em Linguística Portuguesa, é Professora Associada da Universidade de Coimbra, membro do

Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas e do CELGA-ILTEC (Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada). Tem como áreas de investigação o discurso académico e a sintaxe de português e de francês, nas quais tem lecionado ao nível do 1.º, 2.º e 3.º ciclos. Tem igualmente organizado ações de formação, *workshops*, conferências e cursos de ensino à distância nessas áreas disciplinares. ORCID iD: 0000-0002-6711-8113.

João Arriscado Nunes é sociólogo, Investigador do Centro de Estudos Sociais e Professor Catedrático de Sociologia na Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. As suas áreas principais de investigação incluem as Epistemologias do Sul, os Estudos de Ciência, Tecnologia e Sociedade e os Estudos Sociais da Saúde e Ambiente. É formador no ciclo PSP/ST. ORCID iD: 0000-0003-0109-8268.

Kate Torkington é Professora Adjunta na Universidade do Algarve, Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo. Concluiu o Doutoramento em Linguística Aplicada, em 2011, pela *Lancaster University, Department of Linguistics and English Language* (UK); e o Mestrado em Linguística Aplicada, em 1998, pela *Cardiff University*. Atualmente, é co-editora da revista científica *Dos Algarves: A Multidisciplinary e-Journal*. É investigadora integrada e membro da Comissão Coordenadora do CiTUR - Centro de Investigação, Desenvolvimento e Inovação em Turismo (pólo CiTUR-Algarve). É formadora no ciclo PSP/ST. Orcid iD: 0000-0001-9729-7872.

Marco Pereira é Professor Associado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (UC) e investigador do Centro de Investigação em Neuropsicologia e Intervenção Cognitivo-Comportamental (CINEICC). É doutorado em Psicologia pela UC. Formador no ciclo PSP/ST. Os seus interesses de investigação incluem os processos diádicos na adaptação de casais

a diferentes contextos de stresse e adversidade (*e.g.*, morte de um filho, depressão pós-parto, infeção pelo VIH), avaliação da qualidade de vida, saúde mental e processos psicológicos de regulação emocional em contextos de doença física e mental, assim como implementação de intervenções transdiagnósticas para o tratamento de perturbações emocionais. ORCID iD 0000-0002-6086-2329.

Maria José Paiva Fernandes Carvalho. Coordenadora da Biblioteca Norte/Sul, CES. É organizadora e formadora no Ciclo de Formação Avançada «Publicar Sem Pecer: Sobreviver ao turbilhão». É doutorada em «Ciencias Sociales y Juridicas/Información y Documentación» pela Universidad de Salamanca, em 2017. Completou o *Master of Library and Information Science*, na Simmons University, em Boston, em 1991. Licenciou-se em Línguas e Literaturas Modernas (Inglês/Alemão) na Universidade de Coimbra, em 1982. Nos EUA, trabalhou na *New Bedford Free Public Library*, 1986-2002, onde foi bibliotecária e dinamizadora da Língua e Cultura Portuguesas. Aí recebeu várias distinções, incluindo o «Certificate of Special Congressional Recognition» pelos Senadores John Kerry & Edward Kennedy, Congresso dos EUA. ORCID iD: 0000-0003-2781

Marilia Verissimo Veronese é mestre e doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2004), com estágio pós-doutoral no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (2019–2020). É docente e investigadora do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e coordenadora do grupo de pesquisa ECOSOL-UNISINOS, sendo também membra do grupo ECOSOL-CES. ORCID iD 0000-0002-3618-7079.

Margarida de Cássia Campos fez estágio pós-doutoral no Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra. Doutora em Geografia,

Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre em Meio Ambiente e Desenvolvimento, Universidade Estadual de Londrina, licenciada e bacharel em Geografia. Professora na Licenciatura em Geografia e no curso de Especialização em Ensino de Geografia, Universidade Estadual de Londrina, e professora do Programa do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede. Pesquisa sobre educação geográfica, políticas de ações afirmativas para o ensino superior, e relações raciais, com ênfase na educação. ORCID iD 0000-0003-4082-6037.

Otto Vinicius Agra Figueiredo. Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS (2004); Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB (2007) e Doutor em Educação e Contemporaneidade – UNEB (2021). Pró-Reitor de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis - PROPAAE / UEFS (2014 - 2016). Professor do Departamento de Educação da UEFS de Política e Gestão Educacional e Relações Étnico-Raciais na Educação; Pesquisador do Grupo de Pesquisa FIRMINA Pós-Colonialidade / UNEB, do Centro de Estudos e Documentação em Educação - CEDE / UEFS, e do Grupo de Pesquisa Ações Afirmativas para o Ensino Superior / UEL. Formador PSP/ST.

Paula Sequeiros é investigadora no CES, onde desenvolveu o seu projeto de pós-doutoramento. Doutora em Sociologia, Universidade do Porto (UP); Mestra em *Sociedad de la Información y del Conocimiento*, Univ. Oberta de Catalunya; Lic. História, UP; Pós-Grad. Ciências Documentais, UP. Investiga a interseção da literacia da informação com a publicação científica e as bibliotecas. Coorganizadora e formadora no ciclo de formação avançada «Publicar sem perecer: Sobreviver ao turbilhão». Dinamiza a “enLeio, Rede de Investigação Bibliotecas, Políticas e Leitura”. Defensora do Acesso Aberto, foi membro do Conselho Executivo e é editora para Portugal do Repositório e-LIS. Neste e no SocArXiv deposita os seus trabalhos. ORCID iD 0000-0003-2069-5631.

