

**FUNDAÇÃO ESCOLA DE COMÉRCIO ÁLVARES PENTEADO**

**FECAP**

**CENTRO UNIVERSITÁRIO ÁLVARES PENTEADO**

**MESTRADO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

**CAROLINA SANTOS OLIVEIRA**

**APRENDIZAGENS ADQUIRIDAS NA ATIVIDADE DE  
AVALIAÇÃO DE ARTIGOS CIENTÍFICOS POR REVISORES  
DE PERIÓDICOS DA ÁREA CONTÁBIL**

**São Paulo**

**2020**

**CAROLINA SANTOS OLIVEIRA**

**APRENDIZAGENS ADQUIRIDAS NA ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO  
DE ARTIGOS CIENTÍFICOS POR REVISORES DE PERIÓDICOS DA  
ÁREA CONTÁBIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Ciências Contábeis do Centro Universitário da Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis.

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vilma Geni Slomski**

**São Paulo**

**2020**

FUNDAÇÃO ESCOLA DE COMÉRCIO ÁLVARES PENTEADO - FECAP

CENTRO UNIVERSITÁRIO ÁLVARES PENTEADO

Prof. Dr. Edison Simoni da Silva  
Reitor

Prof. Dr. Ronaldo Fróes de Carvalho  
Pró-reitor de Graduação

Prof. Dr. Alexandre Garcia  
Pró-reitor de Pós-Graduação

#### FICHA CATALOGRÁFICA

O48a	<p>Oliveira, Carolina Santos</p> <p>Aprendizagens adquiridas na atividade de avaliação de artigos científicos por revisores de periódicos da área contábil / Carolina Santos Oliveira. - - São Paulo, 2020.</p> <p>156 f.</p> <p>Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vilma Geni Slomski</p> <p>Dissertação (mestrado) – Fundação de Escola de Comércio Álvares Penteado – FECAP – Centro Universitário Álvares Penteado – Programa de Mestrado em Ciências Contábeis.</p> <p>1. Contabilidade – Pesquisa. 2. Aprendizagem – Contabilidade. 3. Periódicos – Contabilidade.</p> <p style="text-align: right;"><b>CDD: 657.07</b></p>
------	---

Bibliotecária responsável: Iruama de O. da Silva, CRB-8/10268.

**CAROLINA SANTOS OLIVEIRA**

**APRENDIZAGENS ADQUIRIDAS NA ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO DE ARTIGOS  
CIENTÍFICOS POR REVISORES DE PERIÓDICOS DA ÁREA CONTÁBIL**

Dissertação apresentada ao Centro Universitário da Fundação Escola de Comércio Álvares  
Penteado, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis.

**COMISSÃO JULGADORA:**

---

**Prof. Dr. Carlos Eduardo Facin Lavarda**  
**Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC**

---

**Prof. Dr. Vinicius Augusto Brunassi Silva**  
**Centro Universitário da Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – UNIFECAP**

---

**Profª. Drª. Vilma Geni Slomski**  
**Centro Universitário da Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – UNIFECAP**  
**Professora Orientadora – Presidente da Banca Examinadora**

**São Paulo, 26 de fevereiro de 2020.**

Dedico esta pesquisa ao meu esposo Guilherme,  
aos meus pais, Leoci e Gilberto, e ao meu irmão Vinícius.  
Vocês são o meu maior e melhor patrimônio.

## **Agradecimentos**

Neste caminho de aprendizados, sou imensamente grata a Deus pela vida e sabedoria concedida para a realização desta pesquisa. Ele foi o meu Mestre e me guiou todos os dias! Agradeço meu amado esposo Guilherme, meus queridos pais, Leoci e Gilberto, e ao meu irmão Vinícius por estarem comigo todos os dias, pela paciência nos momentos de ausência, por me incentivarem, me auxiliarem e me amarem incondicionalmente. À minha sogra Elza e meu cunhado Thiago, por toda dedicação e carinho presentes ao longo de todo esse período de estudos intensivos. À Desk Contábil, entidade na qual desempenho minhas atribuições profissionais, pela incomensurável compreensão e tempo disponibilizado para as atividades acadêmicas.

Ao Centro Universitário da Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (UNIFECAP), por ter me proporcionado a oportunidade de cursar o Mestrado Acadêmico em Ciências Contábeis, uma grande bênção em minha vida. À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vilma Geni Slomski, por ter acreditado em mim, pelas horas de esforço, dedicação e perseverança com este trabalho, pelos ensinamentos e experiências que pude desfrutar durante esses anos de aprendizado. Aos membros da banca, professores Dr. Carlos Eduardo Facin Lavarda, Dr. Vinicius Augusto Brunassi Silva e Dr. Claudio Parisi pelos conhecimentos transmitidos, contribuições e sugestões valiosas. Também agradeço ao Prof. Dr. Alexandre Garcia, coordenador do curso, pelas oportunidades concedidas e pelas saudosas aulas de Contabilidade Societária. Foi em uma dessas aulas que nasceu a ideia desta pesquisa. Aos professores doutores colaboradores desta pesquisa, que dedicaram o seu tempo relatando suas experiências como pesquisadores e avaliadores, contribuindo, assim, para que os resultados deste trabalho pudessem ser alcançados.

Aos mestres Nelson Felipe Tavares Sales Carrozzo e Luciana Regina da Silva Souza pelo pronto auxílio em momentos decisivos na finalização deste trabalho com o manuseio do *software* NVivo da QSR *International* para pesquisas qualitativas. Ao querido Pastor Valter Araújo da Igreja Adventista do Sétimo Dia pelas suas orações e apoio a esta pesquisa e ao amigo Douglas Oliveira, pelos prestativos auxílios com as novas tecnologias utilizadas. Caros familiares, professores e amigos, a vocês dirijo os meus mais sinceros agradecimentos, pois caminharam comigo no transcórre dessa trajetória maravilhosa que é o conhecimento!

Nosso pequenino mundo é o livro de estudo do Universo.

(White, 2007, p. 7).

## Resumo

Oliveira, C. S. (2020). *Aprendizagens adquiridas na atividade de avaliação de artigos científicos por revisores de periódicos da área contábil* (Dissertação de Mestrado). Centro Universitário Álvares Penteado, Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – FECAP, São Paulo, SP, Brasil.

Esta pesquisa teve como objetivo determinar os tipos de aprendizagens adquiridas na atividade de avaliação de artigos científicos por revisores de periódicos da área Contábil. Para tanto, realizou-se uma pesquisa exploratória-qualitativa. Os dados foram coletados por meio de entrevista em profundidade e analisados por meio da análise de conteúdo. Constatou-se que a subdimensão do **“Conhecimento (saber)”** foi a que mais se destacou nas temáticas produção científica, formação para a avaliação e tipos de aprendizagens adquiridas na atividade de revisão por pares, sendo mais expressivas as subcategorias: *“Parecer contributivo (feedback)”*; *“Nível de conhecimento científico”*; *“Como aprendeu a revisar”*. Em segundo lugar, tem-se a subdimensão dos **“Valores (saber - ser)”**, sendo mais expressivas subcategorias como: *“Dedicação”*; *“Produtividade em pesquisa”*; *“Grupos de pesquisa”*. Em terceiro lugar, tem-se a subdimensão das **“Habilidades (saber - fazer)”**, sendo mais expressivas subcategorias como: *“Produção científica”*; *“Lidar com limitações do sistema de avaliação”*; *“Tipo de publicação”*. A mobilização de competências mediante a atividade científica de produção e certificação da ciência resultaram em aprendizagens que abarcam não apenas o âmbito da prática da pesquisa, mas também o teórico e ético, com maior incidência na subdimensão do saber, o que proporcionou o destaque destes pesquisadores no meio acadêmico e na importância do seu pensamento para esta área do conhecimento. Pode-se dizer que, embora a revisão por pares se constitua em uma atividade verticalizada sobre o documento avaliado (manuscrito), para os pesquisadores investigados esse espaço de construção do conhecimento não se configurou como um processo isolado, antes incidiu sobre as áreas e linhas de pesquisa em que atuam, de modo que as atividades científicas de produção e de certificação da ciência, com foco na área de contabilidade gerencial, mostraram-se complementares, o que proporcionou aprendizagem e desenvolvimento das competências científicas destes avaliadores. Conclui-se que a atividade de revisão por pares se apresentou como um espaço formativo capaz de proporcionar, além do acúmulo de capital intelectual (conhecimento), também valores (saber-ser) e habilidades (saber-fazer) ligados à prática da pesquisa e da certificação da ciência.

**Palavras-chave:** Comunicação Científica. Aprendizagem. Competências científicas. Revisão por pares.

## Abstract

Oliveira, C. S. (2020). *Learning acquired in the activity of evaluating scientific articles by reviewers of periodicals in the accounting area* (Masters dissertation). Centro Universitário Álvares Penteado, Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – FECAP, São Paulo, SP, Brasil.

This research aimed to determine the types of learning acquired in the activity of evaluating scientific articles by reviewers of periodicals in the Accounting area. Therefore, an exploratory and qualitative research was developed. Data were collected by in-depth interviews and it was analyzed using content analysis. It was found that the sub-dimension of “**Knowledge**” was the one that has been most outstanding in the themes of scientific production, training for evaluation and types of learning acquired in the peer review activity, with the subcategories most significant: “Contributory opinion (feedback)”; “Level of scientific knowledge”; “How has he learned to review”. Secondly, there is a sub-dimension of “**Values (knowing - being)**”, with more expressive subcategories such as: “Dedication”; “Research productivity”; “Research groups”. Thirdly, there is a sub-dimension of “**Skills (know-how)**”, with more expressive subcategories such as: “Scientific production”; “Dealing with limitations of the evaluation system”; “Publication type”. The mobilization of skills through the scientific activity of producing and certifying science resulted in learning that encompasses not only the scope of the research practice, but also the theoretical and the ethical, with a greater focus on the sub-dimension of knowledge, which provided the highlight of these researchers in academia and the importance of their thinking for this area of knowledge. It can be said that, although the peer review constitutes a vertical activity on the evaluated document (manuscript), for the investigated researchers, this space of knowledge construction was not configured as an isolated process, but focused on the areas and lines of research in which they operate, so that the scientific activities of production and certification of science, focusing on the area of management accounting, proved to be complementary, which provided learning and development of the scientific skills of these evaluators. It is concluded that the peer review activity presented itself as a formative space capable of providing, in addition to the accumulation of intellectual capital (knowledge), also values (knowing - being) and skills (know-how) linked to the practice of research and science certification.

**Keywords:** Scientific Communication. Learning. Scientific competences. Peer review.

## Lista de Figuras

<b>Figura 1.</b> Ciclo básico da revisão por pares.....	25
<b>Figura 2.</b> Modelo de boas práticas de publicação da ANPAD.....	46
<b>Figura 3.</b> Processo de revisão por pares de artigos científicos.....	52
<b>Figura 4.</b> Otimização de competências na atividade científica de avaliação da ciência. ....	60
<b>Figura 5.</b> Composição, ambiente e estrutura do sistema de revisão por pares.....	61
<b>Figura 6.</b> Resumo metodológico da pesquisa.....	89
<b>Figura 7.</b> Classificação do conteúdo dos temas emergentes nas dimensões das aprendizagens .....	90
<b>Figura 8.</b> Trajetória na pesquisa.....	91
<b>Figura 9.</b> Dimensão do “Conhecimento (Saber)” – Trajetória na pesquisa.....	93
<b>Figura 10.</b> Dimensão dos “Valores (saber-ser)” e das “Habilidades (saber-fazer)” –Trajetória na pesquisa.....	96
<b>Figura 11.</b> Dimensões das aprendizagens na formação para a atividade de certificação da ciência.....	97
<b>Figura 12.</b> Dimensão do “Conhecimento (Saber)” na formação para a atividade de certificação da ciência.....	99
<b>Figura 13.</b> Dimensão das “Habilidades (saber-fazer)” na formação para a atividade de certificação da ciência.....	102
<b>Figura 14.</b> Dimensão dos “Valores (saber-ser)” na formação para a atividade de certificação da ciência.....	103
<b>Figura 15.</b> Tipos de aprendizagens na atividade científica de <i>revisão por pares</i> .....	104
<b>Figura 16.</b> Dimensão do “Conhecimento (saber)” – Tipos de aprendizagens adquiridas.....	107
<b>Figura 17.</b> Dimensão das “Habilidades (saber-fazer)” – Tipos de aprendizagens adquiridas .....	111
<b>Figura 18.</b> Dimensão dos “Valores (saber-ser)” – Tipos de aprendizagens adquiridas.....	114

## Lista de Tabelas

Tabela 1	<b>Consequências da pressão institucional por publicação</b>	37
Tabela 2	<b>Conjunto de princípios fundamentais da revisão por pares</b>	49
Tabela 3	<b>Critérios de revisão</b>	53
Tabela 4	<b>Critérios de revisão de artigos científicos</b>	56
Tabela 5	<b>Passos durante o processo de revisar e resubmeter (R&amp;R)</b>	68
Tabela 6	<b>Relação entre categorias, objetivos e referencial teórico do roteiro de pesquisa</b>	82
Tabela 7	<b>Duração das entrevistas</b>	84
Tabela 8	<b>Principais funções do NVivo</b>	87
Tabela 9	<b>Resumo dos resultados</b>	114

## Lista de Abreviaturas e Siglas

ANPAD	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DOI	<i>Digital Object Identifier</i>
IES	Instituições de Ensino Superior
ISSN	<i>International Standard Serial Number</i>
PPG	Programa de Pós-Graduação
PQ	Pesquisadores Bolsistas de Produtividade em Pesquisa
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação

## Sumário

<b>1 Introdução .....</b>	<b>12</b>
1.1 Justificativa.....	13
1.2 Situação problema e questão de pesquisa.....	15
1.3 Objetivos da pesquisa .....	15
<b>2 Fundamentação Teórica.....</b>	<b>17</b>
2.1 Sistema de comunicação científica.....	17
2.2 Processo de revisão por pares .....	21
2.2.1 <i>O processo de revisão editorial.....</i>	<i>25</i>
2.2.2 <i>Argumentos contrários à prática da revisão por pares .....</i>	<i>31</i>
2.2.3 <i>Argumentos favoráveis à prática da revisão por pares .....</i>	<i>39</i>
2.3 Aprendizagens adquiridas diante da atividade de avaliação da ciência .....	59
2.4 Pesquisas já realizadas sobre aprendizagens adquiridas na atividade de avaliação da ciência.....	69
<b>3 Metodologia da Pesquisa.....</b>	<b>75</b>
3.1 Campo de estudo .....	77
3.2 Colaboradores .....	78
3.3 Métodos, técnicas e procedimentos de coleta dos dados.....	79
3.3.1 <i>Elaboração do roteiro de entrevista.....</i>	<i>80</i>
3.3.2 <i>Pré-teste do instrumento.....</i>	<i>83</i>
3.3.3 <i>Procedimentos de coleta de dados .....</i>	<i>83</i>
3.4 Métodos, técnicas e procedimentos de análise dos dados .....	85
3.4.1 <i>Procedimentos de análise dos dados.....</i>	<i>88</i>
<b>4 Resultados e Discussões.....</b>	<b>90</b>
4.1 Trajetória na pesquisa.....	91
4.2 Formação para a atividade de certificação da ciência .....	96
4.3 Tipos de Aprendizagens adquiridas na atividade científica de <i>revisão por pares .....</i>	<i>104</i>
<b>5 Conclusões .....</b>	<b>116</b>
<b>Referências .....</b>	<b>119</b>
<b>Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>134</b>
<b>Apêndice B – Protocolo da Pesquisa: Roteiro de Entrevista .....</b>	<b>135</b>
<b>Apêndice C – Organização dos Dados .....</b>	<b>137</b>
<b>Apêndice D – Instrumento de Análise e Interpretação dos Dados .....</b>	<b>140</b>

## 1 Introdução

O conhecimento científico se contrapõe à forma desordenada e acrítica do senso comum; a realidade sob a ótica da ciência possui um critério orientador e um princípio explicativo que proporcionam a compreensão “do tipo de relação que se estabelece entre os fatos, coisas e fenômenos” (Luckesi, Barreto, Cosma, & Baptista, 2000, p. 47). Para estes autores, o conhecimento científico é “um mecanismo de compreensão e transformação do mundo e não apenas uma forma enfadonha e desinteressante de vivência e convivência no e com o mundo” (Luckesi et al., 2000, p. 47). Todavia, a produção do conhecimento científico é uma ação coletiva e histórica; nenhuma pesquisa, por mais completa que possa ser, é capaz de esgotar um assunto. Assim, “os conhecimentos produzidos e sistematizados são cumulativos, organizados na forma de princípios e leis gerais que compõem uma teoria acerca de algum fenômeno ou conjunto de fenômenos” (Omote, 2005, p. 324).

Nestes termos, a ciência apresenta-se como um instrumento capaz de explicar de forma lógica os problemas da existência humana (Slomski, 2009). A pesquisa como atividade prática da ciência, decorre de processos elucidativos de problemas e perguntas, os quais para serem respondidos dependem de rigor teórico e metodológico, que validam a qualidade da produção científica nas áreas do conhecimento (Carvalho, Moreno, Bonatto, & Silva, 2000; Gamboa & Gamboa, 2009; Luckesi et al., 2000; Martins & Theóphilo, 2016).

Para Gamboa e Gamboa (2009), a ciência e o conhecimento científico resultam de processos de pesquisa e sua acumulação se transforma em patrimônio da humanidade. A visão social da ciência é corroborada por Gonzalez (2012, p. 20) quando diz que “o caráter dialógico está na base da produção do conhecimento e da comunicação científica”, denotando que a atividade científica consiste numa prática coletiva. Ainda que o cientista trabalhe sozinho, ele precisa considerar o que já foi produzido, ou seja, a historicidade do seu objeto de estudo, e, neste âmbito, a produção dos pares, de modo que o conhecimento científico seja compartilhado com a comunidade científica e a sociedade.

O fato de a ciência emergir de uma base comum, da qual todos poderão se beneficiar, é corroborado por Merton (1974) e Ziman (1981) que ressaltam a relação estreita que existe entre o caráter público e a crítica recíproca. Deste ponto de vista, a existência da crítica se torna elemento essencial de sua constituição, evolução e publicidade. O processo de avaliação por pares (*peer review*) é um dos mecanismos legais de manifestação da crítica ao conhecimento científico. Esse modelo de avaliação, instituído no Brasil há mais de quatro décadas, utiliza-se dos pares para validar o conhecimento científico.

Para Moreira e Velho (2008, p. 12), “a revisão por pares desempenha o papel de decidir sobre a relevância da pesquisa, constituiu-se a principal forma de decidir sobre a seleção da pesquisa, a publicação acadêmica, a seleção ou a promoção de cientistas e de investimentos institucionais”. Ou seja, a função da avaliação por pares, embora bastante criticada e controversa (Davyt & Velho, 2000; Moreira & Velho, 2008; Patrus et al., 2016), tem como função garantir que os resultados da prática científica sejam de qualidade e, assim, contribuam para o avanço da ciência. Sendo esse o modelo instituído e que permanece como instância privilegiada para a comunicação da ciência moderna, neste estudo a avaliação por pares será entendida como:

Uma ação cotidiana na ciência, ela é parte integrante do processo de construção do conhecimento científico. E através da avaliação, seja de artigos para publicação, seja do currículo de um pesquisador para contratar, ou seja, de um projeto de pesquisa submetido para financiamento, seja de outras várias situações e atores, que se definem os rumos, tanto do próprio conteúdo da ciência quanto das instituições a ela vinculadas. Diante disso, não surpreende que a avaliação da atividade científica tenha surgido com a própria ciência. (Davyt, 2001, p. 16).

Esta definição da avaliação da ciência vai além da atividade cotidiana da certificação, mostra-se como parte integrante do processo de construção do conhecimento científico e de aprimoramento das capacidades científicas do pesquisador e da prática da pesquisa dentro de um contexto sócio histórico capaz de imprimir novas significações desta atividade no âmbito da comunicação científica.

### **1.1 Justificativa**

O sistema de revisão por pares é um procedimento de certificação da qualidade científica, necessário para que as pesquisas sejam divulgadas à comunidade acadêmica. Esse sistema de avaliação é adotado por periódicos, congressos, e agências de fomento (Kern, 2014; Silva, 2016). Dada sua relevância para seleção de trabalhos, os revisores precisam ser pesquisadores competentes na área do artigo que avaliam (Ferreira, Pinto, & Belfort, 2016). Ou seja, parte-se da ideia de que os pares são especialistas e possuem competências científicas, técnicas e éticas para elaborar um parecer avaliativo argumentativo com potencial para contribuir na melhoria dos manuscritos e das capacidades científicas dos pesquisadores.

Dessa forma, os procedimentos e investimentos que perpassam a elaboração, submissão e revisão por pares, para posterior aceitação ou não para publicação, proporcionam situações de aprendizagem e avanço do conhecimento científico (Davyt & Velho, 2000; Silva, 2016). Não obstante as pressões e dificuldades, a avaliação está imersa num contexto social, histórico e as trocas de experiências neste âmbito desenvolvem competências científicas, o que motiva a

realização deste estudo. Em acordo, Silva (2016) diz que o pesquisador, isolado ou em colaboração com outros pesquisadores:

Estabelece uma relação de mútua influência com o desenvolvimento do pensamento científico estabelecido, influenciando e sofrendo influências da forma como a ciência se reproduz, constituindo com isso um canal formativo importante para sua consolidação enquanto pesquisador no campo científico do qual faz parte. (Silva, 2016, p. 17).

Essas ideias demonstram que a ciência é uma construção conjunta que proporciona aprendizagem colaborativa. Silva (2016) chama a atenção para a necessidade de estudos que contemplem a avaliação por pares para além do controle de qualidade, tendo em vista ser esta uma oportunidade para a formação do revisor e a melhoria tanto da qualidade do processo de revisão por pares, quanto da produção científica nas áreas do conhecimento, em especial em Contabilidade.

Esta visão do processo avaliativo precisa perpassar a gestão dos currículos de formação dos pesquisadores. Vasconcellos (2017) ressalta a necessidade desta formação, pois esta atividade “acaba sendo aprendida exclusivamente pela experiência individual, em lugar de desenvolvida por orientações consolidadas e fundamentadas” (Vasconcellos, 2017, p. 438). O autor cita como um dos sintomas dessa falta de formação do pesquisador:

A inexistência de disciplinas, seminários, discussões e espaços nos PPGs [Programas de Pós-Graduação] brasileiros que preparem o acadêmico para a sua atuação como revisor de periódicos, ignorando-se que isso será indispensável para a manutenção do sistema de produção de conhecimento científico: cada vez mais se cobra produtividade em termos de publicação de artigos em periódicos, mas, inconsequentemente, pouco (ou quase nada) se prepara, incentiva ou valoriza a atuação de editores e avaliadores. (Vasconcellos, 2017, p. 438).

Essa assertiva demonstra a existência de uma lacuna na revisão da literatura Contábil quanto às situações de aprendizagens e à formação que a avaliação científica pode proporcionar. Esse ambiente de formação e aprendizado é mais bem explorado em pesquisas na área da Educação (Çakir e Carlsen; 2008; Reese-Durham, 2005; Tai, Ajjawi, Boud, Dawson, & Panadero, 2018; Yao & Cao, 2012), Política Social (Acquavita & Tice, 2013), Saúde (Ali & Watson, 2016; Jenal, Willamowius, Machado, Almeida, & Larcher, 2012), Engenharia (Nicol, Thomson, & Breslin, 2014), Administração (Ferreira et al., 2016; Shigaki, 2014) e Ciência da Informação (Silva, 2016), porém em Contabilidade essa temática ainda é pouco desenvolvida. Ademais, é preciso repensar sobre espaços formativos nos PPGs, a fim de que o processo avaliativo possa contribuir para a evolução da ciência e desenvolvimento das competências científicas dos acadêmicos e futuros pesquisadores nesta área do conhecimento. No que se refere ao âmbito dos PPGs em Ciências Contábeis, sua história recente, existem ainda poucos

programas que oferecem o curso de doutorado, persistindo assim um número ainda restrito de doutores no país. Por conta disso, esta área ainda encontra dificuldades tanto do ponto de vista de controle da qualidade quanto da formação de novos pesquisadores e novos avaliadores.

## **1.2 Situação problema e questão de pesquisa**

Considera-se que as dimensões formativas do processo de revisão por pares ainda não têm sido devidamente exploradas nas pesquisas e consideradas nas propostas curriculares dos cursos de pós-graduação, em especial na área Contábil. Neste estudo, a atividade científica será tratada além de um “mecanismo auto regulador da ciência”, como uma atividade científica que produz efeitos na trajetória formativa do pesquisador resultando em “novo significado da própria revisão por pares” (Silva, 2016, p. 17). Nesta lógica, o processo de revisão por pares transcende o julgamento da qualidade da ciência e da produção de conhecimento, bem como a decisão a ser tomada sobre o que deve ou não ser publicado. A avaliação da atividade científica contribui também para o desenvolvimento de valores, habilidades e conhecimentos do pesquisador, pois que a mobilização e otimização de competências científicas para atingir esta *performance* proporciona aprendizagens que precisam ser valorizadas, estudadas e evidenciadas. A identificação e a análise de tais aprendizagens motivaram a realização desta pesquisa e a formulação do seguinte questionamento: **Quais aprendizagens são adquiridas na atividade de avaliação de artigos científicos por revisores de periódicos da área Contábil?**

## **1.3 Objetivos da pesquisa**

Diante do problema exposto, elaborou-se como objetivo geral determinar os tipos de aprendizagens adquiridas na atividade de avaliação de artigos científicos por revisores de periódicos da área Contábil, a fim de identificar processos que apoiam e significam a atividade de revisão por pares no contexto investigado. Para alcançar este resultado foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- a) Levantar aspectos da trajetória do avaliador como pesquisador;
- b) Identificar processos que apoiam e significam a atividade de revisão por pares e que podem incidir no desenvolvimento de competências e na qualidade do parecer avaliativo (*feedback*) que os revisores emitem;
- c) Mapear os tipos de aprendizagens adquiridas na atividade científica de revisão de manuscritos para publicação em periódicos da área Contábil.

Considera-se que o processo de revisão por pares transcende a função julgadora, proporcionando aprendizagens. Nesse sentido, Silva (2016) destaca a dimensão pedagógica da atividade de avaliação da ciência tanto para a elevação da qualidade da produção científica, quanto para ganhos do pesquisador ao avaliar um manuscrito e utilizar o parecer avaliativo para melhorar suas competências científicas. Espera-se que este estudo contribua para um aprofundamento maior das discussões acerca das aprendizagens que a atividade de avaliação da produção científica oferece para a qualificação da ciência, em especial para o contínuo aprimoramento dos pesquisadores.

Ademais, espera-se que os resultados deste estudo contribuam para maiores reflexões aos tomadores de decisão, os quais estão no *core* da disseminação da ciência - nos veículos de comunicação e entidades de fomento – para que possam perceber o processo de revisão por pares como um mecanismo autorregulador da ciência e de formação do pesquisador, imprimindo, assim, novas significações da política e da prática da avaliação científica nas diferentes áreas do conhecimento, em especial na área Contábil.

## **2 Fundamentação Teórica**

Nesta seção são apresentados e discutidos os constructos teóricos que servem de base para o desenvolvimento da pesquisa tais como: sistema de comunicação científica; processo de revisão por pares e aprendizagens adquiridas diante da atividade de avaliação da ciência.

### **2.1 Sistema de comunicação científica**

A comunicação científica faz parte do processo de disseminação do conhecimento, cuja acumulação envolve, além do registro, também a circulação das informações. Para Werlang (2013, p. 31), a comunicação científica permite que as gerações presentes e futuras tenham acesso ao conhecimento produzido e, para isso, torna-se “necessária a divulgação das descobertas científicas, dado que é a partir delas que se pode fomentar o surgimento de novos conhecimentos” (Werlang, 2013, p. 23). Com isso, reforça-se a ideia de que a atividade científica não se constitui numa prática isolada, o “caráter dialógico”, relacional e social “está na base do processo de produção do conhecimento, e conseqüentemente, da comunicação científica” (Gonzalez, 2012, p. 20).

Essa assertiva é corroborada por Silva (2016, p. 16) quando diz que, “ainda que o cientista trabalhe sozinho, ele sempre leva em conta os pares e atua de modo a compartilhar o conhecimento com a comunidade científica e a sociedade”. Esta característica de intersubjetividade atribuída à comunicação científica, para Silva (2016, p. 22), é um dos “aspectos mais importantes da ciência, que é o compartilhamento, a disponibilização e a utilização pelos pesquisadores do conhecimento como parte essencial da atividade científica institucionalizada”.

Nesta lógica, Ziman (1981, p. 105) acrescenta que o debate, no qual a ciência “constitui um conjunto de conhecimentos públicos, aos quais cada pesquisador acrescenta sua contribuição pessoal, corrigida e aperfeiçoada pela crítica recíproca” acontece desde os primórdios da revolução científica no século XVI. No estudo de Meadows (1999) encontra-se o registro de que o processo de acumulação do conhecimento depende da circulação das novas observações realizadas que, quando acrescentadas ao que já se conhece, criam níveis cada vez mais elevados do conhecimento científico produzido.

Em acordo, no estudo de Costa (1996) encontram-se dados que mostram as formas pelas quais a comunicação científica se efetiva e, dentre as variedades de trabalhos produzidos pelos cientistas, encontram-se na literatura científica:

*Papers*, os relatórios técnicos, o artigo (o periódico) científico, os livros, uma variedade de trabalhos apresentados em conferências, seminários, congressos e toda a sorte de reuniões de caráter científico etc. Acrescentando-se ainda as teses, monografias e dissertações, os *pré-prints*, as correspondências, os telefonemas, os contatos tête-à-tête nos corredores das instituições. (Costa, 1996, p. 227).

Sobre os eventos científicos, Espejo, Azevedo, Trombelli e Voese (2013, p. 5) complementam destacando a importância dos congressos como sendo espaços de “compartilhamento de ideias e amadurecimento das pesquisas em andamento, para posterior publicação definitiva.” Esses eventos são organizados regularmente pelas instituições de ensino e propiciam a maturação da produção intelectual por meio de discussões sobre determinados assuntos de pessoas pertencentes a uma mesma classe de profissionais (Espejo et al., 2013).

Todavia, faz-se necessário registrar que a comunicação científica é a etapa mais trabalhosa do processo de geração de conhecimento. Ela se inicia “quando o homem questiona o óbvio e, em última instância se concretiza na avaliação, realizada pela comunidade científica, que lhe fornece o aval para tornar-se público e validar os resultados” (Saorim & Garcia, 2010, p. 47). Deste modo, o sistema de comunicação científica é um processo no qual está envolvido o processo de revisão por pares.

Segundo Kern (2014, p. 19), “o contexto mais amplo do sistema de revisão por pares é o sistema de comunicação científica, em especial em seu aspecto de disseminação do conhecimento científico”. Silva (2016) complementa que sem esse diálogo com o público acadêmico, comunicação entre pares, a ciência perde sua natureza de reprodução do conhecimento de forma contínua. Leite (2006, p. 67) complementa ao afirmar que “o conhecimento científico é produto das atividades relacionadas com a investigação científica, e esta última tem no processo de comunicação científica um elemento inerente a sua própria natureza.”

Logo, entende-se que a comunicação científica é um dos meios pelos quais acontece a interação entre os pesquisadores. O caminho percorrido entre o momento da concepção da pesquisa até a submissão, avaliação por pares e a publicação dos resultados é longo. A produção de novos conhecimentos depende dos conhecimentos já validados. A validação da ciência e sua posterior comunicação deve ser dinâmica, sistêmica, um processo ativo e abrangente, não linear, dado que o processo de avaliação exige do pesquisador, além de aplicação de métodos científicos, desenvolvimento e otimização de competências, sejam elas práticas, teóricas e

éticas, o que promoverá seu crescimento como cientista, e contribuirá para a melhoria da produção científica e para avanço da ciência.

A demanda por espaços capazes de armazenar, servir repositórios da produção científica e comunicar informações, gerenciados por um sistema que permita a difusão da ciência em larga escala, faz com que as revistas científicas se tornem o principal marco da constituição da estrutura da comunicação científica (Werlang, 2013). Como parte do registro e de trocas de experiências entre os cientistas, o periódico científico apresenta-se, a partir do século XVII, como modelo de comunicação científica<sup>1</sup>, o qual “representa um dos veículos que compõem o produto formal, consolidado da disseminação de resultados de pesquisas realizadas por estudiosos de todo o mundo.” (Baptista, Costa, Kuramoto, & Rodrigues, 2007, p. 3).

É por meio deste veículo de comunicação que os trabalhos científicos, como os artigos, são publicados e acessados pelos demais pesquisadores. Silva (2016, p. 20) complementa que “o periódico científico é o que melhor representa uma publicação científica, o artigo converte-se em sua unidade privilegiada, embora haja outros formatos de publicação, como os anais de congressos e os livros, por exemplo.” Em acordo, Barbalho (2005, p. 128) acrescenta que “os periódicos são o canal de disseminação da ciência, publicados em períodos predefinidos, reunindo artigos de diversas autorias, e que apresentam rigor científico e metodológico”. Meadows (1999) explica que os artigos de periódicos representam um dos principais meios formais de comunicação científica, expressão máxima e legitimadora da autoria das descobertas científicas, meio pelo qual os pesquisadores tornam públicas suas pesquisas.

O processo de publicação científica é o resultado da produção do conhecimento, ao mesmo tempo em que se constitui no meio pelo qual os pesquisadores promovem interações e comunicação, gerando aprendizagens mútuas. Isso é possível verificar na pesquisa de Serra, Fiates e Ferreira (2008, p. 40), pois versam que a formação de redes de pesquisadores, essa interação com os pares, é fundamental para a pesquisa, ademais “a participação em conferências é muito importante para a criação de uma rede de pesquisadores”, e a “formação de uma rede de pesquisa internacional é importante para a diversificação de abordagens teóricas.” Moreno e Arellano (2005, p. 77) corroboram ao definirem a publicação como o “processo de transferência e compartilhamento da informação técnico-científica” e nesse processo “. . . estão

---

<sup>1</sup> As publicações que marcaram esse período foram o *Journal des Sçavans* na França, “que refletia as atividades nas áreas de ciências e humanidades” e a revista *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, “que publicava as comunicações originadas em sessões públicas, equivalente hoje aos anais de congresso.” (L. M. Silva, 2014, p. 26).

envolvidas pessoas, com papéis específicos e essenciais para sua realização”, como autores e revisores.

A definição de comunicação científica está diretamente relacionada com a função que a ciência possui perante a sociedade, logo sua definição deve considerar uma visão sociológica da ciência. Trigueiro (2014) atesta que, do ponto de vista sociológico, sempre houve uma tentativa de compreender a dimensão social da atividade científica e suas relações com a sociedade, política e economia. O estudo de Merton (1974) discute sobre padrões normativos, motivações, recompensas e punições dos cientistas e destaca a natureza institucional da atividade científica, o “*ethos of Science*”. Já Bourdieu (1990) versa sobre o campo científico como um espaço de lutas e conflitos e faz ponderações sobre os paradigmas ontológicos e epistemológicos de Kuhn (1998). Estudiosos construtivistas como os de Bruno Latour, Harry Collins, Michael Callon, Karin Knorr-Cetina, Steve Woolgar são alguns exemplos seminais da Sociologia da Ciência que contribuíram para que houvesse aproximação entre ciência, comunicação e sociedade (Trigueiro, 2014).

Ao abordar o tema de comunicação científica, torna-se necessário falar sobre a comunidade que a integra, a comunidade científica, isto é, um grupo interativo de cientistas cuja principal atividade é a pesquisa (Costa, 2000). A ideia de comunidade científica foi enfatizada por Thomas Kuhn na década de 1960 quando o pesquisador trouxe novos elementos para refletir sobre a dinâmica da Ciência (Meghioratti & Batista, 2018). Segundo Bourdieu (2004, p. 28), Kuhn elaborou a ideia de comunidade científica ao “enunciar que os cientistas formam uma comunidade fechada cuja investigação assenta num leque bem definido de problemas e que utilizam métodos adaptados a esse trabalho” amparados por um paradigma vigente.

A produção do conhecimento se dá em espaços sociais como instituições de pesquisa, universidades. Tais espaços são constituídos por pesquisadores, que formam a comunidade científica (Mueller, 2006). Para Ziman (1979), a comunidade científica deve ser vista como uma rede formada por pesquisadores de determinada área que seguem normas acadêmicas e são interligados por um sentimento de pertença. Nesse ambiente, de acordo com Silva (2016), os pesquisadores atuam, produzem e estão sob um sistema de recompensas e punições, cuja base é a produção, comunicação e o uso do conhecimento produzido.

Nesta lógica, as comunidades científicas se constituem em “redes de organizações e relações formais e informais que desempenham várias funções. Uma das funções dominantes é a comunicação” e o seu papel consiste em “. . . assegurar o intercâmbio de informações sobre

os trabalhos em andamento, colocando os cientistas em contato entre si.” (Le Coadic, 1996, p. 33).

Por isso, a comunicação científica deve ser compreendida como rede, as trocas de informações e aprendizados entre os pesquisadores possibilitam a produção científica em regime de colaboração regidas por padrões de qualidade instituídos. É neste âmbito que ocorre o processo interação, de troca de experiências, de aprendizagem e otimização das competências científicas dos pesquisadores, a avaliação da pesquisa pelo sistema de pares, que permite que as trocas de conhecimento ocorram, em que “fatos e teorias propostos por um pesquisador devem ser submetidos ao exame crítico e a testes realizados por outros cientistas competentes e imparciais.” (Mueller & Passos, 2000, p. 14).

## **2.2 Processo de revisão por pares**

No sistema de certificação adotado no Brasil pela Comissão Qualis/CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, particularmente no que se refere à comunicação científica, segundo Davyt e Velho (2000), a quantidade de publicações científicas é o principal indicador da ciência. Deste ponto de vista, Morita-Lou (1985) chama atenção para o fato de que, à medida que os conhecimentos são quase sempre publicados, torna-se importante observar e acompanhar a quantidade e a qualidade dessas publicações, pois se caracterizam como indicadores e/ou métricas da produção científica no Brasil.

Segundo Latour (1994, p. 400), as publicações científicas representam o principal registro das atividades científicas produtivas e são muito mais do que um veículo de comunicação, elas têm uma “função capital”, que é a de “ordenar a autoridade, o crédito e as precedências”. Em acordo, Saorim e Garcia (2010, p. 54) dizem que esta é uma “maneira hábil de se avaliar a produtividade da comunidade científica, pois, além de transformar as informações em públicas, elas dão autoridade e crédito, porquanto datam a produção e as mantêm arquivadas”. Deste ponto de vista, é que se torna necessário discutir o conceito de “comunicação” e de “comunidade” científica, uma vez que estas constituem “redes de organizações e relações sociais formais e informais que desempenham várias funções, uma das principais é a comunicação” (Le Coadic, 1996, p. 33). É por meio da comunicação científica que os pesquisadores trocam informação entre si, possibilitando que os trabalhos científicos aconteçam em regime de colaboração, dentro de padrões de qualidade desejáveis. O processo de interação, de produção e de avaliação da ciência é tratado neste estudo como processo de formação e de aprendizagens compartilhadas.

A noção de revisão por pares (*peer review*) emerge quando “fatos e teorias propostos por um pesquisador devem ser submetidos ao exame crítico e a testes realizados por outros cientistas competentes e imparciais” (Mueller & Passos, 2000, p. 14). É nesse “terreno marcado por conflitos que a revisão por pares se torna um instrumento legitimado pela comunidade para reproduzir os processos hierárquicos na ciência que permanecem desde o século XVII” (Bourdieu, 1976, p. 6). Deste ponto de vista, o sistema de avaliação da produção científica pelos membros da comunidade científica é classificado como *peer review* – revisão por pares ou *referee system* – sistema de arbitragem, se constitui “pela leitura crítica e avaliação dos manuscritos considerados originais submetidos por cientistas e repassados aos seus pares antes da publicação dos seus trabalhos” (Werlang, 2013, p. 37).

O termo “pares” define-se como os especialistas, autores que, pela sua formação acadêmica e experiência como pesquisadores, são considerados habilitados a fornecer uma opinião confiável a respeito do trabalho submetido ao editor (Pavan & Stumpf, 2009). Os avaliadores, também chamados consultores ou pareceristas, “podem ser membros da instituição que fomenta a publicação, fazendo parte do conselho editorial ou realizando contribuições esporádicas a convite do editor, sendo denominados avaliadores *ad hoc* ou externos” (Werlang, 2013, p. 37).

A revisão por pares pode ser entendida como “processo de avaliação baseado em julgamentos formulados por especialistas independentes” (Reale, Barbara, & Costantini, 2007, p. 216). A atividade possui diferentes objetivos: revisão de artigos submetidos à publicação em revistas científicas, neste caso, o artigo passa por uma avaliação feita por terceiros (Smith, 2006), especialistas e pesquisadores na mesma área (Freitas, 2007; Ware, 2008) – avaliação da qualidade de pesquisas realizadas por universidades e institutos ligados a elas, e alocação de financiamentos (Reale et al., 2007). É um “processo sistemático constituído por dois ou mais revisores que fornecem um parecer acerca do artigo avaliado” (Shigaki, 2014, p. 14).

Neste contexto o processo de avaliação por pares faz parte da ciência, em diferentes instâncias, especialmente em revistas científicas / periódicos, bem como na seleção de projetos submetidos às agências de fomento; concessão de verbas aos programas de pós-graduação, institutos de pesquisa ou para bolsas de estudos; seleção de trabalhos para eventos etc., isso significa dizer que a atividade de revisão por pares é parte essencial do sistema de comunicação científica e pode ser vista tanto sob o ponto de vista de “controle de qualidade”, mediante o selo de autenticidade de outros pesquisadores, os quais possuem a função de determinar os trabalhos que podem ser legitimados como científicos e passíveis de publicação, como do ponto de vista

de conflito, dado que é uma atividade bastante criticada pelas deficiências de ser uma “tradição acadêmica secular” (Silva, 2016, p. 29).

Foram identificados, na literatura, autores com diferentes perspectivas sobre a avaliação por pares, os quais contribuem com elementos diferentes quando discutem esta atividade. Ward, Graber e Mars (2015) definem a revisão por pares como um mecanismo importante para o avanço do conhecimento e para a credibilidade da comunidade científica; Nicol et al. (2014) percebem como um processo recíproco pelo qual pesquisadores elaboram comentários sobre os trabalhos dos pares e recebem pareceres sobre o seu próprio trabalho, resultando num processo de aprendizagem; Székely, Krüger e Krause (2014) se reportam aos revisores como guardiões da publicação científica, os quais fornecem julgamentos essenciais para a melhoria da qualidade. Székely et al. (2014) chamam a atenção dos editores para inconsistências teóricas e metodológicas dos trabalhos científicos; Acquavita e Tice (2013) dizem que a revisão por pares é certificadora da qualidade dos processos e produtos acadêmicos com base em critérios, reflexão e *feedback*; Bornmann (2011) diz entendê-la como um dos principais mecanismos de controle da qualidade da produção científica e que dela dependem tanto as publicações como os financiamentos; Chien (2011) entende como um processo de avaliação imparcial, independente e crítica dos manuscritos submetidos aos periódicos, vê como parte intrínseca de todo o trabalho acadêmico, ressalta o fato de que deve primar por *feedbacks* abrangentes, construtivos e claros para os autores e editores; Moraes, Rocha e Chamon (2010) dizem que a revisão de manuscritos por especialistas no assunto deve incorporar sugestões ao trabalho; Lee e Greenley (2009) dizem que o processo de revisão contribui para melhoria da prática da ciência; Ware (2008) diz que o processo de submissão de trabalhos acadêmicos ao escrutínio de outros especialistas no mesmo campo contribui para a melhoria da qualidade dos manuscritos; Reese-Durham (2005) percebe a avaliação como parte fundamental para o processo de aprendizagem.

