



Revista Brasileira de Educação

ISSN: 1413-2478

rbe@anped.org.br

Associação Nacional de Pós-Graduação e
Pesquisa em Educação
Brasil

CASIMIRO LOPES, ALICE; CAMILO COSTA, HUGO HELENO

A produção bibliográfica em coautoria na área de educação

Revista Brasileira de Educação, vol. 17, núm. 51, septiembre-diciembre, 2012, pp. 717-730

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27524689013>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

[redalyc.org](http://www.redalyc.org)

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

A produção bibliográfica em coautoria na área de educação

ALICE CASIMIRO LOPES

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

HUGO HELENO CAMILO COSTA

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

INTRODUÇÃO

Ainda que a pós-graduação em educação no país tenha se iniciado nos anos de 1970, é nos anos 2000 que vemos ampliar-se significativamente sua organização em grupos e linhas de pesquisa, em virtude do caráter indutor das orientações estabelecidas pela avaliação de programas nas comissões de área da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), iniciado na segunda metade dos anos de 1990 (Horta; Moraes, 2005). Também se identifica um aumento quantitativo na produção bibliográfica docente, ainda que estejamos distantes dos altos índices de produtividade de outras áreas de conhecimento.¹ Como afirmam Macedo e Sousa (2010), a tese de um produtivismo na área de educação não se justifica, caso consideremos os índices de produtividade bibliográfica dos programas de pós-graduação em educação – as instituições mais expressivas na produção do conhecimento educacional. Nos programas com conceitos de três a cinco, a média de produção docente por ano varia de 1 a 1,6 produto (equivalente a capítulo A). Apenas nos programas nível seis, essa média atingiu o valor

1 Apenas como exemplo, é possível destacar que no caso da área de ciências agrárias I, na CAPES, uma das áreas com maior produtividade no país, a produção bibliográfica mínima para um programa de pós-graduação de nível três é de um artigo A1 no triênio por docente permanente, sendo considerado A1 apenas os periódicos com fator de impacto maior ou igual a dois (Brasil, 2010b). De acordo com as planilhas associadas a esse mesmo relatório, nos programas com conceitos de três a cinco, a média de produção bibliográfica docente por ano é de 2,19 produtos, considerando apenas artigos de B2 a A1, livros integrais e capítulos de livros. Entre os programas de nível seis e sete, esta média sobe para 3,69.

de dois por ano, no triênio 2007-2009. Mesmo assim, é possível destacar positivamente que a prática de socializar os resultados de nossas investigações e realizar intercâmbios com outros grupos de pesquisa tornou-se atividade corrente não apenas em congressos, mas também na publicação de artigos e capítulos de livros.

Tal incremento da produção bibliográfica também acontece em outras áreas e tem sido muitas vezes associado à ampliação das redes de colaboração científica. Vilan Filho, Souza e Mueller (2008) destacam que na área de biblioteconomia a produção em rede tem levado a uma ampliação constante das produções em coautoria entre dois ou três pesquisadores, o que por sua vez contribui para ampliar o número de autores e produções na área. Estudo de Maia e Caregnato (2008), sobre a produção do Programa de Pós-Graduação em Epidemiologia da Universidade Federal de Pelotas, conclui que a produção bibliográfica em coautoria ampliou-se significativamente no programa, com o consequente aumento da produção bibliográfica total, sem ampliar o número total de colaboradores na autoria. Esse número se manteve estável no período investigado, não indicando, segundo conclusão dos autores, nenhuma estratégia de ampliar a produção por meio do aumento do número de colaboradores por artigo. Mello, Crubellate e Rossoni (2009, 2010) também concluem algo similar em relação à área de administração: o aumento na cooperação científica foi gerador de um crescimento da produção em coautoria, tomando por base a comparação entre as produções de programas de pós-graduação na área nos períodos 2001-2003 e 2004-2006, triênios de avaliação da CAPES. Esses resultados são interpretados pelos autores como decorrentes do incremento das redes de colaboração entre pesquisadores e como efeito das orientações da comissão de área da CAPES no período investigado. Particularmente na área de educação especial, Hayashi, Hayashi e Lima (2008) analisam que a ampliação da produção bibliográfica vem desenvolvendo-se pela criação e desenvolvimento de redes de colaboração científicas interdisciplinares. Tais redes expressam sua produção de forma compartilhada, levando particularmente a uma coautoria entre pesquisadores mais produtivos.

De forma mais ampla, Vanz e Stumpf (2010) fazem uma revisão teórico-conceitual dos trabalhos sobre colaboração científica na literatura nacional e internacional e concluem não apenas sobre sua ampliação, mas quanto ao caráter positivo dessa estratégia de produção bibliográfica. Segundo as autoras, é preciso salientar que colaboração científica e coautoria não são sinônimas, ainda que se inter-relacionem. Há casos em que a coautoria é registrada sem que a participação de um ou mais coautores na elaboração do argumento central de um texto e/ou na análise de dados de pesquisa seja efetiva. Essa é, por exemplo, a prática em que o coordenador de um grupo, responsável pela organização do quadro teórico-metodológico de uma linha de pesquisa e pela montagem de toda infraestrutura de um laboratório na área de ciências da natureza, é coautor obrigatório, mas não o principal, dos artigos do laboratório em questão. Assim como há também casos de colaboração científica regular, com debates e aprofundamento dos intercâmbios teóricos, que não se expressam em coautoria de textos, porque, por exemplo, os pesquisadores são de áreas distintas e publicam nos veículos de suas respectivas áreas, o que tende a não interessar ao parceiro.