Patrícia Silva é Investigadora no Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra, onde investiga o «Modernismo Transcultural». Doutorada em Estudos Portugueses e Brasileiros pelo *King's College London*, lecionou na Universidade de Cambridge e no *University College London*. É autora de *Yeats and Pessoa: Parallel Poetic Styles* (2010) e de inúmeros artigos em revistas científicas. Co-editou o número «Modernismos portugueses 1915-1917: Contextos, Facetas e Legados da geração *Orpheu*» da *Pessoa Plural* (2017). Publicou «Intertextualidades Transmediais Expressionistas em *Ensaio Sobre a Cegueira e Blindness*, de Fernando Meirelles», in *Congresso Internacional José Saramago: 20 Anos com o Prémio Nobel* (IUC, 2020). É coorganizadora e formadora no Ciclo PSP/ST. ORCID iD: 0000-0002-7823-4849.

Rachel Carvalho é doutoranda em Ciências Políticas (Democracia no século XXI) pelo Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra. Mestra em Práticas de Desenvolvimento Sustentável pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Especialista em Gestão Ambiental pela Universidade Federal de Viçosa/MG e em Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Bacharela em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, com ênfase em Questões Socioambientais pela Universidad Metropolitana de Porto Rico/EUA. Possui ampla experiência em pesquisa, consultoria/gestão e ensino. Actua nas seguintes áreas: Educação para Cidadania, Políticas Públicas, Democracia Participativa, Organização Comunitária e Educação Popular. ORCID iD 0000-0003-2268-5752.

Rita Alcaire. Antropóloga, documentarista e comunicadora de ciência. Investigadora da equipa portuguesa de CILIA LGBTQI+ (FCT, via NORFACE). Doutorada em Direitos Humanos nas Sociedades Contemporâneas, com uma tese que discute os direitos humanos pela lente da assexualidade em Portugal. Co-coordenadora do

Mestrado em Psiquiatria Social e Cultural (UC), tem vindo a desenvolver atividades de *outreach* e *advocacy* nesta área, nomeadamente através do projeto *Ouvir Vozes* (financiado pela DGARTES). Integra a Comissão Organizadora da formação avançada PSP/ST (CES), onde coordena sessões sobre saúde mental na academia e ensina estratégias de comunicação de ciência social a investigadoras/es em início de carreira. ORCID iD 0000-0003-3189-891X.

Rita Campos é investigadora em Comunicação e Educação Não-Formal de Ciência no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (CES-UC). O seu trabalho pretende contribuir para uma participação activa do público nas decisões sobre o uso racional dos recursos naturais, desenvolvendo ferramentas de comunicação que enfatizem os benefícios da protecção e o uso racional da biodiversidade sobre a saúde e usando resultados da investigação actual nestes tópicos e formatos que privilegiem a aproximação entre público e investigadores. Recentemente, tem procurado explorar as potencialidades das metodologias visuais em contextos de ensino-aprendizagem, activo e cooperativo, e comunicação (de ciência) dialógica. ORCID iD: 0000-0003-4184-3269

Rita Grácio. Socióloga, doutorada pela Universidade de Exeter (UK), licenciada e mestre pela Universidade de Coimbra. Atualmente é pós-doutoranda no âmbito do projeto muSEAum (FCT) e docente convidada de Comportamento Organizacional na Universidade Lusófona. Trabalhou na área de comunicação e gestão de ciência na NOVA *School of Business & Economics* e na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Tem trabalho publicado em revistas como *Museum International*, *Working with Older People*, *Cadernos de Arte e Antropologia*, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, e é uma das editoras da revista *MAiA - Music and Arts in Action* (Universidade de Exeter). ORCID iD 0000-0003-4917-0353.

Roberta Freitas Guerra. Pós-Doutorada (2020) pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Portugal, tendo desenvolvido pesquisa em Sociologia do Direito. Doutora (2016) e Mestra (2007) em Direito do Trabalho pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Bacharela em Direito (2001) pela Universidade Federal de Viçosa. Articulista e parecerista *ad hoc* em diversos periódicos e eventos. Líder e pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Direito, Política, Economia e Sociedade (GP DIPES), registrado no CNPq. Mãe do Eduardo e do Rafael. Professora Adjunta da Universidade Federal de Viçosa. Orcid iD 0000-0002-5797-9905.

(Página deixada propositadamente em branco)

Paula Sequeiros · Investigadora, CES, UC. Coorganizadora, formadora em *Publicar sem perecer: Sobreviver ao turbilhão*. Dinamiza a *enLeio*, Rede de Investigação Bibliotecas, Políticas e Leitura. Repositórios dos seus trabalhos: *e-LIS*, *SocArX*.

Maria José Paiva Fernandes Carvalho · Coordenadora da Biblioteca Norte/Sul, CES,UC, é doutorada em “*Ciencias Sociales y Jurídicas/ Información y Documentación*, Universidad de Salamanca, 2017. É Co-coordenadora do Ciclo de Formação Avançada “*Publicar-Sem-Perecer: Sobreviver ao turbilhão*”.

Graça Capinha · Docente de Línguas, Literaturas e Culturas (Estudos Anglo-Americanos) da FLUC e Investigadora do CES. Tem trabalhado sobre poesia e poética contemporâneas (identidades, emigração, políticas de linguagem, vanguardas). É co-coordenadora do Doutoramento “*Discursos: Cultura, História e Sociedade*” (FLUC/FEUC/CES) e do Mestrado em Escrita Criativa (FLUC).

Série Investigação

•

Imprensa da Universidade de Coimbra

Coimbra University Press

2021

1 2



9 0

UNIVERSIDADE D
COIMBRA