Uma das concepções mais recorrentes na literatura sobre o que vem a ser a revisão por pares reúne vários estudos (Deniszczwicz & Kern, 2013; Kern, Saraiva, & Pacheco, 2003; Menéndez, 2014; Mulligan, Hall, & Raphael, 2013; Vasconcellos, 2017; Ward et al., 2015). Para estes autores, a contribuição mais relevante da atividade de avaliação é sua função reguladora da autenticidade científica a partir da qual poderá ocorrer avanço científico e tecnológico e atendimento das necessidades sociais. Para Székely et al. (2014), os revisores assumem papel de destaque no controle da qualidade da publicação científica, fornecendo informações essenciais ao corpo editorial do periódico sobre os possíveis problemas encontrados no manuscrito avaliado, sugestões de melhorias e as potenciais contribuições que

os resultados da pesquisa podem fornecer. Chien (2011) complementa quando realça a imparcialidade que esse processo de revisão deve ter ao fornecer os pareceres de avaliação (resultado do trabalho da revisão) com críticas construtivas que poderão auxiliar na publicação do manuscrito e no desenvolvimento de habilidades para os autores.

Moraes et al. (2010) acreditam que a avaliação deva ser realizada por especialistas externos ao corpo editorial do periódico, os quais devem fornecer comentários que possam ser usados para futura publicação ou rejeição. Já para Ware (2008), os pares especialistas são os responsáveis pela verificação e validação da cientificidade do trabalho. O estudo de Silva (2016) é o que mais se aproxima do objeto de estudo desta pesquisa: para o autor a atividade de avaliação promove aprendizados e desenvolve competências científicas para autores e revisores e para o avanço da comunicação científica. Nesse sentido, Nicol et al. (2014) comentam que o processo de tecer comentários sobre a pesquisa do par e receber parecer avaliativo é o que resume a atividade de avaliação e resulta em aprendizagens mútuas. Para Reese-Durham (2005), a avaliação é parte relevante no processo, e o *feedback* avaliativo é importante tanto para o autor, quanto para sua formação como revisor. Assim, entender a atividade de revisão como um processo de formação do pesquisador e de significação da prática da ciência beneficia não apenas àquele que recebe a avaliação, mas também àquele que a elabora e faz com que o processo de revisão incorpore novas perspectivas e significações.

A relevância do processo da avaliação da pesquisa científica no Brasil pauta-se na consolidação e expansão da Pós-graduação *stricto-sensu* (Espejo et al., 2013). A pós-graduação brasileira foi implantada objetivando formar professores-pesquisadores para suprir a expansão do ensino superior e desenvolver a pesquisa científica (Brei, Farias, Matos, & Mazzon, 2017). Isto é, exercer sua função social de “qualificar recursos humanos e produzir conhecimento científico e tecnológico que permitisse a expansão industrial do país” (Moreira & Velho, 2008, p. 632).

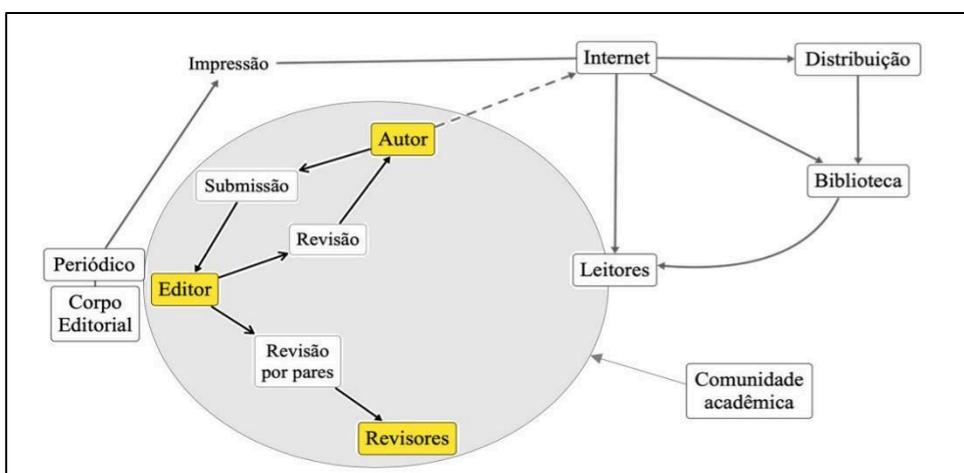
Em 1996/1997, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) implementou um sistema de avaliação que valorizou as atividades de pesquisa e formação de pesquisadores (Kuenzer & Moraes, 2005). Houve, deste modo, o aporte financeiro para grupos de pesquisas que estavam em consolidação nas universidades; estabelecimento da avaliação dos programas por meio da revisão por pares; e aprovação dos dois níveis de formação, o mestrado e o doutorado (Espejo et al., 2013). Segundo Moreira & Velho (2008, p. 636) foi na “avaliação realizada pelos pares da comunidade científica (*peer review*) que a CAPES se firmou para recomendar, reconhecer e atribuir conceitos para os Programas de Pós-graduação.”

Deste modo, o processo de revisão por pares está inserido no contexto do ensino e pesquisa científica. Não se pode dissociar o contexto histórico da revisão dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, dado que a comunicação científica decorre da necessidade de divulgação da produção acadêmica dos pesquisadores ligados aos programas. Nesse cenário, ao mesmo tempo em que o revisor está no fim do processo de publicação, também se encontra no começo, exercendo o papel de autor. Logo, a atividade de revisão pode contribuir para desenvolvimento e otimização das competências científicas dessas múltiplas faces do cientista.

### 2.2.1 O processo de revisão editorial

A atividade de revisão por pares é aqui compreendida como “um sistema de vigilância institucionalizada” (Merton, 1973, p. 339), no qual os pares dos autores avaliam os conteúdos de cada manuscrito e recomendam ao editor sua publicação ou a sua rejeição (Weller, 2002). No âmbito acadêmico, possui duas variantes principais: a editorial, para selecionar trabalhos para publicação, e a de fomento, a qual seleciona trabalhos para financiamento de pesquisa (Kern, 2014). Deste ponto de vista, a revisão por pares institui-se como um dos principais mecanismos para controle de qualidade na maioria das disciplinas científicas, selo este de autenticidade científica emitido pelos revisores e editor da revista (Shatz, 2004).

Segundo Jubb (2016), o propósito da revisão por pares é assegurar a qualidade dos manuscritos e garantir, assim, a consistência da pesquisa e aderência ao escopo do periódico. Ademais, busca auxiliar o autor na apresentação e melhoria geral da pesquisa. Para atingir tais objetivos, o processo de revisão engloba diferentes fases e atores. O movimento de informações entre autores, editores, revisores, periódico e outros agentes intermediários é classificado como “ciclo de publicação” (Ware, 2013, p. 7), conforme Figura 1.



**Figura 1.** Ciclo básico da revisão por pares

Fonte: Adaptado de “Peer review: An introduction and guide” de M. Ware, Publishing Research Consortium, 2013, p. 7.

Dependendo da revista, o ciclo de publicação pode variar. A Figura 1 apresenta uma abordagem genérica, em que o autor submete o manuscrito para o periódico científico, representado pelo corpo editorial, o qual faz a primeira triagem do manuscrito, conhecida como *desk review*. Este manuscrito pode ser recusado ou encaminhado para a revisão por pares realizada por pesquisadores especialistas. Esses atores fazem parte da comunidade acadêmica. Quando o processo de revisão termina e o artigo é aceito, o periódico o encaminha para a impressão e divulgação nas bases de dados da *internet* e distribuição nas bibliotecas para os leitores.

Não é frequente que os manuscritos sejam aceitos sem a necessidade de revisão, logo, há um outro ciclo no qual os autores revisam e reenviam o manuscrito. Caso o artigo seja recusado, os autores podem enviar o artigo para outra revista, na qual o ciclo de revisão recomeça. Os principais atores envolvidos no processo de revisão por pares, de acordo com Ware (2013), são o autor, o revisor, o editor e o periódico para o qual o trabalho é submetido. Cada ator possui objetivo específico com o processo. Basicamente, o autor possui o interesse em publicar sua pesquisa. O revisor avalia o manuscrito submetido de forma crítica e recomenda o aceite ou recusa ao editor. O editor é o “elo” entre a revista e os autores e revisores, ele é o principal árbitro e detém o poder de decisão final sobre o trabalho. Já o periódico divulga o que é produzido por meio da publicação (Deniszczwicz, 2017).

O periódico fornece o registro, certificação, disseminação, arquivamento e a recompensa aos autores (Ware, 2013). O cadastro do autor na revista fornece o registro de sua ideia. A certificação é o selo de qualidade atribuída ao artigo por meio do processo de revisão. A disseminação consiste em divulgar a pesquisa para os leitores. O arquivamento garante a preservação e acesso do documento ao público, e a recompensa se relaciona à visibilidade do trabalho para a comunidade acadêmica (Deniszczwicz, 2017).

O autor é aquele que possui o direito de autoria do artigo. A autoria se refere à pessoa (autor) ou grupo (autor e coautores) responsáveis pelo conteúdo da pesquisa científica. Conforme o *International Committee of Medical Journal Editors* (ICMJE) (2018), a autoria deve ser atribuída àqueles que se encaixam nos seguintes critérios: a) fornecem contribuições substanciais para a concepção, análise e interpretação de dados do trabalho; b) fazem a elaboração do artigo ou revisão crítica; c) fornecem a aprovação final da versão a ser publicada; e d) responsabilizam-se com a prestação de contas de todos os aspectos do trabalho, assegurando questões relacionadas com a exatidão ou integridade de qualquer parte do trabalho (ICMJE, 2018).

Assim, para ser considerado autor, o pesquisador citado precisa satisfazer todas as condições. Por conseguinte, o comitê (ICMJE, 2018) ainda ressalta que supervisão, chefia de grupos de pesquisa, coleta de dados e obtenção de financiamento não são suficientes para se tornar um autor do trabalho. Para esses casos, os auxiliares devem ser considerados como colaboradores da pesquisa, com agradecimentos legítimos no artigo. Para os casos de coautoria, um dos autores é o responsável por coordenar a comunicação em nome dos outros autores com o periódico e o editor. Espera-se que os autores cumpram as normas estabelecidas pelo periódico, declarem todos os conflitos de interesse, obtenham todas as autorizações e consentimentos éticos necessários e sigam o padrão do discurso acadêmico, incluindo publicações duplicadas ou envios do mesmo artigo para periódicos diferentes (Ware, 2013).

O editor possui papel fundamental para o periódico e a revisão por pares. Stehbens (1999) afirma que ele direciona o processo e toma a decisão final sobre a publicação. Ademais, Resnik e Elmore (2016, p. 181) corroboram ao afirmar que o editor deve “promover a equidade, qualidade e integridade da revisão por pares”. Jubb (2016) e Pessanha (2001) também destacam que o editor deve ter competência científica reconhecível pela comunidade acadêmica na área do periódico para ser capaz de avaliar os manuscritos recebidos, ou seja, ser um pesquisador renomado. Somando isso às habilidades diplomáticas como controle das submissões que chegam à revista, seleção de revisores especialistas, compreensão dos pareceres avaliativos, fornece *feedback* aos autores e revisores, monitorando a qualidade das avaliações.

No processo editorial, os revisores são os pares dos autores e especialistas no assunto do trabalho que será revisado. Sua função é fornecer um parecer justificando sua percepção acerca do trabalho. Os avaliadores são escolhidos pelos editores por sua *expertise*, suas publicações sobre o assunto, experiência como autores, logo simultaneamente avaliados (Lee & Greenley, 2009; Rigo, 2017). Ware (2013) destaca que alguns periódicos podem levar em consideração o desejo dos autores (por exemplo, sugerindo pesquisadores para serem revisores, ou aqueles a serem evitados por conta de conflitos de interesse), mas a decisão final fica a cargo do periódico. Eles fornecem uma avaliação do manuscrito, por meio do parecer ou *feedback* avaliativo, com observações sobre a originalidade, importância social e científica, e a qualidade do trabalho (Mulligan et al., 2013), informando o editor sobre a adequação para a publicação ou eventuais problemas ou considerações particulares.

Assim como no caso dos autores, espera-se que os revisores sigam diretrizes profissionais e ética, incluindo confidencialidade, declaração de conflitos de interesses e que não se aproveite injustamente de sua posição privilegiada. O trabalho dos revisores geralmente é voluntário, sua recompensa vem por meio do reconhecimento acadêmico e de suas

contribuições (Ware, 2013). O processo de revisão auxilia o revisor no desenvolvimento e aprimoramento de suas competências científicas referentes aos assuntos da área temática do trabalho a ser revisado (Ali & Watson, 2016). O trabalho de avaliar gera motivações aos avaliadores, razões pelas quais optam por revisar manuscritos científicos. Isso inclui o desejo de pertencer à comunidade científica, melhora da reputação, progresso na carreira acadêmica, além de contribuir para ampliar os conhecimentos e a compressão das temáticas que desenvolve em suas próprias pesquisas (Ali & Watson, 2016; Ware, 2008).

Esses atores são os principais dentro do processo de revisão editorial por pares. Esse processo apresenta variações dependendo do periódico, mas podem-se identificar etapas básicas Brei et al. (2017), Meadows (1999) e Ware (2013) descrevem as etapas no processo. Primeiramente, o autor submete seu trabalho para o periódico que melhor se relacione com o assunto da pesquisa. Na pré-triagem, as submissões são verificadas se estão no escopo editorial do periódico, no assunto e no tipo de artigo. Alguns periódicos realizam essa parte de forma automatizada ou semiautomatizada, com testes de qualidade, imagem ou possível plágio. Na revisão editorial inicial (*desk review* ou triagem), o editor realiza uma pré-avaliação para selecionar apenas os artigos de qualidade adequada e relevância que irão proceder à revisão completa dos pares, podendo recusar trabalhos que não estejam de acordo com as exigências (*desk rejection*), rejeição imediata do artigo. Em alguns periódicos mais seletivos, 25 a 40% dos envios são rejeitados nesta fase editorial. Caso o artigo seja aceito nesta etapa é enviado aos revisores externos. A maioria dos periódicos seleciona dois ou três revisores, mas alguns podem selecionar mais.

Os periódicos devem oferecer orientação e um modelo estruturado para os pareceres avaliativos (Ware, 2013). As orientações, de acordo com Ware (2013, p. 12), podem incluir as áreas gerais a serem observadas nos manuscritos e tratadas no *feedback* dos pares, como: “importância e relevância para o público da revista, solidez técnica, originalidade, grau em que as conclusões são suportadas, clareza e estilo, duração em relação ao conteúdo substantivo . . . como métodos, apresentação de dados, *design* estatístico e citações”. Após suas avaliações, os revisores recomendam o “aceite sem modificação; aceite com pequenas modificações; aceite sujeito a grandes revisões; rejeitar, mas encorajar futura submissão após as revisões; rejeitar” (Ware, 2013, p. 12).

O editor decide então qual será o destino do trabalho baseado nos pareceres dos avaliadores e poderá usar o seu próprio julgamento ou solicitar conselhos adicionais de outros membros do corpo editorial, logo, embora o editor avalie os pareceres, não está vinculado às recomendações, mas toma uma decisão independente. Para periódicos de grande porte, essa

“primeira decisão” pode ser delegada a uma equipe editorial, com referência ao editorial chefe apenas para decisões mais complexas (Ware, 2013). O resultado mais comum desta primeira etapa é a publicação com correções e melhorias. Neste caso, o *feedback* dos revisores terá as sugestões de melhorias necessárias.

Se os revisores discordarem entre si, o editor pode pedir a opinião de um terceiro avaliador ou decidir por si só. Caso o manuscrito seja aceito desta forma, o autor revisa o manuscrito de acordo com as recomendações do editor e dos revisores e reenvia a pesquisa.

Dependendo da complexidade das alterações solicitadas, o editor pode avaliar o manuscrito ou optar por retornar aos avaliadores originais para verificar se suas sugestões foram atendidas satisfatoriamente. Assim, após esse reenvio do manuscrito pelos autores, e análises dos pares na segunda fase de revisão, o editor pode rejeitar, solicitar novas correções ou aceitar para publicação. Após o aceite final do editor, o artigo é encaminhado para o sistema de produção do periódico para publicação (Hames, 2007; Ware, 2013).

Essas etapas de revisão por pares podem variar de acordo com as políticas editoriais adotadas pelos periódicos ou outros órgãos certificadores com a finalidade do processo, como concessão de bolsas de fomento, publicação em congressos, e em relação ao modo como a avaliação é realizada (Deniszczwicz, 2017). Pode-se dizer que são quatro as modalidades de revisão dos trabalhos científicos a serem adotadas pelos órgãos certificadores: a) a revisão cega unilateral; b) duplamente cega; c) totalmente cega; d) revisão aberta. Na modalidade cega unilateral ou simples-cego (*single blind review*), a identidade dos revisores é desconhecida, porém os revisores conhecem a identidade dos autores; segundo Lee, Sugimoto, Zhang e Cronin (2012, p. 4), “a identidade do autor é conhecida pelo revisor enquanto o revisor é oculto pelo autor”. A modalidade *single blind review* não é tão onerosa ao periódico quanto a modalidade *double blind review*, pois não requer tantos investimentos para remoção de todos os vestígios de identidade do autor em todas as partes do manuscrito/proposta em revisão.

Nesse caso, se os revisores tiverem interesse em publicar pesquisas sobre o mesmo assunto do manuscrito em revisão, podem ocorrer comentários desagradáveis e negativos no parecer ou até mesmo atraso na avaliação (comportamentos antiéticos) (Ali & Watson, 2016). Ware (2013, pp. 12-13) complementa afirmando que essa assimetria pode permitir uma revisão tendenciosa ou injusta, já que “os revisores não se responsabilizam por críticas que possam afetar negativamente as perspectivas de carreira de um autor”, o que pode gerar avaliações de baixa qualidade ou não condizentes. Todavia essas críticas à revisão cega-simples podem ser corrigidas ocultando as identidades dos autores e dos revisores ou, alternativamente, adotando a revisão totalmente aberta.

A revisão “duplamente cega” ou bilateral (*double blind review*) é realizada com anonimato de revisores e autores, nomes de ambos não são divulgados, mas o editor conhece ambas as partes. Essa modalidade é praticada com frequência, elimina fatores não científicos no julgamento e possui mais neutralidade, pois os revisores se concentram somente no conteúdo do trabalho (Ware, 2013). Segundo a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD) (2017, p. 3), a avaliação duplo-cega objetiva garantir a isenção de julgamentos antecipados. “Nesta etapa, os revisores que forem capazes de identificar a autoria do manuscrito deverão declarar conflito de interesses.” Por outro lado, na modalidade *total blind review*, nem autores, nem revisores ou editores têm acesso às identidades.

Já na modalidade de revisão aberta (*open peer review*), embora não tão comum, constitui-se uma revisão na qual todas as partes possuem acesso livre às identidades. Essa modalidade surge como alternativa para “mitigar o viés ideológico e ataque pessoal. Neste caso, ambos, autor e revisor, são conhecidos, em uma tentativa de aumentar a transparência e encorajar uma resposta honesta aberta” (Mulligan et al., 2013, p. 133). Os autores destacam que muitos periódicos passaram a adotar a revisão por pares aberta, como é o caso da editora BioMed Central. Ademais há o incentivo para que os revisores assinem seus pareceres com a finalidade de serem publicados juntamente com o artigo (Mulligan et al., 2013). Pöschl (2010) mostra que a revisão aberta não se limita à área biomédica, a revista *Atmospheric Chemistry and Physics* publica os *feedbacks* avaliativos ao lado do artigo, com ou sem as identidades dos revisores, dependendo de sua preferência.

Do ponto de vista de sua operacionalidade, a revisão por pares envolve árbitro, autores, editor e leitores. Pessanha (2001) afirma que dois atores fundamentais estão presentes desde a origem do *peer review*: o editor e os revisores. O editor do periódico controla tanto as submissões que chegam à revista, quanto a escolha dos revisores que são convidados a participar do processo, aqui no Brasil, voluntariamente. Brei et al. (2017) comentam que, a começar pelo Editor-Chefe da revista – pesquisador renomado de uma determinada área do conhecimento –, dois destinos são possíveis para um artigo submetido: *desk rejection*, a rejeição imediata do artigo, por conta da inadequação à linha editorial do periódico ou da baixa qualidade da pesquisa, falta de originalidade; ou *revise and resubmit*, em que o artigo deve ser reajustado e reapresentado a partir das observações solicitadas pelos revisores em cada uma das rodadas (*rounds*) de revisão.

A Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD) classifica essa revisão de admissão realizada pelo Editor-Chefe do periódico e, eventualmente, pelo Editor Associado, como *desk review*, sendo a primeira etapa do processo editorial de

avaliação (ANPAD, 2017). Em cada uma das revisões pode haver rejeição definitiva do artigo ou a sua aprovação para publicação.

O papel do revisor é fornecer um parecer justificando sua percepção acerca do trabalho analisado, que em geral oscila entre “aceito”, “aceito com ressalvas” ou “recusado” (Silva, 2016; Stumpf, 2008). O revisor deve ser especialista no assunto a ser avaliado e possuir no mínimo competência semelhante àquela do autor do texto em avaliação (Rigo, 2017). Eles são convidados a fazer observações sobre a originalidade, importância social e científica, e a qualidade do trabalho (Mulligan et al., 2013). Em conformidade, Weller (2001, p. 12) afirma que “o objetivo do processo é garantir que o artigo válido seja aceito, que o artigo confuso seja limpo e que o artigo inválido seja rejeitado.” Assim, o critério para a aceitação dos manuscritos é definido pelo julgamento dos árbitros (Kern et al., 2003), embora a decisão final esteja a cargo do editor, o qual pode optar por uma apreciação distinta daquela tomada pelos revisores.

### ***2.2.2 Argumentos contrários à prática da revisão por pares***

Com a expansão do sistema de revisão por pares e com o aumento das funções que os avaliadores têm de desempenhar na academia, surgiram entre os pesquisadores críticas aos limites desse sistema, muitas vezes com a finalidade de melhorá-lo. Embora o sistema de revisão por pares seja amplamente adotado por periódicos científicos e em outros âmbitos da academia, por meio de “sua virtual onipresença nos processos de avaliação científica” (Kern, 2014, p. 17), a atividade vem enfrentando desafios e críticas, em muitos casos, motivadas pelas distorções em sua aplicação, ineficiências, ineficácias e abusos que vêm sendo apontados por estudos (Hames, 2012; Kern, 2014; Omote, 2005; Pessanha, 1998; Ware, 2008). As principais fraquezas nas práticas de revisão por pares são: subjetividade nos julgamentos, pouco conhecimento especializado pelos pares, viés interdisciplinar e em favor de instituições ou autores de prestígio. (Martin e Irvine, 1983; Rinia, Van Vuren, van Leeuwen, & Van Raan, 1998). Mesmo assim, a maior parte das críticas negativas que o sistema recebe visa a sua melhoria e não necessariamente ao seu abandono.

Conforme apontado, a avaliação por pares é vista como um dos sistemas mais utilizados pelos periódicos para avaliar a produção científica, no entanto esse modelo vem enfrentando dificuldades por conta do contexto político educacional que envolve a pós-graduação e a pesquisa científica no país e pela característica subjetiva do método, pois envolve a percepção do cientista. Chrisman, Sharma e Chua (2017) ressaltam as limitações que o processo de avaliação enfrenta advindas das pressões políticas e sociais sobre o processo de produção científica, além das competições e disputas por prestígio e financiamentos.

Nesse contexto político, a atividade de revisão é menos valorizada (em termos de pontuação na avaliação) do que as publicações e atividade de ensino:

A maioria dos pareceristas exercem outras atividades, e o processo de revisão é uma das que mais exigem dispêndio de tempo e rigor teórico-metodológico, consumindo horas de trabalho que poderiam ser dedicadas para outras funções que são mais valorizadas nas avaliações anuais. Assim, não é surpresa que, apesar de muitos estudiosos valorizarem estar nos conselhos de revisão de grandes periódicos em seus campos, o convite para revisão é quase sempre recebido com sentimentos contraditórios. (Chrisman et al., 2017, pp. 213-214).

Por vezes os avaliadores são pressionados a tomarem decisões no momento da revisão que não estão de acordo com a sua visão de mundo, mas que são necessárias frente a pressão para publicar, impactando claramente na qualidade da avaliação da pesquisa. Corroborando, Chrisman et al. (2017) explanam que para o avaliador é mais prático e objetivo justificar uma rejeição do que tecer comentários detalhados e sugestões sobre como o artigo pode ser melhorado.

Quando os revisores convidados pelos editores aceitam a atividade devem enviar as avaliações e os relatórios dentro de um período de tempo específico e determinado (Rupp, 2011), estabelece-se assim o que se denomina “contrato moral” (Pinho, 2005, p. 170), pois o revisor aceita contribuir e se compromete a entregar o parecer no prazo estabelecido e com qualidade (Brei et al., 2017). Apesar desse comprometimento, sabe-se que “o processo de revisão por pares inevitavelmente leva tempo” (Ware, 2008, p. 7), e esse tempo de resposta por parte dos revisores é um dos pontos mais abordados por diversos autores, pois, quando demasiado, gera atrasos na publicação (Campanário, 2002; Hames, 2012; Omote, 2005; Pessanha, 1998; Pinho, 2005; Serra et al., 2008; Smith, 2006; Ware, 2008). No estudo de Ware (2008) foram entrevistados 3.040 pesquisadores-autores e constatou-se que o processo de revisão por pares leva um tempo médio de 80 dias, com maior duração em ciências humanas e sociais, e 38% dos entrevistados apontavam insatisfação.

Smith (2006) atesta que o processo é lento e desgastante. O autor comenta que, em muitas revistas, leva-se mais de um ano entre revisão e publicação de um artigo. Além de a atividade ser voluntária, em muitos casos, há o “custo de oportunidade” substancial do tempo gasto para revisar, o qual poderia ser empregado em outras áreas da academia. Pinho (2005) e Hames (2012) também comentam que o trabalho dos avaliadores é totalmente voluntário, faz parte das atividades de extensão, e muitas vezes não há tempo hábil para cumprir o prazo estabelecido pelo periódico devido a outras atividades exercidas. Esse processo de revisão prolongado pode, segundo Serra et al. (2008), levar à desatualização do manuscrito.

Igualmente, na pesquisa de Mulligan et al. (2013) foi mostrado que uma das críticas mais apontadas foi o tempo de duração da revisão, visto como lento ou muito lento. Os resultados mostram que “45% dos revisores gastaram 6 horas ou mais no último artigo que revisaram”. Em Humanidades, os revisores avaliam entre 6 e 10 artigos por ano (Mulligan et al., 2013, p. 146).

Outro argumento contrário são os abusos e preconceitos por parte dos editores e revisores, configurando-se em uma forma de censura (Casadevall & Fang, 2009; Hames, 2012; Omote, 2005; Smith, 2006; Thiry-Cherques, 2005). Segundo Casadevall e Fang (2009), a censura ocorre quando os revisores previnem autores de discussões que contrariam suas expectativas e crenças, ou quando os editores são excessivamente criteriosos na triagem dos artigos, quanto ao tipo de assunto abordado ou consistência com o dogma predominante no periódico. Para Omote (2005), isso se constitui em abuso de poder, seja do editor, seja do revisor. Na dimensão do revisor, o abuso pode acontecer em processos de revisão cega e induzir pareceres indevidos ou inconsistentes. Já o abuso de poder do editor geralmente ocorre no processo de escolha dos revisores ou no *desk-review* – primeira avaliação (Campanário, 2002; Pinho, 2005; Shigaki, 2014). Smith (2006) ainda comenta que o revisor pode retirar ideias originais do artigo e apresentá-las posteriormente como se fossem suas ou ser injusto na revisão para evitar ou retardar publicações de pesquisadores concorrentes, incidindo em quebra de ética por parte do revisor.

Outras críticas apontam para a parcialidade e a subjetividade por falta de razões técnicas (Kostoff, 1996), como indicar o artigo para aprovação por conter citações de autores consagrados, por vezes somente para realçar o texto, ou citações de autores que pertencem a mesma instituição para prestígio destes (Freitas, 1998). Deste modo, o processo, de acordo com Smith (2006), é visto como algo altamente subjetivo e tendencioso. Stumpf (2008, p. 22) afirma que “os avaliadores cometem erros permitindo que trabalhos não tão valiosos sejam publicados, enquanto outros que poderiam representar uma inovação são rejeitados. O processo é, portanto, passível de subjetividade.”

Nesse ponto é que reside um dos aspectos mais delicados da revisão por pares, no qual os avaliadores devem se fortalecer para não prejudicar a capacidade de aprendizagem que esse processo proporciona. Segundo Silva (2016), como os avaliadores têm o poder de julgamento sobre o trabalho, pressupõe-se que possuem interesses no desfecho desse julgamento, o que pode incidir em questões éticas, como falta de neutralidade no momento de julgar o manuscrito. Horrobin (1990, p. 1441) afirma que, dependendo do avaliador, a revisão por pares pode trazer prejuízos à inovação e desenvolvimento de competências, dado que “muitos revisores

científicos são contra a inovação, a menos que seja sua inovação, ou as ideias que ele defende. A inovação de outros pode ser uma ameaça, pois diminui a importância do trabalho do próprio cientista.” Esse aspecto mostra os limites contrários ao processo de revisão por pares, dado que sua operacionalização ocorre num contexto de pressão por publicação, lutas, disputas, concorrências, orientadas por interesses diferentes. Bourdieu (1976) indica a existência de dilemas visto a dimensão subjetiva que o processo de revisão possui.

Há também falhas na revisão no quesito de detecção de fraudes e más condutas nos artigos (Hames, 2012; Smith, 2006). O estudo de Godlee, Gale e Martyn (1998) exemplifica esse problema. Na investigação, os autores modificaram um artigo já aceito para publicação, introduzindo nele oito pontos fracos sujeitos a reprovação. Os relatórios foram recebidos com as devolutivas de 221 revisores (53%) que fizeram a análise no artigo modificado, porém foram indicados apenas dois erros em média nesse artigo, indicando baixa capacidade da revisão para detectar erros e fraudes (Godlee et al., 1998).

Há evidências ainda que o processo esteja permeado por preconceitos, principalmente contra mulheres, na concessão de subsídios e bolsas (Smith, 2006; Wenneras & Wold, 1997). Por essa razão, há pesquisadores que defendem a quebra da política de sigilo na revisão (Wenneras & Wold, 1997), pela possibilidade de promover maior justiça aos autores avaliados. Um dos casos mais famosos que evidencia o preconceito na revisão por pares contra determinados tipos de autores vem do estudo de Peters e Ceci (1982), que pode ilustrar esse clima de desconfiança e busca por alternativas.

Peter e Ceci (1982) estudaram diretamente o processo de revisão por pares, no contexto de avaliações reais. Selecionaram 12 artigos científicos já publicados por pesquisadores de prestígio filiados a instituições de ensino de psicologia. Esses artigos eram provenientes de 12 revistas mais respeitadas e lidas, com taxas de rejeição de aproximadamente 80%. Depois, alteraram os nomes dos autores e das instituições por dados fictícios, substituindo instituições renomadas por outras de pouca ou nenhuma visibilidade. Além disso, mudaram a redação do início dos parágrafos, mas sem alterar o significado. Com as alterações, os artigos foram novamente submetidos aos mesmos periódicos que os haviam referendado e publicado cerca de 18 a 32 meses antes (Peters & Ceci, 1982).

Os resultados foram: da amostra de 38 revisores e editores, somente três (8%) detectaram o problema de reenvio; nove dos 12 artigos permaneceram no processo de avaliação, sendo que oito artigos dos nove que permaneceram, foram rejeitados. Dezesesseis dos 18 revisores recomendaram a rejeição dos artigos com anuência dos editores. As causas apontadas para rejeição não foram relacionadas a falta de originalidade, mas sim, em sua maioria, a graves

problemas em metodologia da pesquisa (Peters & Ceci, 1982). Assim, conclui-se que: ou os primeiros revisores que aprovaram os artigos publicados originalmente não agiram com a competência devida, o que parece ser improvável, ou havia um viés sistemático que produziu opiniões tão discrepantes.

Por fim, embora pouco citado, o desprezo (Thiry-Cherques, 2005) pela atividade de revisão ainda existe e não deve ser negligenciado. Essa crítica baseia-se no aborrecimento do revisor em não ter tempo hábil para redigir um parecer consistente em uma atividade voluntária, além de contar com a competição, sobrecarga de trabalho, pressão por publicar (Shigaki, 2014; Thiry-Cherques, 2005). Gondim (2004) atesta que, por vezes, a atividade de revisão é compreendida como menos importante frente a outras tarefas que o avaliador tem de desempenhar. Daí outros problemas são consequentes, como a falta de treinamentos formais para os avaliadores (Serra et al., 2008), e a ausência de *feedback* da avaliação para os avaliadores pelo corpo editorial (Tsang & Frey, 2007).

Como sugestão para melhoria no processo de avaliação, a pesquisa de Mulligan et al. (2013) aponta que uma triagem mais acurada dos manuscritos pelo corpo editorial ajudaria a garantir que as submissões atendessem aos padrões mínimos exigidos pelo periódico, melhorando o tempo que os revisores despendem para avaliar os artigos; o treinamento formal dos revisores pode garantir que eles ofereçam aconselhamentos mais adequados aos autores, e também identifiquem os melhores artigos; e o reconhecimento público, especificamente, na revista, promove maior incentivo aos pesquisadores a serem voluntários na atividade de revisão por pares (Mulligan et al., 2013).

Para Rigo (2017), a ocorrência de erros no processo de avaliação é influenciada por vivências anteriores frustrantes com a publicação, como plágio e ironias no parecer. “Tais erros de conduta quando percebidos, originam sentimento de injustiça no processo de revisão” (Rigo, 2017, p. 511). Ademais, muitos desses erros manifestos nos avaliadores e autores que passam pelo processo de revisão são incentivados pela pressão por publicação (*publish or perish*), em que o contexto produtivista instalado no sistema de avaliação pressiona os pesquisadores à publicação, por vezes, sem qualidade, devido a todos os argumentos vistos anteriormente.

Uma das causas da pressão institucional, apontada pelos pesquisadores, é o sistema político. Isso se dá por conta do método como se avalia o processo de pesquisa, ou seja, “sistema de pontos estabelecido pela CAPES como critério para avaliação (e *ranking*) dos programas de pós-graduação e do Currículo Lattes de pesquisadores no país” (Rosa, 2008, p. 108). Todavia, a pressão institucional também é causada pelos próprios pesquisadores quando buscam incessantemente *status*, prestígio acadêmico elevado e competição (Moreira, 2009). A

colaboração, cooperação em pesquisas, cede lugar à competição (Freitas, 2011), formando um sistema mercantilizado no qual professores e pesquisadores substituem relações solidárias e humanas, por relações de concorrência e disputa (Espejo et al., 2013).

Olhando para os professores-pesquisadores dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, Rosa (2008) atesta que de um lado tem-se pesquisadores que, apesar das dificuldades, conseguem se dedicar exclusivamente à pesquisa. De outro lado, a figura do “*fast research*”, isto é, um pesquisador rápido, capaz de publicar o quanto precise, além de gerir outras atividades acadêmicas, mesmo que sacrifique o pensamento e a reflexão sobre as atividades exercidas. A pressão sobre o tempo também atinge esses docentes, ao premiar defesas rápidas e penalizar as mais demoradas, além da exigência da submissão de artigos após a conclusão do programa para receber o título. “Não querer publicar rápido deixa de ser uma opção...” (Rosa, 2008, p. 111).

Devido à escassez de tempo dos revisores, o número de avaliadores não acompanhou o ritmo do crescimento das publicações, por conseguinte há muito trabalho para ser revisado por um número desproporcionalmente menor de revisores, gerando sobrecarga de trabalho (Rosa, 2008). O autor comenta que em algumas situações o revisor possui 20 trabalhos para serem avaliados rapidamente, e diante de poucas alternativas, devido ao acúmulo de funções e trabalhos, a leitura se torna apressada, podendo gerar correções com pouca qualidade, aprovações e rejeições injustas (Machado & Bianchetti, 2011; Rosa, 2008).

Nesse sentido, Kuhlmann (2014) atesta que a expectativa de uma revisão por pares rigorosa e minuciosa muitas vezes é frustrada:

Há o parecer aligeirado, que aprova o texto sem atentar para inconsistências metodológicas. Há aquele que devolve a decisão aos editores. Há o que antagoniza com o artigo sem fundamentação consistente, ou que chega a infringir a ética ao se valer de linguagem inapropriada. (Kuhlmann, 2014, p. 25).

Isso provoca diminuição no potencial de aprendizado que o processo de avaliação deve proporcionar ao avaliador e ao autor, pois com pareceres “aligeirados” pouco se aprende, pouco se corrige. Por isso, a necessidade de os pareceristas serem cautelosos no momento da avaliação, pois é uma atividade que exige tempo substancial e impacta a qualidade da publicação em potencial que está sendo revisada, e no desenvolvimento de competências que estão atuando nesse processo avaliativo. Deste modo, entende-se que a pressão institucional por publicação atua como elemento indutor da movimentação da rede de relações no campo acadêmico, transformando o que outrora era entendido como anormalidades em normalidades (Rosa, 2008). A Tabela 1 resume os parâmetros desse agente.

Tabela 1

**Consequências da pressão institucional por publicação**

<b>Normal</b> <b>Características</b>	<b>Anormal</b> <b>Características</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Moderno</li> <li>• Eficiente</li> <li>• <i>Fast Researcher</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atrasado</li> <li>• Ineficiente</li> <li>• <i>Slow Researcher</i></li> </ul>
<b>Recompensas pessoais</b>	<b>Punições pessoais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permanência no PPG</li> <li>• Bolsa de produtividade</li> <li>• Prestígio na área</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Afastamento do PPG</li> <li>• Perda ou restrição de Bolsa</li> <li>• Ostracismo na área</li> </ul>
<b>Recompensas institucionais</b>	<b>Punições Institucionais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Melhoria no conceito CAPES</li> <li>• Alta atração de talentos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Piora no conceito CAPES</li> <li>• Descredenciamento do PPG</li> <li>• Baixa atração de pesquisadores iniciantes talentosos</li> </ul>

Nota: Adaptado de “Nós e os índices – Um outro olhar sobre a pressão institucional por publicação,” de A. R. Rosa, Revista de Administração de Empresas, 2008, p. 113.

Com base na Tabela 1, é possível destacar que a pressão acadêmica sobre os professores-pesquisadores causa precarização do trabalho. Somente aqueles que produzem mais conseguem recompensas pessoais e institucionais. Logo, torna-se comum o descredenciamento do docente cuja média de publicação não é atingida, pois impacta negativamente na avaliação do programa.

Outros pontos observados pelos pesquisadores são: dificuldade de assumir funções administrativas, orientação e participação em comitês da universidade (Nascimento, 2010); “(de)formação” produzida na nova geração de futuros pesquisadores, ao direcionar os egressos somente para a pesquisa e não para o ensino (Alcadipani, 2011; Godoi & Xavier, 2012); ênfase na dimensão mercantil do conhecimento Contábil, isto é, passa-se a pensar na lógica de que o conhecimento científico só possui valor quando se é possível realizar uma troca – ser convertido em produto publicável (Espejo et al., 2013); competição, insegurança decorrente de julgamentos e exigência de desempenhos tidos como “impecáveis”, criando um “clima de terror junto aos docentes, uma atmosfera de insatisfação, cada vez mais marcante nas instituições e nas atividades acadêmicas” (Moreira, 2009, p. 25).

Alcadipani (2017), ao comparar a lógica de publicações e revisão brasileira com a internacional nos Estados Unidos e na Europa, comenta que o professor consegue alcançar o sonhado “*tenure*”, depois de conseguir publicar cerca de meia dezena de artigos em periódicos de prestígio em um espaço de tempo de 5 anos.

No entanto, o processo de publicação é muito mais acurado e visa à qualidade, conforme esse trecho:

Os artigos tendem a passar por um detalhado processo de avaliação. Vale frisar que todo o sistema de incentivos é feito para que os pesquisadores consigam publicar nesses periódicos. Salários são comparativamente altos, os professores possuem uma carga de aula reduzida, significativamente menor do que as praticadas no Brasil, e um número muito menor de orientandos de doutorado. (Alcadipani, 2017, p. 406).

Uma alternativa possível para diminuir os efeitos da pressão é o cumprimento das exigências do sistema político de avaliação sem levá-las ao absurdo, não corroborando a produção em grandes quantidades e pouca qualidade. Assim, o compromisso maior seria produzir ciência para melhorar a vida individual, social e científica “em suas múltiplas dimensões e interfaces” (Freitas, 2011, p. 1160). Em acordo, Vilaça (2018) diz que o pesquisador íntegro pode optar por se manter produtivo, sem adotar condutas antiéticas e se preservar no ambiente acadêmico. Deste modo, a pressão por publicação *per se* não causa práticas antiéticas e baixa qualidade, não se pode estabelecer uma correlação perfeita nisto, porque a decisão de compactuar ou não com produções de baixa qualidade e em larga escala é, em última instância, do próprio pesquisador. Existe sim um contexto de quantificação da produção, porém essa não deve ser a visão de um autor, revisor ou editor ético e íntegro, justamente por uma questão de valores morais e compromisso responsável com a construção de um conhecimento genuíno.

Embora haja problemas, a revisão por pares é fundamental para o crescimento científico; em acordo Casadevall e Fang (2009, p. 1274) firmam que “a publicação em periódicos revisado por pares continua sendo o principal mecanismo para a disseminação do conhecimento científico”. Isso mostra o quão importante é uma experiência positiva com o processo de revisão.

A responsabilidade dos revisores é trabalhar de tal forma que seu parecer mostre que a avaliação existe somente para contribuir com o crescimento e desenvolvimento das competências científicas do pesquisador, e consequentemente da ciência. White (2015) exemplifica esse comprometimento dos revisores por meio de uma reflexão muito pertinente:

A maior necessidade do mundo é a de homens – homens que se não comprem nem se vendam; homens que, no íntimo de seu coração, sejam verdadeiros e honestos; homens que não temam chamar o pecado pelo seu nome exato; homens cuja consciência seja tão fiel ao dever como a bússola o é ao polo; homens que permaneçam firmes pelo que é reto, ainda que caiam os céus. (White, 2015, p. 57).

Assim, necessita-se de avaliadores que adotem boas práticas independentemente dos problemas que permeiam o processo de avaliação e publicação científica, buscando fazer dessa atividade um meio formativo e propício para a otimização das competências científicas e a melhoria da qualidade da pesquisa científica no Brasil, em especial na área Contábil.

### ***2.2.3 Argumentos favoráveis à prática da revisão por pares***

Anualmente, mais de 1,3 milhão de artigos são publicados em revistas científicas revisadas por pares (Björk, Roos, & Lauri, 2009). Embora os argumentos favoráveis apareçam em menor número, devido às falhas do modelo adotado, pesquisadores nacionais e estrangeiros também reconhecem a sua contribuição para a avaliação e o seu grande impacto para a produção científica. Da mesma forma com que foram realizados na subseção anterior, os argumentos favoráveis são discutidos a seguir.

A maior parte da argumentação favorável à prática de revisão fundamenta-se na ideia que a atividade auxilia na construção e propagação do conhecimento científico íntegro (Campanário, 2002; Fitzpatrick, 2011; Murcia & Borba, 2008; Ware, 2008). Isso se deve ao trabalho que os revisores exercem sendo professores avaliadores voluntários e comprometidos com a ciência para o aumento do rigor e validade do conhecimento científico (Campanário, 2002). Patrus et al. (2015) corroboram afirmando que os revisores formam uma “rede de colaboração solidária” (p. 12) cuja tendência é o benefício de todos que a integram.

Neste sentido, Academy of Management Learning & Education (AMLE) (2019) afirma que a atividade de revisão por pares não beneficia apenas os autores aos quais os revisores estão fornecendo o *feedback*, mas também beneficia os revisores como acadêmicos. Quando há investimentos em treinamentos, melhora-se a proficiência desses para avaliar, e as contribuições para o campo. Lee e Greenley (2009) atestam que as revisões são úteis se forem construtivamente críticas, ao oferecer conselhos detalhados de como melhorar os pontos fracos do trabalho e as razões pelas quais o revisor considera positivas certas alterações; objetivas; neutras e imparciais; benéficas tanto para autores, para aprimorarem o conteúdo e a apresentação do artigo, quanto para os editores, auxiliando-os a julgar se o manuscrito está pronto ou não para publicação.