Acrescentamos ao argumento das autoras que nem sempre a colaboração científica gera um acordo entre distintas posições. Há colaborações desenvolvidas em torno de questões que produzem uma divergência teórica entre os pesquisadores e, por isso

mesmo, não se concretizam em escrita conjunta. A despeito disso, desenvolve-se a colaboração, na medida em que o conflito de ideias é um dos impulsionadores da produção de conhecimento.

Mesmo assim, é prática corrente na área acadêmico-científica o trabalho em colaboração, e a coautoria tende a ser uma das formas de expressão dessa prática. Vanz e Stumpf (*idem*) elencam diferentes razões apresentadas pelos pesquisadores, nos diversos trabalhos sobre o tema, para o maior investimento na colaboração científica. Algumas delas se relacionam diretamente à busca por maior produtividade, racionalização de esforços, visibilidade e resultados efetivos que tornem possível o fomento à pesquisa. Igualmente apontam para a possibilidade de focalizar temas mais complexos e com menores chances de erro, em virtude de poder contar com a avaliação de terceiros. Ainda se destacam questões pessoais, como o compartilhamento do entusiasmo por uma pesquisa com alguém e o apreço por trabalhar em parceria.

Muito possivelmente na área de educação também identificaremos razões as mais variadas, correlatas a essas, que mobilizam os pesquisadores ao trabalho em parceria, sendo a organização dos grupos de pesquisa nos programas de pós-graduação a maior evidência de que as atividades de colaboração científica são também desenvolvidas em nossa área. Entretanto, não apenas nossa experiência na pós-graduação e na pesquisa educacional, mas também especificamente a análise dos cadernos de indicadores gerados pelo Coleta CAPES para avaliação dos programas de pós-graduação em nossa área,² tem nos levado a concluir que a prática da coautoria não é tão comum quanto seria esperado de uma área acadêmico-científica, particularmente quando se trata de um trabalho entre orientador e orientando. Enquanto, reconhecidamente em áreas como as ciências físicas e biológicas, mas não apenas nelas, o registro da produção docente no Coleta CAPES leva automaticamente ao registro da produção discente, pois não existe uma sem a outra, sabemos que na área de educação tais registros se fazem, frequentemente, de formas separadas, parecendo indicar que a publicação com orientandos não é considerada um processo formativo intrínseco à pós-graduação e à pesquisa.

Mas essa impressão primeira, a nosso ver, merece maiores análises, de maneira que não nos limitemos ao supostamente já sabido e desconsideremos a possibilidade de que outros movimentos diferentes possam estar ocorrendo na área. Assim, optamos por investigar se essa impressão primeira – a área de educação não realiza significativamente trabalhos em coautoria –, capaz de fazer sentido para o conjunto dos programas de pós-graduação da área, mantém-se da mesma forma, caso investiguemos os pesquisadores em educação mais produtivos, tanto quantitativa quanto qualitativamente. Assim, trazemos neste artigo os resultados do levantamento da produção em autoria única e em coautoria de 126 pesquisadores, entre seniores e pesquisadores categoria 1 (PQ1) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no período de 2001 a 2010.

Justificamos a escolha desses pesquisadores, por considerarmos que assumem uma liderança acadêmica na área e, dessa forma, têm potencial para não apenas seguir práticas instituídas, mas produzir novos modos de operar a produção do conhecimento.

2 Ver: www.capes.gov.br.

São profissionais que, para além da produção bibliográfica, lideram grupos de pesquisa, assumem protagonismo em associações científicas e na política acadêmica, por exercerem regularmente a atividade de pareceristas nas agências de fomento, em periódicos e eventos, bem como em associações científicas, constituindo uma cultura acadêmico-científica no campo educacional.

Com a escolha desses pesquisadores para compor a amostra de investigação, não estamos afirmando que apenas esse grupo corresponde aos pesquisadores de maior produção e de destaque na área. Há muitos pesquisadores em educação que por razões variadas – terem outras bolsas de produtividade em seus estados, escolha pessoal, desacordo com os critérios do CNPq – não são bolsistas PQ. Também é de nosso conhecimento que, dado o reduzido número de bolsas PQ em nossa área, temos vários pesquisadores categoria 2 nesta agência com produção altamente qualificada, quantitativa e qualitativamente, mas que por questões que não cabe aqui analisar ainda não tiveram a oportunidade de ter a bolsa PQ1.

A despeito dessas limitações da amostra, consideramos que o inverso pode ser assumido como verdadeiro: por diferentes mecanismos político-acadêmicos, a área referenda esse conjunto de pesquisadores seniores e PQ1 como lideranças capazes de expressar, em alguma medida, a produção de ponta da área. Isso nos faz considerar que a investigação das práticas de publicação desse grupo é um possível indicador para entendermos os movimentos de colaboração científica.

Quando então nos mobilizamos para a realização desta investigação e para a produção deste texto, duas motivações se associam intrinsecamente: conhecer como a produção em coautoria vem desenvolvendo-se na área, particularmente entre os pesquisadores mais produtivos, e defender que esta é uma forma de expressão dos resultados da colaboração científica que merece ser mais valorizada por nós, especialmente em virtude de sua possibilidade de contribuir para a melhor formação de nossos mestrandos e doutorandos. Para tal, defendemos que a colaboração científica na área de ciências humanas e sociais, e particularmente na área de educação, mais do que o trabalho de dois ou mais pesquisadores em um projeto de pesquisa, compartilhando recursos intelectuais, econômicos e/ou físicos (*idem*), é um processo de articulação discursiva que tende a ser fixado na forma textual, visando possibilitar outras articulações com diferentes sujeitos sociais.

O LEVANTAMENTO

Trabalhamos com a lista de pesquisadores categoria 1 e pesquisadores seniores obtida no *site* do CNPq,³ no ano de 2010, e analisamos suas produções ao longo dos dez anos anteriores. Muitos desses pesquisadores não estiveram na categoria 1 ou sênior ao longo desses dez anos, mas, ao fixarmos os pesquisadores do ano de

3 Entre o levantamento inicial dos dados e a escrita deste texto, houve alteração na página do CNPq, sendo o atual endereço para acessar a lista dos bolsistas PQ: <<http://efomento.cnpq.br/efomento/distribuicaoGeografica/distribuicaoGeografica.do?metodo=apresentar>>. Acesso em: jun. 2012. Em 2010, os dados foram acessados no endereço original, que agora constam em: <<http://memoria.cnpq.br/bolsas/index.htm>>. Acesso em: jun. 2012.

2010, buscamos conhecer a trajetória que os levou a esse patamar da carreira, no que concerne ao trabalho individual e em coautoria.

O levantamento das produções se deu a partir das informações publicadas no currículo Lattes dos pesquisadores, considerando, obviamente, a data de sua última atualização. Desse documento virtual, foram consideradas apenas as produções em livros completos, capítulos de livros e artigos em periódicos qualificados no sistema Qualis da área de educação, sem o cômputo das reedições.

Contabilizamos as produções inserindo-as nas seguintes categorias: *autoria única*, para as produções realizadas somente pelo próprio pesquisador; *coautoria simples*, para produções em coautoria com outros pesquisadores; e *coautoria com orientando ou ex-orientando*, para as produções envolvendo mestrandos e doutorandos que tenham sido orientados pelo professor investigador. Tais categorias, considerando as produções dos pesquisadores no período de 2001 a 2010, foram individualmente distribuídas em dois intervalos de cinco anos, ou seja, organizadas nos períodos de 2001 a 2005 e 2006 a 2010.

Para maior detalhamento das informações, organizamos os dados sobre coautoria (simples e com orientando ou ex-orientando) por quantidade de autores/coautores. Identificamos, portanto, as produções como sendo de dois a três autores e com mais de três autores. Ressaltamos que nas produções em coautoria com orientando ou ex-orientando foram considerados os trabalhos com participação de pelo menos um orientando ou ex-orientando, ou seja, não necessariamente produções com mais de dois autores foram realizadas somente entre orientador e orientandos ou ex-orientandos, mas admitimos as produções em que ao menos um orientando ou ex-orientando esteve envolvido. Listamos também a quantidade de produções em coautoria, com orientandos ou ex-orientandos, em periódicos acima da classificação B2 no Qualis CAPES,⁴ por ser esse o patamar mínimo estabelecido pela área de educação para qualificar uma produção no quesito 4.2.3 do item de avaliação da distribuição de produção entre os docentes de um programa de pós-graduação e também a referência para o patamar mínimo de produção em um programa novo que visa ser credenciado na área (Brasil, 2010a).

OS RESULTADOS

Inicialmente, de forma mais geral, podemos identificar que a produção bibliográfica de ponta na área educacional vem mantendo-se razoavelmente estável com o passar dos anos. Partindo dos critérios já mencionados, no período de 2001 a 2005, o total de produtos entre os pesquisadores atingiu a quantidade de 2.928 unidades; e no período de 2006 a 2010, essa quantidade sofreu um pequeno incremento de 3,48%, passando para 3.030 unidades. Mas a variação da média de produção anual de cada pesquisador vai de 12 produtos por ano a 1 produto por ano, o que pode ser facilmente explicado pelo fato de que nem todos os pesquisadores mantiveram a qualificação máxima durante todo o período investigado e tiveram produção variável ao longo de sua carreira.

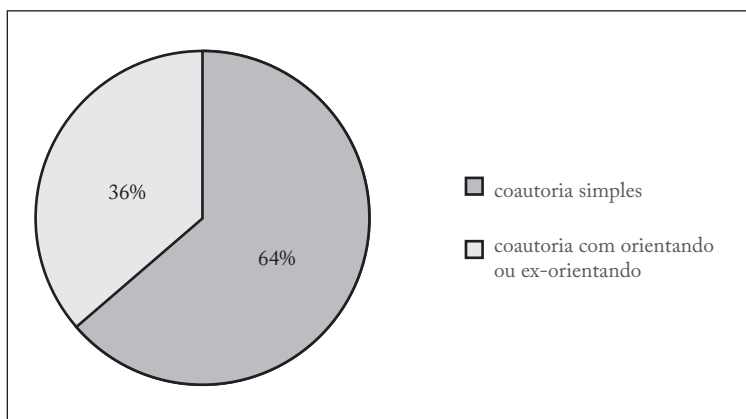
4 Sabemos dos riscos de transpor um critério da avaliação de programas para a avaliação individual de pesquisadores, porém os critérios da comissão de área da CAPES têm sido utilizados também na avaliação de pesquisadores. Ao estabelecermos esse patamar mínimo, buscamos identificar a produção em coautoria efetivamente qualificada e valorizada pela área.