Tendo em vista a ideia de que a revisão corrobora a qualidade da pesquisa, Serra et al. (2008) atestam que aqueles que participam da revisão tendem a produzir artigos com maior rigor científico. De acordo com o editorial da AMLE (2019), os revisores possuem a capacidade e responsabilidade de auxiliar o autor a identificar a contribuição da sua pesquisa para a ciência.

Levantar perguntas perspicazes, fazer o autor refletir sobre o manuscrito, apontar os pontos fortes e fracos em função da participação articulada do autor, e sugerir recomendações e orientações sobre a melhor forma de resolvê-los, ou propor novas teorias a considerar, são ações que beneficiam a qualidade da pesquisa revisada. “Os revisores podem agir como uma voz reflexiva que orienta um autor como descobrir, esclarecer e fortalecer seu artigo.” (AMLE, 2019, p. 1).

Alvesson e Sandberg (2013) atestam que os revisores são pesquisadores encarregados de verificar como a pesquisa submetida foi conduzida e decidir se possui qualidade suficiente para ser publicada. Embora a revisão seja primordial para aprimorar a integridade e validade dos artigos científicos, o parecer do revisor também requer qualidade, a qual depende da formação e experiência dos avaliadores (Shigaki, 2014). Em uma pesquisa com 3.040 acadêmicos feita por Ware (2008), constatou-se que 93% concordam que a revisão por pares é necessária, a maior parte dos entrevistados (85%) concordou que esse sistema auxilia muito a comunicação científica, e 83% creem que a revisão por pares promove controle. Os pesquisadores em sua maioria (90%) afirmaram que a revisão traz melhoria para a qualidade do artigo publicado, ao identificar erros científicos. Mulligan et al. (2013) identificaram que a satisfação geral com o sistema de revisão utilizado pelos periódicos é relativamente alta, com 69% dos 4.037 pesquisadores entrevistados, e 94% concordam que a qualidade dos artigos publicado é maior quando passam pelo processo de revisão por pares.

A revisão por pares é primordial para a integração de novas descobertas da pesquisa. Essa atividade é considerada um alicerce da publicação científica e amplamente essencial para aprimorar os trabalhos submetidos aos periódicos, reforçar as credenciais dos pesquisadores e das revistas científicas (<https://www.nature.com/collections/vjrslsjgryr>, recuperado em 26 de fevereiro, 2020). Ademais, o trabalho realizado pelos revisores é visto por Ware (2008) como um filtro que consiste em classificar a qualidade dos artigos submetidos. Pode auxiliar na detecção de fraude ou plágio e auxiliar na manutenção da qualidade do periódico científico.

A imparcialidade dos revisores também é um ponto positivo da avaliação por pares; o anonimato dos autores e suas respectivas instituições contribui para evitar influências de viés pessoal do revisor, aumentando a imparcialidade do processo (Gondim, 2004; Murcia & Borba, 2006). Por esse motivo, as revisões às cegas – *double blind review* e *total blind review* – possuem o objetivo de eliminar vieses, fornecer opiniões imparciais e um parecer mais íntegro (Mulligan et al., 2013). As principais características dos revisores por pares estão associadas ao seu caráter de especialista no assunto que avalia, como anonimato de julgamento, que lhes permite expressar opinião livremente, com responsabilidade, compromisso e desejo que o

conhecimento científico cresça com qualidade (Grediaga, 2011). Nos casos de seleção de artigos para centros de excelência em pesquisa que requer investimento de verbas públicas, a revisão por pares é relevante e muito recomendada, por causa da finalidade de se obter uma decisão de aceitação racional, a partir de um procedimento transparente e equitativo (Hébert, 2007).

A mera existência de um processo de revisão motiva os autores a aumentar o padrão dos artigos antes da submissão. O objetivo do processo de revisão, em termos de controle, é de assegurar que o artigo publicado à sociedade esteja protegido de subjetividades e abuso de poder (Mulligan et al., 2013). A autoridade da avaliação por pares é tão preeminente que a comunidade científica geralmente vê com ceticismo qualquer pesquisa que não tenha passado pelo crivo da revisão antes da publicação, ressaltam Mulligan et al. (2013). Pode-se afirmar que o *referee system*, sistema de arbitragem (Pessanha, 1998), está no centro de toda a história da pesquisa. Ziman (1968, p. 111) afirma que é “o eixo central sobre o qual todo negócio da ciência é articulado”. Para Smith (2006, p. 178), “a revisão por pares está no cerne dos processos, não apenas dos periódicos, mas de toda a ciência”. Para justificar suas ideias o autor diz que é por meio desse processo que artigos são publicados, bolsas de estudos são alocadas, profissionais da academia são promovidos, e até prêmios Nobel ganhos. Menéndez (2014) atesta sua importância com uma interessante comparação:

Se me permitem uma metáfora (ou talvez uma hipérbole), a avaliação está para a ciência, assim como a democracia para a nossa sociedade. Sabemos que a democracia é um sistema governamental imperfeito, que possui e gera problemas na sua aplicação, porém que podem ser melhorados, como ocorre na prática em muitos países e organizações. Todavia, a verdade é que, e talvez seja uma suposição normativa, não podemos fazer ciência sem avaliá-la, porque ciência sem avaliação não seria ciência. (Menéndez, 2014, p. 137).

Nessa mesma linha, Bianco, Gras e Sutz (2014, pp. 226-227) atestam que “o processo de avaliação é uma prática social e não meramente um ato técnico”, e a ciência só pode avançar por meio da produção de descobertas e pela avaliação da qualidade destas por outros cientistas (Brei et al., 2017). Se os autores forem conscientes dessa mentalidade, verão o processo de revisão não como uma parte burocrática no processo de publicação, mas como um “esforço coletivo entre autores, revisores e editores que maximiza o potencial de criação de conhecimento e legibilidade de seu trabalho” (Chrisman et al., 2017, p. 211).

Considera-se que os argumentos favoráveis à prática da revisão se fundamentam no pressuposto que a atividade possui integridade ética, a qual pode ser entendida como os deveres éticos aos quais o pesquisador está submetido ao realizar atividades científicas, seja ele autor

ou avaliador. A ética profissional do cientista inclui valores ligados ao propósito de sua profissão: construir coletivamente um patrimônio – a ciência – que é coletivo e pertence à sociedade. Tendo em vista esse objetivo, o pesquisador íntegro e ético irá se dispor a construir o conhecimento científico de forma comunitária e pública.

A European Federation of Academies of Sciences and Humanities (ALLEA) (2017) define que os princípios fundamentais da integridade orientam os pesquisadores como melhor proceder durante e depois da investigação, bem como em seus envolvimento com os desafios práticos, éticos e intelectuais. Os princípios são:

- a) confiabilidade em garantir a qualidade da pesquisa, refletida no *design*, na metodologia, na análise e no uso dos recursos;
- b) honestidade em desenvolver, empreender, revisar, relatar e comunicar pesquisas de maneira transparente, justa, completa e imparcial;
- c) respeito aos colegas, participantes da pesquisa, sociedade ecossistemas, patrimônio cultural e meio ambiente;
- d) responsabilidade pela pesquisa desde a ideia até a publicação, por sua gestão e organização, pelo treinamento, supervisão e orientação, e por seus impactos mais amplos. (ALLEA, 2017, p. 4).

A busca conjunta pela integridade da pesquisa científica é defendida pelo Word Conferences on Research Integrity (WCRI) (2010), que também apresenta princípios de integridade ética, similares aos vistos anteriormente: honestidade e responsabilidade na condução de todos os aspectos do trabalho, cortesia profissional e justiça ao trabalhar com outros pesquisadores, bom gerenciamento da pesquisa para atender aos interesses não só do autor, mas também de toda comunidade científica.

Ademais, o estatuto dispõe as seguintes responsabilidades para o pesquisador e para o revisor quanto à qualidade de sua pesquisa: [1] integridade, a função primordial é assumir a responsabilidade da confiabilidade de sua pesquisa; [2] adesão aos regulamentos e políticas relacionadas à pesquisa; [3] métodos de pesquisa devem ser apropriados para atender ao objetivo da pesquisa, as conclusões precisam ser baseadas em análises críticas das evidências e os resultados devem ser reportados de forma completa; [4] deve-se manter registros precisos de toda a pesquisa, a fim de permitir a verificação dos dados e possível replicação; [5] revisores devem elaborar avaliações justas, rigorosas, com respeito à confidencialidade; [6] conflitos de interesses devem ser revelados, pois podem comprometer a confiabilidade do trabalho em propostas de pesquisa, publicações, e atividades de revisões; [7] comunicação de práticas irresponsáveis, em caso de suspeita de má conduta de pesquisa; [8] editores devem se preocupar em fornecer *feedbacks* avaliativos tanto aos autores sobre o resultado da submissão, quanto aos revisores sobre a qualidade de seus pareceres (WCRI, 2010).

No Brasil, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) (2011) afirma que, além dos preceitos éticos, a que todas as pessoas estão submetidas, aplicam-se ao cientista normas de conduta que definem a integridade ética das atividades científicas e podem ser derivadas de um princípio fundamental: exercer a profissão de forma apropriada visando à melhor contribuição para o avanço da ciência. Qualquer transgressão desse princípio, seja intencionalmente ou por negligência, implicará em perda da fidedignidade dos resultados, prejudicando a colaboração entre pesquisadores, e embaraçando o processo de construção do conhecimento científico como empreendimento coletivo.

Todo pesquisador “é eticamente responsável pelo avanço da ciência” Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) (2014, p. 21) sendo assim deve haver honestidade intelectual, objetividade e imparcialidade, veracidade, justiça e responsabilidade tanto na concepção da pesquisa, realização, divulgação dos resultados, e nas relações com outros pesquisadores de cooperação e tutoria. Esses valores possuem tamanha relevância para a qualidade da pesquisa quanto a própria fidedignidade dos resultados dessa atividade (FAPESP, 2014).

Entende-se que a ética e a integridade contribuem para a qualidade da pesquisa e para o desenvolvimento de valores íntegros para o pesquisador, que os imprimirá no trabalho acadêmico, esteja ele na posição de autor, redigindo seu manuscrito, ou na posição de avaliador, elaborando o parecer. Ambas funções requerem o uso de boas práticas, métodos e critérios para que se tenha um trabalho concluído com qualidade. Esses métodos e critérios podem ser adotados para a revisão da ciência, isto é, o modo como se comportar diante da arbitragem e julgamento dos trabalhos científicos. O trabalho realizado pelo revisor e a adoção de determinados critérios e métodos para avaliar o artigo científico refletirão invariavelmente sua experiência de vida, bem como em pressupostos teóricos e metodológicos que o orientam. Assim, métodos e critérios de avaliação estão conectados com a teoria do conhecimento, da ciência, pois fundamentam-se em pressupostos ontológicos, epistemológicos, tendências teórico-metodológicas e em paradigmas de interpretação da realidade que atuam na forma de se fazer e avaliar a pesquisa.

Os critérios utilizados em uma avaliação consciente resultam em melhorias e aprendizagens tanto para o avaliador como para o pesquisador; estudos ressaltam (Lindblom & Cohen, 1979; Vermeulen, 2007; Zahra & Sharma, 2004) que autores-pesquisadores devem possuir objetivos que vão além da publicação do artigo ou destaque na carreira acadêmica e que a maioria dos pesquisadores deseja fazer a diferença na sua área do conhecimento e, ao se consolidarem como pesquisadores, impactarem também o avanço do conhecimento e a

profissão. Na visão de Chrisman et al. (2017), um dos pontos observados por editores e avaliadores no momento que recebem a submissão de artigos é a qualidade da pesquisa e a qualidade do manuscrito apresentado. Há uma distinção sutil, porém, crítica para a avaliação. Na experiência dos autores, um artigo mal escrito que relata um bom estudo de pesquisa possui a mesma probabilidade de rejeição por parte do periódico, que um artigo bem estruturado gramaticalmente, porém com um “*design*” pobre de pesquisa. Princípios de boas práticas a serem adotadas por periódicos no processo de revisão por pares são discutidos por estudos (Chubin & Hackett, 1990; Hackett & Chubin, 2003; Organization for Economic Co-operation and Development [OECD], 2019; Reale et al., 2007) que fazem recomendações tendo em vista métodos e critérios a saber:

- a) racionalidade: a lógica do processo deve ser reconhecida por todos os usuários em potencial da avaliação, seja acadêmico, políticos, partes interessadas, logo as práticas adotadas devem ser públicas à sociedade em geral. O acesso a registros internos e sua coerência com as ideologias estabelecidas são fundamentais para que o resultado da avaliação da pesquisa seja aceito como válido;
- b) imparcialidade: o julgamento dos pares não pode derivar de interesses pessoais, posicionamento a favor ou contra determinados autores ou instituições;
- c) validade: normas e regras devem ser estabelecidas de modo que tragam bom julgamento da qualidade da pesquisa;
- d) confiabilidade: espera-se que os pares julguem o nível de qualidade de um artigo, não a reputação do autor nem o prestígio da instituição à qual o autor pertença;
- e) eficiência: deve ser medida por meio do custo do exercício da atividade em relação aos benefícios esperados;
- f) eficácia: refere-se à capacidade do processo em identificar pesquisas de alta qualidade, as quais promovam o crescimento de uma pequena parte da ciência, e fornecer indicações corretas aos tomadores de decisão.

Estes princípios asseguram a integridade da pesquisa científica; o estudo de Shigaki e Patrus (2016) analisa os critérios de revisão de artigos científicos utilizados por avaliadores e descreve os modelos de revisão de artigos científicos utilizados por avaliadores. A pesquisa foi realizada por meio de entrevistas com onze avaliadores de periódicos A1 e A2, os quais possuem em média onze anos de experiência em avaliação de trabalhos acadêmicos. Shigaki e Patrus (2016) constataram que os critérios de avaliação são: relevância da contribuição, escrita/apresentação, *design*/concepção, referências, metodologia, discussão dos resultados,

teoria, critérios pessoais e ética. O segundo resultado quanto aos modelos de métodos de avaliação, formulados pelos avaliadores a partir dos critérios de avaliação, pode ser o hipotético-dedutivo, analítico-indutivo e *by the book* (conforme manual).

No editorial de Chrisman et al. (2017), os autores apontaram alguns dos critérios utilizados por editores e avaliadores no momento em que estão sendo avaliados os artigos submetidos. Um dos pontos observados no julgamento é se o artigo alcançou os objetivos explicitados no título, resumo e introdução, e se a questão de pesquisa indicada é de fato aquela que foi percorrida ao longo do artigo. Isso significa que excesso de promessas é algo que pode impactar negativamente na avaliação, igualmente quando os argumentos apresentados são incompletos ou pouco convincentes. Os autores mostram que os avaliadores aconselham os autores a focarem em uma questão de pesquisa que desperte a curiosidade do leitor, e abordar por completo essa questão.

Falaster, Ferreira e Canela (2016), ao investigarem sobre as causas que mais levam os artigos a serem rejeitados, conseguiram destacar os principais critérios utilizados na avaliação de artigos científicos antes de serem aprovados ou não para a publicação no periódico. Segundo os autores, ao ponderar sobre as partes de um artigo científico, os editores e revisores observam que, para ter qualidade na pesquisa, é necessário apresentar os seguintes quesitos: na introdução, clareza de ideias, ineditismo; questão de pesquisa; explicação sobre a contribuição para a teoria. Clark, Floyd e Wright (2006) também atestam que é importante o autor deixar evidente, logo na introdução do artigo, o alinhamento entre a questão de pesquisa (o que pesquisar) e a metodologia (como será feita a pesquisa). Redação fluida, com desenvolvimento e explicações pertinentes, ausência de complexidade desnecessária (protecionismo acadêmico), uso de referências recentes, e autores internacionais na revisão de literatura. Bornmann, Weymuth e Daniel (2009) e Kumar, Rafiq e Imam (2010) apontam que as carências na revisão de literatura surgem na falta de referências fundamentais, mas também na harmonização entre os estudos seminais e referências atuais que abarquem os progressos mais recentes.

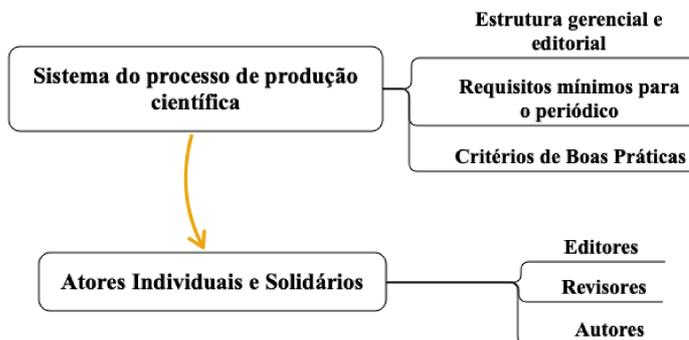
Durante a explicação dos resultados, deve haver clareza na apresentação dos *outputs* essenciais para a compreensão e verificação dos resultados, e indicação explícita dos resultados dos testes de hipóteses, para abordagens quantitativas. Segundo Radford, Smillie, Wilson e Grace (1999), quando os resultados são apresentados de forma confusa, é comum os pareceres de rejeição serem curtos e diretos por parte dos avaliadores. Na seção de discussão e conclusão, o esperado é haver conversação entre os resultados e a teoria, indicação de implicação para a teoria e explicação sobre qual é a contribuição para a ciência que o artigo trouxe. Segundo Byrne (2000), resultados não embasados por teoria são uma das causas principais para a rejeição

do artigo, assim como a falta de explicação da contribuição almejada. Min (2014) corrobora afirmando que os autores precisam comunicar clara e eficazmente suas contribuições e fornece suporte empírico relevante para que os revisores possam avaliá-los adequadamente.

A avaliação deve ser praticada de forma isenta, utilizando métodos e critérios que possam conseguir identificar fraquezas e apresentar caminhos que irão contribuir para o aperfeiçoamento do trabalho. Esse apoio técnico é relevante para o desenvolvimento do campo, pois a qualidade do processo de revisão dependerá do apoio, esforço e dedicação de todos, editor-chefe, editor-associado e revisores especialistas. Quanto maior a qualificação de editores, revisores e autores envolvidos na produção científica, e mais detalhado e criterioso for esse processo, maior a chance de progresso da área de conhecimento (Brei et al., 2017).

Nesse sentido, a ANPAD desenvolveu um modelo de avaliação de Boas Práticas da Publicação Científica que se constitui em um conjunto de critérios e orientações acerca da publicação científica e das funções dos principais atores envolvidos no processo, tanto do ponto de vista ético quanto do operacional, conforme ilustra a Figura 2.

O primeiro pilar engloba fatores relacionados à estrutura gerencial e editorial, requisitos mínimos que um periódico deve ter, e os critérios de boas práticas para a revisão por pares adotados pela ANPAD. Essas orientações são direcionadas aos principais **atores individuais** desse processo, representados pelos editores, revisores e autores.



**Figura 2.** Modelo de boas práticas de publicação da ANPAD

Fonte: Adaptado de “Boas Práticas da Publicação Científica: Manual para autores, revisores, editores e integrantes de corpos editoriais”, de ANPAD, 2017; e “Revisão por pares em um contexto de produtivismo acadêmico sob a ótica dos avaliadores de artigos de periódicos científicos na área de administração”, H. B. Shigaki, 2014, p. 50.

No primeiro pilar, por estrutura gerencial e editorial, de acordo com o manual da ANPAD (2017), deve haver preocupação em levar para a área de atuação conhecimento novo e relevante. Tais preocupações requerem processos organizados dentro do corpo editorial, executados de forma sistemática e eficiente, assim, uma retaguarda institucional e o Regulamento Geral, que designe a escolha do editor e estrutura científica da revista, são necessários. A estrutura recomendada para um periódico compõe-se do Comitê (Conselho) de

Política Editorial; Editor; Editores Associados (não obrigatório, mas necessário quando o número anual de submissões admitidas é elevado); Corpo Editorial Científico; e Consultores *ad hoc*.

Por requisitos mínimos para o periódico científico, são nove: ter registro no ISSN (*International Standard Serial Number*) – Número Internacional Padronizado para Publicações Seriadas; informar os dados da organização responsável pela publicação; apresentar a missão, o foco temático, a política editorial, e mencionar qual a forma de avaliação por pares adotada, se *blind review* ou revisão aberta; informar nomes completos do editor e editores associados e demais integrantes; publicar anualmente a lista dos revisores que atuaram no periódico; disponibilizar as normas de submissão e a política editorial; publicar no mínimo dois números da revista por ano; apresentação formal do título, resumo, palavras-chave no idioma do texto e em inglês, e os nomes dos autores com a sua afiliação; e fornecer o endereço físico ou eletrônico dos autores (ANPAD, 2017).

Por último, as boas práticas servem para apontar o caminho que os atores da publicação científica devem seguir na política de divulgação, qualidade e sua conduta ética. O primeiro preceito é a transparência dos processos do periódico e na escolha dos seus integrantes, além da utilização de sistemas que promovam padronização, rastreabilidade. Os editores, revisores e autores devem possuir agilidade com relação aos prazos de submissão, resultado da revisão de admissão (*desk review*), a qual define se o artigo seguirá para a revisão por pares, e até 120 dias para que sejam encaminhados aos autores os pareceres dos revisores já revisados pelo editor. Além disso, o conteúdo deve ter acesso aberto e ser original. Outro ponto primordial é a ética na publicação, ainda na fase de *desk review*, não se admitindo fraudes como plágio e autoplágio. A informação publicada deve ser padronizada e com a atribuição de DOI (*Digital Object Identifier*) a todos os artigos publicados, e para evitar conflitos de interesse não se deve publicar artigos de autoria do editor e associados (ANPAD, 2017).

No segundo pilar, o **editor** precisa apresentar competência, cordialidade, integridade e consistência no processo de recebimento, revisão e publicação do artigo, pois ele é o principal ator responsável pela divulgação da revista. Com relação aos deveres e responsabilidades para os editores são: ser responsável por todo conteúdo veiculado; esforçar-se para o aprimoramento do periódico; promover a celeridade da divulgação científica e ampliar a visibilidade do conteúdo publicado; providenciar a revisão de admissão (*desk review*) ou solicitá-la ao editor associado ou a um membro do Corpo Editorial Científico; recusar artigos com falta de ineditismo e incidência de plágio e autoplágio; atentar para a reciprocidade acadêmica; publicar e atualizar as diretrizes para o processo de avaliação por pares; não permitir avaliações feitas

por revisores da mesma instituição dos autores ou que sejam coautores do artigo; coordenar a avaliação da submissão elaborada pelos revisores, não sendo refém dos pareceres e opiniões dos revisores, porém, caso possua argumentos contrários, agir com ética e discernimento; zelar pelo cumprimento dos prazos de emissão de pareceres; mediar relação entre revisores e autores; estar seguro de que todo material publicado esteja em conformidade com normas éticas internacionalmente aceitas; garantir a qualidade dos artigos; e publicar correções, esclarecimentos sempre que necessários (ANPAD, 2017).

Quanto aos **revisores**, devem usar sua posição com critério e discernimento, pois esta lhe permite propor a publicação de artigos. O revisor é responsável por garantir a reciprocidade acadêmica, deve adotar um tom construtivo, cordialidade e positividade na avaliação, utilizando-se de adjetivos encorajadores. As recomendações de boas práticas são: aceitar a revisão somente se for profissionalmente qualificado no tema do artigo; informar ao editor caso a identidade do autor seja conhecida, se a avaliação foi duplamente cega; cumprir os prazos para retorno dos pareceres; atentar-se para a política editorial e as instruções aos revisores (ANPAD, 2017). É recomendado que, se efetuar uma primeira leitura do artigo em profundidade em uma única sessão, após três ou quatro dias retomar o trabalho percorrendo o texto minuciosamente para elaborar o parecer; evitar conscientemente que diferenças de paradigma influenciem a decisão sobre a qualidade do artigo; apontar as falhas corrigíveis e indicar o que deve ser feito para saná-las. Um bom revisor possibilitará flexibilidade para que o autor continue escrevendo o artigo que deseja escrever e avaliará o custo-benefício de cada mudança solicitada. Ademais, é aconselhado sugerir referências relevantes para o artigo; apontar em primeira revisão todas as alterações pertinentes, de modo a evitar novas recomendações no retorno do artigo reformulado; atentar-se para as recomendações dos demais revisores; recomendar a rejeição do artigo apontando de forma clara e objetiva as razões para tal decisão (ANPAD, 2017).

Por fim, para os **autores**, as melhores práticas para ter sucesso na publicação de artigo e evitar práticas produtivistas na carreira acadêmica são: não submeter o mesmo artigo a mais de um periódico ou enviar a outro periódico enquanto está sendo avaliado em outra submissão; evitar a prática de “publicação salame” (“*salami science*”, “*salami slicing*” ou “*data slicing*”); incluir coautores somente quando estes efetiva e significativamente contribuirão para a pesquisa; ser recíproco no caso de ser convidado a revisar, e realizar a atividade com dedicação e máxima seriedade científica (ANPAD, 2017).

Outro modelo para boas práticas de critérios e métodos de avaliação é o modelo desenvolvido por Makarow e Heppener (2011), fundamentados na compreensão de revisão e

nas práticas de avaliação da literatura. Cinco elementos são identificados como pilares-chave para os critérios e métodos que devem ser adotados na prática de revisão por pares. Esses pilares oferecem sugestões para que as etapas operacionais da revisão tenham altos níveis de qualidade, responsabilidade pública e equidade, de modo que a atividade não se torne dispendiosa, burocrática, ineficiente e rígida (Makarow & Heppener, 2011).

O modelo possui cinco pilares que sustentam as boas práticas do processo de revisão, as quais são: a) os princípios fundamentais; b) integridade do processo de revisão por pares; c) garantia de qualidade; d) estrutura de governança; e) metodologia. O pilar central consiste em um conjunto de **princípios fundamentais** que são normalmente aceitos por organizações importantes envolvidas na atividade de revisão por pares. Por meio desses princípios pode-se obter uma revisão equitativa e eficiente (Makarow & Heppener, 2011). A lista com os sete princípios bases estão apresentados na Tabela 2.

Tabela 2

### Conjunto de princípios fundamentais da revisão por pares

1. Excelência	A excelência da proposta do artigo deve ser avaliada por um especialista da área, o qual deve evitar preconceitos e conflitos de interesse.
2. Imparcialidade	O revisor e editor devem analisar as submissões de forma igualitária. Os artigos devem ser avaliados pelos seus méritos, independente da identidade dos autores e suas filiações.
3. Transparência	As decisões devem ser pautadas conforme a política editorial do periódico. Todos os autores devem receber <i>feedback</i> sobre sua proposta e possuir direito de resposta.
4. Processo adequado	O processo de revisão deve ser adequado à natureza do convite, à área de pesquisa, ao investimento sobre o projeto e à complexidade do trabalho, isto é, o avaliador precisa estar ciente de suas limitações.
5. Eficiência e agilidade	O processo de revisão por pares precisa ser eficiente e simples, deve ser feito com agilidade proporcional à manutenção de qualidade da revisão.
6. Confidencialidade	Todas as informações pertinentes aos artigos submetidos devem ser tratadas de forma confidencial pelos revisores e corpo editorial.
7. Considerações éticas e íntegras	Os revisores possuem liberdade para excluir qualquer proposta que não siga princípios éticos e íntegros.

*Nota.* Adaptado de “European Peer Review Guide: Integrating policies and practices into coherent procedures,” de M. Makarow e M. Heppener, 2011, *European Science Foundation*, p. 13.

Para alcançar o que propõe o pilar da **integridade do processo**, devem ser adotados critérios e métodos de revisão por pares, além de políticas e práticas intervenções de gestão, a fim de evitar qualquer tipo de discriminação por parte das organizações e revisores. Por outro lado, monitoramento, treinamento para os avaliadores, e comunicação eficaz e transparente são elementos cruciais para salvaguardar a integridade de qualquer sistema de múltiplos atores, como a revisão por pares. Os princípios fundamentais para se manter a integridade da atividade e evitar conflitos de interesse são: objetividade, honestidade, imparcialidade, acessibilidade, justiça e responsabilidade (Makarow & Heppener, 2011).

No terceiro pilar, para **garantir a qualidade** de todos os aspectos relevantes do processo de revisão, três princípios são necessários: membros de apoio, dedicação com a organização, e existência e dedicação de comitês externos à organização (Makarow & Heppener, 2011). Outro pilar de apoio é a presença de forte **estrutura de governança**, a qual é responsável por garantir coerência e qualidade dos processos de avaliação do artigo científico. Algumas das principais características de uma boa estrutura de governança são efetividade, clareza e simplicidade. Ademais, deve assegurar que todos os atores envolvidos no processo sejam informados sobre suas funções, contribuições esperadas, padrões e prazos exigidos. Os atributos de credibilidade e governança eficaz podem ser resumidos como: identificação das partes envolvidas e interessadas; definição das funções dos revisores; definição dos principais objetivos da atividade; avaliação e alocação de recursos (Makarow & Heppener, 2011).

No último pilar, **metodologia**, os autores propõem que a atividade de revisão por pares transite por seis fases: a fase preparatória concentra a preparação da organização para a atividade de revisão, como a definição de objetivos, implementação gerencial e técnica, alocação de pessoal e recursos e estabelecimento do processo de revisão por pares. Essa primeira etapa de atribuições de responsabilidades é necessária para que na fase seguinte, chamada de aplicação, a organização se prepare para encontrar programas abertos à implementação de propostas. Já no processo de aplicação, há o contato com os especialistas e alocação destes no programa. A fase de avaliação deve ocorrer a partir do modelo de boas práticas. E por fim, na fase de decisão final, as propostas de pesquisas são classificadas em um *ranking* e chamadas por ordem de prioridade (Makarow & Heppener, 2011).

Voltando algumas décadas atrás, em 1985, Donald P. Schwab relatou sua experiência em avaliar um artigo científico, não pretendendo instituir um modelo único, mas projetando descrever a abordagem de uma pessoa para revisar. Assim, Schwab (1985) estipula três critérios fundamentais para o momento de avaliar um artigo: mérito técnico (*technical merit*), em que há validação interna e externa do artigo, em termos metodológicos; habilidade (*craftsmanship*), objetividade, organização e clareza na escrita e desenvolvimento do artigo; e significância do estudo (*significance*) – o estudo será significativo caso teste uma teoria razoável, não trivial ou redundante, traga desenvolvimento de pesquisas já realizadas, ou possua implicações para questões políticas impactantes à sociedade.

O autor criou um modelo que detalha o seu método de revisão de artigos, e aconselha a desenvolver o hábito de introduzir a leitura do artigo em um estado de espírito positivo ou pelo menos não negativo (Schwab, 1985), assim, o revisor pode ser o mais imparcial possível na avaliação. O esquema apresenta o processo de revisão e os resultados que se seguem, os quais

se iniciam durante a primeira leitura e avaliação inicial. Nesse ponto, a introdução e metodologia de pesquisa são avaliados criteriosamente. Assumindo que a seção da metodologia passou no exame inicial, os resultados são examinados, porém, antes de completar a seção, recomenda-se fazer uma quebra na avaliação.

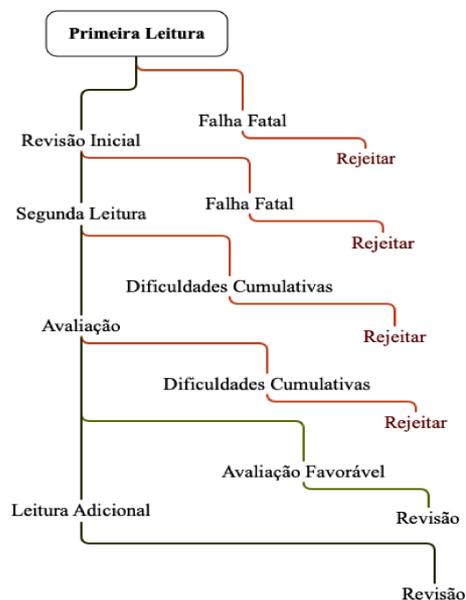
A pausa oferece ao revisor “tempo para pensar sobre o design e os procedimentos analíticos empregados no artigo” (Schwab, 1985, p. 178), questões que conduzirão a uma avaliação mais consistente. O revisor poderá fazer os seguintes questionamentos:

O design metodológico aborda as questões que o autor objetiva estudar? Os procedimentos de medição são apropriados? Se o estudo é experimental ou quase-experimental, as manipulações provavelmente chegam às construções teóricas de interesse? Os procedimentos estatísticos são apropriados para as questões abordadas? (Schwab, 1985, p. 178).

Schwab (1985) comenta que, caso o artigo apresente dificuldades metodológicas, ou o que o autor chama de *fatal flaw* (falha fatal) – “dificuldades incorrigíveis de tamanha seriedade que apenas uma recomendação de rejeição é justificada” (Schwab, 1985, p. 176) – ocorre a rejeição do artigo pelo revisor. Geralmente, o que causa as falhas fatais são questões de mérito técnico, especialmente a validade interna ou do constructo (Schwab, 1985). Em seguida, são realizadas a segunda leitura e uma segunda avaliação. Se após essas duas leituras e duas avaliações, o revisor não encontrar motivos suficientes para rejeição por motivos técnicos ou de mensuração, a leitura subsequente (tipicamente de partes do artigo), provavelmente levará a recomendações para posterior reapresentação do artigo. Na segunda parte de avaliação, uma avaliação mais acurada na seção dos métodos e resultados é necessária (Schwab, 1985).

Por último, é realizada a leitura adicional final, para olhar criteriosamente a significância do estudo (Schwab, 1985). “O estudo é significativo o suficiente para justificar a publicação?” (Schwab, 1985, p. 180). A decisão não deve ser compensatória, isto é, um estudo tecnicamente excelente não compensará questões triviais. O estudo deve demonstrar mérito técnico, habilidade e ser significativo (Schwab, 1985). O olhar do revisor deve ser holístico sobre todas as questões do artigo. Tem-se aqui um ponto de integridade e ética a ser adotado pelo revisor: somente recomendar a publicação de estudos que de fato apresentem contribuições significativas para a área científica.

A Figura 3 retrata as etapas apresentadas para a revisão do artigo com base nas experiências de Schwab (1985).



**Figura 3.** Processo de revisão por pares de artigos científicos

Fonte: Adaptado de “Reviewing empirically based manuscripts: Perspectives on process,” de D. P. Schwab, 1985. In: L. L. Cummings, & P. J. Frost (Eds.). *Publishing in the Organizational Sciences*, p. 176.

Conforme já salientou o autor, a ideia é que se discutam métodos e critérios utilizados na avaliação da ciência, não para instituir modelo único e padrão de avaliação, mas sim troca de experiências e adquirir aprendizagens. Cada revisor possui seu método de revisão dos artigos, o qual é individual, fruto dos conhecimentos que adquiriu ao longo da trajetória acadêmica, e irá impactar em sua análise e no parecer final. Bianco et al. (2014) sugerem que as opiniões dos revisores no momento de sua avaliação podem ter uma variedade de origens. Embora pertençam à mesma “tribo” de especialidade científica, “existem diferentes tradições acadêmicas preferidas por diferentes grupos de pesquisadores, escolhas metodológicas e contextos institucionais e áreas geográficas diversas que moldam as práticas de pesquisa de forma diferente” (Bianco et al., 2014, p. 226).

Acerca dos critérios de revisão, Ali, Young e Ali (1996), e Bornmann et al. (2009) e Ward, Hall e Schramm (1975), realizaram estudos com abordagem inicial teórica e posteriormente quantitativa. Os trabalhos se preocuparam em avaliar a qualidade da pesquisa publicada do ponto de vista da boa condução da pesquisa conforme julgado por especialistas.

Diante da indignação dos casos de má conduta em pesquisas científicas, e das fortes críticas ao processo de revisão por pares, que por vezes não identifica falsificação e fabricação de dados, Bornmann et al. (2009) perceberam a necessidade de um trabalho que analisasse de forma geral os critérios que os editores e revisores geralmente consideram ao revisar um artigo.

Assim, Bornmann, Nast e Daniel (2008) realizaram uma pesquisa, em que se procurou, por meio da análise de conteúdo em 46 artigos publicados entre 1967 e 2006, critérios de avaliação de artigos. Foram encontrados um total de 682 critérios, que posteriormente foram agrupados por questão de similaridade semântica e conteúdo idêntico, reduzindo o número de critérios para 485 e, por conseguinte, divididos em nove áreas, a saber: (a) relevância da contribuição; (b) escrita e apresentação; (c) concepção; (d) método; (e) discussão de resultados; (f) referência; (g) teoria; (h) afiliação dos autores; (i) ética. A Tabela 3 apresenta um conjunto de critérios de revisão mencionados.

Tabela 3

**Critérios de revisão**

<b>a) Relevância da Contribuição</b>	Relevância do tema em geral	Relevância do tema para avanço científico	Relevância do tema para o periódico	Originalidade novidade	Contribuição para o progresso prático	Relevância dos resultados
<b>b) Escrita</b>	Estilo da escrita	Qualidade das partes específicas do artigo	Exatidão; problema de pesquisa adequado	Organização do artigo	Normas de publicação	Tabelas, gráficos utilizados
<b>c) Design</b>	Teoria, lógica e correção	Qualidade e adequação	Qualidade da amostragem	Possibilidade de generalização	Possível replicação	Título adequado com problema e objetivo
<b>d) Método</b>	Metodologia adequada	Método e estatística	Qualidade operacionalização	Novidade	Coleta de dados escrita	Coleta de dados válida
<b>e) Resultados/ Discussões</b>	Correção, adequado, objetividade	Clareza	Amplitude de interpretação	Discussão de resultados em geral	-	-
<b>f) Referência</b>	Literatura relevante	Literatura de referência	Quantidade de referências adequadas	-	-	-
<b>g) Teoria</b>	Novidade, interesse da teoria	Contribuição para teoria	A teoria em geral	-	-	-
<b>h) Reputação</b>	Reputação e afiliação	Nº de autores	-	-	-	-
<b>i) Ética</b>	Publicação múltipla	Ética disciplinar	-	-	-	-

*Nota.* Adaptado de “Do editors and referees look for signs of scientific misconduct when reviewing manuscripts? A quantitative content analysis of studies that examined review criteria and reasons for accepting and rejecting manuscripts for publication,” de L. Bornmann, I. Nast e H-D. Daniel, 2008, pp. 420-423; “Evaluation of published educational research: A national survey,” de A. W. Ward., B. W. Hall., e C.F. Schramm, 1975, pp. 109-128; “Determining the quality of publications and research for tenure or promotion decisions: A preliminary checklist to assist,” de S. N. Ali., H. C. Young., e N. M. Ali, 1996, pp. 39-53.

Analisando a Tabela 3, pode-se aferir que a *relevância da contribuição* “agrupa critérios e razões que se referem ao futuro ganho que poderia resultar da publicação de um manuscrito” (Bornmann et al., 2009, p. 497), isto é, o artigo precisa apresentar características de inovação e

originalidade, utilidade prática dos resultados e relevância que contribuam para o avanço científico. Na pesquisa de Bornmann et al. (2009) apresentam-se comentários que avaliadores tecem em revisões de artigos que foram elogiados no critério *relevância da contribuição*.

“Um paper impressionante com resultados notáveis. . .”, “. . . assunto muito importante e desafiador. . .”, “. . . resultado muito bom que preenche a lacuna no conhecimento de . . .”, “. . . um trabalho importante e excitante . . .”, “. . . novo sucesso sintético . . .”, “. . . Este é um passo muito importante na busca de . . .”, “. . . uma audiência geral deveria estar interessada em suas descobertas”. (Bornmann et al., 2009, p. 498).

*Escrita/apresentação* referem-se à qualidade formal do artigo, gramática, aparência profissional, ortografia, linguagem clara, direta, compreensível, evitando expressões do senso comum e termos ambíguos, e duração adequada do artigo. Nesse critério também é avaliado se o artigo segue as diretrizes de publicação da revista (Ali, Young, & Ali, 1996; Bornmann et al., 2009; Brei et al., 2017). Alguns comentários dos revisores sobre esse critério foram:

“. . . o material é bem organizado . . .”, “O artigo é bastante difícil de ler . . .”, “. . . resultados bem documentados . . .”, “. . . a duração do artigo deve ser reduzida”, “. . . o comprimento e o estilo de escrita é apropriado para o conteúdo do manuscrito”, “. . . a história que é descrita de uma maneira tediosa e complicada”, “O artigo está bem escrito e os dados são bem apresentados . . .”, “Há uma falta de apresentação de última geração . . .” (Bornmann et al., 2009, p. 498).

*Design/concepção* são critérios referentes à adequação do projeto de pesquisa (competência de conteúdo), e ao quadro conceitual lógico e correto. Ademais, considera-se a plausibilidade do desenho da pesquisa em relação à questão de pesquisa, a consistência interna do estudo, a qualidade da amostra, e a possibilidade de generalização e replicação da pesquisa, por meio do detalhamento dos procedimentos relativos à coleta e análise de dados (Bornmann et al., 2009; Brei et al., 2017). Os revisores apontaram algumas razões para a falta desse quesito: “. . . nenhum projeto racional por trás do . . .”, “. . . os experimentos de controle mais elementares estão faltando”, “. . . a afirmação do autor de que . . . é questionável” (Bornmann et al., 2009, p. 498).

O *método* diz respeito à adequação, novidade e exatidão de métodos ou análises estatísticas do estudo, se estão suficientemente claros, detalhados e robustos. Além da qualidade de operacionalização dos construtos e de medição dos dados. A discussão dos resultados é avaliada pela objetividade das conclusões do artigo, se estão corretas e adequadas de acordo com os resultados, e se há “uma mensagem para levar para casa”, isto é, se há amplitude e profundidade da seção de discussão, além da importância do suporte teórico (Bornmann et al., 2009; Brei et al., 2017).

Nesse critério, revisores teceram as seguintes observações:

“... não é dada nenhuma explicação para ...”, “... não é discutido de todo ...”, “... nem mesmo uma tentativa foi feita para explicar isso ...”, “... os autores não propõem nenhuma explicação para o interessante efeito que observaram” ... “... esta afirmação é altamente especulativa”, “Os autores afirmam em suas observações finais que ... mas eles não apresentam evidências para isso”, “Os autores devem prestar mais atenção ao uso de figuras significativas”, “... não parece justificar a conclusão de que ...”, “A intenção dos autores de demonstrar a utilidade de ... foi, no máximo, parcialmente verificada” (Bornmann et al., 2009, p. 498).

O critério *Referência* significa o rigor, relevância e atualização da bibliografia, quantidade de citações, qualidade e pertinência dos autores e data de publicação. Alguns problemas são relatados nas revisões desse critério: “a referência é um pouco desequilibrada ... existe uma infinidade de trabalhos realizados por vários grupos ... nenhum dos artigos é citado neste manuscrito” (Bornmann et al., 2009, p. 498; Brei et al., 2017).

A análise do critério *teoria* diz respeito se o artigo apresenta contribuições para o desenvolvimento da teoria de base, avaliando-se as novidades e interesse dos autores quanto ao marco teórico. Esses critérios, embora menos mencionados nas pesquisas, ainda possuem destaque no momento da revisão (Ali et al., 1996; Bornmann et al., 2009; Ward et al., 1975).

A *reputação* é um critério em que se observa a filiação e número de autores de um artigo, e alguns comentários dos revisores sobre esse ponto foram: “Este é outro relatório interessante do ... grupo”, “os autores já publicaram uma série de artigos interessantes ...” (Bornmann et al., 2009, p. 498). Por fim, no último critério, *ética*, capturam-se razões de ética científica ou disciplinar, plágio e a compatibilidade da pesquisa por trás do artigo (Ali et al., 1996; Bornmann et al., 2009; Ward et al., 1975). Os comentários dos revisores quanto ao aspecto ético foram:

“Os autores negligenciam o avanço de outros no campo”, “... a reação já foi publicada por ...”, “... isso é uma extensão do trabalho relatado por outros autores antes de ...”, “No entanto, os principais fatos foram relatados recentemente em ...”, “Este trabalho é essencialmente idêntico ao artigo de 1998”. (Bornmann et al., 2009, p. 498).

Aliado a estes procedimentos, mais recentemente, Brei et al. (2017) realizaram uma pesquisa sobre avaliação de artigos por meio de entrevistas com editores de periódicos brasileiros de Administração Qualis A. Os resultados apresentados na Tabela 4 sintetizam critérios de revisão importantes a serem utilizados por revisores no momento da elaboração do parecer, seja para um artigo teórico-empírico, seja para um ensaio teórico. Pode-se observar que a maior parte dos critérios estabelecidos nas pesquisas de Ward et al. (1975), Ali et al. (1996), Bornmann et al. (2008) e Bornmann et al. (2009) também podem ser encaixados nos critérios já existentes de Brei et al. (2017).

Os critérios apresentados por Brei et al. (2017) podem ser resumidos em questões relevantes sobre os artigos avaliados a serem ponderadas pelos revisores: o problema de pesquisa relevante; contribuição evidente; teoria utilizada pertinente ao problema; método robusto; e implicações do estudo para o avanço da área.

Tabela 4

**Critérios de revisão de artigos científicos**

Item	Critérios a serem avaliados	Tipo de Artigo	
		Teórico-Empírico	Ensaio-Teórico
Avaliação geral do artigo	• O título é adequado e reflete o conteúdo do artigo?	x	x
	• O artigo é inédito/original e oferece contribuição relevante que justifique sua publicação?	x	x
	• A escolha do objeto de análise (material ou imaterial, concreto ou abstrato) está clara e bem definida?	x	x
	• Quais são as maiores forças e fraquezas do artigo? As fraquezas são superáveis (possível corrigir falhas/erros do artigo)?	x	x
	• Existem seções que podem ser eliminadas/condensadas?	x	x
	• O autor atinge o objetivo a que se propôs?	x	x
	• O autor atinge a contribuição com rigor metodológico?	x	x
	• O artigo é interessante para o público-alvo da área?	x	x
	• A contribuição do artigo está alinhada com a linha editorial do periódico?	x	x
	• A linguagem adotada demonstrou que o autor refletiu sobre o conteúdo de forma crítica e aprofundada?	x	x
Abstract ou Resumo	• O artigo está bem escrito (linguagem clara, direta, evitando termos ambíguos, expressões do senso comum, em português/inglês correto) e estruturado?	x	x
	• A organização do artigo é coerente com seu posicionamento epistemológico?	x	x
	• É sintético e contém o propósito e contexto da pesquisa, método, resultados, conclusões e implicações?	x	
	• É sintético e contém o propósito, síntese da reflexão teórica, conclusões e implicações do estudo?		x
Contribuição (Introdução)	• Atrai a atenção do leitor?	x	x
	• Realmente sintetiza todo o trabalho?	x	x
	• Existe uma questão ou objetivo da pesquisa/estudo claramente definido?	x	x
	• O autor explicita a relevância ou justificativa da pesquisa/estudo e discute sua importância?	x	x
	• O foco da contribuição é teórico?	x	x
	• O foco da contribuição é metodológico ou prático?	x	x
	• O autor informa o que vai abordar (e o que não vai)?	x	x
• A contribuição é original/inédita e aborda problemas contemporâneos da área?	x	x	
	• As variáveis dependentes são relevantes?	x	
	• A relevância do artigo é prejudicada ou aumentada em função de alguma característica da pesquisa (ex.: ser uma replicação)? Há justificativa para isso?	x	

Item	Critérios a serem avaliados	Tipo de Artigo	
		Teórico-Empírico	Ensaio-Teórico
Fundamentação Teórica	• É possível identificar claramente de que tipo de artigo se trata (pesquisa teórico-empírica ou ensaio teórico)?	x	x
	• O autor explicita a estrutura/organização do artigo?	x	x
	• O autor explicita limites do estudo?	x	x
	• A fundamentação teórica é precisa e objetiva? A justificativa para a(s) teoria(s) e construto(s) é feita de maneira lógica, rigorosa e integrada?	x	x
	• Há análise/citação das obras seminais (livros e artigos) e das mais recentes sobre o tema?	x	x
	• Há análise de como essas obras contribuíram para a formação de uma ou mais teorias abordadas na pesquisa?	x	x
	• As teorias mencionadas são adequadas ao problema?	x	x
	• Há identificação dos limites, lacunas, virtudes, problemas, consensos e divergências em torno de uma determinada teoria?	x	x
	• Há apresentação e sustentação das hipóteses a serem testadas, a partir da fundamentação teórica?	x	
	• As hipóteses a serem testadas são explicitadas (textualmente ou num <i>framework</i> conceitual)?	x	
Abordagem, desenho de pesquisa e método	• O referencial teórico atende ao objeto analisado, sua organicidade e contemporaneidade?	x	x
	• A estratégia metodológica e passos para sua implementação estão suficientemente claros, detalhados e são suficientemente robustos?	x	
	• O posicionamento epistemológico (positivista, interpretativo etc.) está claro (mesmo que não explicitado no texto)?	x	x
	• O método é coerente com o posicionamento epistemológico?	x	
	• O texto busca compreender o objeto de estudo por meio de associações, analogias, ou por outra maneira não atrelada ao método científico tradicional?	x	x
	• A abordagem (quantitativa, qualitativa) e seus passos para implementação estão adequadamente descritos?	x	
	• O(s) método(s) implementado(s) ( <i>survey</i> , experimento, modelagem, análise documental, entrevista, grupo focal, etnografia etc.) está(ão) adequadamente descrito(s), respeitando a literatura específica recente?	x	
	• Os métodos empregados permitem generalização dos resultados?	x	
	• É necessária triangulação metodológica?	x	
	• A fundamentação teórica serviu para a instrumentalização/operacionalização dos construtos/ conceitos?	x	
Proposições, resultados e discussão	• Os tipos de dados coletados estão adequadamente descritos?	x	x
	• Os procedimentos relativos à coleta e análise de dados estão detalhados, permitindo a outro pesquisador replicar a pesquisa?	x	
	• Princípios e práticas éticas foram obedecidos?	x	x
	• Proposições e argumentações teóricas são apresentadas e discutidas de maneira lógica, consistente?	x	x
	• Os resultados da pesquisa são apresentados de maneira objetiva, de fácil visualização e compreensão, sem esconder informações essenciais e sem apresentar resultados em excesso ou que não estejam relacionados ao objetivo?	x	

Item	Critérios a serem avaliados	Tipo de Artigo	
		Teórico-Empírico	Ensaio-Teórico
	• Os resultados são discutidos, levando-se em consideração a teoria apresentada na fundamentação teórica?	x	
	• A teoria guiou as análises? Há discussão sobre como os resultados encontrados avançam, complementam, alteram ou contradizem a teoria vigente?	x	
	• Os autores analisam os testes das hipóteses, tamanhos de efeitos, intervalos de confiança, nível de significância e poder estatístico dos testes realizados?	x	
	• Os resultados encontrados evidenciam uma regularidade empírica, generalizável para outros contextos?	x	
	• As reflexões no decorrer do artigo são profundas e minuciosas, instigando o leitor a tirar suas próprias conclusões?	x	
	• As questões levantadas no artigo orientam o leitor para reflexões teóricas mais profundas e integrativas?	x	
	• As conclusões são sucintas e robustas, aproveitando o que de mais importante foi encontrado na pesquisa?	x	x
	• O objetivo do trabalho foi adequadamente atingido? Se não, o que não foi atingido e por quê? Como isso interfere sobre a contribuição/relevância final do artigo?	x	x
	• Há síntese dos principais achados do estudo, tendo como foco a contribuição do trabalho para o avanço teórico?	x	x
	• Há síntese de possíveis contribuições metodológicas e implicações práticas?	x	
	• As conclusões avançam substantivamente o conhecimento sobre o assunto?	x	
Conclusões	• A conclusão retoma as hipóteses testadas e sintetiza sua discussão, mostrando se o que foi encontrado está de acordo com a previsão inicial e, quando não estiver, quais são as possíveis explicações para a discordância?	x	x
	• Os autores apresentam como o artigo aprimora, redefine ou questiona uma dada teoria?	x	
	• É possível detectar conclusões, mesmo que na forma de questionamentos, que estimulem a reflexão do leitor?	x	
	• As limitações da pesquisa são apresentadas e discutidas? Como elas podem ter afetado os resultados e a contribuição inicialmente desejados?	x	
	• Os autores apresentam sugestões de estudos futuros, conectando-os aos achados/ proposições do artigo?	x	x
Referências	• As referências selecionadas são relevantes, recentes e pertinentes, no formato exigido pelo periódico?	x	x
Material complementar	• Tabelas, figuras e anexos são apresentados de modo a sintetizar, simplificar e facilitar a compreensão por parte dos leitores?	x	x

*Nota.* Adaptado de “*Um guia de avaliação de artigos científicos em marketing*” de V. A. Brei, S. A. Farias, C. A. Matos e J. A. Mazzon, *Revista de Administração de Empresas*, 2017, pp. 394-397.

Considera-se que o pesquisador lança mão de métodos e critérios para a revisão de manuscritos e estes estão diretamente relacionados a sua ontologia e epistemologia, os quais, somados à política e à prática da avaliação na sua área do conhecimento, poderão fazer com que alcance uma avaliação equilibrada, justa, não preconceituosa e de qualidade.

### 2.3 Aprendizagens adquiridas diante da atividade de avaliação da ciência

O contexto estabelecido determina o modo como os indivíduos pensam, produzem e aprendem. Os avaliadores são também autores, deste modo, a atividade científica de avaliação da ciência é uma das dimensões nas quais os pesquisadores interatuam. Neste sentido, o contexto da revisão por pares apresenta-se como um espaço para a aprendizagem e desenvolvimento das competências científicas. Esse é um entendimento sociointeracionista da aprendizagem humana (Vygotsky, 1984) e uma característica intrínseca ao conhecimento científico, ele é sempre social e historicamente condicionado (Oliveira, 1995).

Neste estudo adota-se a concepção epistemológica sociointeracionista de aprendizagem e desenvolvimento humano, segundo a qual o meio exerce papel determinante das estruturas cognitivas e do pensamento (Oliveira, 1995; Vygotsky, 1984). Em seu estudo, Vygotsky (1984) concebe o homem como um ser histórico e produto de um conjunto de relações sociais. O autor considera que a consciência é constituída no social, a partir das relações que os homens estabelecem entre si, por meio de uma atividade sócio-histórica, portanto, pela mediação da linguagem e da comunicação e expressão humana. Nesta lógica os signos são os instrumentos que, agindo internamente no homem, provocam-lhe transformações internas, que o fazem passar de ser biológico a ser sócio-histórico. O que significa dizer que não existem signos internos (na consciência) que não tenham se originado na trama ideológica e semiótica da sociedade (Oliveira, 1995). Sob esta perspectiva sócio-histórica a aprendizagem é definida como o processo pelo qual:

O indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, conhecimento a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo) e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente (a maturação sexual, por exemplo). Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. O conceito em Vygotsky tem um significado mais abrangente, sempre envolvendo interação social. (Oliveira, 1995, p. 57).

Esta assertiva demonstra que o desenvolvimento e a aprendizagem dependem de situações propícias ao aprendizado, as oportunidades para aprender são determinantes para o desenvolvimento das funções psicológicas, as quais são estruturadas pela cultura. Há o percurso natural do desenvolvimento definido pela maturação humana, mas é o aprendizado junto ao contato do indivíduo com um ambiente cultural que possibilita o aprimoramento dos processos psicológicos internos (Oliveira, 1995). Deste modo, o desenvolvimento da pessoa está extremamente ligado à sua relação com o ambiente sociocultural e só irá vingiar se tiver o

contato e o suporte de outros indivíduos de sua espécie, no caso do revisor, a comunidade científica.

Silva (2016) esclarece que o processo de produção e o de certificação da ciência pertencem ao processo de pesquisa e que estas instâncias proporcionam aprendizagem e, por sua vez, a otimização das competências científicas do pesquisador.

Sendo assim, a revisão por pares repercute na própria formação do pesquisador e aprimoramento das competências voltadas ao saber-fazer científico, fazer este cientificamente estabelecido pela “lógica do sistema” (Bourdieu, 1976, p. 18), lógica dominante no campo ao qual pertence o pesquisador, conforme a Figura 4.



**Figura 4.** Otimização de competências na atividade científica de avaliação da ciência.

Fonte: Adaptado de “Ontogênese intelectual: o potencial pedagógico da revisão por pares no desenvolvimento da competência científica de pesquisadores em diferentes áreas do conhecimento”, de Silva, 2016, p. 62.

Deste ponto de vista, a revisão por pares embora se constitua por uma atividade verticalizada sobre o documento avaliado (manuscrito), o processo de certificação da ciência, não se constitui em um processo isolado, antes incide também sobre a prática da pesquisa e a produção da ciência em seus aspectos não apenas técnicos, mas também ideológicos, científicos e éticos. Silva (2016) propõe que a atividade de elaborar artigos (prática da pesquisa) não é uma atividade desenvolvida de forma individual, ela pertence ao processo de pesquisa e ambos se confundem, pois quando o manuscrito está em avaliação, o avaliador, por meio de seu parecer, colabora com a prática da pesquisa e os autores, ao receberem o *feedback* avaliativo, continuam no processo ao utilizar as recomendações para melhorar a qualidade da pesquisa, sua e também dos pareceres que como avaliador elabora.

As dimensões aqui entendidas como espaço para a aprendizagem e desenvolvimento das competências científicas do pesquisador diante da atividade de avaliação da ciência foram



De acordo com a Figura 5, o ecossistema do qual o pesquisador participa por meio da elaboração e submissão de suas pesquisas e atua como revisor se constitui num processo de interação recíproca. O sucesso alcançado por pesquisadores em seus campos científicos (Bourdieu, 1976) “com a publicação de trabalhos em veículos conceituados tende a projetar seus autores e essa é uma das formas de se legitimar em seu campo científico” (Silva, 2016, p. 64). Deste modo, a publicação possibilita ao pesquisador o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais.

Nesse contexto, o conceito de competência científica atrela-se a “processos internos dos pesquisadores quando fazem uso das recomendações dos pareceres dos revisores e a estrutura do campo científico no qual se encontra” (Silva, 2016, pp. 64-65). Deste ponto de vista, o processo de avaliação pode ser entendido como parte da formação dos autores que submetem trabalhos e dos revisores que os avaliam, pois ambos se encontram em formação e desenvolvimento contínuo. Para Silva (2016), o processo de publicação traz ganhos para os pesquisadores ao fortalecer sua capacidade de comunicação científica, a publicação impacta de alguma forma a comunidade científica, a ciência e a sociedade.

A produção científica, e nela, o processo de revisão por pares, envolve diversos atores, fatores e relações, e está circundada por um sistema maior que é o sistema de comunicação científica, “em especial em seu aspecto de disseminação do conhecimento científico” (Kern, 2014, p. 17). Esse modelo sistêmico é o que prevalece no processo de revisão por pares no Brasil. O entendimento do processo de revisão como formativo ajuda os pesquisadores a terem uma outra visão sobre as lições que podem extrair da atividade científica da avaliação.

Esta compreensão foi desenvolvida por Silva (2016, p. 68) quando em seu estudo elaborou o que denominou de “processo de revisão por pares numa perspectiva pedagógica”. Deste ponto de vista, o autor entende o processo de avaliação como parte da formação dos avaliadores que também são autores, submetem seus manuscritos aos periódicos, recebem *feedback*, revisam e resubmetem, esse processo é altamente instrutivo, pois se torna oportunidade de desenvolvimento contínuo de seus conhecimentos, valores e habilidades científicas. Para Batista (2006, p. 11), “o processo de publicação científica cria a oportunidade de interação entre o editor, autores e revisores. Isso pode resultar em troca significativa de experiências e oportunidades de aprendizado para todos os envolvidos.”

Silva (2016, p. 68) denomina como dimensão pedagógica da revisão por pares as interações “recorrentes” e a troca de experiências que ocorrem entre: a) autor; b) editorial 1; c) avaliador; d) editorial 2. Silva (2016, pp. 66-67) descreve estas etapas de aprendizagem explicando que:

*A etapa autoral* [grifo do autor] consiste no próprio desenvolvimento da pesquisa, culmina com a conclusão do artigo pelo autor (ou autores) e se encerra com sua submissão a um periódico. No momento da submissão, os autores observam as normas estabelecidas pela revista. Nessa fase de elaboração também são observados aspectos de natureza científica como os objetivos do trabalho, a metodologia, os resultados; aspectos de natureza ética (correta coleta dos dados, interpretação, utilização de fontes etc.) que perpassam todas as fases da pesquisa. Por último (ainda que não necessariamente) o editor observa se o artigo atende aos critérios editoriais a fim de aferir a sua adequação ao escopo da revista escolhida para submissão. A etapa autoral encerra-se com a submissão do artigo ao periódico escolhido.

Na *etapa editorial 1* [grifo do autor] são observados, pelo editor, conselho editorial ou órgão equivalente, o interesse editorial no manuscrito com base em sua relevância e originalidade, bem como outros aspectos considerados de interesse da revista. O editor (e/ou conselho editorial) posiciona-se na vanguarda ao ser o primeiro a ter contato com o trabalho que pode ser publicado em seu campo científico. Há aí também ganhos que, embora difíceis de serem mensurados, contribuem para que esses atores construam uma visão mais abrangente de sua área de conhecimento. Além do fato de que o controle editorial 1 é uma etapa que se efetiva mais em função da autoridade científica do editor, do que propriamente sua competência, já que constitui a primeira fase de avaliação, podendo resultar na recusa direta do artigo, sem submetê-lo à revisão de especialistas.

A *etapa avaliativa* [grifo do autor] acontece quando o editor(es) resolve (m) submeter o manuscrito à revisão por pares. Pelo menos dois *experts* no tema são convidados para avaliar o manuscrito e emitir um parecer. Nessa fase, espera-se que haja maior rigor na avaliação, uma vez que é por meio do parecer que o editor deverá embasar sua decisão final, quando são considerados aspectos científicos, técnicos e éticos. Os avaliadores, ao se debruçarem sobre o manuscrito, têm a oportunidade de aprofundar ainda mais o tema do qual são especialistas, inclusive analisando-o sob uma perspectiva diferente, o que contribui para que aprimorem ainda mais sua competência científica, ou seja, sua capacidade de falar com legitimidade. Na elaboração do parecer, espera-se fundamentação e justificativa plausível para, sobretudo, os erros identificados no manuscrito. É também uma experiência de aprendizagem para o revisor, já que dele se espera capacidade de análise, crítica e fundamentação na apresentação de seu parecer.

Na *etapa editorial 2* [grifo do autor], o editor recebe os pareceres avaliativos e depois de analisá-los toma uma decisão sobre o destino do manuscrito. Independentemente da decisão (se aceito, aceito com modificações ou rejeitado), trata-se de uma etapa na qual o editor precisa assumir uma posição acerca do documento em avaliação. Sua decisão não pode ser considerada puramente técnica, pois nem sempre os pareceres são claros e suficientes para embasar uma decisão editorial, como também não são necessariamente convergentes entre si. O papel do editor é levar ao conhecimento do autor o resultado da revisão por pares, encerrando um ciclo editorial, podendo ou não ter início um novo ciclo, tanto com o mesmo manuscrito no mesmo periódico, como o mesmo manuscrito em outro periódico, se o autor assim o desejar. (Silva, 2016, pp. 66-67).

Segundo o autor existem ganhos em termos de aprendizagem para o editor, embora não tão expressivos quanto para o autor, pois este momento é fundamental para o desenvolvimento de sua competência científica (Silva, 2016). Todavia, a recusa também deve representar a “oportunidade para adquirir as disposições que se estabelecem na dinâmica entre os agentes do seu campo científico” (Silva, 2016, p. 68) e aprender com os erros, pois a recusa que resulta em abandono definitivo do documento tem a ver com o aceite das razões apontadas no parecer ou na decisão editorial que justificam a sua inadequação e pouca contribuição ao campo científico.

Segundo Vasconcellos (2017), a orientação dos atores do processo de certificação da ciência ainda ocorre com pouca frequência no meio acadêmico, o que prejudica a formação de avaliadores e a qualidade da arbitragem da ciência. Neste sentido, Happell (2008) afirma que, ao longo de sua carreira de revisora, avaliou artigos para periódicos de diferentes áreas do conhecimento e que nunca recebeu orientação sobre como elaborar um *feedback* “que fosse construtivo para os autores e que permitisse incentivá-los a continuar as correções necessárias para dar continuidade ao processo de publicação” (Happell, 2008, p. 8). Esta assertiva reforça as constatações de que tanto os periódicos, quanto os programas de pós-graduação precisam se voltar para o desenvolvimento das capacidades científicas do avaliador, e, conseqüentemente, do autor. Happell (2008) enfatiza a necessidade da valorização do processo de revisão por pares como um exercício de aprendizagem e não como um teste de aptidão, ou simplesmente de julgamento de desempenho.

Existe um consenso de que participar do processo de revisão por pares é uma via de mão dupla por oferecer oportunidade de formação do pesquisador (Happell, 2008; Silva, 2016), os ganhos são tanto para o autor que recebe o parecer e pode então melhorar seu manuscrito como também para o revisor que, ao emitir um parecer para artigo, projeto, livro etc., se depara com novidades, desafios e limitações que se constituem em oportunidades para a melhoria da qualidade do seu próprio fazer científico. Esta noção de aprendizagem do ponto de vista da revisão por pares em periódicos científicos está ligada à noção da avaliação como categoria essencial à condição humana de desenvolvimento e ampliação da visão de mundo. Para Omote (2005, p. 324), avaliar é próprio do ser humano e pertence à sua condição de superação, pois “na extensão em que o homem busca aperfeiçoar os seus modos de enfrentamento dos desafios, inevitavelmente as ações empreendidas acabam sendo avaliadas”.

Neste sentido, o processo de publicação proporciona ganhos para os pesquisadores ao fortalecer sua capacidade de comunicação científica, a publicação impacta de alguma forma a comunidade científica, a ciência e a sociedade (Silva, 2016).

Entender o processo de revisão como formativo ajuda os pesquisadores a terem uma outra visão sobre as lições que podem extrair da atividade científica da avaliação. Jenal et al., (2012) consideraram que a revisão por pares pode assumir um caráter de formação, quando os avaliadores “indicam as falhas e deficiências, dão sugestões e encorajam os autores a melhorarem seus manuscritos em tom construtivo ou caráter punitivo, quando os revisores apresentam comentários negativos, duros, tom desrespeitoso, o que pode repercutir de forma negativa para o autor” (Jenal et al., 2012). Rollinson (2005, p. 29) apontou que “dar aos alunos a prática de se tornarem leitores críticos, ajuda-os a criar escritores mais autônomos, críticos e com capacidade para elaborar e revisar seus próprios escritos”. Seguindo essa lógica, na China, por exemplo, pesquisadores do ensino idiomático, chegaram à conclusão de que a revisão por pares pode ser uma ferramenta importante para o desenvolvimento de habilidades de escrita da língua inglesa, compensando a deficiência desse aprendizado no ensino fundamental. Os autores atestam que o acompanhamento dos pares em ambientes educacionais possibilita o desenvolvimento da habilidade que se pretende atingir (Yao & Cao, 2012).

Serra et al. (2008) comentam que a publicação em periódicos internacionais de alto impacto favorece a curva de aprendizado para um pesquisador que busca maior eficiência, pois requer dedicação diária à pesquisa, tempo de maturação, e formação de redes internacionais decorrentes de contato entre pesquisadores em congressos e conferências. Um dos entrevistados do estudo – professor pesquisador da área de Administração – afirmou que “seu primeiro artigo levou seis anos em revisões para ser publicado em um periódico de renome, e a partir daí, seus artigos seguintes melhoram de tal forma que o último levou apenas dois anos para ser publicado.” (Serra et al., 2008, p. 45).

Horrobin (1990) destaca que nas últimas seis décadas a precisão e a confiabilidade dos artigos médicos apresentaram melhoras significativas, isso reflete a dimensão formativa da revisão por pares como parte integrante da evolução da ciência. Ensinar os alunos a revisar periódicos contribui para a melhoria da qualidade da pesquisa e faz com que os envolvidos aprimorem suas competências científicas. Segundo Silva (2016), a contribuição da revisão por pares como sistema científico de formação não tem sido devidamente dimensionada pela academia, talvez esse seja o reflexo dos inúmeros argumentos contrários à sua prática. Sempre há com o que aprender no processo avaliativo, as orientações contidas no *feedback* poderão ser diretrizes para mudanças no trabalho, como novas elaborações, e para entendimento de eventuais erros cometidos durante a pesquisa. Além disso, Clarke (2009) explica que, se o artigo atendeu aos critérios editoriais e às sugestões dos revisores, está preparado para ser publicado. Mas “se o artigo for recusado, seus autores poderão fortalecê-lo (ou não) e enviá-lo para outra

revista, onde o processo é repetido.” (Clarke, 2009, p. 9). Nesse movimento, os autores aprendem com as críticas contidas no parecer, por isso a razão do parecer ser bem fundamentado, e se aprimoram enquanto pesquisadores, “adquirindo mais habilidades essenciais para o exercício da atividade científica, constituindo tal prática num *continuum* formativo” (Silva, 2016, p. 47).

Acquavita e Tice (2013) comentam que a revisão por pares promove autoexame, avaliação, interação e melhoria na comunicação escrita, habilidades necessárias para a prática científica. Aplicada ao contexto educacional, a abordagem de aprendizagem da revisão por pares leva ao “diálogo e a reflexão, levando os alunos a diferentes pontos de vista e expandem seu fundo de conhecimento, explorando várias interpretações, recebendo e fornecendo feedbacks e comunicando ideias” (Acquavita & Tice, 2013, p. 632). Mas para que as competências possam ser adquiridas em uma revisão bem-sucedida, é necessário refletir sobre o processo. Ademais, os autores afirmam que, se a pesquisa está a serviço da sociedade, a revisão por pares também é uma prática de serviço social, necessária para o avanço científico.

Rochmiyati (2013) versa que, quando a avaliação por pares é iniciada de forma consistente, tem a possibilidade de melhorar as habilidades de cognição, lógica e comunicação dos envolvidos. Para o revisor, o trabalho de refletir sobre o manuscrito do colega e avaliar o desempenho científico se transforma em sua experiência de aprendizado, tendo um parecer mais consistente e minucioso, os ganhos em termos de aprendizagem são mais evidentes. Segundo Omote (2005), a experiência do avaliador tende a melhorar a qualidade da revisão: “a escolha do revisor certamente necessita levar em conta o conhecimento e a experiência de pesquisa na área da temática tratada no texto a ser avaliado” (Omote, 2005, p. 328).

Na concepção de Bourdieu (1976), competência científica é um processo de aquisição – por parte do pesquisador, dada sua produção legítima – de capital científico, o qual se constitui por “um conjunto de propriedades que são produto de atos de conhecimento e de reconhecimento realizados por agentes envolvidos no campo científico” (Bourdieu, 2004, p. 80), ou seja, um reconhecimento das publicações científicas, baseado no prestígio, pelos pares. Portanto, Bourdieu (1976, p. 1) compreende competência como a “capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado.” É um conjunto de habilidades que o pesquisador deve ter para permanecer com sucesso no meio acadêmico. A “capacidade de falar” legitimamente pode ser entendida, a partir de Bourdieu (1976), como a capacidade de publicar, pois se constitui de uma das “falas” que o pesquisador utiliza para transmitir seus conhecimentos, logo não é um processo isolado. Silva (2016, p. 57) concorda ao afirmar que “publicar significa submeter o

produto do seu trabalho ao crivo de outros pesquisadores, que poderão criticá-lo, rejeitá-lo, recomendá-lo, corrigi-lo”, esses movimentos que ocorrem na revisão por pares proporcionam desenvolvimento e otimização de competências científicas.

Para Serra et al. (2008, p. 40) é importante receber as críticas da avaliação, e por meio delas, “promover um incremento significativo na qualidade do trabalho produzido.” Para Pendergast (2007), o processo de avaliação de artigos, deve ser observado como uma possibilidade de aprendizagem para o avaliador e para o autor. Seibert (2006) complementa:

Se escrever é a melhor forma de pensar, então o processo de revisão pode ser uma das mais desafiadoras, mas compensadoras, experiências da sua vida acadêmica. Os melhores processos de avaliação têm o importante potencial de contribuir para o crescimento intelectual do indivíduo, assim como para a ciência. (Seibert, 2006, p. 207).

Isso significa dizer que a capacidade de comunicação e expressão é citada como uma das competências científicas que são otimizadas pelo processo de avaliação por pares. Blackburn e Hakel (2006) perceberam que os pesquisadores que também atuam como revisores tendem a submeter artigos com maior qualidade do que não-avaliadores, isto é, artigos com maior probabilidade de aceitação no periódico, pois quando se avalia se aprimoram as competências científicas para se elaborar um manuscrito. Assim, as avaliações são fontes de aprendizagem importante para o desenvolvimento do autor como pesquisador e para a evolução do seu trabalho, e da mesma forma configura-se em uma grande oportunidade para o desenvolvimento dos próprios avaliadores (Serra et al., 2008).

Serra et al. (2008) elaboraram sugestões aos autores, de acordo com as recomendações de Agarwal, Echambadi, Franco e Sarkar (2004), Seibert (2006) sobre como fazer o melhor uso possível das recomendações descritas no *feedback* dos pares (considerando duas rodadas ou mais de revisão) para aprimoramento de seus manuscritos originais, durante o processo de revisar e resubmeter (*revise and resubmit – R&R*), caso o manuscrito seja aceito. Os autores observam que uma dificuldade frequente no momento que os autores recebem os pareceres avaliativos é que, por vezes, os avaliadores discordam entre si, e os autores acabam por receber diferentes sugestões. Mas, não é necessário haver concordância total. O papel do revisor é resguardar a qualidade do artigo que pode ser publicado (Rynes, 2006), logo pode haver diferentes pontos de vista nas sugestões. As recomendações também se aplicam, e são completamente válidas, caso os autores recebam um *feedback* de recusa. Mesmo nessa situação, o uso das sugestões dos pares contribui para o desenvolvimento das competências dos autores, tanto para aprimoramento da pesquisa recusada, como para novas pesquisas.

A Tabela 5 apresenta os passos que se devem seguir durante o processo de avaliação.

Tabela 5

**Passos durante o processo de revisar e ressubmeter (R&R)**

Passos	Observações
1. Ler as avaliações	a) Ler e compreender o que o avaliador pretende dizer com o comentário. b) Deixar passar algum tempo antes de recomeçar para não ser influenciado emocionalmente. c) Seibert (2006) afirma que as avaliações devem ser vistas como <i>feedback</i> positivo.
2. Não fazer drama com as críticas	d) O processo de avaliação é executado com detalhe, com o propósito de “fuçar” todos os furos lógicos, as inconsistências potenciais, a falta de clareza e outros aspectos que possam ter passado pelos autores. e) Por mais desanimadoras que sejam as avaliações, a cada rodada deve-se lidar com elas de forma racional e profissional.
3. Organizar os comentários dos avaliadores	f) Os autores sugerem a organização dos comentários em blocos. g) Sugere-se o esquema proposto por Ashford (1996): qualquer que seja o resultado da avaliação, deve-se dividi-la em pontos específicos; montar um esquema para responder a cada ponto levantado pelos avaliadores; depois de um tempo responder começando pelos pontos mais fáceis.
4. Analisar as responsabilidades	h) Colaborando com outros autores, cada um deve ter sua parte para trabalhar em relação aos comentários dos avaliadores. i) É importante que um dos autores seja responsável pelo cronograma de toda a fase de revisão do original para ressubmissão.
5. Revisar o trabalho	j) Analisar reflexivamente o trabalho observando as críticas recebidas.
6. Avaliar cada comentário	k) O avaliador não está sempre certo, mas todas as perspectivas merecem consideração (Seibert, 2006).
7. Escrever as respostas	l) Todos os pontos levantados devem ser respondidos. Alguma contribuição positiva deve sempre ser incorporada. É fundamental ser conciso (Seibert, 2006).
8. Debater entre os autores	m) Deve-se refletir conjuntamente sobre as críticas, as respostas preparadas e o desenvolvimento da pesquisa.
9. Reescrever o artigo	n) Observando todas as críticas recebidas, buscar incrementar o artigo em sua forma, clareza, conteúdo e contribuições.
10. Direcionar a atenção dos avaliadores para as argumentações.	o) Ao responder aos avaliadores, sobretudo quando houver discordância, fazê-lo de forma que não gere um embate. p) As respostas devem ser suportadas com literatura adicional, dados, lógica, mas não da forma mais conveniente. Os avaliadores apreciarão o esforço (Seibert, 2006).
11. Submeter o original revisado	q) A cada nova revisão, o original apresenta melhorias e possui maiores chances de ser aceito para publicação.

*Nota.* Fonte: Recuperado de “Publicar é difícil ou faltam competências? O desafio de pesquisar e publicar em revistas científicas na visão de editores e revisores internacionais”, de F. A. R. Serra, G. G. Fiates, e M. P. Ferreira, Revista de Administração Mackenzie, 2008, pp. 42-43.

Seguindo esses passos, os autores que também exercem o papel de revisores têm maior chance de aperfeiçoarem seus manuscritos utilizando corretamente o *feedback* avaliativo, melhorar a qualidade da pesquisa como um todo, teórica e metodologicamente, além de desenvolverem conhecimentos otimizando competências científicas. Dessa forma, o processo de avaliação da produção científica se constitui em um meio fértil para desenvolvimento de habilidades científicas, teóricas, éticas e práticas que melhoram a prática da pesquisa, fazem o pesquisador, seja autor ou revisor, crescer profissionalmente como pesquisador, e contribuem

para o avanço científico e tecnológico, isto é, atende as necessidades sociais e garante que a ciência seja construída coletivamente.

#### **2.4 Pesquisas já realizadas sobre aprendizagens adquiridas na atividade de avaliação da ciência**

Este estudo tem como foco aprendizagens adquiridas na atividade de avaliação da ciência e, nesta seção, serão apresentados e discutidos estudos já realizados sobre esta temática e que, de alguma forma, trazem contribuições e enriquecimento para esta pesquisa. A pesquisa de Reese-Durham (2005) objetivou investigar até que ponto o processo de avaliação por pares resulta em melhores trabalhos de pesquisa para estudantes pesquisadores-avaliadores. Para o alcance destes resultados realizou uma pesquisa-ação junto a alunos do curso de pós-graduação em Educação. Os resultados mostraram a importância dada pelos alunos ao *feedback*, consideraram que era útil, construtivo, claro e compreensível, e que a atividade de avaliação foi útil para melhoria da qualidade do artigo. No geral, a qualidade dos trabalhos da classe investigada foi significativamente maior que os trabalhos coletados nas demais classes não participantes. O estudo de Reese-Durham (2005) diverge da presente pesquisa quanto ao campo de estudo, foi um ambiente educacional; quanto aos colaboradores que foram estudantes; e quanto ao foco que foi o *feedback*, ou a importância do parecer, porém há conexões, pois a autora investigou o processo de revisão por pares como meio de formação e melhoria da qualidade da prática pesquisa.

No ensaio teórico de Batista (2006) foi considerada a importância do processo de revisão por pares para os autores, pois ao receberem o parecer e examinarem as recomendações dos revisores, revisam, releem o manuscrito e aprimoram as eventuais incorreções antes da ressubmissão, o que pode incidir na melhoria da qualidade do manuscrito. A autoavaliação e autorrevisão são essenciais para melhoria do manuscrito, e se constituem em um processo de aprendizagem para os autores. A pesquisa de Pantiwati e Husamah (2017) teve como objetivo investigar a influência da autoavaliação e avaliação por pares na aprendizagem dos pesquisadores estudantes da área de educação. Os autores consideram que esses procedimentos e posturas otimizam as habilidades científicas e melhoram a qualidade da pesquisa final. Assim, destacam que o processo de avaliação cria um senso de responsabilidade perante a prática científica, tanto nos autores quanto nos revisores, o que gera um aperfeiçoamento das competências científicas dos pesquisadores, estes resultados indicam que a atividade de avaliação promove aprendizagens, isso converge com motivações para a realização desta pesquisa.

Çakir e Carlsen (2008) realizaram uma pesquisa quantitativa com o objetivo de promover o ensino de ciências por meio da revisão por pares. A amostra foi de 341 estudantes de 11 universidades dos Estados Unidos na área de educação, e os dados foram coletados por meio de questionários e de documentos de revisão por pares. A pesquisa mostrou que a maioria dos alunos (82%) acreditaram ter fornecido *feedback* útil aos colegas, 57% destes relataram que receberam críticas úteis. Os estudantes afirmaram que a revisão os ajudou a repensar sobre suas pesquisas, melhorar a escrita e desenvolver habilidades de pensamento crítico. Os participantes, em geral, concordaram que aprenderam sobre conceitos científicos e o aspecto sociológico da ciência ao elaborar os comentários de revisão. Os autores concluíram afirmando que a revisão por pares desenvolve competências dos participantes. O estudo abordou o aspecto formativo da revisão por pares, porém sob a ótica de estudantes universitários, o que difere do perfil dos colaboradores desta pesquisa.

O estudo de Berlinck (2011) relata o aprendizado que o processo de pesquisa e publicação proporciona, narrando a trajetória de formação e conhecimento socialmente compartilhado. Os autores asseguram que a qualidade do parecer pode contribuir enormemente para o autor, pois “muitas vezes, um autor com boas ideias possui dificuldades com a escrita e uma cuidadosa orientação pode melhorar muito a qualidade do texto.” (Berlinck, 2011, p. 428). Esse processo é fundamental para o autor, pois se constitui em um aprendizado, aumentando suas possibilidades de se aprimorar como pesquisador. Berlinck (2011) ressalta que, embora a reescrita do artigo não seja aceita pelo crivo da decisão editorial, o processo gera ganhos em termos de aprendizado e desenvolvimento de competências científicas.

Jenal et al. (2012) tiveram como objetivo avaliar as evidências sobre o processo de revisão por pares de artigos científicos na área da saúde. O método utilizado foi uma revisão de literatura com análise de 12 artigos. Os autores consideraram que a revisão por pares pode assumir um caráter de formação, quando os avaliadores “indicam as falhas e deficiências, dão sugestões e encorajam os autores a melhorarem seus manuscritos em tom construtivo.” (Jenal et al., 2012, p. 803). Porém, quando os revisores apresentam um caráter punitivo, comentários negativos, duros, tom desrespeitoso, “pode repercutir de forma negativa para o autor” (Jenal et al., 2012, p. 803). Nesta mesma linha, Ferreira et al., Pinto e Belfort (2016) sugerem que a avaliação deve ser construtiva, dado que o “objetivo não é *matar* [grifo do autor] o artigo, mas trabalhar com o autor para melhorá-lo” (Ferreira et al., 2016, p. 96), isto é, adotar uma postura colaborativa, visando a uma futura publicação. Os autores por outro lado admitem que capacitações e atividades formativas dos revisores podem contribuir para a melhoria do parecer

(Jenal et al., 2012). Estes estudos convergem com o presente trabalho, pois percebem que a revisão possui dimensão formativa.

O estudo de Yao e Cao (2012) investigou se o método de revisão por pares poderia melhorar as habilidades de escrita em inglês de estudantes universitários chineses. A pesquisa contou com 64 participantes. Os autores constataram que o *feedback* recebido dos pares auxilia na organização dos conteúdos, desenvolve confiança na escrita, levando os autores a considerarem novas e diferentes ideias para o trabalho. Alguns alunos responderam que o processo de revisão despende muito tempo dos avaliadores, e sugeriram que treinamentos sistemáticos poderiam auxiliar os avaliadores a produzirem *feedbacks* mais consistentes. O autor concluiu que a aprendizagem envolve ativamente todos os participantes do processo de revisão. Apesar de a pesquisa estar focada especificamente nas habilidades de escrita em inglês, ou seja, um aspecto da comunicação e expressão, ela se assemelha com esta dissertação por versar sobre as aprendizagens adquiridas por todos os envolvidos no processo de revisão da qualidade da pesquisa realizada.

O estudo de Acquavita e Tice (2013) teve como objetivo examinar as percepções de alunos sobre as aprendizagens adquiridas com o processo de revisão por pares. A pesquisa foi quantitativa e a técnica de coleta de dados foi um questionário aplicado a 64 estudantes do curso de política social. Os alunos confirmaram que o *feedback* recebido dos pares era claro, compreensível e construtivo para revisão do próprio trabalho e aprimoramento de suas competências em pesquisa. Para os autores, para que o parecer seja construtivo é necessário tecer comentários sobre aspectos positivos e negativos e fazer reflexões sobre as possíveis contribuições do manuscrito. Acquavita e Tice (2013) apresentam como resultados o fato de os estudantes considerarem a revisão por pares benéfica, especificamente, que a avaliação pelos pares foi útil para o aprendizado.

Mulligan et al. (2013) procuraram investigar a opinião de pesquisadores sobre a eficácia do atual sistema de revisão por pares. Os dados foram coletados por meio de questionário. Foram selecionados aleatoriamente 40.000 autores de todo o mundo. Os autores identificaram que nove em cada dez autores acreditam que a revisão por pares melhorou o último artigo publicado; triagens mais acuradas dos manuscritos pelo corpo editorial melhorariam o tempo que os revisores despendem para avaliar; treinamentos dos revisores poderiam garantir que eles oferecessem aconselhamentos mais adequados aos autores, além de facilitar a identificação dos melhores artigos. Nesse sentido, Shigaki (2014) em seus estudos sobre o produtivismo acadêmico, na visão de avaliadores, também comenta que há necessidade de mudanças no atual sistema para minimizar esses dilemas na avaliação, como a sobrecarga de trabalho do avaliador,

o tempo dispensado, e falta de qualidade na seleção dos avaliadores, isto advém da falta de treinamento para os pesquisadores. Mulligan et al. (2013) concluem que, mesmo quando há detecção de fraudes e plágio pelos pareceristas, a revisão por pares desenvolve competências científicas, em específico a ética.

O estudo de Nicol et al. (2014) teve como objetivo identificar os diferentes tipos de aprendizagem resultantes da elaboração ou do recebimento do *feedback* na atividade de revisão por pares. A pesquisa foi realizada com 82 estudantes pesquisadores da pós-graduação em Engenharia. Os dados foram coletados por meio de questionário, entrevistas e grupos focais. Os achados mostraram que 86% dos respondentes confirmaram que a experiência de revisão por pares foi positiva. Nos grupos focais os autores discutiram a má qualidade dos pareceres avaliativos e a falta de esforço de alguns revisores, ademais os autores sugerem que análises mais aprofundadas no parecer contribuem para melhorar a qualidade da pesquisa. Quase todos os alunos acreditavam ter aprendido no processo de fornecer e receber *feedbacks*. A maioria dos participantes (63%) relatou que receber as críticas dos pares ajudou a melhorar o manuscrito, uma vez que se destacam deficiências não detectadas. Alguns estudantes (15%) relataram que, ao fornecer os pareceres avaliativos, aprenderam a pensar e fazer julgamentos críticos. Foi relatado pela maioria dos entrevistados (68%) que o ato de realizar a avaliação ajudou a refletir e melhorar os aspectos falhos das próprias pesquisas, ou seja, transferência de aprendizado.

As aprendizagens adquiridas no processo de avaliação têm mostrado que, apesar de o *feedback* não ser diretivo ao avaliador, também o auxilia. O estudo de Ali e Watson (2016) evidencia que, ao elaborar um *feedback* construtivo, o revisor desenvolve seus conhecimentos e habilidades analíticas. Esses resultados atestam que o processo avaliativo é um meio de aprendizagem colaborativa em que ambos envolvidos se aprimoram cientificamente. A pesquisa de Ward et al. (2015) teve como objetivo apresentar diretrizes sobre como elaborar uma avaliação de qualidade para fins de elaboração de parecer e de ser vantajoso tanto para o autor quanto para o editor, servindo de melhoria também para o periódico e o campo científico. Os autores apresentam recomendações baseadas em relatórios empíricos, editoriais e na experiência dos autores, editores e revisores. Os autores mostraram que há pouco ou quase nenhum espaço formativo para revisores, ausência de normas padronizadas e treinamentos formais. A maioria diz que aprendeu o processo através de revisão no exercício da prática. O autor ressalta que os revisores raramente recebem *feedback* sobre suas avaliações, o que poderia auxiliá-los a emitir pareceres de maior qualidade no futuro. Os autores concluíram que a atividade de revisão tanto engloba quanto desenvolve um conjunto de habilidades científicas.

Esses resultados corroboram a motivação para desenvolver esta pesquisa na medida em que mostram como a avaliação da ciência é um espaço para aprendizagem também para quem emite o parecer, no entanto os autores focam mais nas necessidades de capacitação para que o parecer dos avaliadores possa ter qualidade.