A produção em coautoria é valorizada nesse grupo de pesquisadores e contribui para aumentar os índices de produção bibliográfica, pois podemos constatar que a produção em autoria única diminuiu aproximadamente 14,11% (foram produzidos 1.673 produtos entre 2001 e 2005, e 1.437 produtos no período de 2006 a 2010); em contrapartida, o total da produção em coautoria aumentou em torno de 26,93% (foram produzidos 1.255 produtos entre 2001 e 2005, e 1.593 produtos no período de 2006 a 2010). Destaca-se também a pouca expressividade dos trabalhos em coautoria com mais de três autores, tanto no período de 2001 a 2005 quanto no período de 2006 a 2010. No total, os trabalhos em coautoria com mais de três autores correspondem a 13% do total de trabalhos em coautoria e apenas 6% do total de trabalhos produzidos nesses dez anos investigados.

Se considerarmos apenas os 22 pesquisadores 1A e seniores, todos têm no mínimo cinco artigos em coautoria no período de dez anos, ou seja, pelo menos um artigo a cada dois anos. Apenas dois pesquisadores não têm nenhum produto em coautoria com orientando ou ex-orientando no período investigado. Mas os índices de artigos em coautoria por ano variam de 0,2 a 6,9 para produções que variam de 1,7 por ano a 10,9 por ano. Entre os cinco pesquisadores com maiores índices de produção em coautoria, apenas dois estão entre os cinco pesquisadores com os maiores índices de produtividade total do período, o que pode indicar que o aumento da produção em coautoria não é garantia do aumento da produção em geral. Dos cinco pesquisadores com maiores índices de produção, apenas dois têm índices de produtividade em coautoria em valores mais altos que dois artigos por ano. Nem sempre, quando há maior índice de coautoria, há maior índice de produtividade, o que nos leva a considerar que a coautoria não está sendo utilizada obrigatoriamente para ampliar a produção de maneira que atinja os mais altos índices da área.

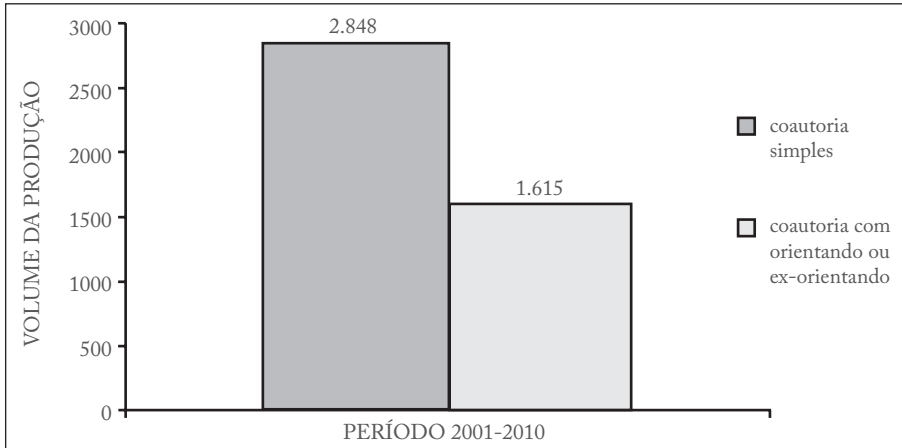
O quadro se modifica, caso analisemos especificamente a coautoria entre orientando e orientador. Como pode ser observado nos gráficos a seguir:

Gráfico 1 - Disparidade entre tipos de produção em coautoria (2001-2010)



Elaboração dos autores.

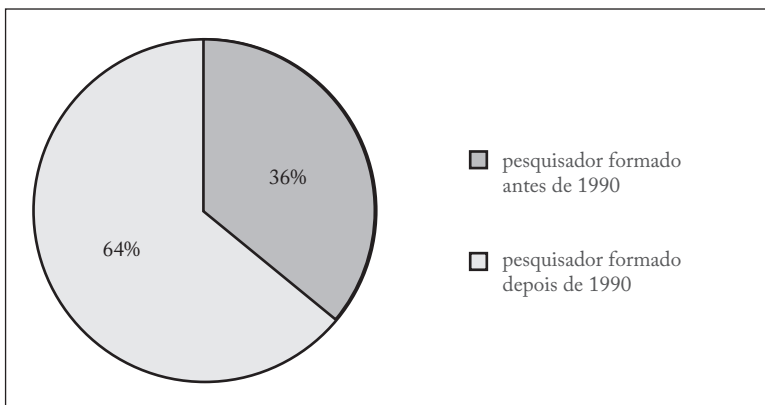
Gráfico 2 - Disparidade entre produção em “coautoria simples” e “coautoria com orientando ou ex-orientando”



Elaboração dos autores.