Silva (2016) buscou identificar a percepção de pesquisadores bolsistas de produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), na condição de autores e revisores, agrupados em três grandes colégios, o Colégio de Ciências da Vida; Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinares; e Humanidades, sobre os efeitos pedagógicos da revisão por pares. A pesquisa teve abordagem quantitativa, com questionário para 11.596 pesquisadores níveis 1A e 2 da bolsa de produtividade. O autor constatou que a revisão por pares promove aos autores uma oportunidade de formação para a pesquisa; para os revisores, uma oportunidade de indicar possibilidades de aprimoramento, tanto para o manuscrito que avalia, quanto para a sua própria produção científica. No âmbito da percepção dos pesquisadores, o autor encontrou uma situação favorável em relação às contribuições pedagógicas da revisão por pares, ou seja, a revisão vista como uma forma de aprendizagem e formação permanente. O estudo de Silva foi utilizado como base desta dissertação com diferenças na abordagem da pesquisa que é qualitativa e por explicitar as percepções dos avaliadores sobre competências adquiridas na atividade avaliativa.

O estudo de Tai et al. (2018) apresenta o julgamento avaliativo para os alunos da área de educação como uma meta de ensino superior, a qual tem como finalidade a melhoria dos trabalhos de pesquisa. Os autores destacaram que o *feedback* avaliativo deve conter critérios adequados, mostrando se os autores conseguiram chegar a decisões justificáveis na pesquisa e que o parecer deve contribuir para refinar o julgamento sobre seus trabalhos, ajudando a formularem ações que resultem na melhoria da pesquisa. Os autores concluíram que considerar as práticas formativas à luz do julgamento avaliativo pode produzir métodos frutíferos para desenvolvimento das habilidades dos pesquisadores. Os autores identificaram também uma nova perspectiva sobre a avaliação por pares, deixando de olhar o processo de revisão como um mecanismo somente de controle de qualidade, para enxergá-lo como um espaço de aprendizagem, tanto para quem emite o parecer, quanto para quem recebe a avaliação.

A revisão aqui apresentada evidencia a existência de mudança de visão sobre o significado do espaço designado à atividade de avaliação da ciência, de modo que seja percebida como um espaço de otimização de competências científicas. Esses dados são comprovados também pelo estudo de Acquavita e Tice (2013) que concluem ser o *feedback* recebido dos pares um elemento construtivo para a melhoria da qualidade da pesquisa e

trazendo aprimoramento de competências científicas do autor e do revisor. A pesquisa de Nicol et al. (2014) identificou que o ato de realizar a revisão traz reflexão e melhoria dos aspectos falhos das pesquisas dos próprios avaliadores, ou seja, transferência de aprendizado.

Estes resultados foram também identificados por Silva (2016), o autor mostra que essa atividade proporcionou possibilidades de correções e formação permanente. Neste estudo busca-se explicitar quais aprendizagens são adquiridas na atividade de avaliação de artigos científicos por revisores da área Contábil e espera-se trazer contribuições capazes de subsidiar mudanças curriculares e de formação dos pesquisadores que tenha repercussão sobre a visão sobre o significado do espaço designado à atividade de avaliação da ciência, de modo que seja percebida como um espaço de otimização de competências científicas.

### 3 Metodologia da Pesquisa

O método, em ciência, não se reduz apenas à descrição dos passos seguidos, dos procedimentos e caminhos traçados pelo pesquisador para a obtenção de determinados resultados. Mas busca explicitar “quais são os motivos pelos quais o pesquisador escolheu determinados caminhos e não outros” (Carvalho et al., 2000, p. 3). São estas justificativas que determinam a escolha de certa forma de fazer ciência. Neste sentido, a “questão do método é teórica uma vez que se refere aos pressupostos que fundamentam o modo de pesquisar, pressupostos estes que, como o próprio termo sugere, são anteriores à coleta de informações na realidade.” (Carvalho et al., 2000, p. 3).

Tendo em vista esta compreensão de método, o objetivo geral desta pesquisa foi o de determinar os tipos de aprendizagens adquiridas na atividade de avaliação de artigos científicos por revisores de periódicos da área Contábil, e optou-se pela perspectiva epistemológica – construcionista e metodológica qualitativa. Esta escolha refere-se ao fato de que o tipo de metodologia utilizada na prática da investigação revela determinada “linguagem, valores, metas, normas e crenças” em que os paradigmas de investigação se tornam esquemas de caráter teórico e didático (La Torre, Del Rincón, & Arnal, 1996, p. 39).

Isso vem ao encontro com os posicionamentos sobre a necessidade de coerência e transparência na pesquisa que só serão alcançados caso haja um claro estabelecimento das orientações ontológicas, epistemológicas e metodológicas do pesquisador. Sem esse posicionamento, o pesquisador e conseqüentemente o avaliador correm o risco de suas escolhas metodológicas e tomadas de decisões serem obscurecidas e injustificadas (Cavalcanti, 2017).

Para Cavalcanti (2017), qualquer tentativa de compreender o mundo e seus fenômenos de forma sistemática inicia-se com uma suposição sobre a natureza do conhecimento (ontologia). A epistemologia está intimamente ligada à ontologia (visão de mundo), refere-se especificamente ao objeto de estudo, isto é, como uma dada realidade pode ser conhecida. Para Lincoln e Guba (2006), o relativismo é visto, como uma forma de entender a natureza dos fatos, opõe-se ao realismo, o qual prevê a adoção de “padrão permanente, invariável (ou fundacionalista) por meio do qual a realidade pode ser conhecida universalmente” (Lincoln & Guba, 2006, p. 180).

Por outro lado, os construcionistas “têm como seu primeiro campo de interesse o conhecimento social subjetivo e intersubjetivo e a construção ativa desse conhecimento pelos agentes humanos, o qual é produzido pela consciência humana” (Lincoln & Guba, 2006, pp.

181-182). Em consonância com a perspectiva construcionista, a pesquisa qualitativa, segundo Fernandes e Maia (2001):

É utilizada em estudos que contextualizam o conhecimento, tomando o próprio processo de construção do conhecimento como uma dimensão importante a considerar. Este posicionamento suporta-se na crença de que não existe produção de conhecimento independente do sujeito conhecedor, assumindo-se que o investigador deve incorporar e assumir na sua produção científica a sua própria subjetividade. (Fernandes & Maia, 2001, p. 50).

Conforme demonstrado, a subjetividade faz parte do processo de construção do conhecimento. Deste ponto de vista, o paradigma qualitativo e o construcionismo se tornam os pressupostos teóricos e metodológicos que apoiam este estudo. Para Minayo, Deslandes e Gomes (2016), os cientistas sociais que adotam o paradigma qualitativo se aprofundam no mundo dos significados, em busca de um nível de realidade não visível que precisa ser exposta e interpretada, em primeira instância pelo pesquisador.

Este estudo parte do pressuposto de que a atividade de avaliação da ciência, além da sua função certificadora, o sistema de arbitragem (*referee system*) traz contribuições importantes para o desenvolvimento das capacidades científicas do pesquisador. A compreensão de tais processos formativos alinha-se aos objetivos da pesquisa qualitativa que respondem a questões particulares:

Ela se ocupa, dentro das Ciências Sociais, com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes. (Minayo, Deslandes, & Gomes, 2016, p. 20).

A aproximação do que pensam, fazem e o significado que atribuem à atividade científica de autoria e revisão por pares são questões que permeiam esta pesquisa. A atividade científica faz parte da trajetória dos pesquisadores e são, neste estudo, consideradas como dimensões formativas. A intenção de se aproximar dos conhecimentos construídos pelos avaliadores mediante o processo de revisão por pares e de construção da ciência justifica a escolha metodológica adotada nesta pesquisa. Embora pesquisas recentes tenham sido realizadas sobre aspectos que caracterizam o processo de revisão por pares (Acquavita & Tice, 2013; Ali & Watson, 2016; Brei et al., 2017; Chrisman et al., 2017; Ferreira et al., 2016; Min, 2014; Mulligan et al., 2013; Nicol et al., 2014; Patrus et al., 2015; Patrus et al., 2016; Rigo, 2017; Shigaki, 2014; Shigaki & Patrus, 2016; Silva, 2016; Ward et al., 2015), as dimensões formativas

desta atividade científica ainda não têm sido devidamente exploradas pelos estudos da área Contábil.

Dada a necessidade de estudos que investiguem as dimensões formativas da revisão por pares e a necessidade de se “obter *insights* e familiaridade com o assunto para investigação posterior” (Collis & Hussey, 2005, p. 24), a pesquisa exploratória apresentou-se como a opção mais adequada e alinhada com a pesquisa qualitativa. Para Triviños (1987, p. 109), os estudos exploratórios “permitem ao investigador ampliar sua experiência em torno de determinado problema”. A pesquisa exploratória será utilizada neste estudo para uma melhor compreensão da aprendizagem adquirida na atividade científica de revisão por pares, tendo em vista que pesquisas anteriores ainda não permitem um aprofundamento sobre este objeto de estudo e uma elaboração prévia de maiores suposições. Os estudos exploratórios se caracterizam por “serem mais flexíveis em sua metodologia em comparação com os estudos descritivos ou explicativo” (Sampieri, Collado, & Lucio, 1991, p. 60).

A pesquisa exploratória e a abordagem qualitativa adotadas neste estudo se justificam porque o estudo qualitativo exige a presença de características como trabalhar com poucos elementos, em profundidade, entendendo o significado dos fenômenos observados, ou seja, extraíndo os significados do fenômeno “*aprendizagem na revisão por pares*”, e os significados que os indivíduos – revisores – dão para o processo de avaliação. Busca-se penetrar no mundo vivido pelo avaliador para entender como enxerga o potencial desenvolvimento de competências dentro do processo de avaliação de artigos científicos, e que significado isso tem para o revisor, como ele aplica o aprendizado desenvolvido para aperfeiçoar sua prática científica e para melhoria da ciência que produz. A pesquisa qualitativa sempre contém “uma tentativa de capturar a perspectiva dos participantes” (Lüdke & André, 1986, p. 12).

### **3.1 Campo de estudo**

Este estudo delimitou-se ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e buscou-se, na base de dados disponível, pesquisadores bolsistas de produtividade que pudessem atender aos critérios e aceitar participar desta pesquisa. Este campo de pesquisa foi escolhido porque neste espaço se encontram pesquisadores que se destacam nas suas áreas de pesquisa. Outros pontos também importantes são os pré-requisitos e critérios para concessão da bolsa produtividade em pesquisa, tais como: a) possuir título de doutor ou perfil científico equivalente; b) ser brasileiro ou estrangeiro em situação regular no país; c) mérito científico; d) relevância, originalidade e repercussão da produção científica; e) formação de recursos humanos em nível de Pós-Graduação; f) contribuição científica,

tecnológica e de inovação; g) coordenação ou participação em projetos e/ou redes de pesquisa; h) inserção internacional; i) participação como editor científico, j) participação em atividades de gestão científica e acadêmica (Resolução n. 028, 2015, p. 8).

O conceito de campo em Bourdieu (1990) torna-se relevante para melhor entender as ações dos atores envolvidos na investigação, uma vez que as pessoas se situam em determinado espaço social e não em qualquer lugar. Para Minayo et al. (2016), *campo* na pesquisa qualitativa é visto como um recorte espacial abrangente, em termos empíricos, do recorte teórico do objeto da pesquisa.

### 3.2 Colaboradores

Os colaboradores desta pesquisa possuem bolsa produtividade em pesquisa CNPq na área da administração ciências humanas e sociais aplicadas. Do total identificado, selecionaram-se quatro bolsistas Pesquisadores Bolsistas de Produtividade em Pesquisa – PQ: um com Nível 1 A e três com Nível 2, uma vez que foram os que aceitaram colaborar com a pesquisa. Os participantes residem e atuam em Instituições de Ensino Superior (IES) localizadas em diferentes estados do país, sendo que um é do estado de São Paulo; um do Espírito Santo; um de Santa Catarina e um do Rio Grande do Sul. Os critérios de escolha deram-se em função dos seguintes pré-requisitos: a) atuar nos programas de pós-graduação em Ciências Contábeis; b) ter experiência na atividade de avaliação de artigos científicos para periódicos da área Contábil com Qualis/Capes A2; c) ter trabalhos publicados em periódicos com Qualis/Capes A2.

Sendo assim, a escolha dos colaboradores foi intencional, pois em pesquisas qualitativas “a escolha dos sujeitos é feita em função de critérios que nada têm de probabilísticos, não constituindo de modo algum uma amostra representativa no sentido estatístico” (Michelat, 1982, p. 199). Isso significa dizer que os colaboradores foram escolhidos em função da sua representatividade perante o objeto de estudo (avaliação da ciência). Esta escolha está em acordo com os princípios epistemológicos e eixos centrais da pesquisa qualitativa, que é a busca dos “significados atribuídos à experiência humana.” (Minayo et al., 2016, p. 21), tais significados e experiências formativas vêm à tona por intermédio da proposta de entrevista em profundidade.

Cabe aqui ressaltar a existência de “tensionamentos” (Moré, 2015, p. 3) que se observam no campo da produção de conhecimento da pesquisa qualitativa, com relação ao número total de participantes de um estudo, é um aspecto que tem colocado sob suspeita a qualidade dos dados obtidos, entretanto, ainda é um tema que tem visões diferentes em torno da ideia da

saturação de dados. Deste ponto de vista, concorda-se com estudiosos do tema como Olabuénaga (2009) e Moré (2015) quando discutem sobre o número total de participantes de um estudo qualitativo e defendem o fato de existir vários aspectos que influenciam no alcance do que se denomina de saturação dos dados. Dentre as questões discutidas, os autores destacam que a profundidade com que se deseja (número de questões principais e complementares), as características dos participantes, no que diz respeito à sua homogeneidade e representatividade, bem como o referencial teórico utilizado, objetivo geral e recorte do estudo deve ser o foco de atenção dos pesquisadores e não o número de participantes apenas.

Neste sentido, Minayo et al. (2016, p. 21) dizem que o foco da pesquisa qualitativa é “o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”. Estudos nesta instância correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos em números e indicadores quantitativos. Sendo assim, o trabalho busca apreender crenças, valores, pensamentos e subjetividades dos inquiridos. Em acordo, Moré (2015) em seu estudo ressalta o fato de estudos qualitativos utilizarem a palavra “amostra”, para se referir ao total de participantes. Para a autora, “o conceito de amostra assenta-se no universo da pesquisa quantitativa e responde a princípios probabilísticos/estatísticos de ocorrência de um fenômeno” (Moré, 2015, p. 3).

Em vista destas imprecisões de cunho epistemológico, a autora sugere que no contexto da investigação qualitativa se utilize a expressão “participantes e/ou sujeitos” em substituição a “amostra”. Em acordo com Moré (2015), neste estudo utiliza-se a expressão “colaboradores”.

### **3.3 Métodos, técnicas e procedimentos de coleta dos dados**

Os dados foram coletados por meio de entrevista em profundidade. Para Severino (2007, p. 124), a entrevista é uma “técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre “pesquisador e pesquisado” em que “o pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam” (Severino, 2007, p. 124). Já para Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 51), entrevista “é uma conversa orientada para um objetivo definido, recolher por meio do interrogatório do informante, dados para a pesquisa”; os autores complementam atestando que “a entrevista se tornou nos últimos anos um instrumento do qual se servem constantemente os pesquisadores em ciências sociais.” Em acordo, Bogdan e Biklen (1994) asseveram que uma das estratégias que melhor exprime a investigação qualitativa é a entrevista em profundidade. Para Minayo et al. (2016, p. 59), a entrevista em profundidade é utilizada

quando “o informante é convidado a falar livremente sobre um tema e as perguntas buscam dar mais profundidade às reflexões.”

Considerando-se o âmbito das experiências (significados, crenças, valores, expectativas, motivações) do avaliador é que a pesquisa qualitativa e, nela, a entrevista em profundidade, apresenta-se como a opção mais adequada quando se buscam os significados atribuídos:

À experiência humana; significados estes que vêm à tona por intermédio da proposta de entrevista qualitativa em profundidade e/ou semiestruturada. Nesse sentido, o diálogo proposto, nesse tipo de entrevista, como um instrumento de coleta de dados, constitui-se num “espaço relacional privilegiado”, onde o pesquisador busca o protagonismo do participante. Será nesse espaço, criado e proposto pelo investigador, que o participante expressará livremente suas opiniões, vivências e emoções que constituem suas experiências de vida, cabendo ao pesquisador o controle do fluxo delas. (Moré, 2015, p. 2).

Com este entendimento da escolha da base instrumental para a recolha dos dados, buscase o rigor teórico e metodológico, entendido como a coerência necessária entre pressupostos epistemológicos do estudo, o problema de pesquisa e o protagonismo das experiências e aprendizagem adquiridas pelos colaboradores como o *corpus* captado pela coleta, organização, interpretação e transparência na leitura dos dados coletados, e apresentação dos resultados desta pesquisa.

### **3.3.1 Elaboração do roteiro de entrevista**

O roteiro de entrevista foi elaborado com base no estudo de Reese-Durham (2005), Sigais (2014), Silva (2016) e Werlang (2013), e buscou-se explicitar quais aprendizagens são adquiridas na atividade de avaliação de artigos científicos por revisores de periódicos da área Contábil. O roteiro contém 34 questões “livres”. O roteiro com questões semiestruturadas permitirá o diálogo em torno do objeto de estudo. A coleta de dados constitui-se, deste modo, num espaço relacional e interativo privilegiado em que o pesquisador busca o protagonismo do participante (Gonzalez-Rey, 2011). Será nesse “espaço, criado e proposto pelo investigador, que o participante expressará livremente suas opiniões, vivências e emoções que constituem suas experiências de vida, cabendo ao pesquisador o controle do fluxo dos acontecimentos” (Moré, 2015, p. 2).

A fim de compreender quais são as competências e aprendizagens adquiridas no processo de avaliação por pares, o roteiro de entrevista (Apêndice B) contempla três dimensões, a saber: a primeira parte possui como objetivo levantar aspectos da trajetória do avaliador como pesquisador, a partir de 17 questões “abertas”, tais como: gênero, idade, tempo de experiência, principal linha/área de publicação, grupo de pesquisa, publicações, tipo de publicações que

prioriza etc. As questões que envolvem a trajetória do colaborador como revisor versam sobre o tempo de experiência nesta função; tipos de revistas para as quais avalia; quantidade de artigos avaliados em média por ano; tempo de dedicação; total de artigos revisados nos últimos 3 anos; tipos de periódicos; importância da formação, publicação e linhas de pesquisa na área em que avalia artigos; experiência; ética diante da avaliação; decisão de não mais avaliar para algumas revistas etc.

A segunda parte teve como objetivo identificar processos que apoiam e significam a atividade de revisão por pares e que podem incidir no desenvolvimento de competências e na qualidade do parecer avaliativo (*feedback*) que os revisores emitem, a partir de 2 questões “abertas” a saber: utilidade da atividade científica de elaboração, submissão, revisão e submissão de manuscritos na melhoria das capacidades científicas de revisor, e, conseqüentemente, do parecer avaliativo (*feedback*) que emite.

A terceira parte teve como objetivo mapear os tipos de aprendizagens adquiridas na atividade científica de revisão de manuscritos para publicação em periódicos da área Contábil, a partir de 15 questões “abertas”, tais como: aprendizagens diante da atividade científica de avaliação para periódicos; situações de aprendizagem vivenciadas; tipo de formação recebida para a atividade de avaliação de manuscritos; como aprendeu a fazer a revisão de um trabalho acadêmico; preocupação das revistas em instruir os avaliadores para que os pareceres tragam contribuições efetivas para a qualidade dos manuscritos; aprendizagem do avaliador do ponto de vista ético; contribuições, vantagens e motivações que a atividade de avaliação das pesquisas proporciona; contribuições da avaliação por pares na melhoria de trabalhos de pesquisa (qualidade) de estudantes / pesquisadores e avaliadores; justificativa quanto à decisão tomada, mesmo em casos de recusa do manuscrito; *feedback* do editor sobre a qualidade da revisão; relato de situação ou fato marcante vivenciado como avaliador de artigos científicos com os quais tenha contribuído para a melhoria da competência científica e prática da pesquisa; vantagens e desvantagens encontradas diante do atual sistema de revisão por pares; avaliação do atual sistema de revisão por pares; causas e as conseqüências do produtivismo acadêmico; sugestões, recomendações e comentários.

Deste modo, das 34 perguntas do roteiro de entrevista, as 17 questões da parte I compõem a *Categoria 1 – Trajetória do avaliador na atividade científica (pesquisa e avaliação)*. Já as 2 questões da parte II compõem a *Categoria 2 – Aprendizagem como autor*, e as 15 questões da Parte III compõem a *Categoria 3 – Aprendizagem como revisor*.

Estas categorias gerais respondem mais diretamente aos objetivos específicos do estudo e, neste sentido, foram agrupadas conforme as subcategorias abaixo:

- a) **subcategoria 2A** – Composta pela questão 18, caracteriza o conceito de aprendizagem como autor ligada ao **processo de produção científica**;
- b) **subcategoria 2B** – Composta pela questão 19, caracteriza o conceito de aprendizagem como autor ligada ao processo de revisar e resubmeter (*revise and resubmit – R&R*) proporcionada pelo **feedback recebido dos pares**;
- c) **subcategoria 3A** – Composta pelas questões 20 a 25, caracteriza o conceito de aprendizagem como revisor quanto ao **processo formativo para a atividade de avaliação** da ciência;
- d) **subcategoria 3B** – Composta pelas questões 26 a 29, caracteriza o conceito de aprendizagem como revisor quando da **elaboração do feedback ou parecer** para os autores;
- e) **subcategoria 3C** – Composta pelas questões 30 a 34, caracteriza o conceito de aprendizagem como revisor no atual **modelo de revisão por pares**.

Em busca de uma adequação maior entre as temáticas do roteiro de entrevista, os objetivos específicos e o referencial teórico, elaborou-se a Tabela 6 a seguir.

Tabela 6

**Relação entre categorias, objetivos e referencial teórico do roteiro de pesquisa**

<b>Categoria</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Autores</b>
Dados demográficos	1. Levantar aspectos da trajetória do avaliador como pesquisador.	Alcadipani (2017); Çakir e Carlsen (2008); Espejo et al. (2013); Ferreira et al. (2016); Mulligan et al. (2013); Nicol et al. (2014); Rosa (2008); Serra et al. (2008); Shigaki (2014); Pantiwati e Husamah (2017); Tai et al. (2018).
Dimensões formativas da atividade de avaliação de artigos científicos: ponto de vista do autor.	2. Identificar processos que apoiam e significam a atividade de revisão por pares e que podem incidir no desenvolvimento de competências e na qualidade do parecer avaliativo ( <i>feedback</i> ) que os revisores emitem.	AMLE Editorial Team (2019); Bornmann et al. (2009); Brei et al. (2017); Jenal et al. (2012); Lee e Greenley (2009); Makarow e Heppener (2011); Mulligan et al. (2013); Nicol et al. (2014); Reese-Durham (2005); Schwab (1985); Serra et al. (2008); Silva (2016); Smith (2006); Vasconcellos (2017); Yao & Cao (2012); Ward et al. (2015).
Dimensões formativas da atividade de avaliação de artigos científicos: ponto de vista do revisor	3. Mapear os tipos de aprendizagens adquiridas na atividade científica de revisão de manuscritos para publicação em periódicos da área Contábil.	Acquavita e Tice (2013); Ali e Watson (2016); AMLE Editorial Team (2019); Çakir e Carlsen (2008); Espejo et al. (2013); Ferreira et al. (2016); Jenal et al. (2012); Kuhlmann (2014); Lee e Greenley (2009); Mulligan et al. (2013); Nicol et al. (2014); Patrus et al. (2015); Patrus et al. (2016); Reese-Durham (2005); Shigaki (2014); Silva (2016); Vasconcellos (2017); Tai et al. (2018); Yao e Cao (2012).

Conforme a Tabela 6, o roteiro de entrevista foi elaborado para atender ao que propõem o tema, problema e objetivos geral e específicos desta pesquisa.

### **3.3.2 Pré-teste do instrumento**

O instrumento de pesquisa foi submetido a um pré-teste, a fim de validar a eficácia das questões do roteiro de entrevista e obter maior confiabilidade dos dados. Foi realizada uma entrevista com um professor-pesquisador experiente na atividade científica, revisor de artigos para periódicos com Qualis A2, com publicações em revistas científicas de alto impacto, pertencente a uma instituição de ensino superior (IES) privada, que oferece programa de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado) em Ciências Contábeis localizada na cidade de São Paulo. O convite foi realizado via *e-mail* e depois por contato telefônico.

A entrevista para pré-teste foi realizada presencialmente em uma IES privada e conduzida pela própria autora deste trabalho, teve duração de 48 minutos. Antes de iniciar foi solicitado o consentimento do entrevistado para a gravação eletrônica, a qual foi executada por meio do aparelho celular da autora, e os tópicos mais relevantes de cada resposta foram registrados mediante anotações durante a entrevista para garantir a confiabilidade e precisão das respostas.

A experiência de validação prévia trouxe à autora aprendizagens quanto à forma de conduzir uma entrevista, abordagem de cada temática de modo contextualizado e lógico ao entrevistado, a fim de que as questões pudessem ser o mais compreensíveis possível ao entrevistado e se alcançasse o objetivo proposto no trabalho. O *feedback* do entrevistado foi positivo e não houve sugestões de alteração ou modificações no roteiro de entrevista, assim, por meio das contribuições proporcionadas pelo pré-teste, manteve-se o protocolo estipulado para posterior aplicação aos colaboradores finais.

### **3.3.3 Procedimentos de coleta de dados**

A coleta dos dados ocorreu no segundo semestre de 2019. Após a escolha dos 4 colaboradores, partiu-se para a fase da coleta subdividida em três etapas:

- a) convite: os pesquisadores PQ foram convidados via *e-mail* pela própria pesquisadora. No convite, identificou-se o programa de pós-graduação, a aluna e a orientadora, no corpo do texto deixou-se claro o tema de estudo, bem como a motivação para a escolha do colaborador. Após o recebimento da resposta com o aceite do pesquisador, foi enviado um novo *e-mail* agradecendo a disponibilidade do colaborador em participar da entrevista. Neste novo contato negociou-se uma

agenda para a entrevista, a forma como ocorreria, e foi informado o tempo aproximado de duração.

- b) entrevista propriamente dita: após confirmados dia e horário para a realização da entrevista, conforme a disponibilidade dos pesquisadores, esclareceu-se o meio pelo qual a entrevista ocorreria, uma vez que os colaboradores residem e atuam em estados diferentes do da pesquisadora e que a *internet* se tornou uma via de uso habitual, decidiu-se pela videoconferência. Deste modo, as quatro entrevistas foram realizadas por aplicativos de comunicação *online* da preferência do pesquisador, sendo que três foram realizadas via chamada de vídeo no Skype e uma via chamada de vídeo no Zoom *Meeting*.

Cada entrevista teve duração média de uma hora e contemplou os três momentos descritos no item “Elaboração do roteiro de entrevista”, sendo eles questões sobre a trajetória do revisor na atividade de avaliação de artigos científicos (Parte I), aprendizagens adquiridas na atividade de elaboração e submissão de artigos científicos (Parte II), aprendizagens adquiridas na atividade científica de revisão de manuscritos (Parte III), conforme Tabela 7 a seguir.

Tabela 7

**Duração das entrevistas**

Entrevistados	Nível bolsa produtividade	Duração da entrevista
Entrevistado 1	PQ-2	1h03min37s
Entrevistado 2	PQ-2	1h08min54s
Entrevistado 3	PQ-2	59min17s
Entrevistado 4	PQ-1A	1h18min56s

As entrevistas foram iniciadas partindo de princípios éticos da pesquisa científica, tais como a apresentação da pesquisa, da pesquisadora e instituição de filiação, e a explicação dos objetivos, perguntando aos entrevistados se haveria permissão para gravar o áudio e vídeo da entrevista, bem como sobre a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice A). Como as entrevistas foram realizadas via aplicativos *online*, o termo de consentimento foi elaborado e disponibilizado ao colaborador no ambiente Google Docs na data da realização da entrevista, e enviado o *link* de acesso via *e-mail* para assinatura *online* do entrevistado, a fim de obter o consentimento quanto à participação na pesquisa, assegurando-lhes total anonimato.

As entrevistas foram gravadas eletronicamente com o consentimento prévio dos entrevistados. Após o término das entrevistas foram realizadas as transcrições. Essas foram feitas de forma literal pela própria autora e com precisão, a fim de manter a originalidade e

fidedignidade de tudo o que o colaborador falou e sentiu durante a entrevista, mantendo as características da oralidade (risos, gestos, momentos de silêncio, redundâncias, agregadores verbais e tiques de linguagem).

O texto da entrevista depois de transcrito foi enviado aos colaboradores por *e-mail* para análises, correções e validação. Neste momento, os participantes foram incentivados a alterar e excluir partes com as quais não se sentissem confortáveis, ou retirar, acrescentar mais informações e fazer correções que achassem necessárias. De acordo com Bourdieu (2008), a transcrição de uma entrevista faz o discurso oral passar por uma modificação decisiva (da fala para a escrita), pois o texto transcrito direcionará o olhar do leitor para traços pertinentes do entrevistado, tendo a função de lembrar condições sociais, condicionamentos, trajetória, experiências profissionais, como também toda a linguagem corporal, os gestos, posturas e sentimentos do interlocutor.

### **3.4 Métodos, técnicas e procedimentos de análise dos dados**

Os dados foram submetidos a análises qualitativas, que significa trabalhar as informações durante todo o processo de pesquisa, tornando-se mais formais e sistemáticas após o encerramento da coleta dos dados. Em acordo com a abordagem qualitativa, o método de análise dos dados será o de análise de conteúdo, que se preocupa com as mensagens e “procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se “debruça.” (Bardin, 2011, p. 50).

A análise de conteúdo possui a capacidade de produzir inferências do âmbito particular (entrevistas) para o geral (contexto social) de forma assertiva (Bauer, 2008), além de permitir o acompanhamento da evolução do objeto de estudo (Godoy, 1995) em trabalhos futuros. É uma técnica para se estudar e analisar a comunicação de maneira objetiva e sistemática, buscando inferir de maneira confiável a respeito dos discursos escritos ou mesmo orais (Martins & Theóphilo, 2016)

Assim, a análise de conteúdo “é uma construção social. Como qualquer construção viável, ela leva em consideração alguma realidade, neste caso, o *corpus*<sup>2</sup> de texto, e ela deve ser julgada pelo seu resultado” (Bauer, 2008, p. 203). Quando bem estruturada, é uma importante ferramenta para os trabalhos que utilizam metodologia qualitativa, e a aplicação da técnica tem permeado a área de administração e contabilidade (Lage & Godoy, 2008). Para Bardin (2016,

---

<sup>2</sup> *Corpus* é o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos de análise, por exemplo, entrevistas, respostas de questionário, editoriais de revista, emissões de televisão sobre determinado assunto etc. (Bardin, 2016).

p. 37), “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, não se tratando apenas de instrumento, mas um método “marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um grupo de aplicação muito mais vasto: as comunicações”. Similarmente, Krippendorff (2004, p. 18), afirma que a “análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa para fazer inferências replicáveis e válidas de textos (ou outros assuntos significativos) para os contextos de seu uso”.

Na análise de abordagem qualitativa “é a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração” (Bardin, 2016, p. 27). Por envolver técnicas que necessitam da interpretação do pesquisador, há procedimentos, a partir de uma perspectiva qualitativa, os quais devem ser utilizados, conforme Minayo et al. (2016), destacando-se: a) categorização; b) descrição; c) interpretação. Dependendo do volume de entrevistas, dos objetivos da pesquisa e dos tipos de análise que serão aplicadas, a análise de conteúdo exige um rigor na organização, planejamento e estruturação.

O registro das transcrições das entrevistas foi analisado segundo a técnica de análise de conteúdo, na modalidade temática, em virtude de se dividir os textos em temas principais (Gomes, 2016) e Bardin (2016, p. 135) afirma que “as respostas das entrevistas . . . podem ser, e frequentemente são, analisadas tendo o tema por base”. Como indicador de confiabilidade e relevância dos resultados obtidos, os procedimentos para a análise de conteúdo dos dados são descritos detalhadamente conforme recomendação de Bauer (2008), por meio de um conjunto de técnicas referendadas por Bardin (2016), Gomes (2016) e Laville e Dione (1999).

1<sup>a</sup>) Pré-análise: organização do material, a fim de possibilitar a operacionalização e sistematização das ideias iniciais e compreensão do fenômeno analisado. Nessa etapa, de acordo com Bardin (2016), constituiu-se o *corpus* para análise, isto é, as transcrições das entrevistas. O material textual foi lido de forma exaustiva e as formas de classificação inicial foram escolhidas (Gomes, 2016).

2<sup>a</sup>) Exploração do material: fase mais longa do trabalho, trata-se da análise de conteúdo propriamente dita (Gomes, 2016). Consistiu em codificar, decompor e recompor os dados verbais da entrevista, “a fim de melhor fazer surgir sua significação” (Laville & Dione, 1999, p. 216). As fases da codificação foram: a) definição das categorias temáticas de acordo com os três objetivos específicos da pesquisa; b) identificação das subcategorias, que são, de acordo com Gomes (2016, p. 81), “núcleos de sentido apontados pelas partes dos textos”; c) recortar os fragmentos dos depoimentos de cada entrevistado, isto é, das citações relacionadas a cada subcategoria, agrupando os elementos em função de sua significação (Gomes, 2016). Logo após a decomposição do texto por meio da codificação, as partes dos textos foram reagrupadas pelos

temas encontrados, e elaborou-se uma redação por tema, entremeando as conclusões da autora, dados de outros estudos e conceitos teóricos, “de modo a dar conta dos sentidos dos textos e de sua articulação com base teórica que orienta a análise.” (Gomes, 2016, p. 83)

3ª) Tratamento dos resultados: a terceira fase consiste na interpretação dos dados, isto significa a confrontação dos resultados com a fundamentação teórica, dar significado à empiria (Bardin, 2016). Como etapa final, de acordo com as orientações de Gomes (2016), a redação interpretativa final foi elaborada de tal forma que dialogou temas com os objetivos específicos e a questão da pesquisa.

Após a transcrição das entrevistas, foi utilizado o *software* NVivo 12 com o objetivo de auxiliar na codificação e categorização do material verbal, análise e tratamento de dados qualitativos, com a finalidade de identificar o aprendizado em cada dimensão do avaliador. Segundo Dolan e Ayland (2001), esse tipo de *software* oferece facilidades para o armazenamento, o gerenciamento e a manipulação dos dados, facilitando o trabalho com grandes volumes de informações, que seriam de difícil manipulação no processo manual. A Tabela 8 descreve as principais funcionalidades do NVivo12.

Tabela 8

#### Principais funções do NVivo

Função	Descrição da função
Criar, exportar e editar	Documentos no Microsoft Word, arquivos de áudio, planilhas do Microsoft Excel, tabelas de banco de dados do <i>Access</i> , tabelas de bancos de dados do ODBC, arquivos de vídeo e clipes de mídia, páginas da Web e PDFs on-line, dados de mídia social do <i>Facebook</i> , do <i>LinkedIn</i> e do <i>Twitter</i> , fotos e imagens digitais e criação de documentos dentro do próprio programa.
Organizar e classificar dados	Reunir fontes que possuem as mesmas características no mesmo lugar.
Codificação	Reunir todos os seus materiais sobre um tema, ideia ou tópico por meio da “codificação”.
Memos e comentários	Criar anotações sobre um determinado conteúdo. Esses memos funcionam como notas que podem ser facilmente alteradas.
Vincular ideias, temas e informações	Usar <i>hyperlinks</i> para vincular referências selecionadas a arquivos fora do seu projeto do NVivo.
Trabalhar com documentos, áudios, imagens e vídeos	Arquivos de mídia mesmo sem transcrição e criar transcrições a partir de áudios ou vídeos.
Trabalhar com planilha e banco de dados	Reunir automaticamente respostas com base em dados demográficos.
Revisão de literaturas e bibliográficas	Importar dados bibliográficos de <i>softwares</i> de gerenciamento de referência.
Visualização de padrões e conexões	Criação de gráficos, nuvens, análise de cluster e mapas de conexão.
Coleta e análise de dados on-line	Facebook, Twitter, YouTube, PDFs on-line e dados de mídias sociais.

Nota. Fonte: “O poderoso NVivo: Uma introdução a partir da análise de conteúdo,” de D. Alves, D. Figueiredo Fº, e A. Henrique, Revista Política Hoje, 2015, p. 126.

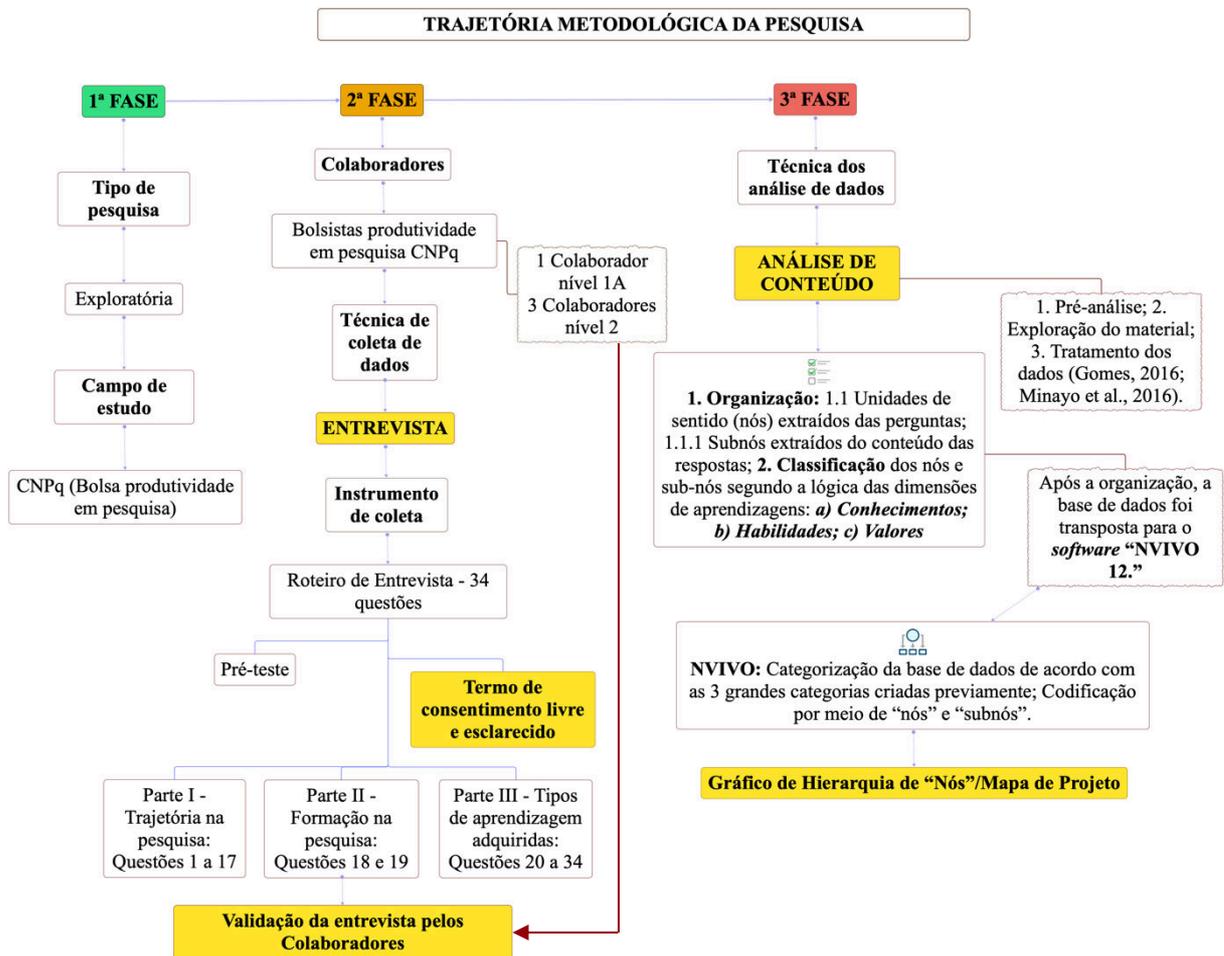
De acordo com Alves, Figueiredo e Henrique (2015), esse *software* ajuda a organização e análise de informação, com o objetivo de rentabilizar o tempo com a análise; trabalhar de forma sistemática e não perder dados; apurar informação e descobrir conexões; para a análise da informação qualitativa, o programa facilita a organização de entrevista e realiza a categorização dos dados, análises, e faz a gestão do material num arquivo de projeto. No processo de pesquisa revelou-se uma mais-valia na facilidade de organização e reorganização da informação, permitindo uma estrutura não linear, interatividade na revisão da informação e controle do processo.

### **3.4.1 Procedimentos de análise dos dados**

Os dados foram organizados em acordo com o instrumento de coleta, foram criados instrumentos voltados para a criação de temas, subtemas, categorias e subcategoria. Num primeiro momento subdividiu-se o instrumento de coleta de dados em temas conforme os objetivos específicos, formaram-se, então, 3 grandes categorias. Num segundo momento organizaram-se as respostas dos colaboradores de acordo com as três categorias gerais e subcategorias. No momento posterior foram criados temas a partir de cada pergunta e buscado “unidades de sentido” ou “Nós” no roteiro de entrevista com as respostas dos colaboradores, transcritos. No passo seguinte, já com os “Nós” e “Subnós” foi realizada uma classificação do tema a partir dos “Nós” e “Subnós” nas dimensões das aprendizagens adquiridas: a) Conhecimento; b) Habilidades; c) Valores. Após a realização destas etapas em documento Word, passou-se a organizar e a transpor esta base de dados para o *software* do “NVivo”.

A base de dados no *software* do “NVivo” observou os seguintes procedimentos: a) elaborou um documento contendo o roteiro de entrevista com os 4 colaboradores e a transcrição das perguntas; cada um em uma pasta; b) criou categorias a partir das três grandes partes do roteiro, as quais foram geradas a partir dos objetivos específicos; c) cada uma das três partes e subtópicos do roteiro foram classificadas de acordo com as dimensões das aprendizagens adquiridas na atividade de avaliação da ciência (Conhecimento, Habilidades e Valores); d) para cada uma das 34 perguntas componentes do roteiro de entrevista foram criados “nós” e unidades de sentido (“subnós”) e em seguida foram classificados segundo as dimensões das aprendizagens adquiridas (conhecimentos, habilidades e valores); e) em momento posterior foram gerados “mapas de projeto” e gráfico de hierarquia de “Nós” para cada tema e subtema.

A trajetória metodológica da pesquisa tratada nesta seção foi compilada e descrita na Figura 6, em forma de mapa mental, como segue.

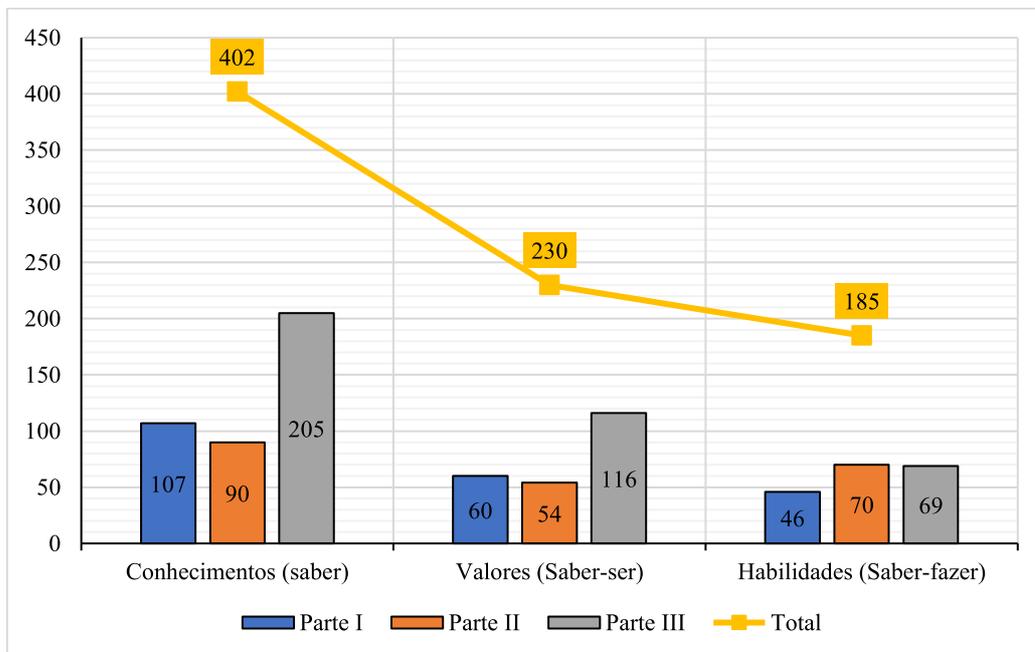


**Figura 6.** Resumo metodológico da pesquisa

Essas etapas ilustram o tipo e a abordagem de pesquisa, o campo de estudo e os colaboradores, os métodos, as técnicas e os procedimentos de coleta e de análise dos dados tendo em vista a realização desta pesquisa.

#### 4 Resultados e Discussões

Os resultados foram gerados a partir dos procedimentos descritos na seção de análise dos dados e, a partir disso, a tabulação, organização e interpretação seguiram os objetivos específicos e estes atendidos em cada parte do instrumento de coleta de dados. Na interpretação final os temas emergentes foram: a) Trajetória na produção científica; b) Formação para a atividade de certificação da ciência; c) Tipos de aprendizagens adquiridas na atividade científica de *revisão por pares*. O conteúdo pertinente a estes três tópicos foi organizado e classificado segundo as três dimensões das aprendizagens adquiridas, em acordo com o conceito de Vygotsky (1984) e Oliveira (1995) e de Bourdieu (1976) a saber: Habilidades (saber-fazer); Valores (saber-ser); Conhecimentos (saberes), conforme ilustra a Figura 7 a seguir.



**Figura 7.** Classificação do conteúdo dos temas emergentes nas dimensões das aprendizagens

Os dados da Figura 7 mostram a distribuição lógica do número de referências de codificação das falas de cada um dos colaboradores em cada dimensão das aprendizagens adquiridas, nos “Nós” extraídos das perguntas e dos “Subnós” extraídos do conteúdo das respostas e alocados segundo a lógica da dimensão das aprendizagens adquiridas em cada uma das partes do instrumento de pesquisa utilizando-se o *software* “NVivo” (Apêndice D).

#### 4.1 Trajetória na pesquisa

Os colaboradores desta pesquisa possuem idade entre 45 e 65 anos, 3 (três) são do gênero masculino e 1 (um) do feminino, possuem entre 10 e 25 anos de dedicação à pesquisa e afirmam que iniciaram a carreira como pesquisadores ao ingressar no curso de pós-graduação *stricto sensu*. Todos os convidados são bolsistas produtividade em pesquisa CNPq, sendo que 1 (um) destes pertence à categoria 1, nível A, e os outros 3 (três) pertencem à categoria 2. Vale salientar que estes níveis de bolsista produtividade em pesquisa CNPq costuma ser compostos por pesquisadores experientes na atividade de produção científica, com carreira consolidada, com acúmulo de capital intelectual, com níveis de competência científica elevados, possuem reconhecimento e prestígio no meio acadêmico.

Quanto aos aspectos que permeiam a trajetória da produção científica, os dados da Figura 8 mostram que, das três dimensões das aprendizagens adquiridas, a que obteve maiores subcategorias e número de citações foi a do “**Conhecimento (saber)**” em comparação com a dimensão dos valores e habilidades desenvolvidas pelos pesquisadores investigados conforme a seguir.

TRAJETÓRIA NA PESQUISA									
Conhecimento (saber)					Valores				
<b>Nível de Conhecimento Científico</b> Periódico de Alto Impacto Publicações atuais Pesquisadores de alto nível Ganho em valores Pesquisa com alunos Maturidade da pesquisa Qualidade da produção Produtividade em Pesquisa Financiada					<b>Experiência em pesquisa</b> Curso de pós-graduação <i>stricto sensu</i> Desenvolvimento e participação em projetos de pesquisa Entre 10 e 25 anos				
<b>Áreas do saber</b> Gerencial Meio ambiente Sustentabilidade Controladoria Financeira Governança Sist. Controles Gerenciais Gestão de custos Cont. Pública Gestão orçamentária Empresa familiar Terceiro Setor					<b>Grupos de pesquisa</b> Rede de colaboração Participa de grupos de pesquisa Líder de grupo de pesquisa Coautoria Parceria total Pesquisadores nacionais e internacionais Multidisciplinaridade Grupos com projetos financiados Quase todas publicações em coautoria				
					<b>Habilidades (saber fazer)</b> Tipos de publicação Artigos científicos Livros ou capítulos de livros nacionais ou estrangeiros Produtividade em pesquisa Alta performance Média ano alta Internacionalização da produção Public. média em revistas estrangeiras				

**Figura 8.** Trajetória na pesquisa

Os dados da Figura 8 indicam as subdivisões que emergiram das questões e respostas dos pesquisadores como produtores do conhecimento, em que, nas dimensões das aprendizagens adquiridas, na subdimensão “**Conhecimento (saber)**”, destaca-se a subcategoria **Nível de conhecimento científico**, foram obtidas 47 citações sobre: a) publicação em periódicos de alto impacto; b) a pesquisa com alunos; c) atualidade das publicações; d) tempo de maturação das pesquisas; e) pesquisadores de alto nível; f) ganho em valores;

g) qualidade da produção; h) produtividade em pesquisa financiada, conforme se pode perceber nos relatos a seguir:

*P1: Esse ano foi um ano atípico, eu estou com **quatro, cinco publicações em A1**; P2: A última publicação em periódico foi em agosto de 2019 em uma revista com classificação Qualis A2; P3: Eu tive outra publicação nesse ano [de 2019] em sustentabilidade em **uma revista A2**. Aliás, envolveu um pouco da área pública também, foi um trabalho que eu fiz decorrente de orientação; P4: Eu tenho um artigo que está em um **periódico internacional**, esse artigo começou a ser escrito **há uns 6 anos**. (Entrevista, 2019).*

Esses resultados estão em acordo com a pesquisa de Serra et al. (2008) que reforçam a ideia de que as publicações em periódicos de renome contribuem para o avanço do conhecimento científico e a formação dos pesquisadores. O estudo de Serra et al. (2008) apresenta relatos de pesquisadores que ilustram os achados desta pesquisa: “O professor LM argumenta que seu primeiro artigo levou seis anos em revisões para ser publicado em um periódico de renome.” (Serra et al., 2008, p. 45); isso mostra o tempo de maturação que pesquisas de alto impacto requerem até alcançarem a publicação.

Outra subcategoria que se destaca nesta dimensão das competências científicas são as “**Áreas do saber**”, foram obtidas 43 citações sobre as áreas e linhas de pesquisa em que os colaboradores atuam: a) Contabilidade Gerencial; a.1 Meio ambiente; a.2 Sustentabilidade; a.3 Governança; a.4 sistemas de controles gerenciais; a.5 Gestão estratégica de Custos; a.6 Contabilidade pública; a.7 Gestão orçamentária; a.8 Controladoria; a.9 Empresa familiar; a.10 Contabilidade Financeira; a.11 Terceiro setor. Os relatos a seguir confirmam as temáticas de pesquisa e área da Contabilidade em que atuam.

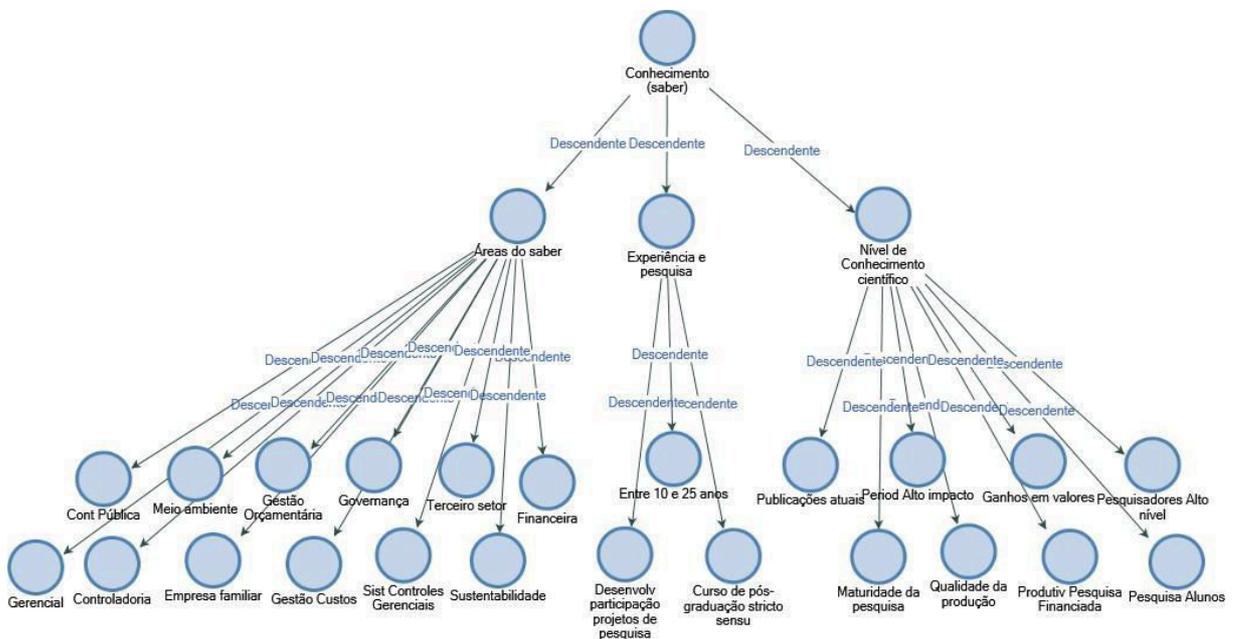
*P1: Eu atuo na área da **contabilidade gerencial**, focando na atuação do **governo e na temática de meio ambiente**; P3: Eu fui migrando aos poucos para área de **Contabilidade ambiental e sustentabilidade**. Então hoje, eu pesquiso mais a área de **sustentabilidade**; P4: A linha de pesquisa que eu realmente estou envolvido de uma forma mais intensa é o **controle gerencial**; P2: Eu trabalho com três enfoques, a parte de **contabilidade de gestão**, que envolve **gestão estratégica de custos, orçamento, controle estratégico de qualidade de gestão, governança corporativa, e gestão de clubes de futebol**. (Entrevista, 2019).*

Estes relatos indicam que a área comum de atuação dos pesquisados é a Contabilidade Gerencial e práticas de gestão, e as suas linhas de pesquisa perpassam temáticas como Contabilidade pública, meio ambiente, gestão de custos, governança e sustentabilidade, destacando-se uma preocupação maior com os usuários da informação Contábil, internos e externos.

Com menos expressividade destaca-se a subcategoria “**Experiência em pesquisa**” com 17 citações sobre: a) curso de pós-graduação; b) participação em projetos de pesquisa, e o tempo de atuação na pesquisa como autores parece ter sido determinante para a aquisição dos níveis de conhecimento evidenciado. O relato a seguir ilustra estes resultados.

*P1: Iniciei as **publicações** enquanto eu ainda estava no **doutorado**, consegui neste período **publicações em boas revistas nacionais e internacionais bem pontuadas.** (Entrevista, 2019).*

A dimensão das aprendizagens adquiridas “Conhecimento (Saber)”, suas subcategorias e citações discutidas acima são evidenciadas na Figura 9, ilustrando os temas e subtemas de maior e menor expressividade conforme a seguir.



**Figura 9.** Dimensão do “Conhecimento (Saber)” – Trajetória na pesquisa

Estes resultados são corroborados por autores como Moreno e Arellano (2005, p. 77), que definem a publicação como o “processo de transferência e compartilhamento da informação técnico-científica”. Assim, esse processo de formação em pesquisa é o resultado da produção do conhecimento com qualidade, e se constitui no meio pelo qual os pesquisadores promovem interações e comunicação, gerando aprendizagens mútuas. Outros autores como Espejo et al. (2013), Lee e Greenley (2009), Moreno e Arellano (2005), Mulligan et al. (2013), Silva (2016), Vasconcellos (2017) e Ziman (1981), também indicam que os conhecimentos adquiridos mediante a prática da pesquisa fazem parte do processo de compartilhamento da informação técnico-científica e se constituem como parte essencial da atividade científica.

Em segundo lugar destaca-se, nas aprendizagens adquiridas, a subdimensão dos “Valores”. A Figura 8 indica a subcategoria “**Grupo de pesquisa**” com 39 citações sobre: a) rede de colaboração; b) pesquisadores nacionais e internacionais; c) participação; d) liderança; e) multidisciplinaridade; f) grupo com projetos financiados. Isso pode ser confirmado no que os colaboradores relatam:

*P1: Essa pesquisa publicada em A1, JCR 1 AAA, foi um planejamento que nós fizemos **internacionalmente**, com dados coletados aqui no Brasil, durante um ano, mais o período de seis meses para a pesquisa in loco. A parte estatística fizemos com um **professor de uma universidade estrangeira**, e a parte de controle gerencial, com outro pesquisador nacional, que é um pesquisador **PQ1**, e trabalha há muitos anos com a contabilidade gerencial. Então, realmente é um trabalho de longo prazo. (Entrevista, 2019).*

Esses resultados demonstram a existência de relações e parcerias nacionais e internacionais que envolvem grupos de pesquisa. Outro comportamento importante na consolidação da carreira do pesquisador tem a ver com sua atuação interdisciplinar e de troca de conhecimento entre as áreas do saber. Os resultados mostram que a coautoria e as parcerias são significativas nas publicações dos respondentes. O relato do entrevistado P1 corrobora as pesquisas de Çakir e Carlsen (2008) e Serra et al. (2008), as quais atestam que a formação de redes de pesquisas é importante para a diversificação de abordagens teóricas e sociológicas da ciência. Dessa forma, a formação de redes de pesquisadores promove interação, o que é fundamental para a pesquisa e para o aprendizado do pesquisador.

Outra subcategoria que se destaca nas aprendizagens é a “**Coautoria**” com 21 citações sobre: a) Parceria total; b) Quase todos os trabalhos são em coautoria. Sobre os coautores, o manual da ANPAD (2017) afirma que estes devem ser incluídos no trabalho somente quando efetiva e significativamente contribuírem para a pesquisa (ANPAD, 2017). Assim, o pesquisador perpassa questões de boas práticas ao trabalhar em redes. Sobre esse ponto, o entrevistado P1 faz a seguinte reflexão:

*P1: Quem será o primeiro autor? É quem comanda a pesquisa. O autor principal **não deve ser porque você é orientador, ou porque tem um projeto de pesquisa, ou até mesmo porque você é pesquisador bolsista PQ e o outro não**. Esses não seriam os critérios mais adequados. Qual critério que deve ser o mais válido? Quem puxou a pesquisa. Se essa pessoa for o meu orientando no doutorado, primeiro autor será o doutorando, se for do mestrado, será o mestrando, se for do pós-doutorado, será o pós-doutorando. Eu respeito muito isso. (Entrevista, 2019).*

Esse questionamento do entrevistado vai ao encontro das recomendações do (ICMJE, 2018), em que a autoria principal deve se referir à pessoa responsável pelo conteúdo da pesquisa científica, a qual forneça contribuições substanciais para a concepção, análise e interpretação dos dados da pesquisa. O comitê ainda destaca que supervisão, chefia de grupos de pesquisa etc. não são suficientes para se tornar um autor do trabalho.

Em terceiro lugar estão as aprendizagens adquiridas na subdimensão das “**Habilidades (saber-fazer)**”, os dados da Figura 8 demonstram que a subcategoria “**Tipo de publicação**” possui 20 citações sobre: a) artigos científicos; b) livros, capítulos de livros nacionais e internacionais, conforme relato a seguir.

*P2: Eu tive bastante publicação de **artigos científicos**, inclusive não sei se continua, mas por anos, eu era o mais produtivo no Brasil nessa área de gestão estratégica de custos em termos de números de publicações. Eu participo tanto **de congressos nacionais quanto internacionais, e publico livros**, não é meu principal foco, mas já tenho dez livros publicados. (Entrevista, 2019).*

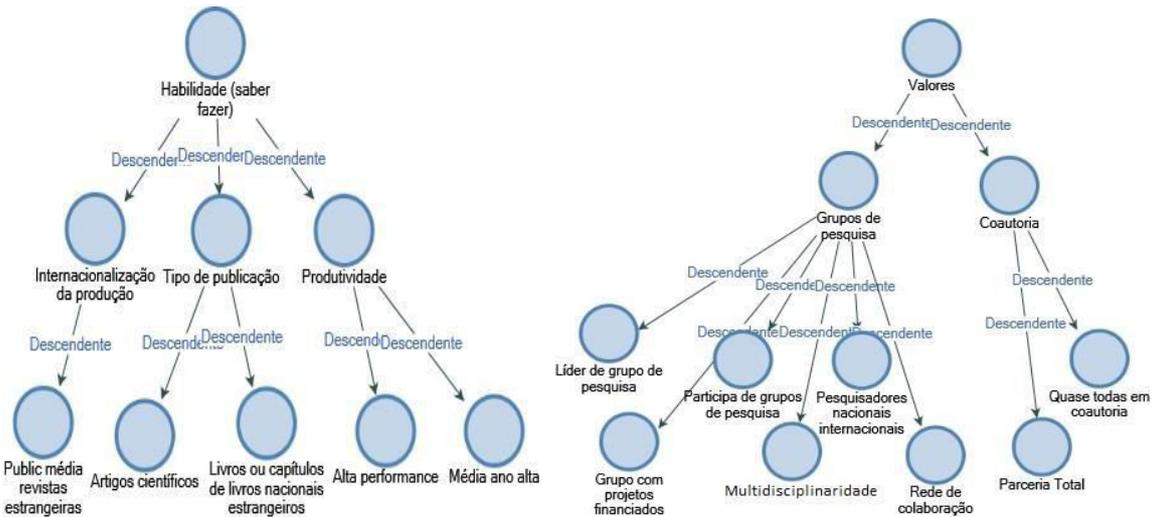
Em seguida destaca-se a subcategoria “**Produtividade em pesquisa**”, com 16 citações nesta unidade de sentido sobre: a) alta *performance* e b) média alta de publicação por ano.

*P1: Eu preciso ter **qualidade como pesquisadora**, então uma média de publicação para mim, para que eu responda à minha universidade, aos órgãos de fomento, pelo menos de duas A1 por ano, e já é uma média bem alta! Esse ano foi um ano atípico, eu estou com quatro, cinco publicações em A1. (Entrevista, 2019).*

Outra subcategoria que foi mencionada nas aprendizagens nesta dimensão foi a “**Internacionalização da Produção**”, com 10 citações nesta unidade de sentido sobre: publicação média em revistas estrangeiras, conforme relato a seguir.

*P1: Publiquei em 2019 em **parceira** com outro professor de uma **universidade estrangeira**, numa revista AAA, JCR 1 e com classificação CAPES A1. 2019 **afortunadamente** foi um bom ano de publicações, tive boas publicações em A1. (Entrevista, 2019).*

A Figura 10 contempla as aprendizagens adquiridas nas subdimensões dos “**Valores (saber-ser)**” e das “**Habilidades (saber-fazer)**”, as subcategorias e citações discutidas acima de modo a ilustrar os temas e subtemas de maior e menor expressividade conforme a seguir.



**Figura 10.** Dimensão dos “Valores (saber-ser)” e das “Habilidades (saber-fazer)” –Trajetória na pesquisa

Tendo em vista esses resultados, percebe-se que a comunicação científica faz parte do processo de disseminação do conhecimento, isso significa dizer que a produção da ciência não se constitui como prática isolada, ao contrário, possui “caráter dialógico”, relacional e social (Gonzalez, 2012, p. 20). Com a formação dessa rede de relações formais e informais entre os cientistas (Le Coadic, 1996), desenvolvem-se capacidades de interação e o aprimoramento de atitudes e valores éticos por parte do pesquisador. Esta perspectiva sócio histórica proporciona desenvolvimento e aprendizagens pela troca de experiências, colaboração entre pares e o meio social (Oliveira, 1995). Assim, conforme Werlang (2013), a comunicação científica fomenta o surgimento de novos conhecimentos para as gerações presentes e futuras.

#### 4.2 Formação para a atividade de certificação da ciência

Ao se investigar a formação dos pesquisadores para a atividade de certificação da ciência e, assim, da comunicação científica, os dados da Figura 11 indicam que, das três dimensões das aprendizagens, a que recebeu maior número de citações foi a do “Conhecimento (saber)” em comparação com outras como valores e habilidades desenvolvidas pelos pesquisadores investigados conforme a seguir.



De acordo com esses resultados, percebe-se que a formação para o exercício da atividade científica de avaliação ocorre de forma prática, no exercício da atividade. Nesse sentido, Vasconcellos (2017) ressalta a necessidade de formação dos pesquisadores para a atividade de certificação da ciência, uma vez que esta atividade “acaba sendo aprendida exclusivamente pela experiência individual, em lugar de desenvolvida por orientações consolidadas e fundamentadas” (Vasconcellos, 2017, p. 438).

Ainda como aprendizagem adquirida na subdimensão do “**Conhecimento (Saber)**”, foi solicitada a quantidade de artigos revisados para periódicos internacionais no triênio, foi citada a subcategoria “**Periódicos Internacionais**” com 14 citações sobre: a) demanda por avaliações; b) de até 12 periódicos no triênio, conforme se pode perceber nos relatos a seguir.

*P1: Eu tenho contribuído com três a quatro **revistas internacionais**, essa é a minha média de artigos por ano. É difícil conseguir mais do isso, é quase inviável, porque tenho muita atividade, e a avaliação leva tempo. P2: Os **periódicos internacionais** têm um processo bastante longo de avaliação, que é um pouco diferente dos periódicos brasileiros. P4: No Brasil, eu tento não mandar para um mesmo revisor da revista mais que uns três, quatro, cinco artigos por ano. Já nos periódicos internacionais, o compromisso deles é mandar um artigo por ano, no máximo. Então é um **ambiente diferente, é uma preocupação diferente**, não é quantitativo, ou seja, se você precisar demorar 60 dias para devolver o parecer, não tem problema. Agora, o nosso ambiente é diferente. (Entrevista, 2019).*

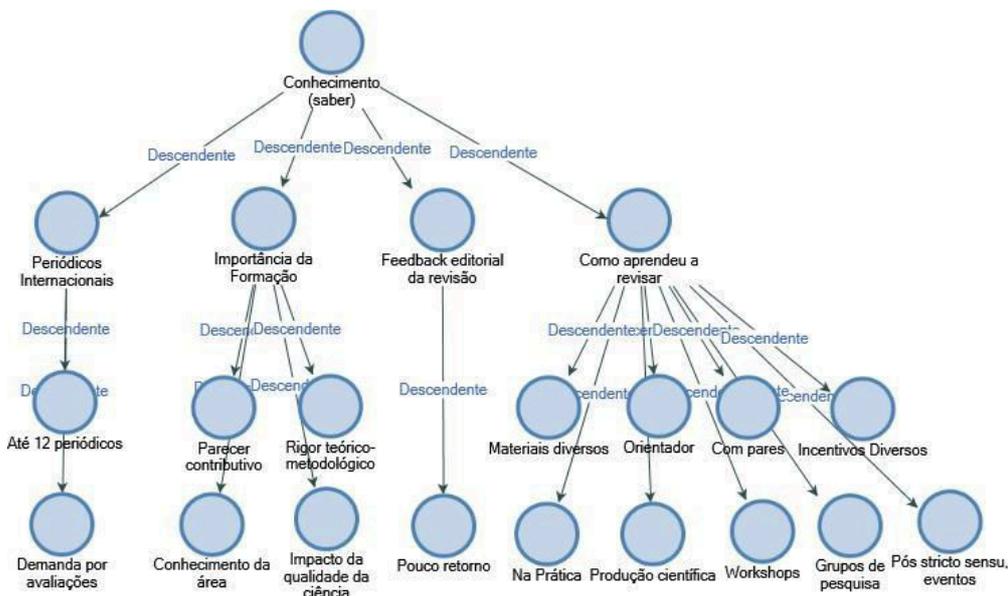
Esses resultados mostram que os respondentes atuam em avaliações para revistas internacionais e tais avaliações precisam de tempo de dedicação dos pesquisadores. Isso vai ao encontro das pesquisas de Hames (2012), Pinho (2005), Rosa (2008) e Ware (2008). Os autores ressaltam o fato de que o processo de revisão é complexo e demorado. Alcadípani (2017), ao comparar a lógica de revisão brasileira com a internacional, nos Estados Unidos e na Europa, comenta que os artigos tendem a passar por um detalhado processo de avaliação, e que há todo um sistema de incentivos para a realização da atividade avaliativa, confirmando o relato do entrevistado P4.

Por outro lado, as aprendizagens na subdimensão do “**Conhecimento (Saber)**”, a qual todos citaram foi a subcategoria “**Feedback Editorial da revisão**” com 5 citações que destacam a falta de retorno por parte do corpo editorial, conforme relato a seguir.

*P2: Não é comum receber feedbacks dos editores. P3: Eu devo ter recebido somente dois feedbacks editoriais, um elogiando o parecer e outro com algumas correções. Isso é muito raro de acontecer. Eu acho que a gente deveria ter mais esse tipo de retorno do corpo editorial. P4: Dificilmente, como avaliador eu recebo esse feedback. Mas, como editor, se eu vejo alguma coisa muito bem-feita, se eu percebo que o revisor gastou tempo e realmente trouxe pontos relevantes ao trabalho, eu mando um e-mail e dou um retorno. Porém, isso significa que esse feedback não é para todo mundo. P1: Não é muito comum. Algumas revistas fazem, outras não. Não há muito retorno, mas isso é um ponto interessante a ser discutido. (Entrevista, 2019).*

Como pode ser visto nas falas dos entrevistados, o pouco retorno das revistas aos pareceristas é comum. Isso está em acordo com estudos como o de Tsang e Frey (2007) e de Ward et al. (2015), nos quais os autores afirmam que raramente recebem *feedback* sobre suas avaliações, o que poderia auxiliá-los a emitir pareceres de maior qualidade e contribuir de forma mais acentuada na melhoria de pesquisas futuras das áreas do conhecimento. Em acordo, Ward et al. (2015) e C. N. N. Silva (2016) ressaltam a dimensão pedagógica da atividade de revisão por pares ao entenderem que, da etapa editorial até a publicação, os atores envolvidos aprendem e desenvolvem habilidades, suas competências científicas.

A Figura 12 contempla as aprendizagens adquiridas na subdimensão do Conhecimento (Saber), as subcategorias e citações discutidas acima, de modo a ilustrar os temas e subtemas de maior e menor expressividade conforme a seguir.



**Figura 12.** Dimensão do “Conhecimento (Saber)” na formação para a atividade de certificação da ciência

Estes resultados mostram que, embora os avaliadores tenham aprendido a revisar no exercício da atividade, capacitações e atividades formativas aos revisores podem contribuir para a melhoria do parecer. Essa necessidade de formação pode ser vista em pesquisas que investigaram o mesmo fenômeno na área da educação e saúde, porém os resultados se assemelham: AMLE (2019), Chrisman et al. (2017), Jenal et al. (2012), Makarow e Heppener (2011), Mulligan et al. (2013), Ward et al. (2015) e Yao e Cao (2012). Quando há investimentos em treinamentos, melhora-se a proficiência dos avaliadores como pesquisadores, contribuindo para o avanço do campo científico de sua atuação.

Em segundo lugar, de acordo com a Figura 11, destaca-se, nas aprendizagens adquiridas na atividade de revisão por pares, a subdimensão das “**Habilidades (saber-fazer)**”. A subcategoria “**Processo de produção científica**” teve 40 citações sobre: a) Elaboração e submissão; b) Capacitação científica; c) Leitura e escrita; d) Sugestões e críticas; e) Grupos e projetos de pesquisa; f) Redes de pesquisadores, g) Formação para o ensino e defesa do ponto de vista, isso pode ser confirmado no que os colaboradores relatam:

*P1: Elaborar, submeter, participar e apresentar a pesquisa em eventos científicos, ouvir sugestões e críticas dos avaliadores são contribuições que **ajudam na melhoria da pesquisa e na submissão em periódicos**. Assim, este processo de construção, os **erros e acerto faz crescer e amadurecer** como pesquisador. Ler bastante, usar as bases de dados traz contribuições. P2: A submissão com a participação do aluno em periódicos de extratos inferiores pode não interessar para o pesquisador, mas para o aluno é importante participar desse processo.*

[...]

*P4: Já tive embates com revisores em que eu não aceitava coisas que ele estava dizendo. Eu autor e ele revisor. Eu não concordei com as mudanças sugeridas, porque se eu fizesse aquilo violaria coisas que eu acreditava fortemente. P3: **Receber bons pareceres é uma fonte de inspiração para você melhorar os seus próprios pareceres**. Quando eu recebo um parecer bem fundamentado, detalhado, com sugestões, eu penso: Nossa, meus pareceres estão pobres, eu tenho que melhorar! Acho que é todo um aprendizado aí, que você consegue replicar nos seus próprios pareceres. (Entrevista, 2019).*

Estes resultados são defendidos por pesquisas (Çakir & Carlsen, 2008; Davyt & Velho, 2000; Moreira & Velho, 2008; Omote, 2005; Serra et al., 2008; Silva, 2016; Vasconcellos, 2017) ao ressaltarem o fato de que, na dimensão da autoria, o aprendizado ocorre tanto do ponto de vista da produção, adequação e submissão do manuscrito, como também pelo *feedback* que o autor recebe dos avaliadores. Este entendimento tem como pressuposto o fato de o parecer dever ser contributivo, “com críticas e sugestões construtivas” (Vasconcellos, 2017, p. 439). Por outro lado, a elaboração do parecer poderá também ser instrutiva ao avaliador que precisa mobilizar conhecimentos, valores e habilidades científicas para sua elaboração.

Ou seja, na dimensão do avaliador, as lições são adquiridas no processo de revisão, em especial, na elaboração do parecer. Deste modo, a experiência é autoeducativa e pode melhorar a qualidade tanto da sua prática científica quanto do manuscrito.

Na dimensão das aprendizagens adquiridas outra subcategoria em destaque é “**Lacuna na Formação**” com 19 citações sobre: a) Orientação aos avaliadores; b) Escolhas direcionadas; c) Instrumentalização, isso pode ser confirmado no que os colaboradores relatam:

*P2: Um parecerista do CNPq rejeitou o meu projeto por **não perceber que estava em acordo com as normas do edital**, o qual não foi fornecido para este avaliador. Uma situação parecida aconteceu comigo, mas eu tenho o trabalho de ler o edital, era um pedido de avaliação de projetos desses em convênio com países africanos, e por ler o edital não cometi erros. P3: Algumas revistas têm **algum tipo de orientação, mas nem todas**. [...]. Geralmente tem um formulário **mais ou menos estruturado** para os avaliadores. (Entrevista, 2019).*

Esses resultados convergem com o estudo de Mulligan et al. (2013), Shigaki (2014), Nicol et al. (2014) e Ward et al. (2015), os autores atestam que há falta de esforço de alguns revisores no momento da avaliação por pares. Embora alguns estudos (Nicol et al., 2014) tragam dados da área da educação, os resultados se assemelham. Ward et al. (2015) ressaltam a falta de formação dos avaliadores e a ausência de normas padronizadas para o uso dos revisores, a maioria dos pesquisadores, o que converge com os achados deste estudo que confirma o fato que esta aprendizagem ocorreu na prática, no exercício da prática dos entrevistados.

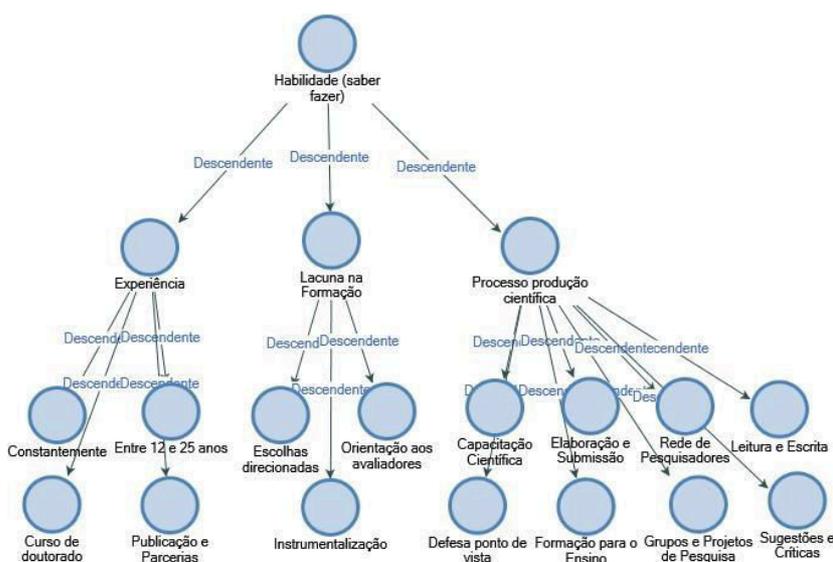
Ainda pode-se citar, como outra subcategoria em destaque na questão sobre tempo em que exerce a atividade científica de avaliação de artigos, a “**Experiência**”, com 11 citações sobre: a) constantemente; b) entre 12 e 25 anos; c) no curso de doutorado e publicações em parcerias com menos intensidade conforme se pode perceber nos relatos a seguir.

*P4: Eu avalio **há uns 20, 25 anos, desde que eu comecei a publicar**. Porque você é chamado em função daquilo que você faz. Eu como editor eu faço exatamente isso, eu vejo o que a pessoa está publicando, onde está publicando, com quem dialoga, e aí convido. P3: Eu **avalio desde que tenho doutorado**, em 2004, então isso é pelo menos 15, 16 anos. (Entrevista, 2019).*

A formação do avaliador é considerada importante o que corrobora com o estudo de Omote (2005), pois, para o autor, a experiência do avaliador tende a melhorar a qualidade da revisão: “a escolha do revisor certamente necessita levar em conta o conhecimento e a experiência de pesquisa na área da temática tratada no texto a ser avaliado” (Omote, 2005, p. 328). Os resultados encontrados resultam das competências dos pesquisadores, fato que os torna

pesquisadores reconhecidos pela sua competência na área que pesquisa e pela experiência na atividade de revisão.

A Figura 13 contempla as aprendizagens adquiridas na subdimensão das “Habilidades (saber-fazer)” na formação para a atividade de revisão por pares, as subcategorias e citações discutidas acima de modo a ilustrar os temas e subtemas de maior e menor expressividade conforme a seguir.



**Figura 13.** Dimensão das “Habilidades (saber-fazer)” na formação para a atividade de certificação da ciência

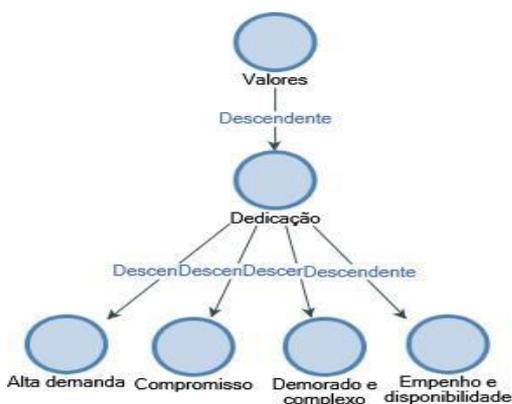
Tendo em vista esses resultados, pode-se dizer que o processo de revisão por pares possui caráter formativo, uma vez que permite aos pesquisadores o autoexame de sua prática da pesquisa, interação com os pares, melhoria na comunicação escrita e sobretudo uma mudança de perspectiva sobre as lições que podem extrair da atividade científica da avaliação. Em acordo, pesquisas como as de Acquavita e Tice (2013), Blackburn e Hakel (2006), Jenal et al. (2012), Pendergast (2007), Rochmiyati (2013), Seibert (2006), Serra et al. (2008) e Silva (2016), e defendem ganhos com o processo de avaliação da ciência. Os pesquisados confirmam esses ganhos, seus relatos revelam ser esta atividade, além de um compromisso com a qualidade da ciência, também uma oportunidade para melhorar as capacidades cognitivas, de argumentação, lógica e comunicação e expressão dos envolvidos.

A subdimensão dos “**Valores**” também aparece como aprendizagens adquiridas na atividade de revisão por pares dos entrevistados. Segundo a Figura 11, a subcategoria “**Dedicação**” teve 54 citações sobre: a) Processo demorado e complexo; b) Empenho e disponibilidade; c) Compromisso com a comunidade; d) Alta demanda de atividades, isso pode ser confirmado no que os colaboradores relatam:

*P1: Eu **tenho contribuído**, sinceramente, com quatro, cinco eventos no ano, não mais que isso, eu não tenho capacidade para mais do que isso [...]. Não sei precisar quantas **horas dedico para cada artigo**. Geralmente eu **gosto de ficar com um artigo quinze dias**, porque a gente pode **fazer uma primeira leitura que demora umas duas horas**, por aí, depois você volta. **A cada etapa, cada parte do texto você vai dando uma atenção**. Depende muito do artigo, porque você **precisa parar, refletir, voltar nas referências do artigo, ver o que avançou, olhar a metodologia, parar para refletir de novo, e voltar ao artigo**. Então pode ser **um processo demorado**, acho que uns quinze dias é interessante.*

*P2: Eu diria que **gasto um turno em cada avaliação normalmente**. Na hora de avaliar, é necessário buscar informações adicionais, por exemplo, algum procedimento estatístico que a gente não tenha muito hábito. **Muitas vezes a gente identifica algum potencial erro no tratamento, no uso das ferramentas, e aí eu sempre confiro os dados**. (Entrevista, 2019).*

A Figura 14 contempla as aprendizagens adquiridas na subdimensão dos “Valores (saber-ser)” na formação para a atividade de revisão por pares, as subcategorias e citações discutidas acima de modo a ilustrar os temas e subtemas de maior e menor expressividade conforme a seguir.



**Figura 14.** Dimensão dos “Valores (saber-ser)” na formação para a atividade de certificação da ciência

Esses resultados demonstram que a atividade de revisão por pares é um processo que demanda tempo, disponibilidade e comprometimento. Isso está em acordo com os resultados da pesquisa de Mulligan et al. (2013, p. 146), em que “45% dos revisores gastaram 6 horas ou mais no último artigo que revisaram, em humanidade, os revisores avaliam entre 6 e 10 artigos por ano.” Já as pesquisas de Allen (2013), Machado e Bianchetti (2011), Rosa (2008) e Ware (2008), apontam a sobrecarga de trabalho e falta de tempo para avaliar, e devido ao acúmulo de funções. Isso significa dizer que, embora a atividade de revisão por pares exija dedicação e formação por parte do avaliador, se configura também num instrumento privilegiado da comunicação científica e, assim, da acumulação e capital intelectual.

### 4.3 Tipos de aprendizagens adquiridas na atividade científica de revisão por pares

Ao se investigar os tipos de aprendizagens adquiridas na atividade de revisão por pares, os dados da Figura 15 indicam que, das três dimensões das aprendizagens, a que recebeu maior número de citações foi a do “**Conhecimento (saber)**” em comparação com outras como valores e habilidades desenvolvidas pelos pesquisadores investigados conforme a seguir.

TIPOS DE APRENDIZAGENS ADQUIRIDAS NA ATIVIDADE CIENTÍFICA DE REVISÃO POR PARES																									
Conhecimentos (saber)					Valores					Habilidades (saber fazer)															
Parecer contributivo					Situações de Aprendizagem					Limitações do sistema															
Novas pesquisas		Controle de qualidade		Senso crítico		Avanço do capital intelectual			Tipo de lições		Produtividade em pesquisa			Quantidade e não qualidade		Pareceres inconsistentes		Demanda de atividades							
Sugestões de melhoria		Aspectos formais		Parecer argumentativo		Consolidação da carreira			Honestidade		Pressão por qualidade		Mús condutas		Desonestidade acadêmica		Indisponibilidade de revisores	Influência dos revisores							
Mudanças no Sistema de Avaliação					Fortalecer áreas e linhas de pesquisa					Tomada de decisões assertivas					Diferentes Estratificações										
Espaços formativos de avaliadores		Rigor teórico-metodológico		Mudança na avaliação da pós stricto sensu		Instrumentalização formal da avaliação		Influência da sociedade		Relação entre avaliadores e avaliados		Fortalecer parcerias		Credibilidade do programa de avaliação		Indisponibilidade de instrumentos		Inadequação teórico-metodológica		Prática da pesquisa					
Boas práticas na avaliação		Métodos e critérios de avaliação		Espaços para discussões metodológicas		Integração entre ensino e pesquisa		Desburocratização da avaliação		Benefícios da avaliação		Formação de redes de pesquisadores		Interação entre avaliadores e avaliados		Produção de junk papers		Diversificação da produção		Qualidade dos manuscritos		Uso de critérios		Aprendizado contínuo	
										Vantagens para avaliar					Aspectos teórico-metodológicos										
										Contribuição social					Concepções de ciência										
										Compromisso					Qualidade e objetividade do parecer										
										Evolução da área					Comunicação e expressão										
										Retribuição					Qualidade e objetividade do parecer										
										Prestígio					Qualidade e objetividade do parecer										
										Integridade da pesquisa					Qualidade e objetividade do parecer										

Figura 15. Tipos de aprendizagens na atividade científica de *revisão por pares*

Os dados da Figura 15 indicam as subdivisões que emergiram das questões e respostas dos pesquisadores como autores e produtores de ciência, em que na subdimensão do “**Conhecimento (saber)**” se destaca a subcategoria “**Parecer Contributivo**” com 104 citações sobre: a) Aspectos formais; b) Controle de qualidade; c) Sugestões de melhoria; d) Novas pesquisas; e) Senso crítico; f) Parecer argumentativo, conforme se pode perceber nos relatos a seguir:

*P1: Você tem que olhar primeiro, a estrutura, depois aderência daquele artigo com a área. Tem que olhar se o resumo está bem construído, título, pergunta e objetivo se estão alinhados. Se o artigo apresenta gaps de pesquisa, por que que é importante? Você precisa fazer uma análise criteriosa da introdução se conta ou se não uma boa história. Vai no referencial, vê se é bem fundamentado, se traz realmente luz à proposta, uma metodologia bem escrita, se os resultados e as contribuições apresentadas pelo trabalho estão adequados. Depois, claro, uma verificação da contribuição teórica e metodológica do estudo, checo se realmente o manuscrito busca contribuir. Acho que é nesse sentido que eu caminho. E se não contribui, apresento sugestões que façam os autores crescerem. P2: Embora a temática possa ser importante, se na origem do design houve equívocos, por mais bem escrito que esteja, por mais que tenha resultados, há um problema, e é necessário rejeitar. Nesses casos, precisamos argumentar um pouco mais, a argumentação precisa ser um pouco mais extensa e mais detalhada, porque pode ser que haja chances de recuperação do artigo. (Entrevista, 2019).*

Estes resultados indicam que a atividade de revisão por pares contribui para melhorar a qualidade das pesquisas. As pesquisas de AMLE Editorial Team (2019), Berlinck (2011), Ferreira et al. (2016), Lee e Greenley (2009), Min (2014), Mulligan et al. (2013), Silva (2016) e Vasconcellos (2017) validam tais resultados, pois versam sobre a necessidade de o revisor elaborar um parecer construtivo e adotar uma postura colaborativa, visando a uma futura publicação.

Do ponto de vista prático, Silva (2016) identifica que tanto o avaliador como o autor, ao utilizarem métodos e critérios de revisão, têm a oportunidade de aprimoramento das suas habilidades de pesquisa e assim, a melhoria da qualidade do manuscrito e da prática da ciência. Para Silva (2016, p. 19), “o *modus operandi* da ciência e da comunicação científica não é algo facilmente apreendido, embora seja considerado determinante para o desenvolvimento de uma competência científica, sendo esse atributo essencial para a consolidação do pesquisador na sua área”.

Logo, até mesmo em casos de recusa, tecer comentários com sugestões sobre literatura não abordada, referencial teórico-metodológico, construção da argumentação é instrutivo ao autor e ao avaliador, pois este aprimora seu capital intelectual ao elaborar tais argumentações.