Do total de produções em coautoria, 64 % (2.848) delas são entre pesquisadores e 36 % (1.615) entre orientador e orientando ou ex-orientando. Podemos identificar, no entanto, que a coautoria entre orientador e orientando ou ex-orientando parece estar aumentando com o passar do tempo. No período de 2006 a 2010, em relação ao período de 2001 a 2005, houve um incremento de 58,4% na produção gerada pela colaboração professor-aluno. Também, se compararmos a produção em coautoria com orientandos ou ex-orientandos, no período de 2001 a 2010, entre pesquisadores com doutorado concluído antes e depois do ano de 1990, observamos maior participação dos pesquisadores mais novos no total de produções em sistema de coautoria com o aluno, como nos mostra o gráfico a seguir:

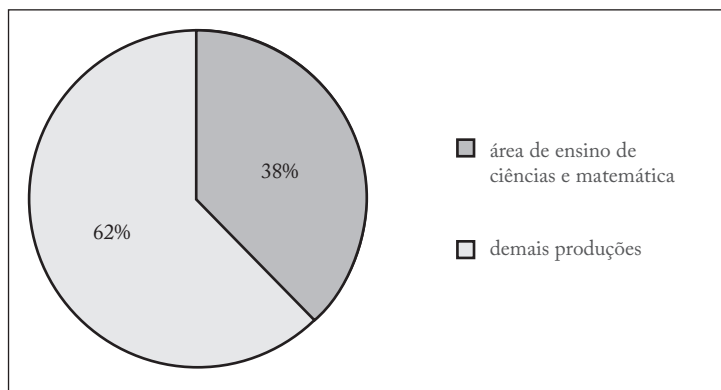
Gráfico 3 - Produtos em coautoria com orientando ou ex-orientando (2001-2010)



Elaboração dos autores.

Caso façamos a distinção entre os pesquisadores da subárea de ensino de ciências e matemática e os demais, esses índices são ainda maiores, indicando como esta já se apropriou do *modus operandi* das áreas com as quais mantém relações interdisciplinares (biologia, física, matemática e química, notadamente).

Gráfico 4 - Participação da pesquisa em ensino de ciências e matemática na produção em coautoria com orientandos ou ex-orientandos entre os pesquisadores da área de educação (2001-2010)

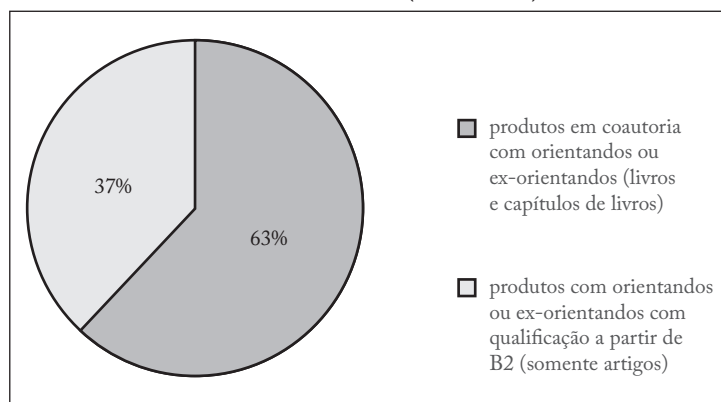


Elaboração dos autores.

Talvez por isso, entre os cinco pesquisadores com maiores índices de produção em coautoria, três são da subárea de ensino de ciências e matemática, um da área de didática e um da área de informática na educação.

A despeito dessa menor valorização da coautoria entre orientador e orientando, é possível destacar positivamente que se trata de uma produção que atinge patamares bem razoáveis de qualificação, segundo os parâmetros estabelecidos pela área, como pode ser identificado pelo gráfico a seguir:

Gráfico 5 - Produção em coautoria com orientandos ou ex-orientandos (2001-2010)



Elaboração dos autores.

A valorização da produção em coautoria entre pesquisadores estabelecidos e o não investimento, na mesma proporção, na coautoria com orientandos parecem indicar que a área de educação não aposta nessa forma de colaboração científica como uma maneira efetiva de contribuir para o processo formativo dos alunos. Há que se considerar, certamente, que os alunos da pós-graduação em educação são, em sua maioria, professores da educação básica, que muitas vezes realizam as investigações de suas teses e dissertações mantendo seu trabalho nas redes de ensino. Por isso mesmo, de forma geral, dedicam todo seu tempo à escrita da tese e dissertação e não investem na produção bibliográfica durante a realização de seus cursos.

Porém, justificar a menor produção em coautoria com alunos apenas a esses fatores é simplificar um processo mais complexo e responsabilizar o perfil do aluno pelos resultados acadêmicos. Entendemos que faz parte da cultura acadêmica na área de educação a não valorização da produção bibliográfica discente. Apenas há poucos anos esse quesito passou a fazer parte dos processos de avaliação dos programas de pós-graduação, e mesmo hoje a avaliação dos programas é fortemente voltada para a produção bibliográfica docente (Brasil, 2010a). Vale, assim, considerar a importância da colaboração científica e de sua expressão na escrita de textos como processo formativo dos pós-graduandos.