Em segundo lugar destaca-se a subcategoria “**Mudanças no Sistema de Avaliação**”, com 55 citações sobre: a) Espaços formativos de avaliadores; b) Boas práticas na avaliação; c) Rigor teórico-metodológico; d) Métodos e critérios de avaliação; e) Mudança na avaliação da pós; f) Espaços para discussões metodológicas; g) Instrumentos formais de avaliação; h) Desburocratização do sistema de avaliação; i) Uso de tecnologias na avaliação; j) Relação entre pesquisa e sociedade; k) Integração entre ensino e pesquisa; l) Parcerias internacionais; m) Renovação de avaliadores, conforme se pode perceber nos relatos a seguir:

*P1: Eu me sentiria mais confortável se fossemos mais pautados na preocupação do que entregamos à sociedade. Essa questão de números incomoda bastante. Nós somos avaliados por aquilo entregamos, pelos produtos, nossa capacidade de entregar **melhorias para a sociedade**. Então, um artigo científico vai fazer diferença se ele trazer uma novidade. Não é só a **quantidade de artigos** e de teses que produzimos. P2: Deveríamos ter mais condições de normalizar um pouco mais avaliações, ou seja, como é que eu equiparo o grau de dificuldade, o grau de exigência que alguns autores ou avaliadores tem em relação a outros. Então eu teria que ter uma forma de melhorar isso. . . . Além disso, deveria ter mais clareza sobre **os critérios**, muitas vezes está nas páginas dos congressos, das revistas, mas não é tão claro o que se espera do avaliador.*

[...]

*P3: Eu acredito que essa **discussão de como avaliar, a forma, a metodologia**, deveria estar presente em todo congresso, deveria haver uma seção discutindo isso, deveríamos ter fóruns, envolvendo avaliadores, discutindo determinada situação, porque é em cima disso que a gente cresce. . . .Eu revisei um paper teórico. Neste caso, eu tive que construir um método de avaliação de trabalhos de revisão teórica. No final das contas eu vi que dentro daqueles padrões o paper estava bom, estava atendendo realmente os padrões necessários, que no primeiro momento eu achei que não. Esse caso realmente foi um aprendizado legal, porque eu passei a utilizar aquele tipo de trabalho de uma forma diferente para fazer minhas pesquisas. Então assim, não tivesse aparecido essa oportunidade, talvez eu ainda tivesse enviado só para um tipo de pesquisa, sem ver o outro. É um caso que eu me lembro que foi bem marcante. (Entrevista, 2019).*

Os resultados corroboram as pesquisas de AMLE Editorial Team (2019), Chrisman et al. (2017), Kern (2014), Mulligan et al. (2013), Silva (2016) e Ware (2008), ao afirmarem que as melhorias no sistema de avaliações são necessárias para que os seus atores possam adquirir competências ao participarem e se envolverem em suas atividades e melhorar a qualidade da ciência. Segundo Kern (2014, p. 19), “o contexto mais amplo do sistema de revisão por pares, que é o sistema de comunicação científica” possui um relevante papel de disseminação do conhecimento científico.

Em terceiro lugar destaca-se a subcategoria “**Situações de Aprendizagem**”, com 46 citações sobre: a) Avanço do capital intelectual; b) Consolidação da carreira; c) Fortalecer áreas e linhas de pesquisa; d) Fortalecer parcerias; e) Fortalecimento grupos de pesquisa; f) Consolidação dos programas de pós; g) Internacionalização da carreira; h) *Feedback* da avaliação, conforme se pode perceber nos relatos a seguir:

*P1: Participar de **projetos de pesquisa**, associações internacionais, organização de eventos internacionais, **intercâmbios** é muito importante, pois proporciona **integração com diversos pesquisadores internacionais**. Logo, ao **consolidar carreira** a preocupação é **formação de rede, publicações e projetos**.*

[...]

*P2: Acho interessante para a consolidação da carreira, o ganho de ver, por exemplo, uma **forma alternativa que o autor escreveu, construiu, organizou um método diferente que eu não conhecia, resultados interessantes**.*

[...]

*P3: **Ganhos em termos de conhecimento científico, de capital intelectual**, seja para construir um parecer, seja para sugerir melhorias, ou até mesmo para argumentar que aquele trabalho não está bom, e precisa ser refeito. Você acaba tendo que estudar nesse momento para elaborar um parecer consistente. Existem ganhos quanto a capacidade de **argumentação, comunicação e expressão**. Tudo isso melhora o aprendizado em termos de capacitação para a atividade científica, **rigor teórico-metodológico** diante da atividade avaliação.*

[...]

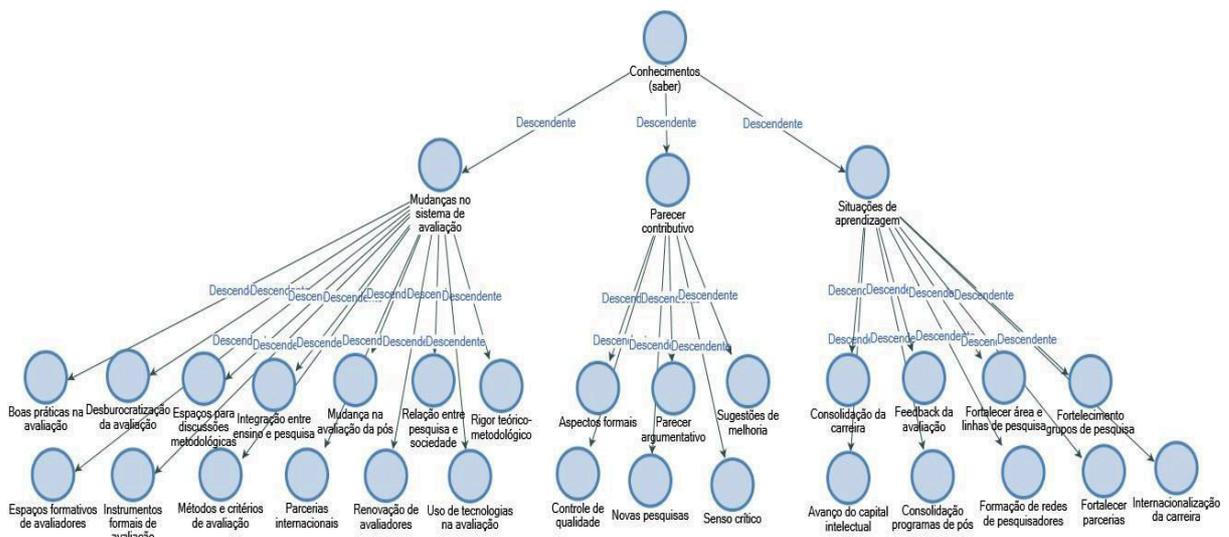
*P3: Quando eu submeto um artigo, ele melhora muito o meu espírito de pesquisa, e a forma como eu me empenho. Eu me lembro de um artigo que resubmeti sete vezes, foi e voltou. Eu atendia, chegava lá e voltava com mais algum ponto. Chegou uma hora que você ficava até aborrecido com isso, mas depois que vi como o trabalho estava ficando melhor a cada rodada. O editor queria que aquele trabalho fosse o máximo, então, opa está muito bom, mas eu ele via que eu tinha o potencial para melhorar, então fiz os ajustes. Aí voltava para mais revisões. Então, vejo que trabalhos desse tipo, no final das contas, proporciona grande compensação, em termo de evolução da pesquisa, porque você melhora muito! Da versão original para o que foi publicado é outro trabalho.*

[...]

*P4: Quando um artigo é bom, você vê coisas que não tinha visto, conclusões que de alguma forma você não tinha pensado, ou não tinha percebido, olhares de paradigmas diferentes daqueles que você estuda. Acho que sim, a avaliação proporciona aprendizagens, principalmente quanto a gaps, dificuldades e problemas, e neste sentido, métodos e caminhos diferentes do que eu seguiria.* (Entrevista, 2019).

Esses resultados corroboram as pesquisas de Ali e Watson (2016), Blackburn e Hakel (2006), Jenal et al. (2012), Nicol et al. (2014), Rochmiyati (2013) e Silva (2016), as quais destacam situações de aprendizagens vivenciadas pelos revisores por pares. Silva (2016, p. 66) afirma que, quando o revisor analisa o manuscrito sob uma perspectiva diferente, “contribui para que aprimorem ainda mais sua competência científica, ou seja, sua capacidade de falar com legitimidade”. Logo, o processo está permeado por trocas de experiências, e conhecimentos científicos.

A Figura 16 contempla as aprendizagens adquiridas na subdimensão do “Conhecimento (Saber)”, as subcategorias e citações discutidas acima de modo a ilustrar os temas e subtemas de maior e menor expressividade conforme a seguir.



**Figura 16.** Dimensão do “Conhecimento (saber)” – Tipos de aprendizagens adquiridas

Considerando esses resultados, percebe-se que as lições que o revisor adquire no processo de avaliação mostram que, apesar de o *feedback* não ser diretivo ao avaliador, também o auxilia (Ali & Watson, 2016), pois o ato de realizar a avaliação ajuda a refletir e melhorar os aspectos falhos das próprias pesquisas, ou seja, há uma transferência singular de aprendizado proporcionada pelo processo de revisão por pares (Nicol et al., 2014). Esses resultados estão, em acordo com o estudo de Blackburn e Hakel (2006); os autores mostram que pesquisadores que atuam como revisores tendem a submeter artigos com maior qualidade do que os não-avaliadores, uma vez que, quando se avalia, se aprimora competências científicas. Assim, o *feedback* também é instrutivo ao avaliador (Happell, 2008; Silva, 2016).

A outra subdimensão que se destaca nas aprendizagens adquiridas na atividade de revisão por pares é a das “**Habilidades (saber-fazer)**”. A Figura 16 indica a subcategoria “**Limitações do sistema**”, a qual apresentou 33 citações sobre: a) Pareceres inconsistentes; b) Demanda de atividades; c) Quantidade e não qualidade; d) Desonestidade acadêmica; e) Indisponibilidade de instrumentos; f) Indisponibilidade de revisores; g) Inadequação teórico-metodológica; h) Infraestrutura inadequada, isso pode ser confirmado no que os colaboradores relatam:

*P1: O mais complicado é quando **não se tem qualidade na avaliação**. Avaliação rasa é ruim para todo mundo. É preferível dizer um não, mas com sustentação, do que dizer **um não vazio ou um sim vazio**. É muito triste e muito frustrante para um autor receber uma resposta negativa evasiva, sem comentários, ou sem sustentação teórica-metodológica adequada. Isso é a pior coisa para mim e acontece várias vezes na carreira de todo mundo. Eu acho que isso que é o mais triste.*

*P2: Minha crítica em grande parte é o fato de que a gente realmente tem uma **demanda muito significativa de outras atividades** e infelizmente muitas vezes a gente não vai conseguir **dar tanta atenção** pra esse processo de revisão por pares, quanto deveria, então isso é um problema que a gente enfrenta.*

*P3: As dificuldades são **indisponibilidade de avaliadores**. Muitas vezes os editores sofrem, porque na área contábil não somos em muitos, e todo mês tem uma rodada de congresso, são várias revistas. E aqueles **avaliadores que são muito bons**, eles acabam se sobrecarregando, porque todo mundo quer que ele avalie nas suas revistas. Então, é **sobrecarregado!** [...] Nós temos muito a melhorar ainda na avaliação em si, na conscientização de quem avalia, no sentido de o avaliador não pegar tudo para avaliar, porque não vai dar conta, e os **compromissos que assume perante a comunidade**, fazer bem feito, fazer com fundamento.*

*P4: O revisor brasileiro acha que ele aprende muito pouco fazendo a revisão. P3: Essa **cultura**, essa necessidade e da importância da avaliação para **a melhoria da ciência**, eu acho que nós não temos muito bem estabelecida ainda, eu acho que a gente tem muito a avançar. (Entrevista, 2019).*

Esses resultados mostram que as dificuldades encontradas diante do atual sistema de revisão por pares pelos colaboradores referem-se ao acúmulo de funções e quantidade de trabalhos que são encaminhados. Deste modo falta tempo para a dedicação dos pesquisadores para participarem da avaliação, gerando, em alguns casos, avaliações superficiais que não contribuem para a melhoria do manuscrito. Esta dificuldade é apontada por pesquisas como a de Brei et al. (2017), Chrisman et al. (2017), Espejo et al. (2013), Mulligan et al. (2013), Rigo (2017) e Silva (2016), que discutem o produtivismo acadêmico e a necessidade de revisão do modelo de avaliação por pares.

Na subdimensão das aprendizagens adquiridas, “**Habilidades (saber-fazer)**”, outra subcategoria em destaque é “**Diferentes Estratificações**” com 20 citações sobre: a) Qualidade dos manuscritos; b) Uso de critérios; c) Concepção de ciência; d) Qualidade e objetividade do parecer; e) Instrumentos para a avaliação; f) Tempo de dedicação, isso pode ser confirmado no que os colaboradores relatam:

*P1: As **publicações internacionais** ensinam modos e diferentes formas de construção da ciência. Eu mudei minha concepção sobre a forma de pensar numa introdução, a partir do momento em que eu comecei a publicar fora e a pesquisar com professores e pesquisadores de outros países, como da Espanha, do Estados Unidos. Nós temos uma forma de introdução, que não necessariamente contava uma boa história. O que é contar uma boa história? **Mostrar gaps de pesquisas**, a pergunta que emerge daí, o que de fato você se propõe, qual metodologia que vai ser utilizada, qual justificativa teórica e prática, porque que isso é importante. Isso tudo aparece em nos textos dessas revistas de alta classificação. Então, eu comecei a aprender a realmente dar valor a esse aprendizado, a partir das avaliações para periódicos internacionais.*

[...]

*P2: Em geral, a qualidade dos **periódicos A1 e A2** são melhores e assim os textos. Mas eu diria que isso não é uma regra, apenas em 70% das vezes, aproximadamente. Já aconteceu de avaliar artigos muito bons de **revistas de menor impacto**, e de avaliar artigos muito ruins de revistas com maior classificação.*

[...]

*P1: Diferentes periódicos possuem diferentes formas de fazer pesquisa. Eu acho que é uma forma diferente de aprender. Então acho que a gente aprende bastante sim avaliando para revistas de **diferentes estratificações**. (Entrevista, 2019).*

Esses resultados corroboram com o estudo de Lindblom e Cohen (1979) e Schwab (1985) que ressaltam a qualidade e consistência de um parecer, este deve se valer de critérios e métodos que possam reverter em benefícios para o autor da pesquisa. Esta avaliação consistente deve acontecer independente da classificação da revista, bem como se o artigo será ou não aprovado, pois este espaço de avaliação deve ser utilizado para ganhos tanto para o autor como para o avaliador.

Na subdimensão das aprendizagens adquiridas, “**Habilidades (saber-fazer)**”, a subcategoria “**Prática da pesquisa**” aparece com 16 citações sobre: a) Aprendizado Contínuo; b) Aspectos teórico-metodológicos; c) Comunicação e expressão; d) Qualificação da formação, isso pode ser confirmado no que os colaboradores relatam:

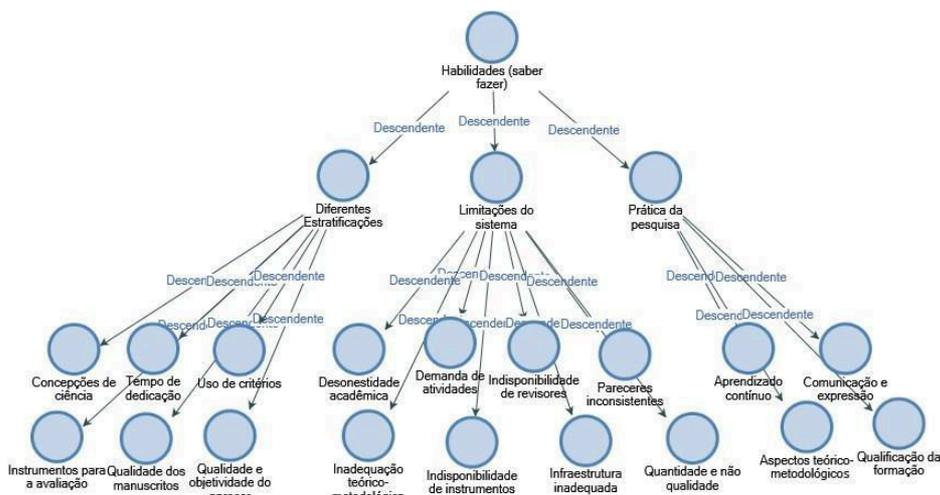
*P4: Você pode perceber formatos diferentes, **estilos diferentes**, algumas coisas para não fazer. Você pode gostar de uma estrutura de **comunicação de pesquisa** e perceber que ela é inadequada, ela não ajuda os seus leitores entenderem o objetivo da sua pesquisa. Então, eu diria que é um aprendizado importante vindo como outros fazem.*

[...]

*P3: Sempre que se avalia um manuscrito, você acaba **estudando o assunto, a forma, o modelo estatístico que o autor usou, o qual até então lhe era desconhecido**. Eu procuro verificar, discutir com outros pesquisadores. Acho que isso agrega conhecimento de forma automática, o qual pode ser incorporado no seu dia a dia, em outras pesquisas que você esteja fazendo. Você vê temáticas interessantes nas pesquisas que avalia e isso te instiga a pesquisar sobre determinados assuntos também. (Entrevista, 2019).*

Os ganhos da atividade avaliativa são ressaltados pelo estudo de Happell (2008) e Silva (2016), os autores atestam que, quando os avaliadores se debruçam sobre o manuscrito, há a oportunidade de aprofundarem ainda mais sobre o tema do qual são especialistas, inclusive analisando-o sob uma perspectiva diferente, enxergando novas formas de comunicação e escrita, o que contribui para que aprimorem ainda mais sua competência científica, ou seja, sua capacidade de falar (publicar) com legitimidade. Assim, Happell (2008) mostra que, ao emitir um parecer para artigo, projeto, livro, o revisor se depara com novidades, desafios e limitações que se constituem em oportunidades para a melhoria da qualidade do seu próprio fazer científico.

Os dados da Figura 17 contemplam as aprendizagens adquiridas na subdimensão das “Habilidades (saber-fazer)” na formação para a atividade de revisão por pares, as subcategorias e citações discutidas acima de modo a ilustrar os temas e subtemas de maior e menor expressividade conforme a seguir.



**Figura 17.** Dimensão das “Habilidades (saber-fazer)” – Tipos de aprendizagens adquiridas

Esses resultados apontam ganhos para a prática da pesquisa do próprio revisor e para uma melhor qualidade da avaliação e do parecer que ele emite. Esta ideia é destacada por Oliveira (1995), quando diz que o desenvolvimento pessoal está extremamente ligado ao contato do indivíduo com o meio social. No caso da revisão por pares, o contato com ideias, métodos, teorias, formas argumentativas e modos de produzir ciência otimiza as competências científicas dos envolvidos, daí a importância de se valorizar a atividade de revisão como um ambiente de aprendizagem colaborativa.

A subdimensão dos “**Valores (saber – ser)**” aparece como aprendizagens adquiridas na atividade de revisão por pares dos entrevistados. Segundo a Figura 15, a subcategoria “**Produtividade em pesquisa**” teve 44 citações que aparecem em primeiro lugar sobre: a) Pressão por qualidade; b) Más condutas; c) Pressão por quantidade; d) Diversificação da produção; e) Quantidade de atividades; f) Produção de *junk papers*. Isso pode ser confirmado no que os colaboradores relatam:

*P1: Não me sinto mais nessa pressão. Eu acho que na contabilidade nós estamos indo para um **nível de qualidade**. Mas tem pressão, eu acho que já teve mais do que agora, pela evolução da nossa área, e nós estamos chegando numa fase em que as coisas estão mudando, nós temos uma **pressão por qualidade**. P2: A **pressão por publicação** conduz o pesquisador a adotar comportamentos antiéticos, tais como: produzir em quantidade sem se envolver com as demais atividades da academia, visando tirar proveitos como bolsas produtividade etc. Aquela velha máxima "diga como me medes que direi como me comportarei". P4: Todo mundo está no contexto de **produtivismo acadêmico**. Se você está no jogo, e este demanda que você publique, se você não publicar nada, você está fora do sistema. P3: Eu espero que isso aos poucos vá se **revertendo para mais qualidade, menos quantidade**. É difícil discernir uma pesquisa realmente de qualidade, que tem bons resultados, daquilo que está replicando um monte de coisa que não serve para nada! Eu acho que essa que é a grande **consequência do produtivismo**. (Entrevista, 2019).*

Esses resultados mostram que o produtivismo acadêmico gera acúmulo de atividades, pressão para publicação em quantidade, perda da qualidade dos trabalhos e conduz a atitudes antiéticas por parte dos pesquisadores. Isso corrobora as pesquisas de Hames (2012), Kern, (2014), Omote (2005), Pessanha (1998) e Ware (2008), que destacam as principais consequências das práticas produtivistas no processo de publicação. Embora essa disfunção esteja presente, é possível observar também uma pressão por qualidade das pesquisas.

Destaca-se na subdimensão dos “**Valores (saber-ser)**”, a subcategoria “**Tipo de Lições**” com 47 citações sobre: a) Honestidade; b) Isenção e Imparcialidade; c) Qualidade do parecer; d) Tomada de decisões assertivas; e) Uso indevido de dados; f) Disponibilidade para avaliar. Isso pode ser confirmado no que os colaboradores relatam:

*P1: Você não ter conhecimento do assunto a ser avaliado é falta de postura ética. Porque você vai avaliar algo que você não tem **capacidade de avaliar**, então você vai dar opiniões e não **contribuições**. Eu acho que é muito importante ter uma postura ética, tanto em relação à **isenção e imparcialidade**, quanto em relação à qualidade do parecer e o seu perante a comunidade.*

[...]

*P2: Situações que eu considero como antiéticas são aquelas em que autores submetem artigos para revistas, mas não **se colocam à disposição para revisar**. Eu acho isso uma postura pouco ética. Se eu estou mandando um artigo para uma revista, implica que pelos menos dois colegas vão revisar o meu artigo, teoricamente eu deveria me colocar à disposição para revisar outros dois artigos. Mas tem pesquisadores que não fazem isso. P4: Um problema ético seria quando os avaliadores rejeitam os manuscritos por não citarem determinados livros, autores da preferência do avaliador. (Entrevista, 2019).*

Esses resultados apontam para a necessidade de aprimoramento de competências éticas nos pesquisadores. Autores como Omote (2005), Smith (2006), Ware (2013) e WCRI (2010) atestam que princípios de integridade são fundamentais para que o parecer de avaliação tenha qualidade, tanto em relação a isenção e imparcialidade, quanto em relação ao compromisso do avaliador em ter conhecimento e capacidade científica da área que avalia.

Ainda presente na subdimensão dos “**Valores (saber-ser)**” está a subcategoria “**Vantagens para avaliar**” com 33 citações sobre: a) Contribuição social; b) Compromisso; c) Otimização das competências; d) Certificação da produção; e) Qualificação da produção; f) Evolução da área; g) Retribuição; h) Troca de experiência; i) Integridade de pesquisa; j) Integração na comunidade; k) Prestígio, isso pode ser confirmado no que os colaboradores relatam:

*P1: Várias questões me motivam, por exemplo, **aquisição de conhecimento científico, crescimento, conhecer como a área está evoluindo, e o dever perante a comunidade acadêmica, porque se você publica é porque alguém avaliou.** [...] **O conhecimento que os avaliadores têm da área, faz você crescer conforme você é avaliado pelos pares.** Então são pessoas que têm conhecimento, então elas conseguem contribuir, porque estão estudando o mesmo assunto. Se traz uma boa avaliação, vai trazer contribuição, você vai crescer com aquilo. Acho que esse é o mais interessante de ser avaliado pelos seus pares.*

[...]

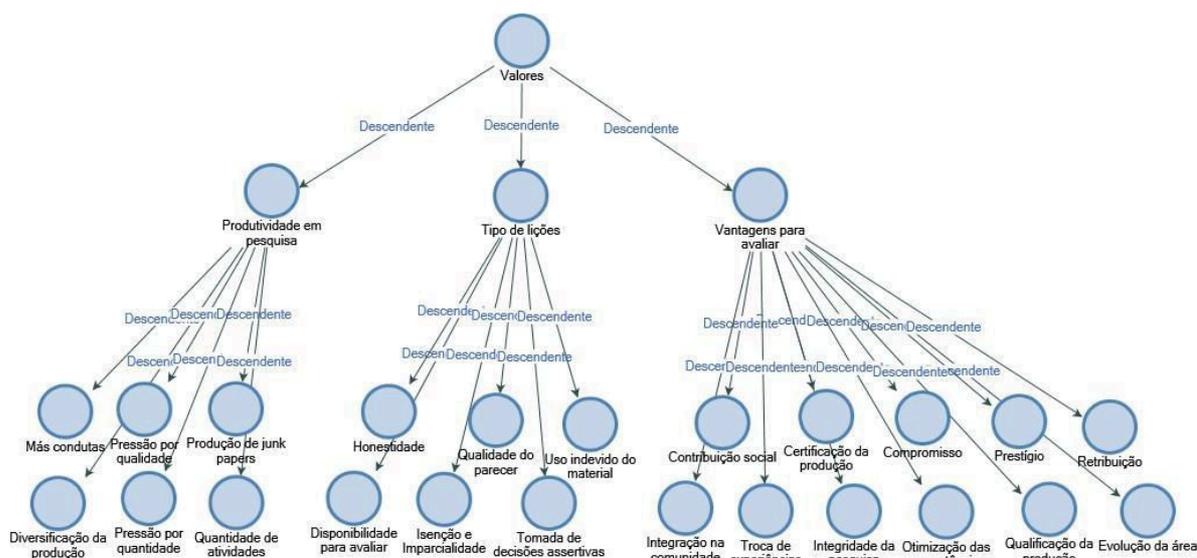
*P2: Eu considero conceitual, ou seja, eu considero como uma **obrigação minha frente à comunidade** fazer a avaliação, contribuir com a comunidade e com a sociedade como um todo. **O avaliador faz esse papel de contribuir com a sociedade na medida em que ele ajuda a qualificar a comunicação da ciência.** Então eu acho isso é importante. Além disso, tem um outro que é prático, o fato de que se eu não contribuir com a comunidade, a comunidade vai acabar me abdicando de alguma forma desse processo. [...] **A vantagem da revisão é sempre ter uma visão crítica do trabalho,** porque vai ter uma pessoa olhando o teu trabalho sob um outro prisma, uma outra ótica. Então eu acho que isso sempre é uma possibilidade de qualificar o trabalho.*

[...]

*P3: Eu acho que é um pouco de **projeto social.** Eu acredito **que precisamos dar um pouco do nosso saber, o que a gente adquiriu de experiência, precisamos compartilhar ideias.** Toda vez que você faz isso, você está enviando informações e está recebendo informações, **então aí se tem uma troca necessária para você se manter vivo, em termos de conhecimento, em termos de atividade de forma geral.** [...] Um olhar diferente para aquilo que você faz é importante porque você não consegue olhar tudo, mesmo que seja um trabalho com vários coautores. Sempre que você tem um olhar de fora, de uma pessoa experiente, ela vai agregar alguma coisa. (Entrevista, 2019).*

Estes tipos de aprendizagens estão em acordo com as pesquisas de Campanário (2002), Fitzpatrick (2011), Murcia e Borba (2008) e Ware (2008). Os autores argumentam que a revisão por pares auxilia na construção e propagação do conhecimento científico íntegro. Os resultados da pesquisa de Ware (2008) demonstram que a maior parte dos respondentes (85%) concordou que a atividade avaliativa da ciência auxilia e melhora a produção científica, e 83% creem que a revisão por pares promove controle de qualidade. Isso se deve ao trabalho que os revisores realizam, sendo professores, avaliadores, voluntários e, assim, por atuarem na “rede de colaboração solidária” (Patrus et al., 2015, p. 12).

A Figura 18 contempla as aprendizagens adquiridas na subdimensão dos “**Valores (saber-ser)**”, as subcategorias e citações discutidas acima de modo a ilustrar os temas e subtemas de maior e menor expressividade conforme a seguir.



**Figura 18.** Dimensão dos “Valores (saber-ser)” – Tipos de aprendizagens adquiridas

Esses resultados indicam que a atividade de avaliação é uma prática social, a qual não envolve apenas racionalidade técnica, mas também valores e conhecimentos. Desta forma, a revisão por pares está nos fundamentos da ciência e representa uma estratégia de sua legitimação, ademais se configura como um ambiente propício para otimização das competências científicas, troca de experiências e formação dos envolvidos na produção científica, autores, editores, alunos.

Deste ponto de vista, ao contribuir para uma melhor compreensão do processo de pesquisa, tais como saber identificar lacunas, caminho mais adequado para resolução do problema de pesquisa, rigor teórico e metodológico que permita o alcance de melhor padrão de qualidade da pesquisa, a revisão por pares se constitui numa importante razão para a formação continuada de pesquisadores, pois decorre de situações de aprendizagem.

A Tabela 9 apresenta uma síntese dos principais resultados desta pesquisa, os quais obtiveram consenso dos colaboradores e que convergem para as três dimensões da aprendizagem.

Tabela 9

**Resumo dos resultados**

Partes	Conhecimentos (saber)	Valores (atitudes)	Habilidades (saber fazer)
I – Trajetória na pesquisa	Conhecimento científico (47)	Grupos de pesquisa (39)	Tipo de publicação (20)
II – Formação para a atividade de certificação da ciência	Como aprendeu a revisar (43)	Dedicação (54)	Processo de produção (40)
III – Tipos de Aprendizagens adquiridas na atividade científica de revisão por pares	Parecer Contributivo (104)	Produtividade em pesquisa (44)	Limitações do sistema (33)

*Nota.* Os números entre parênteses indicam a quantidade de citações codificadas em cada categoria.

Os resultados referentes à parte I mostram que a aquisição de conhecimento científico, importante para o avanço do capital intelectual, ocorre tanto por meio da relação com outros pesquisadores em redes e grupos de pesquisa, quanto por meio das publicações. Esse fenômeno foi observado com colaboradores da área Contábil gerencial, porém segue o padrão observado em colaboradores de outras áreas, como Educação (Çakir & Carlsen, 2008; Pantiwati & Husamah, 2017; Tai et al., 2018), Administração (Serra et al., 2008; Shigaki, 2014), Engenharia (Nicol et al., 2014), Ciência da Informação (Silva, 2016). Essas pesquisas mostram que o desenvolvimento de conceitos teórico sociológicos é aprimorado por meio da publicação e interação com outros pesquisadores.

Os resultados referentes à parte II mostram que há dedicação dos colaboradores para a atividade de certificação da ciência, porém este é um processo que ainda requer formação, pois, neste caso, a atividade de revisão é aprendida com a prática e no processo de produção científica. Esses resultados foram observados em pesquisadores da área Contábil, mas são comuns em outras áreas como Educação (Reese-Durham, 2005; Yao & Cao, 2012), Saúde (Jenal et al., 2012), Engenharia (Nicol et al., 2014) e Multidisciplinares (Mulligan et al., 2013; Ward et al., 2015; Vasconcellos, 2017). Estes estudos ressaltam a necessidade de formação, uma vez que a atividade de revisão ainda é aprendida pela experiência individual e com o processo de produção científica. Assim, capacitações e treinamentos fundamentados podem facilitar a identificação dos melhores trabalhos e auxiliar a elaboração de *feedbacks* consistentes.

Os resultados da parte III mostram a importância do parecer para o avanço do conhecimento científico. Os colaboradores entenderam que o parecer traz contribuições e, por meio disso, aprendizagens são adquiridas, seja para o revisor que o elabora, seja para o autor que o recebe. O “parecer contributivo” ganhou destaque em pesquisadores contábeis voltados para a área gerencial, porém esse fenômeno também pode ser observado em estudos na área de Educação (Çakir e Carlsen; 2008; Reese-Durham, 2005; Tai et al., 2018; Yao & Cao, 2012), Política Social (Acquavita & Tice, 2013), Saúde (Ali & Watson, 2016; Jenal et al., 2012), Engenharia (Nicol et al., 2014), Administração (Ferreira et al., 2016; Shigaki, 2014) e Ciência da Informação (Silva, 2016). Essas pesquisas mostram que a elaboração de um parecer construtivo na atividade de revisão por pares, juntamente com produtividade íntegra e com mudanças às limitações do sistema, proporcionam desenvolvimento e otimização de competências para o pesquisador nas três dimensões da aprendizagem – éticas, técnicas e científicas, isto é, uma formação holística que harmoniza valores, prática e capital intelectual e revela a importância do pensamento do cientista para a área.

## 5 Conclusões

Esta pesquisa teve como objetivo determinar os tipos de aprendizagens adquiridas na atividade de avaliação de artigos científicos por revisores de periódicos da área Contábil. Constatou-se que os pesquisadores investigados se destacam pela forma como pensam, se comportam e pelo prestígio que possuem em suas áreas do conhecimento. Isso significa dizer que as aprendizagens adquiridas na atividade de avaliação da ciência contemplam, além do acúmulo de capital intelectual (conhecimento), aprendizagens em valores (saber-ser) e em habilidades (saber-fazer) ligados à prática da ciência. No que se refere aos principais achados em cada uma destas dimensões das aprendizagens adquiridas, constatou-se que:

- a) a dimensão do **“Conhecimentos (saberes)”** obteve o maior destaque na categoria aprendizagens adquiridas. Nesta dimensão a subcategoria com mais expressividade foi o **“Parecer contributivo”**, neste tópico obteve-se como consenso a ideia de que a elaboração fundamentada e consistente do parecer (*feedback*) oferece contribuições referentes a aspectos formais, teórico-metodológicos e argumentativos com críticas e sugestões de melhoria do manuscrito que impactam no desenvolvimento do senso crítico e no controle da qualidade do processo de produção científica presente e futuro. A subcategoria **“Nível conhecimento científico”** aparece em segundo lugar; neste tópico se obteve como consenso citações sobre: a atualidade das publicações em periódicos de alto impacto, a produtividade em pesquisa financiadas, com alunos, com pesquisadores nacionais e internacionais, as quais demandam tempo de maturação. A subcategoria que ficou em terceiro lugar foi **“Como aprendeu a revisar”** e obteve as seguintes respostas dos entrevistados: com a prática da revisão; no curso de pós-graduação; na prática da pesquisa; no contato com o orientador; com grupos de pesquisa; com os pares; e em espaços formativos, que parecem ter produzido maior impacto na aprendizagem da atividade de avaliação da ciência;
- b) a dimensão dos **“Valores (saber-ser)”** obteve o segundo lugar na categoria aprendizagens adquiridas; nesta dimensão, destaca-se a subcategoria **“Dedicação”** com citações sobre: empenho e disponibilidade para avaliar; compromisso com a comunidade científica; a avaliação como um processo demorado e complexo; alta demanda por revisões por pares. Em segundo lugar nesta dimensão se destaca a subcategoria **“Produtividade em pesquisa”** com citações sobre: a busca pela qualidade; boas práticas na avaliação da ciência; pressão por quantidade; quantidade de atividades; diversificação da produção. Em terceiro lugar aparece a subcategoria **“Grupos de pesquisa”**, com citações sobre: a constituição de rede

de colaboração multidisciplinar com pesquisadores nacionais e internacionais; participação e liderança em grupos de pesquisa com projetos financiados; coautorias; participação em rede de pesquisadores;

- c) a dimensão das “**Habilidades (saber-fazer)**” obteve o terceiro lugar na categoria aprendizagens adquiridas. Nesta dimensão, a subcategoria “**Produção Científica**” obteve citações tais como: a prática da pesquisa, a formação de grupos e a constituição de redes de pesquisadores, a aceitação de sugestões e críticas para a melhoria das habilidades de leitura e escrita, a construção de argumentação e defesa do ponto vista na capacitação científica. Outras subcategorias que merecem destaque nesta dimensão são: a) “**Lidar com limitações do sistema**”, com citações tais como: a geração de pareceres inconsistentes; a alta demanda de atividades; demanda por quantidade em detrimento de qualidade; a desonestidade acadêmica; a inadequação teórico-metodológica; a indisponibilidade de revisores; infraestruturas inadequadas e a indisponibilidade de instrumentos para a avaliação; b) “**Tipo de publicação**” com citações tais como: artigos científicos; livros e capítulos de livro nacionais e estrangeiros.

No âmbito geral, na subcategoria “**mudanças no sistema de avaliação por pares**” merecem destaque as sugestões e críticas dos pesquisadores investigados para a melhoria deste sistema, pois acreditam que cumpre uma função primordial no avanço científico. Nesta subcategoria foi citada a necessidade da criação de espaços formativos dos avaliadores, a necessidade de postura ética, de adoção de critérios e instrumentos que proporcionem o alcance de maiores padrões de qualidade da pesquisa científica na área contábil e conexão com os problemas e necessidades sociais. Na subcategoria “**Situações de aprendizagem**”, tem-se como pontos de destaque citações tais como: o fortalecimento de parcerias nacionais e internacionais, a identificação de novos *gaps* de pesquisa, participar de projetos e a criação de redes de pesquisa, aprender com os *feedbacks* avaliativos, maior rigor teórico metodológico maior valorização dos ganhos na atividade de avaliação da ciência com o aprimoramento de capacidades científicas e o acúmulo de capital intelectual. Na subcategoria “**Tipos de lições**” que a atividade de avaliação proporciona, foram consensuais citações tais como: honestidade acadêmica, conhecimento sobre o tema avaliado, oferecer contribuições significativas, respeito ao *blind review*, a imparcialidade, a postura ética, a disponibilidade para a revisão por pares como um dever perante a comunidade acadêmica.

Esses resultados permitem afirmar que o grau de desenvolvimento das capacidades científicas dos colaboradores, adquiridas mediante a produção e a certificação da ciência, permitem aprendizagens que abarcam não apenas o conhecimento formal, mas também teórico

e ético, as quais contribuem para maior legitimidade destes na comunidade científica a que pertencem. Essas capacidades podem ser observadas pela expressividade em que aparecem nas classificações das dimensões das aprendizagens adquiridas. Sendo assim, a atividade de revisão por pares incide na dimensão do saber (conhecimento), isto é, no desenvolvimento intelectual e no alcance de destaque do cientista no meio acadêmico e na importância do seu pensamento para a área em que atua. Os revisores por pares participantes desta pesquisa explicitaram, em suas opiniões e julgamentos, aprendizagens e lições tiradas da atividade científica de produção e de certificação da ciência, a adoção de boas práticas e comprometimento e disponibilidade para a revisão que incide em benefícios para o pesquisador-leitor e à prática da ciência com rigor teórico metodológico, ao invés da adoção de uma prática puramente técnica e descompromissada com as contribuições da ciência para a sociedade.

Essas afirmações permitem concluir que o processo de produção e de certificação da ciência pertencem ao processo de pesquisa e que estas instâncias se complementam e proporcionam aprendizagens e otimização das competências científicas do pesquisador. Isto é, embora a revisão por pares se constitua por uma atividade verticalizada sobre o documento avaliado (manuscrito), não se configura em um processo isolado, antes incide também sobre a prática da pesquisa e a produção da ciência em seus aspectos não apenas técnicos, mas também científicos e éticos.

Sugere-se que pesquisas futuras aprimorem a metodologia utilizada nesta pesquisa, ampliando a base de dados e as técnicas de coleta com a inclusão da análise de documentos como fichas de avaliação e outros materiais disponibilizados pelas revistas de modo a incluir a opinião dos avaliadores sobre o tipo de instrumentalização que recebem e que pode facilitar a atividade de avaliação por pares. Por outro lado, incluir pesquisadores que atuam em processos de revisão por pares com iniciativas relacionadas ao Movimento de Ciência Aberta, em que a disponibilização virtual das bases de dados visa à utilização de forma livre e sem restrições aos leitores. Todavia, com instruções sobre as boas práticas de pesquisa ao público leitor. Esse movimento mundial por publicações científicas abertas e inclusivas visa fornecer à comunidade científica práticas mais modernas em termos de processo editorial, diminuindo assim prejuízos da *Dark Data* e potencialmente os efeitos negativos do viés de publicação.