COLABORAÇÃO CIENTÍFICA COMO ARTICULAÇÃO DISCURSIVA

O processo de articulação é desenvolvido no âmbito da teoria do discurso para interpretar a constituição de hegemonias que se estabelecem provisória e contingencialmente. Nele, elementos ocupantes de posições diferenciais são reduzidos a momentos da totalidade discursiva, indicando a precariedade da formação identitária. Como toda identidade é relacional, Laclau e Mouffe (2001) analisam que a transformação de elementos em momentos do discurso nunca é completa, todo discurso é sempre passível de ser subvertido por um campo de discursividade⁵ mais amplo que o extrapola. Há sempre uma polissemia, uma multiplicidade de jogos de linguagem que pode subverter o processo de articulação. Pela noção de articulação, é instituída a crítica de que os processos discursivos se desenvolvam pela soma de elementos complementares. Articular pressupõe associar no momento o que é diferente, produzir hibridações por meio de atos de poder. Consequentemente, não é uma produção de consensos. Se esse consenso se faz contingencialmente, nele se mantém ativo o conflito pela diferença entre os elementos e pela diferença produzida pela própria articulação.

Quando dois ou mais atores sociais se tornam parceiros em uma pesquisa, ou realizam um intercâmbio de suas concepções teóricas, trabalham de maneira geral em uma mesma formação discursiva, mas ainda assim há certa transformação de elementos, há que se desenvolver certo nível de articulação, para além da possível produção textual gerada. O texto é uma tentativa de representação desse processo,

5 Laclau e Mouffe (2001) denominam campo da discursividade o *surplus* de sentido que está sempre pronto a subverter o discurso pela imprevisibilidade dos deslocamentos que produz.

mas a articulação desenvolvida no processo de pesquisar e de produzir uma argumentação comum subjetiva de novas maneiras os atores sociais; novas identificações se constituem em novos contextos (Laclau, 2000). Tal articulação se desenvolve na própria política acadêmica, que se estende para a organização de eventos e livros, mas também se pactua na elaboração de projetos de investigação e na própria dinâmica das práticas de pesquisa no âmbito das instituições. Por intermédio da socialização dos textos e das múltiplas e imprevisíveis leituras que deles são feitas, outras equivalências podem vir a ser constituídas, ampliando as redes de colaboração e contribuindo para hegemonizar determinados discursos.

No que concerne particularmente à produção acadêmica que decorre de uma parceria entre orientador e orientando, há ainda uma dimensão pedagógica que a nosso ver não pode ser desconsiderada na formação do futuro pesquisador. O orientando é iniciado nas práticas de produção científica, levado a tornar-se participante da construção dos argumentos no campo ao qual se dedica e desenvolve sua própria identificação com o grupo de pesquisa no qual se forma. Mesmo que as tradições desse grupo estejam, de alguma forma, sedimentadas e constituam uma história que orienta as identidades no seu processo de formação, também os elementos discursivos dos orientandos são apropriados, produzindo ressignificações no próprio grupo em questão, tornando-o também suplementado por outros sentidos imprevistos.

É possível a contra-argumentação de que trabalhos mais consistentes e de maior fôlego possam ser produzidos pela colaboração científica entre pesquisadores experientes. Não é o caso de se discordar dessa proposição. Entretanto, para o processo formativo do futuro pesquisador, procuramos defender que a produção textual é um dos caminhos mais efetivos de sua inserção na política acadêmico-científica e de sua constituição identitária como investigador. A produção textual conjunta não é apenas formal, mas implica a defesa em parceria de um argumento, a elaboração em grupo da teoria que sustenta esses argumentos e o desenvolvimento da investigação empírica associada a essa teoria.

À medida que a área de educação amplia sua organização, por intermédio dos programas de pós-graduação, em linhas e grupos de pesquisas, a prática da colaboração científica nesses grupos se institui de maneira tal que a formação dos orientandos é também decorrente das relações estabelecidas nesses fóruns coletivos. O intercâmbio de ideias, a discussão de temáticas, o aprendizado de como se articular em uma política já estabelecida na área e as identificações produzidas nesses processos passam a formar a dinâmica da própria constituição de um campo de investigação.

Com essa interpretação, pensamos também ser possível contribuir para tentar superar as dicotomias nas quais a pós-graduação em educação se vê envolvida ao longo de sua história: entre formação docente e formação do pesquisador; entre o amadurecimento lento do pesquisar e a urgência do publicar, entre críticas de coordenadores de área aos mecanismos de avaliação que privilegiam a qualidade da formação de mestres e doutores e não a focalização restrita em aspectos quantitativos, entre eles centralmente a produção bibliográfica (Horta, 2006; Kuenzer; Moraes, 2005).

À medida que compreendemos a produção textual como a tentativa de representação de um processo mais amplo de articulação discursiva, desenvolvido na pesquisa, os textos deixam de ser momentos supostos como fins ou coroamento

de uma trajetória, mas são eles mesmos partes dessa trajetória. Desse modo, são também processos nos quais a pesquisa e a formação se inter-relacionam de tal maneira que se torna pouco produtivo vê-las como momentos distintos, como etapas que se sucedem linearmente. A pesquisa e a escrita mutuamente se interpelam. Nesse sentido, a escrita de um texto e a colaboração científica que a favorece podem mostrar-se um dos processos mais produtivos de formação de mestres e doutores.

CONCLUSÕES – EM DEFESA DA PRODUÇÃO EM COAUTORIA

Como uma primeira conclusão mais geral deste artigo, destacamos a consolidação de um patamar de produção bibliográfica docente dos pesquisadores, com ligeiro incremento no período. É de reconhecimento geral que isso se deve à ampliação dos programas de pós-graduação e dos grupos de pesquisa nas universidades. Todavia, podemos considerar que o maior investimento dos pesquisadores na colaboração científica, expressa em trabalhos em coautoria, pode também ser um dos indicadores desse patamar de produtividade. A preocupação justificada de dar retorno social dos recursos públicos que vêm sendo investidos pela sociedade, por intermédio das agências de fomento, na pesquisa acadêmico-científica vem mostrando-se, cada vez mais, em trabalhos decorrentes dos grupos de pesquisa constituídos.

No grupo de pesquisadores investigado, é possível afirmar que a colaboração científica expressa por artigos em coautoria, especialmente no máximo de três autores, é uma prática que se vem tornando cada vez mais frequente. O mesmo patamar não se revela, contudo, na coautoria orientador/orientando. Ainda que essa produção exista, ela só é uma prática mais sistemática na subárea de ensino de ciências e matemática. Mas há que se destacar positivamente que essa maneira de produzir vem ampliando-se quantitativamente, em particular na geração de pesquisadores formados a partir de 1990, década em que a organização dos programas de pós-graduação em linhas e grupos de pesquisa passou a ser instituída.

Procuramos, então, defender a positividade desse processo de produção bibliográfica, compreendendo-o como parte de uma articulação discursiva que contribui para a formação do mestrando e do doutorando, bem como insere os pesquisadores em formação na produção de conhecimento da área e em seus meandros político-acadêmicos.

Há os riscos do que vem sendo denominado, com base nos estudos de Lyotard (1986) incorporados por Ball (2003, 2004), de cultura da performatividade (Moreira, 2009): a busca incessante dos resultados para atingir metas, sem a preocupação com as finalidades atendidas, submetendo-se a processos de controle. Nesse sentido, a coautoria poderia ser utilizada meramente como ampliação formal da quantidade de produções, sem expressar uma real colaboração científica ou sem atentar para os aspectos éticos de como apresentar essa produção (Carneiro; Cangussu; Fernandes, 2007).

Não partimos dessa perspectiva, uma vez que, como já demonstramos, são pesquisadores altamente produtivos – portanto, não necessitam da ampliação formal de sua produção – e que vêm recorrendo à coautoria. Mas também por considerarmos que o amadurecimento dos grupos de pesquisa na área permite construir mecanismos

capazes de minimizar, ou até mesmo impedir, esses riscos. Mesmo porque, como já destacado em Lopes e López (2010), a cultura da performatividade para Lyotard não é necessariamente negativa. Ao analisar que existem novos modos de legitimação do conhecimento, caracterizando a condição pós-moderna, Lyotard (1986) salienta que a ciência passa a se validar pela *performance*, em decorrência do fim das metanarrativas de justificativa da ciência, sejam elas a formação do espírito ou a ideia de verdade legitimada pela prova empírica, cara ao realismo. Nesse caso, a legitimação pelo desempenho advém dos resultados que esse desempenho pode trazer na solução de problemas, na melhoria da qualidade de vida e/ou na capacidade de produzir mais recursos econômicos.

Mas essa lógica do desempenho, que pode ser tomada de modo determinista e apenas favorecer a consolidação de um sistema, não nega a existência de outras lógicas, as quais se propõem a produzir novas regras e a modificar o próprio sistema de produção de conhecimento científico. Constituídos que somos discursivamente, só comunicamos sentidos por uma *performance* em um dado conjunto de regras sobre as quais não temos controle. Em uma perspectiva pós-estrutural, essas regras não fecham o sistema de uma vez por todas, não nos submetem a uma gramática determinada por fundamentos estáveis. O jogo em ação é sujeito a ter suas regras modificadas, pois a aplicação performativa da regra modifica o próprio conjunto de regras, a ponto de poder desestruturar o sistema (Laclau, 2000).

Se há os constrangimentos discursivos que nos subjetivam e hegemonomizam certa decisão por um conjunto de regras, há também decisões contingentes que produzem novos sentidos e são capazes de desestruturar o que se coloca por um ato de poder. Como atores sociais não passivos na construção da política acadêmico-científica de nossa área, também decidimos e assim estabelecemos novas regras e novas relações com a produção do conhecimento e a pesquisa. Consideramos que o trabalho em colaboração científica, rigoroso, atento ao caráter pedagógico da produção em coautoria, solidário na finalidade de intercâmbio dos resultados de pesquisa e no amadurecimento teórico que foi capaz de gerar esses resultados, é uma das formas de ação que nos cabe.

REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen J. The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, Londres, Routledge Falmer, v. 18, n. 2, p. 215-228, 2003.
- _____. Performativities and fabrications in the educational economy: towards the performative society In: _____. (Ed.). *The Routledge Falmer reader in sociology of education*. Londres: Routledge Falmer, 2004, p. 143-155.
- BRASIL. *Documento da área de educação*. Brasília: CAPES, 2010a. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/EDUCA_19jun10.pdf>. Acesso em: 24 maio 2012.
- _____. *Documento da área de ciências agrárias*. Brasília: CAPES, 2010b. Disponível em: <<http://trienal.capes.gov.br/wp-content/uploads/2011/02/Relat%C3%B3rio-de-Avalia%C3%A7%C3%A3o-2007-2009-Trienal-2010.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

CARNEIRO, Marco Antonio Alves; CANGUSSU, Silvia Dantas; FERNANDES, Geraldo Wilson. Ethical abuses in the authorship of scientific papers. *Revista Brasileira de Entomologia*, Curitiba, SBE; Curitiba, Editora da Sociedade Brasileira de Entomologia, v. 51, n. 1, p. 1-5, jan./mar. 2007.

HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini; HAYASHI, Carlos Roberto Massao; LIMA, Maycke Young de. Análise de redes de coautoria na produção científica em educação especial. *Liinc em Revista*, Rio de Janeiro, UFRJ/IBICT; Laboratório Interdisciplinar em Informação e Conhecimento, v. 4, n. 1, mar. 2008. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/liinc/index.php/liinc/article/view/274>>. Acesso em: 11 jun. 2012.

HORTA, José Silvério Baía. Avaliação da pós-graduação: com a palavra os coordenadores de programas. *Perspectiva*, Florianópolis, UFSC; Editora da Universidade Federal de Santa Catarina, v. 24, n. 1, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10134/9375>>. Acesso em: 11 jun. 2012.

_____; MORAES, Maria Célia Marcondes de. O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, ANPED; Campinas, Autores Associados, n. 30, p. 95-116, set./dez. 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, UNICAMP; Campinas, CEDES, v. 26, n. 93, p. 1.341-1.362, set./dez. 2005.

LACLAU, Ernesto. *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tempo*. Buenos Aires: Nuevas Visiones, 2000.

_____; MOUFFE, Chantal. *Hegemony & socialist strategy: towards a radical democratic politics*. London: Verso, 2001.

LOPES, Alice Casimiro; LÓPEZ, Silvia Braña. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG; Belo Horizonte, Editora da Faculdade de Educação da UFMG, v. 26, n. 1, p. 89-110, abr. 2010.

LYOTARD, Jean. *O pós-moderno*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

MACEDO, Elizabeth; SOUSA, Clarilza Prado de. A pesquisa em educação no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, ANPED; Campinas, Autores Associados, v. 15, n. 43, p. 166-176, jan./abr. 2010.

MAIA, Maria de Fátima Santos; CAREGNATO, Sônia Elisa. Coautoria como indicador de redes de colaboração científica. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, UFMG; Belo Horizonte, Editora da Escola de Ciência da Informação da UFMG, v. 13, n. 2, p. 18-31, maio/ago. 2008.

MELLO, Cristiane Marques de; CRUBELLATE, João Marcelo; ROSSONI, Luciano. Redes de coautorias entre docentes de programas brasileiros de pós-graduação (*stricto sensu*) em administração: aspectos estruturais e dinâmica de relacionamento. *RAM – Revista de Administração Mackenzie*, São Paulo, Universidade Presbiteriana Mackenzie; São Paulo, Editora da Universidade Presbiteriana Mackenzie, v. 10, n. 5, p. 130-153, set./out. 2009.

_____.; CRUBELLATE, João Marcelo; ROSSONI, Luciano. Dinâmica de relacionamento e prováveis respostas estratégicas de programas brasileiros de pós-graduação em administração à avaliação da CAPES: proposições institucionais a partir da análise de redes de coautorias. *RAC*, Curitiba, Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Administração; Curitiba, Editora da ANPAD, v. 14, n. 3, p. 434-457, jun. 2010.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A cultura da performatividade e a avaliação da pós-graduação em educação no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG; Belo Horizonte, Editora da Faculdade de Educação da UFMG, v. 25, n. 3, p. 23-42, dez. 2009.

VANZ, Samile Andrea de Souza; STUMPF, Ida Regina Chittó. Colaboração científica: revisão teórico-conceitual. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, Escola de Ciência da Informação da UFMG; Belo Horizonte, Editora da ECI/UFMG, v. 15, n. 2, p. 42-55, ago. 2010.

VILAN FILHO, Jayme Leiro; SOUZA, Held Barbosa de; MUELLER, Suzana. Artigos de periódicos científicos das áreas de informação do Brasil: evolução da produção e da autoria múltipla. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, Escola de Ciência da Informação da UFMG; Belo Horizonte, Editora da ECI/UFMG, v. 13, n. 2, p. 2-17, ago. 2008.

SOBRE OS AUTORES

ALICE CASIMIRO LOPES é doutora em educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

E-mail: alice@proped.pro.br

HUGO HELENO CAMILO COSTA é professor substituto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e mestrando em educação pela mesma instituição.

E-mail: hugoguimel@yahoo.com.br

Recebido em junho de 2012

Aprovado em agosto de 2012