## Referências

- Acquavita, S. P., & Tice, C. (2013). Peer review in a social policy course: Lessons learned. *Advances in Social Work, 14*(2), 629-641. doi:<https://doi.org/10.18060/3160>
- Agarwal, R., Echambadi, R., Franco, A. M., & Sarkar, MB. (2004). Knowledge transfer through inheritance: Spinout generation, development, and survival. *Academy of Management Journal, 47*(4), 501-522. Recuperado de <http://www.utoronto.ca/~afranco/docs/Agarwal%20Echambadi%20Franco%20and%20Sarkar%20AMJ%202004.pdf>
- Alcadipani, R. (2011). Resistir ao produtivismo: Uma ode à perturbação acadêmica. *Cadernos EBAPE.BR, 9*(4), 1174-1178. Recuperado de <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/5241/3975>
- Alcadipani, R. (2017). Periódicos brasileiros em inglês: A mímica do publish or perish “global”. *Revista de Administração de Empresas, 57*(4), 405-411. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-759020170410>
- Ali, P. A., & Watson, R. (2016). Peer review and the publication process. *Nursing Open, 3*(4), 193-202. doi:10.1002/nop2.51
- Ali, S. N., Young, H. C., & Ali, N. M. (1996). Determining the quality of publications and research for tenure or promotion decisions: A preliminary checklist to assist. *Library Review, 45*(1). 39-53. doi:<https://doi.org/10.1108/00242539610107749>
- All European Academies. (2017). *The European code of conduct for research integrity: Revised edition*. Berlin: ALLEA - All European Academies. Recuperado de <https://www.allea.org/wp-content/uploads/2017/05/ALLEA-European-Code-of-Conduct-for-Research-Integrity-2017.pdf>
- Allen, T. W. (2013). Peer review guidance: How do you write a good review? *The Journal of the American Osteopathic Association, 113*(2), 916-920. Recuperado de [https://jaoa.org/aoa/content\\_public/journal/jaoa/932169/916.pdf](https://jaoa.org/aoa/content_public/journal/jaoa/932169/916.pdf)
- Alves, D., Figueiredo, D., Fº., & Henrique, A. (2015). O poderoso NVIVO: Uma introdução a partir da análise de conteúdo. *Revista Política Hoje, 24*(2), 119-134. Recuperado de <https://periodicos.ufpe.br/revistas/politica hoje/article/view/3723>
- Alvesson, M., & Sandberg, J. (2013). *Constructing research questions: Doing interesting research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications Inc.
- From the AMLE Editorial Team: Being an AMLE Reviewer. (2019). *Academy of Management Learning & Education, 18*(1), 1-6. doi:<https://doi.org/10.5465/amle.2019.0021>
- Ashford, S. J. (1996). The publishing process: The struggle for meaning. In P. J. Frost, & M. S. Taylor (Eds.). *Rhythms of academic life: Personal accounts of careers in academia* (pp. 119-127). Thousand Oaks: Sage.
- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração. (2017). *Boas práticas da publicação científica: Manual para autores, revisores, editores e integrantes de corpos*

*editoriais*. ANPAD, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Recuperado de [http://www.anpad.org.br/~anpad/diversos/2017/2017\\_Boas\\_Praticas.pdf](http://www.anpad.org.br/~anpad/diversos/2017/2017_Boas_Praticas.pdf)

- Baptista, A. A., Costa, S. M. S., Kuramoto, H., & 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*, 12(1), 1-17. doi:<https://doi.org/10.5007/1518-2924.2007v12nesp1p1>
- Barbalho, C. R. S. (2005). Periódico científico: Parâmetros para avaliação de qualidade. In S. M. S. P. Ferreira, & M. G. Targino (Orgs.). *Preparação de revistas científicas: Teoria e prática* (pp.123-158). São Paulo: Reichmann & Autores.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Batista, G. T. (2006). Scientific publication. *Ambiente e Água – An Interdisciplinary Journal of Applied Science*, 1(2), 11-14. doi:10.4136/1980-993X
- Bauer, M. W. (2008). Análise de conteúdo clássica: Uma revisão. In M. W. Bauer, & G. Gaskell (Eds.). *Pesquisa qualitativa com texto imagem e som: Um manual prático* (7a ed., pp. 189-217). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Berlinck, M. T. (2011). Editor de revistas científicas: Relato de um interminável aprendizado. *Psicologia USP*, 22(2), 423-436. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642011005000016>
- Bianco, M., Gras, N., & Sutz, J. (2014). Reflexiones sobre la práctica de la evaluación académica. In M. Bianco, & J. Sutz (Coord.). *Veinte años de políticas de investigación en la Universidad de la República: Aciertos, dudas y aprendizajes* (Cap. 10, pp. 209-236). Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce. Recuperado de [https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/4149/1/Libro\\_Veinte\\_a%C3%B1os\\_de\\_pol%C3%ADticas\\_de\\_investigaci%C3%B3n\\_en\\_la\\_Universidad\\_de\\_la\\_Rep%C3%BAblica.pdf#page=210](https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/4149/1/Libro_Veinte_a%C3%B1os_de_pol%C3%ADticas_de_investigaci%C3%B3n_en_la_Universidad_de_la_Rep%C3%BAblica.pdf#page=210)
- Björk, B- C., Roos, A., & Lauri, M. (2009). Scientific journal publishing: Yearly volume and open access availability. *Information research: An International Electronic Journal*, 14(1), 1-14. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ837278>
- Blackburn, J. L., & Hakel, M. D. (2006). An examination of sources of peer-review bias. *Psychological Science*, 17(5), 378-431. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.964.9837&rep=rep1&type=pdf>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução a teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bornmann, L. (2011). Scientific peer review. *Annual Review of Information Science and Technology*, 45(1), 199-245. doi:<https://doi.org/10.1002/aris.2011.1440450112>

- Bornmann, L., Nast, I., & Daniel, H- D. (2008). Do editors and referees look for signs of scientific misconduct when reviewing manuscripts? A quantitative content analysis of studies that examined review criteria and reasons for accepting and rejecting manuscripts for publication. *Scientometrics*, 77(3), 415-432. doi:10.1007/s11192-007-1950-2
- Bornmann, L., Weymuth, C., & Daniel, H-D. (2009). A content analysis of referees' comments: How do comments on manuscripts rejected by a high-impact journal and later published in either a low- or high-impact journal differ? *Scientometrics*, 83, 493-506. doi:10.1007/s11192-009-0011-4
- Bourdieu, P. (1976). O campo científico. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 2(3), 84-104. Recuperado de <https://cienciaticnosociedade.files.wordpress.com/2015/05/o-campo-cientifico-pierre-bourdieu.pdf>
- Bourdieu, P. (1990). *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense.
- Bourdieu, P. (2004). *Para uma sociologia da ciência*. Lisboa: Edições 70.
- Bourdieu, P. (2008). *A miséria do mundo* (7a ed.). Petrópolis: Vozes
- Brei, V. A., Farias, S. A., Matos, C. A., & Mazzon, J. A. (2017). Um guia de avaliação de artigos científicos em marketing. *RAE – Revista de Administração de Empresas*, 57(4), 391-400. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-759020170408>
- Byrne, D. W. (2000). Common reasons for rejecting manuscripts at medical journals: A survey of editors and peer reviewers. *Science Editor*, 23(2), 39-44. Recuperado de <https://www.councilscienceeditors.org/wp-content/uploads/v23n2p039-044.pdf>
- Çakir, M., & Carlsen, W. S. (2008). Environmental inquiry and peer review via online collaboration. *Journal of Theory and Practice in Education*, 4(2), 267-281. Recuperado de [http://www.academia.edu/download/42332515/Environmental\\_inquiry\\_and\\_peer\\_review\\_vi20160207-18447-fse3e2.pdf](http://www.academia.edu/download/42332515/Environmental_inquiry_and_peer_review_vi20160207-18447-fse3e2.pdf)
- Campanário, J. M. (2002). El sistema de revisión por expertos (peer review): Muchos problemas y pocas soluciones. *Revista Española de Documentación Científica*, 25(3), 267-285. Recuperado de: <http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/viewFile/107/171>
- Carvalho, A. M., Moreno, E., Bonatto, F. R. O., & Silva, I. P. (2000). *Aprendendo metodologia científica: Uma orientação para os alunos de graduação*. São Paulo: O Nome da Rosa.
- Casadevall, A., & Fang, F. C. (2009). Is peer review censorship? *Infection and Immunity*, 77(4), 1273-1274. doi:10.1128/IAI.00018-09
- Cavalcanti, M. F. R. (2017). Guidelines for qualitative research in organizations studies: Controversy and possibilities. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 18(3), 457-488. doi:10.13058/raep.2017.v18n3.522
- Cervo, A. L., Bervian, P. A., & Silva, R. (2007). *Metodologia científica* (6a ed.). São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Chien, W. T. (2011). Process and quality of peer review in scientific nursing journals. *Nursing Reports*, 1(5), 21-23. doi:<https://doi.org/10.4081/nursrep.2011.e5>

- Chrisman, J. J., Sharma, P., & Chua, J. (2017). The mind-set of editors and reviewers. *Family Business Review*, 30(3), 211-218. doi:10.1177/0894486517708377
- Chubin, D. E., & Hackett, E. J. (1990). *Peer review in theory and practice, in Peerless science: Peer review and U.S. science policy*. New York: Albany, St. University of New York Press.
- Clark, T., Floyd, S. W., & Wright, M. (2006). On the review process and journal development. *Journal of Management Studies*, 43(3), 655-664.
- Clarke, M. (2009). Ethics of science communication on the web. *Ethics in Science and Environmental Politics*, 9(1), 9-12. doi:10.3354/esepp00096
- Collis, J., & Hussey, R. (2005). *Pesquisa em administração: Um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação* (2a ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Costa, S. M. S. (1996). Controle de qualidade em periódicos científicos eletrônicos disponibilizados na Internet: A questão do julgamento pelos pares. *Revista de Biblioteconomia de Brasília*, Brasília, 20(2), 227-236.
- Costa, S. M. S. (2000). Mudanças no processo de comunicação científica: o impacto do uso de novas tecnologias. In S. M. S. Costa. *Comunicação científica*. (pp. 85-105). Brasília: Departamento de Ciência da Informação.
- Davyt, A., & Velho, L. (2000). A avaliação da ciência e a revisão por pares: Passado e presente. como será o futuro? *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, 7(1), 93-116. doi:http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702000000200005
- Davyt, G. A. (2001). *Avaliação por pares e o processo decisório nas agências de fomento à pesquisa. O CNPq e a FAPESP* (Tese de Doutorado). Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil. Recuperado de <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/286881>
- Deniszczwicz, M. (2017). *Revisão por pares editorial: Análise do sistema segundo o modelo CESM a partir do Natures's Peer Review Debate* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, SC, Brasil
- Deniszczwicz, M., & Kern, V. M. (2013). Indicadores de gestão na revisão por pares: Confiabilidade da revisão recíproca anônima de propostas de mestrado. *Liinc em Revista*, 9(1), 283-295. doi:https://doi.org/10.18617/liinc.v9i1.531
- Dolan, A., & Ayland, C. (2001). Analysis on trial. *International Journal of Market Research*, 43(4), 1-13. doi: https://doi.org/10.1177/147078530104300403
- Espejo, M. M. S. B., Azevedo, S. U., Trombelli, R. O., & Voese, S. B. (2013). O mercado acadêmico contábil brasileiro: Uma análise do cenário a partir das práticas de publicação e avaliação por pares. *Revista Universo Contábil*, 9(4), 6-28. doi:10.4270/ruc.2013428
- Falaster, C., Ferreira, M. P., & Canela, R. (2016). Motivos de rejeição dos artigos nos periódicos de Administração. *Organizações & Sociedade*, 23(77), 285-306. doi:10.1590/1984-9230776

- Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. (2011). *Boas práticas científicas*. São Paulo: Autor. Recuperado de <http://www.fapesp.br/6579.phtml>
- Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. (2014). Código de boas práticas científicas. São Paulo: Autor. Recuperado de [http://www.fapesp.br/boaspraticas/FAPESP-Codigo\\_de\\_Boas\\_Praticas\\_Cientificas\\_2014.pdf](http://www.fapesp.br/boaspraticas/FAPESP-Codigo_de_Boas_Praticas_Cientificas_2014.pdf)
- Fernandes, E. M., & Maia, Â. (2001). Grounded Theory. In E. M. Fernandes, Â. Maia, & L. S. Almeida. *Métodos e técnicas de avaliação: Contributos para a prática e investigação psicológicas* (pp. 49-76). Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Ferreira, M. P., Pinto, C. F., & Belfort, A. C. (2016). O que é uma boa revisão de artigo em administração? *Revista Eletrônica de Estratégia & Negócios*, 9(2), 88-105. doi:<http://dx.doi.org/10.19177/reen.v9e2201686-104>
- Fitzpatrick, K. (2011). *Planned Obsolescence: Publishing, technology, and the future of the academy*. New York: NYU Press Short.
- Freitas, M. E. (2007). A carne e os ossos do ofício acadêmico. *Organizações & Sociedade*, 14(42), 187-191. Recuperado de <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaoes/article/view/10906/7848>
- Freitas, M. E. (2011). O pesquisador hoje: Entre o artesanato intelectual e a produção em série. *Cadernos EBAPE.BR*, 9(4), 1158-1163. Recuperado de <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/5239/3973>
- Freitas, M. H. A. (1998). *Avaliação da produção científica: Considerações sobre alguns critérios*. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- Gamboa, S. S., & Gamboa, M. C. (2009). *Pesquisa na educação física epistemologia, escola e formação profissional*. Maceió: edUFAL.
- Godlee, F., Gale, C. R., & Martyn, C. N. (1998). Effect on the quality of peer review of blinding reviewers and asking them to sign their reports: A randomized controlled trial. *J.A.M.A.* 280(3), 237-240. Recuperado de <https://jamanetwork.com/journals/jama/article-abstract/187748>
- Godoi, C. K., & Xavier, W. G. (2012). O produtivismo e suas anomalias. *Cadernos EBAPE.BR*, 10(2), 456-465. doi:<https://dx.doi.org/10.1590/S1679-39512012000200012>
- Godoy, A. S. (1995). A pesquisa qualitativa e sua utilização em administração de empresas. *Revista de Administração de Empresas – RAE*, 35(4), 65-71. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n4/a08v35n4.pdf>
- Gomes, R. (2016). Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In M. C. S. Minayo (Orgs.). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (30a ed., Cap. 4, pp.72-95). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gondim, S. (2004). A face oculta do parecerista: Discussões éticas sobre o processo de avaliação de mérito de trabalhos científicos. *Organizações & Sociedade*, 11(31), 195-199. Recuperado de <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaoes/article/view/10716/7668>

- Gonzalez, M. (2012). Os primórdios da comunicação científica em O Ensaíador (1623), de Galileu Galilei. In L. V. R. Pinheiro., & E. C. P. Oliveira (Orgs.). *Múltiplas facetas da comunicação e divulgação científicas: Transformação em cinco séculos* (pp. 18-50). Brasília: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).
- Gonzalez-Rey, F. L. (2011). *Pesquisa qualitativa em psicologia: Caminhos e Desafios*. São Paulo: Cengage Learning.
- Grediaga, K. R. (2011). El papel de pares y publicaciones periódicas en la validación del conocimiento científico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 7-14. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662011000100001&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662011000100001&script=sci_arttext)
- Hackett, E. J., & Chubin, D. E. (2003, fevereiro). Peer review for the 21<sup>st</sup> century: Applications to education research. *National Research Council Workshop*, Washington, D.C., Estados Unidos da América. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Daryl\\_Chubin/publication/44834493\\_Peer\\_review\\_for\\_the\\_21st\\_century\\_Applications\\_to\\_education\\_research/links/551407140cf23203199cd37e.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Daryl_Chubin/publication/44834493_Peer_review_for_the_21st_century_Applications_to_education_research/links/551407140cf23203199cd37e.pdf)
- Hames, I. (2007). The peer-review process: How to get going. In I. Hames (Ed.). *Peer review and manuscript management in scientific journals: Guidelines for good practice* (Cap. 2, pp. 9-24). Blackwell Publishing: Oxford, UK.
- Hames, I. (2012, novembro). The current state of peer review: Criticisms, challenges and innovations. *Conferência proferida no Seminário Satélite para Editores Plenos*, Santa Catarina, Florianópolis, Brasil, 6. Recuperado de: [https://www.abecbrasil.org.br/novo/eventos/vii\\_workshop/palestras/ssep/Irene.pdf](https://www.abecbrasil.org.br/novo/eventos/vii_workshop/palestras/ssep/Irene.pdf).
- Happell, B. (2008). The responsibility of review: Guidelines to promote professional courtesy and commitment through the peer review process. *International Journal of Psychiatric Nursing Research*, 13(3), 1-9, 2008. Recuperado de: <http://acquire.cqu.edu.au:8080/vital/access/services/Download/cqu:4213/ATTACHMENT01?open=true>
- Hébert, P. C. (2007). Examen par les pairs ou lobby politique? *Le choix est clair*. *CMAJ. Canadian Medical Association Journal*, 176(10), 1391. Recuperado de <http://www.cmaj.ca/content/cmaj/176/10/1391.full.pdf>
- Horrobin, D. F. (1990). The philosophical basis of peer review and the suppression of innovation. *JAMA*, 263(10), 1438-1441. doi:10.1001/jama.1990.03440100162024
- International Committee of Medical Journal Editors (2018, December). *Recommendations for the conduct, reporting, editing, and publication of scholarly work in medical journals*. Recuperado de <http://www.icmje.org/recommendations/>
- Jenal, S., Willamowius, D. V., Machado, G. E., Almeida, L. S., & Larcher, M. H. C. (2012). O processo de revisão por pares: Uma revisão integrativa de literatura. *Acta Paulista de Enfermagem*, 25(5), 802-808. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3070/307026618013.pdf>

- Jubb, M. (2016). Peer review: The current landscape and future trends. *Learning Publishing*, 29(1), 13-21. doi:<https://doi.org/10.1002/leap.1008>
- Kern, V. M. (2014, novembro). Atores, fatores, relações e mecanismos da revisão por pares editorial. *Workshop de Editoração Científica (WEC)*, Campos do Jordão, SP, Brasil, 8. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/24198/>
- Kern, V. M., Saraiva, L. M., & Pacheco, R. C. S. (2003). Peer review in education: Promoting collaboration, written expression, critical thinking, and professional responsibility. *Education and Information Technologies*, 8(1), 37-46. Recuperado de [http://www.academia.edu/download/44274964/Peer\\_review\\_in\\_education\\_promoting\\_colla20160331-27275-nwd1rp.pdf](http://www.academia.edu/download/44274964/Peer_review_in_education_promoting_colla20160331-27275-nwd1rp.pdf)
- Kostoff, R. N. (1996). Performance measures for government-sponsored research: Overview and background. *Scientometrics*, 36(3), 281-292. Recuperado de <https://link-springer-com.ez344.periodicos.capes.gov.br/content/pdf/10.1007%2FBF02129595.pdf>
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2a ed.). California: Sage Publications, Inc.
- Kuenzer, A. Z., & Moraes, M. C. M. (2005). Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educação & Sociedade*, 26(93), 1341-1362. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000400015>
- Kuhlmann, M., Jr. (2014). Publicação em periódicos científicos: Ética, qualidade e avaliação da pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, 4(151), 16-32. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/198053142877>
- Kumar, P., Rafiq, I., & Imam, B. (2010). Negotiation on the assessment of research articles with academic reviewers: Application of peer-review approach of teaching. *Higher Education*, 62(3), 315-332. doi:10.1007/s10734-010-9390-y. Recuperado de [http://eprints.surrey.ac.uk/7151/2/Negotiation\\_HigherEducation.pdf](http://eprints.surrey.ac.uk/7151/2/Negotiation_HigherEducation.pdf)
- La Torre, A., Del Rincón, I. D., & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- Lage, M. C., & Godoy, A. S. (2008). O uso do computador na análise de dados qualitativos: Questões emergentes. *RAM – Revista de Administração Mackenzie*, 9(4), 75-98. Recuperado de <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/RAM/article/view/178/0>
- Latour, B. (1994). O reino do texto científico. In N. Witkowski (Coord.). *Ciência e tecnologia hoje* (pp. 399-401). São Paulo: Ensaio.
- Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed.
- Le Coadic, Y- F. (1996). *A ciência da informação*. Brasília: Briquet de Lemos.

- Lee, C. J., Sugimoto, C. R., Zhang, G., & Cronin, B. (2012). Bias in peer review. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 64(1), 2-17. doi:10.1002/asi.22784.
- Lee, N. & Greenley, G. (2009). Being a successful and valuable peer reviewer. *European Journal of Marketing*, 43(1), 5-10. doi:10.1108/03090560910923193
- Leite, F. C. L. (2006). *Gestão do conhecimento científico no contexto acadêmico: Proposta de um modelo conceitual* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação – FACE, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Lincoln, I. S., & Guba, E. G. (2006). Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In N. K. Denzin, & I. S. Lincoln (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens* (2a ed., pp. 169-192). Porto Alegre: Artmed Bookman.
- Lindblom, C. E., & Cohen, D. A. (1979). *Usable knowledge: Social science and social problem solving*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Luckesi, C., Barreto, E., Cosma, J., & Baptista, N. (2000). *Fazer universidade: Uma proposta metodológica* (11a ed.). São Paulo: Cortez.
- Lüdke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Machado, A. M. N., & Bianchetti, L. (2011). (De) fetishization of academic productivity: Challenges for the worker-researcher. *Revista de Administração de Empresas*, 51(3), 244-254. Recuperado de <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/view/30970>
- Makarow, M., & Heppener, M. (2011). European Peer Review Guide: Integrating policies and practices into coherent procedures. *European Science Foundation*. Recuperado de [http://www.esf.org/search/?tx\\_indexedsearch\\_pi2%5Baction%5D=search&tx\\_indexedsearch\\_pi2%5Bcontroller%5D=Search](http://www.esf.org/search/?tx_indexedsearch_pi2%5Baction%5D=search&tx_indexedsearch_pi2%5Bcontroller%5D=Search)
- Martin, B. R., & Irvine, J. (1983). Assessing basic research: Some partial indicators of scientific progress in radio astronomy. *Research Policy*, 12(2), 61-90. doi:[https://doi.org/10.1016/0048-7333\(83\)90005-7](https://doi.org/10.1016/0048-7333(83)90005-7)
- Martins, G. A., & Theóphilo, C. R. (2016). *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas* (3a ed.). São Paulo: Atlas.
- Meadows, A. J. (1999). *A comunicação científica*. Brasília: Briquet de Lemos.
- Meglhioratti, F. A., & Batista, I. L. (2018). Perspectivas da sociologia do conhecimento científico e o ensino de ciências: Um estudo em revistas da área de ensino. *Investigações em Ensino de Ciências*, 23(1), 1-31. doi:<http://dx.doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2018v23n1p01>
- Menéndez, L. S. (2014). La evaluación de la ciencia y la investigación. *Revista Española de Sociología*, (21), 137-148. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/res/article/viewFile/65364/39662>

- Merton, R. K. (1973). *The sociology of science: Theoretical and empirical investigations*. Chicago: University of Chicago Press.
- Merton, R. K. (1974). Imperativos institucionais da ciência. In J. D. Deus (Org.). *A crítica da ciência*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Michelat, G. (1982). Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em sociologia. In M. J- M. Thiollent (Ed.). *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária* (3a ed., pp. 191-211). São Paulo: Polis.
- Min, K. S. (2014). Reviewers are not perfect, but could they try harder? *Journal of Business Research*, 67(9), 1967-1970. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2013.11.002>
- Minayo, M. C. S., Deslandes, S. F., & Gomes, R. (2016). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (30a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Moraes, H. V. Jr., Rocha, E. M., & Chamon, W. (2010). Funcionamento e desempenho do sistema de revisão por pares. *Arquivos Brasileiros de Oftalmologia*, 73(6), 487-488. Recuperado de [http://www.academia.edu/download/42108048/Operation\\_and\\_performance\\_of\\_the\\_peer-re20160204-8309-1m4lyqk.pdf](http://www.academia.edu/download/42108048/Operation_and_performance_of_the_peer-re20160204-8309-1m4lyqk.pdf)
- Moré, C. (2015). A “entrevista em profundidade” ou “semiestruturada” no contexto da saúde. Dilemas epistemológicos e desafios de sua construção e aplicação. *CIAIQ2015*, 3, 126-131. Recuperado de <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/158>
- Moreira, A. F. (2009). A cultura da performatividade e a avaliação da pós-graduação em educação no Brasil. *Educação em Revista*, 25(3), 23-42. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n3/03.pdf>
- Moreira, M. L., & Velho, L. (2008). Pós-graduação no Brasil: Da concepção “ofertista linear” para novos modos de produção do conhecimento” implicações para avaliação. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 13(3), 625-645. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219114874002>
- Moreno, F. P., & Arellano, M. A. M. (2005). Publicação científica em arquivos de acesso aberto. *Arquivística.net*, 1(1), 76-86. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/17597/>
- Morita-Lou, H. (1985). *Science and technology indicators for development*. London: Westview Press.
- Mueller, S. P. M. (2006). A comunicação científica e o movimento de acesso livre ao conhecimento. *Ciência da Informação*, 35(2), 27-38. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ci/v35n2/a04v35n2.pdf>
- Mueller, S. P. M., & Passos, E. J. L. (2000). *Comunicação científica*. Brasília: Editora UnB.
- Mulligan, A., Hall, L., & Raphael, E. (2013). Peer review in a changing world: An international study measuring the attitudes of researchers. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 64(1), 132-161. doi:10.1002/asi.22798

- Murcia, D- R. F., & Borba, J. A. (2008). Possibilidades de inserção da pesquisa contábil brasileira no cenário internacional: Uma proposta de avaliação dos periódicos científicos de contabilidade e auditoria publicados em língua inglesa e disponibilizados no portal de periódicos da CAPES. *Revista Contabilidade & Finanças USP*, 19(46), 30-43. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2571/257119525004.pdf>
- Nascimento, L. F. (2010). Modelo CAPES de avaliação: Quais as consequências para o triênio 2010-2012? *Administração: Ensino e Pesquisa*, 11(4), 579-600.
- Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback in higher education: A peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102-122. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2013.795518>
- Olabuénaga, J. I. R. (2009). *Metología de la investigación cualitativa*. Espanha: Universidad de Deust.
- Oliveira, M. K. (1995). *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. (3a ed.). São Paulo: Scipione.
- Omote, S. (2005). Revisão por pares na Revista Brasileira de Educação Especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11(3), 323-324. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbee/v11n3/v11n3a02.pdf>
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2019). *Evaluation of Public Funded Research*, DSTI/STP (2019)17. Paris: OECD.
- Pantiwati, Y., & Husamah, H. (2017). Self and peer assessments in active learning model to increase metacognitive awareness and cognitive abilities. *International Journal of Instruction*, 10(4), 185-202.
- Patrus, R., Dantas, D. C., & Shigaki, H. B. (2015). O produtivismo acadêmico e seus impactos na pós-graduação stricto sensu: Uma ameaça à solidariedade entre pares? *Cadernos EBAPE.BR (FGV)*, 13(1), 1-18. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/1679-39518866>
- Patrus, R., Dantas, D. C., & Shigaki, H. B. (2016). Pesquisar é preciso. Publicar não é preciso: História e controvérsias sobre a avaliação por pares. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 21(3), 799-820. Recuperado de <http://submission.scielo.br/index.php/aval/article/view/134453/9823>. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772016000300008>
- Pavan, C., & Stumpf, I. R. C. (2009). Avaliação pelos pares nas revistas brasileiras de ciência da informação: procedimentos e percepções dos atores. *Encontros Bibli, Florianópolis*, 14(28), 73-92.
- Pendergast, G. (2007). The art of reviewing. *International Journal of Advertising*, 26(2), 277-280.
- Pessanha, C. (1998). Critérios editoriais de avaliação científica: Notas para discussão. *Ciência da Informação*, 27(2), 226-229. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ci/v27n2/2729820.pdf>

- Pessanha, C. (2001). Criterios editoriales para la evaluación científica: Notas para la discusión. *Acimed*, 9(Supl. 4), 131-134. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1024-94352001000400021](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352001000400021)
- Peters, D. P., & Ceci, S. J. (1982). Peer-review practices of psychological journals: The fate of published articles, submitted again. *Behavioral and Brain Sciences*, 5(2), 187-195. doi:<https://doi-org.ez344.periodicos.capes.gov.br/10.1017/S0140525X00011183>
- Pinho, J. A. G. (2005). Brevíssimo manual do editor: Considerações sobre submissão e avaliação de artigos, o papel dos pareceristas e do editor de revistas científicas. *Organizações & Sociedade*, 12(34), 169-173. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4006/400638278012.pdf>
- Pöschl, U. (2010). Interactive open access publishing and peer review: The effectiveness and perspectives of transparency and self-regulation in scientific communication and evaluation. *LIBER Quarterly*, 19(3-4), 293-314. doi:<http://doi.org/10.18352/lq.7967>
- Radford, D. R., Smillie, L., Wilson, R. F., & Grace, A. M. (1999). The criteria used by editors of scientific dental journals in the assessment of manuscripts submitted for publication. *British Dental Journal*, 187(7), 379-379.
- Reale, E., Barbara, & Costantini, A. (2007). Peer review for the evaluation of academic research: Lessons from the Italian experience. *Research Evaluation*, 16(3), 216-228. doi:10.3152/095820207X227501
- Reese-Durham, N. (2005). Peer evaluation as an active learning technique. *Journal of Instructional Psychology*, 32(4), 338-345. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.522.838&rep=rep1&type=pdf>
- Resolução n.º 28, de 18 de dezembro de 2015*. Estabelece as normas gerais e específicas para as modalidades de bolsas individuais no País relacionadas no Anexo I. Recuperado de [http://www.cnpq.br/web/guest/view/-/journal\\_content/56\\_INSTANCE\\_0oED/10157/2958271](http://www.cnpq.br/web/guest/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/2958271)
- Resnik, D. B., & Elmore, S. A. (2016). Ensuring the quality, fairness, and integrity of journal peer review: A possible role of editors. *Science and Engineering Ethics*, 22(1), 169-188. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/s11948-015-9625-5>
- Rigo, A. S. (2017). Comunidade acadêmica, produtivismo e avaliação por pares. *RAE – Revista de Administração de Empresas*, 57(5), 510-514. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-759020170508>
- Rinia, E. J., Van Vuren, H. G., van Leeuwen, T. N., & Van Raan, A. F. J. (1998). Comparative analysis of a set of bibliometric indicators. *Research Policy*, 27(1), 95. [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(98\)00026-2](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(98)00026-2)
- Rochmiyati. (2013). Peer assessment model on collaborative elaboration learning for interdisciplinary social studies in the junior high schools. *Jurnal Penelitian dan Evaluasi Pendidikan*, 17(2), 333-346. Recuperado de <https://journal.uny.ac.id/index.php/jpep/article/download/1704/1418>

- Rollinson, P. (2005). Using peer feedback in the ESL writing class. *ELT Journal*, 59(1), 23-30. doi:10.1093/elt/cci003
- Rosa, A. R. (2008). “Nós e os índices”: Um outro olhar sobre a pressão institucional por publicação. *RAE- Revista de Administração de Empresas*, 48(4), 108-114.
- Rupp, D. E. (2011). Ethical issues faced by editors and reviewers. *Management and Organization Review*, 7(3), 481-493. doi:10.1111/j.1740-8784.2011.00227.x
- Rynes, S. L. (2006). Making the most of the review process: Lessons from award-winning authors. *Academy of Management Journal*, 49(2), 189-190.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (1991). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Saorim, R. N. S., & Garcia, J. C. R. (2010). O conhecimento na pós-graduação: Desafio da avaliação. In R. G. Curty (Org.). *Produção intelectual no ambiente acadêmico* (Cap. 3, pp. 46-68). Londrina: UEL/CIN.
- Schwab, D. P. (1985). Reviewing empirically based manuscripts: Perspectives on process. In L. L. Cummings, & P. J. Frost (Eds.). *Publishing in the Organizational Sciences* (2a ed., Cap. 10, pp. 171-181). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc. Recuperado de [http://aom.org/uploadedFiles/Meetings/annualmeeting/program/review/reviewing\\_empirically\\_based\\_manuscripts\\_schwab\\_1985.pdf](http://aom.org/uploadedFiles/Meetings/annualmeeting/program/review/reviewing_empirically_based_manuscripts_schwab_1985.pdf)
- Seibert, S. E. (2006). Anatomy of an R & R (Or, reviewers are an author's best friends...). *Academy of Management Journal*, 49(2), 203-207. Recuperado de <http://www.aompresident.aom.org/uploadedFiles/Publications/AMJ/seibert.pdf>
- Serra, F. A. R., Fiates, G. G., & Ferreira, M. P. (2008). Publicar é difícil ou faltam competências? O desafio de pesquisar e publicar em revistas científicas na visão de editores e revisores internacionais. *RAM – Revista de Administração Mackenzie*, 9(4), 32-55. Recuperado de <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/RAM/article/viewFile/176/176>
- Severino, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico* (23a ed.). São Paulo: Cortez.
- Shatz, D. (2004). *Peer review: A critical inquiry*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Shigaki, H. B. (2014). *Revisão por pares em um contexto de produtivismo acadêmico sob a ótica dos avaliadores de artigos de periódicos científicos na área de administração* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.
- Shigaki, H. B., & Patrus, R. (2016). Avaliação de artigos científicos em administração: Critérios e modelos de avaliadores experientes. *Teoria e Prática em Administração*, 6(2), 107-135. Recuperado de <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/tpa/article/view/28445>

- Silva, C. N. N. (2016). *Ontogênese intelectual: O potencial pedagógico da revisão por pares no desenvolvimento da competência científica de pesquisadores em diferentes áreas do conhecimento* (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília – UnB, Faculdade de Ciência da Informação – FCI, Brasília, DF, Brasil.
- Silva, L. M. (2014). *Repositório institucional como sistema técnico-social: Composição, ambiente e estrutura* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.
- Slomski, V. G. (2009). A metodologia da pesquisa científica em contabilidade: Limites e possibilidades. *Revista Brasileira de Gestão de Negócios*, 11(33), 330-332. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/947/94712339001.pdf>
- Smith, R. (2006). Peer review: A flawed process at the heart of science and journals. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 99, 178-182.
- Stehbens, W. E. (1999). Basic philosophy and concepts underlying scientific peer review. *Medical Hypotheses*, 52(1), 31-36. doi:10.1054/mehy.1997.0628
- Stumpf, I. (2008). Avaliação pelos pares nas revistas de comunicação: visão dos editores, autores e avaliadores. *Perspectivas em Ciência da Informação*, 13(1), 18-32. Recuperado de <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/viewFile/194/389>
- Székely, T., Krüger, O., & Krause, E. T. (2014). Errors in science: The role of reviewers. *Trends in Ecology & Evolution*, 29(7), 371-373. doi:<https://doi.org/10.1016/j.tree.2014.05.001>
- Tai, J., Ajjawi, R., Boud, D., Dawson, P., & Panadero, E. (2018). Developing evaluative judgement: Enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher Education*, 76(3), 467-481. doi:<https://doi.org/10.1007/s10734-017-0220-3>
- Thiry-Cherques, H. R. (2005). Comentando: “A face oculta do parecerista: Discussões éticas sobre o processo de avaliação de mérito de trabalhos científicos”. *Organizações & Sociedade*, 12(32), 181-182. Recuperado de <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaoes/article/view/10770/7718>
- Trigueiro, M. G. S. (2014). Os novos rumos dos estudos sociais de ciência e tecnologia: Continuidade e ruptura na teoria social – implicações para o Brasil e a América Latina. *Sociologias*, 16(37), 24-41. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/15174522-016003702>
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação: O positivismo, a fenomenologia, o marxismo*. São Paulo: Atlas.
- Tsang, E. W. K., & Frey, B. S. (2007). The as-is journal review process: Let authors own their ideas. *Academy of Management Learning & Education*, 6(1), 128-136. Recuperado de [http://www.bsfrey.ch/articles/\\_455\\_2007.pdf](http://www.bsfrey.ch/articles/_455_2007.pdf)
- Vasconcellos, V. G. (2017). Editorial: Controle por pares e a função do revisor – premissas e orientações para uma avaliação consistente. *Revista Brasileira de Direito Processual Penal*, 3(2), 437-458. doi:<http://dx.doi.org/10.22197/rbdpp.v3i2.70>

- Vermeulen, F. (2007). "I shall not remain insignificant": Adding a second loop to matter more. *Academy of Management Journal*, 50(4), 754-761. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.588.1052&rep=rep1&type=pdf>
- Vilaça, M. M. (2018). A publicação como obsessão, a pressão como efeito e a integridade como discurso/desafio: Uma análise crítico-provocativa da cientometria vigente. *Montrivivência*, 30(54), 51-73. doi:<http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2018v30n54p51>
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Ward, A. W., Hall, B. W., & Schramm, C. F. (1975). Evaluation of published educational research: A national survey. *American Educational Research Journal*, 12(2), 109-128. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED093941.pdf>
- Ward, P., Graber, K. C., & Mars, H. van der. (2015). Writing quality peer reviews of research manuscripts. *Journal of Teaching in Physical Educations*, 34(4), 700-715. doi:<http://dx.doi.org/10.1123/jtpe.2014-0158>
- Ware, M. (2008). *Peer review: Benefits, perceptions and alternatives*. London, UK: Publishing Research Consortium.
- Ware, M. (2013). Peer Review: An introduction and guide. *Publishing Research Consortium. Bristol, England*. Recuperado de <https://www.tandf.co.uk/journals/pdf/PRC-PeerReview-Guide-2013.pdf>
- Weller, A. (2001). *Editorial peer review: It's strengths and weakness*. Medford, NJ: Information Today, Inc
- Weller, A. C. (2002). *Editorial peer review: Its strengths and weaknesses* (2a ed.). New Jersey: Information Today, Inc.
- Wenneras, C., & Wold, A. (1997). Nepotism and sexism in peer-review. *Nature*, 387, 341-343. Recuperado de <https://www-nature.ez344.periodicos.capes.gov.br/articles/387341a0.pdf>
- Werlang, E. (2013). *Revisão por pares: Um estudo da gestão de avaliadores nas revistas científicas brasileiras* (Dissertação de Mestrado). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.
- White, E. G. (2007). *O desejado de todas as nações*. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira.
- White, E. G. (2015). *Educação: Um modelo de Ensino integral* (9a ed.). Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira.
- Word Conferences on Research Integrity. (2010). *Singapore statement on research integrity*. Recuperado de <https://wcrif.org/statement>
- Yao, C., & Cao, H. (2012). How peer review affects Chinese college students' English writing abilities. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(3), 554-559. doi:10.4304/tpls.2.3.554-559
- Zahra, S. A., & Sharma, P. (2004). Family business research: A strategic reflection. *Family Business Review*, 17(4), 331-346. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1741-6248.2004.00022.x>

Ziman, J. M. (1968). *Public Knowledge: An essay concerning the social development of science*. London, UK: Cambridge University Press.

Ziman, J. M. (1979). *Conhecimento público* (R. R. Junqueira, Trad.). Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Ziman, J. M. (1981). *A força do conhecimento*. São Paulo: Itatiaia.

## Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### Esclarecimentos ao colaborador da pesquisa

**Título da pesquisa:** Aprendizagens adquiridas na atividade de avaliação de artigos científicos por revisores de periódicos da área contábil.

**Responsável pelo projeto:** Carolina Santos Oliveira

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vilma Geni Slomski

**Instituição de Ensino Superior (IES):** Centro Universitário da Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – UNIFECAP/SP

**Prezado(a) Professor(a),**

Esta pesquisa pretende determinar os tipos de aprendizagens adquiridas na atividade de avaliação de artigos científicos por revisores de periódicos da área Contábil, a fim de identificar processos que apoiam e significam a atividade de revisão por pares no contexto investigado. Para sua realização será necessária uma entrevista, a qual possui aproximadamente 50 minutos de duração. Seu nome não será exposto, o instrumento de coleta não possui identificação, seu caráter é estritamente acadêmico e os dados serão analisados em termos globais.

O roteiro de entrevista possui 34 questões “livres”, subdivididas em 03 partes voltadas para a identificação das competências científicas desenvolvidas e otimizadas na atividade de avaliação de artigos científicos. Sua participação é voluntária, entretanto decisiva para a realização desta pesquisa!

### Termo de consentimento pós-esclarecido

Estou ciente de que em nenhum momento serei exposto a risco devido minha participação nesta pesquisa e que poderei a qualquer momento me recusar a continuar participando. Sei também que os dados oriundos do instrumento respondido por mim serão utilizados para fins científicos, com garantia de anonimato. Fui informado(a) que não terei nenhum tipo de despesa nem receberei nenhum pagamento ou gratificação pela minha participação no referido estudo.

Declaro, após convenientemente esclarecido e de ter entendido o que foi explicado, que aceito participar do presente Protocolo de Pesquisa.

*\*Required*

**Aceita participar desta pesquisa? \***

- Sim. Eu aceito participar desta pesquisa.
- Não. Eu não desejo participar desta pesquisa.

## Apêndice B – Protocolo da Pesquisa: Roteiro de Entrevista

### PARTE I – DADOS DEMOGRÁFICOS

Esta parte tem como objetivo levantar aspectos da trajetória do avaliador como pesquisador.

1. Gênero;
2. Idade;
3. Há quanto tempo você é pesquisador?
4. Quais são suas principais linhas/ áreas de publicação?
5. Você possui grupo de pesquisa?
6. Quando você publicou pela última vez? Qual é a classificação do periódico?
7. Qual é a sua média de publicação por ano?
8. Desta média, quantos foram em coautoria?
9. Do total de artigos publicados em periódicos nos últimos 03 anos, quantos destes são internacionais?
10. Qual é o tipo de publicação em que costuma investir?
11. Há quanto tempo você é avaliador?
12. Você faz avaliação para manuscritos com diferentes classificações? Em que as aprendizagens são diferentes?
13. Quantos artigos avalia em média no ano? Quanto tempo de trabalho efetivo dedica para cada artigo?
14. Do total de artigos que revisou nos últimos 03 anos, quantos periódicos eram internacionais?
15. Você acha importante o avaliador ter formação, publicações e linhas de pesquisa na área em que avalia artigos? Por quê?
16. Você acha importante o avaliador ser experiente? Por quê?
17. Qual é a importância da postura ética na atividade científica de revisão por pares? Você já se descastrou de alguma revista (deixou de avaliar) por algum motivo?

### PARTE II – DIMENSÕES FORMATIVAS DA ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO DE ARTIGOS CIENTÍFICOS: PONTO DE VISTA DO AUTOR

Esta parte tem como objetivo identificar processos que apoiam e significam a atividade de revisão por pares e que podem incidir no desenvolvimento de competências e na qualidade do parecer avaliativo (*feedback*) que os revisores emitem.

18. Em que sentido a atividade científica de elaboração e de submissão de manuscritos para revistas científicas melhora sua formação como pesquisador e a qualidade do trabalho?
19. Até que ponto o *feedback* dos pareceristas, a revisão e ressubmissão (críticas, recomendações e sugestões) contribuem para a melhoria da qualidade do seu manuscrito?

### PARTE III – DIMENSÕES FORMATIVAS DA ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO DE ARTIGOS CIENTÍFICOS: PONTO DE VISTA DO REVISOR

Esta parte tem como objetivo mapear os tipos de aprendizagens adquiridas na atividade científica de revisão de manuscritos para publicação em periódicos da área Contábil.

20. Quais são as aprendizagens adquiridas diante da atividade de revisão de manuscritos para periódicos? Poderia descrever algumas situações vivenciadas que entende como situações de aprendizagem?
21. Você recebeu algum tipo de formação para a atividade de avaliação de manuscritos? Como aprendeu a fazer a revisão de um trabalho acadêmico?
22. As revistas se preocupam em instruir os avaliadores para que seus pareceres tragam contribuições efetivas para a qualidade dos manuscritos? De que maneira?
23. Do ponto de vista ético quais são seus aprendizados como avaliador?
24. Quais são as contribuições, vantagens e motivações que a atividade de avaliação das pesquisas lhe proporciona?
25. Até que ponto a atividade de avaliação por pares pode resultar em melhores trabalhos de pesquisa (qualidade) de estudantes / pesquisadores e avaliadores?
26. No parecer/*feedback* que elabora, faz sugestões e recomendações pensando em ajudar o autor a aprimorar seu manuscrito? Tenta justificar a decisão final tomada?
27. Mesmo que tenha recomendado a recusa do manuscrito, elabora sugestões e recomendações que visam melhorar o documento e a prática da pesquisa?
28. Você costuma receber *feedback* do editor sobre a qualidade da sua revisão?
29. Gostaria de relatar alguma situação, ou fato marcante que vivenciou em sua experiência como avaliador e que contribuiu para a melhoria da sua competência científica e prática da pesquisa?
30. Quais são as desvantagens/ dificuldades encontradas diante do atual sistema de revisão por pares? Como reage diante delas?
31. Quais são as vantagens/ motivações encontradas diante do atual sistema de revisão por pares? Como reage diante delas?
32. Qual é a sua avaliação do atual sistema de revisão por pares? (Elogios e críticas).
33. Você se considera vivendo em um contexto de produtivismo acadêmico, em que busca produzir mais em quantidade do que em qualidade? Quais são as causas e as consequências da pressão por publicação?
34. Você acha que o sistema de revisão por pares poderia ser melhorado? Quais são as suas sugestões/comentários?

### Apêndice C – Organização dos Dados

Categories	Objetivo	Questões	Respostas	Núcleo de sentido	Autores
<b>PARTE I</b>					
<b>1. Dados Demográficos</b>	Levantar aspectos da trajetória do avaliador como pesquisador.	1. Gênero			
		2. Idade			
		3. Há quanto tempo você é pesquisador?			
		4. Quais são suas principais linhas/ áreas de publicação?			
		5. Você possui grupo de pesquisa?			
		6. Quando você publicou pela última vez? Qual é a classificação do periódico?			
		7. Qual é a sua média de publicação por ano?			
		8. Desta média, quantos foram em coautoria?			
		9. Do total de artigos publicados em periódicos nos últimos 03 anos, quantos destes são internacionais?			
		10. Qual é o tipo de publicação em que costuma investir?			
		11. Há quanto tempo você avalia artigos científicos?			
		12. Você faz avaliação para manuscritos com diferentes classificações? Em que as aprendizagens são diferentes?			
		13. Quantos artigos avalia em média no ano? Quanto tempo de trabalho efetivo dedica para cada artigo?			
		14. Do total de artigos que revisou nos últimos 03 anos, quantos periódicos eram internacionais?			
		15. Você acha importante o avaliador ter formação, publicações e linhas de pesquisa na área em que avalia artigos? Por quê?			
		16. Você acha importante o avaliador ser experiente? Por quê?			
		17. Qual é a importância da postura ética na atividade científica de revisão por pares? Você já se descadastrou de alguma revista (deixou de avaliar) por algum motivo?			

PARTE II					
<b>2. Dimensões Formativas da atividade de avaliação de artigos científicos: Ponto de vista do autor</b>	Identificar processos que apoiam e significam a atividade de revisão por pares e que podem incidir no desenvolvimento de competências e na qualidade do parecer avaliativo ( <i>feedback</i> ) que os revisores emitem.	18. Em que sentido a atividade científica de elaboração e de submissão de manuscritos para revistas científicas melhora sua formação como pesquisador e a qualidade do trabalho?			
		19. Até que ponto o <i>feedback</i> dos pareceristas, a revisão e ressubmissão (críticas, recomendações e sugestões) contribuem para a melhoria da qualidade do seu manuscrito?			
PARTE III					
<b>3. Dimensões formativas da atividade de avaliação de artigos científicos: Ponto de vista do revisor</b>	Mapear os tipos de aprendizagens adquiridas na atividade científica de revisão de manuscritos para publicação em periódicos da área Contábil.	20. Quais são as aprendizagens adquiridas diante da atividade de revisão de manuscritos para periódicos, que contribuem para a melhoria da sua competência científica e prática da pesquisa? Poderia descrever algumas situações vivenciadas que entende como situações de aprendizagem?			
		21. Você recebeu algum tipo de formação para a atividade de avaliação de manuscritos? Como aprendeu a fazer a revisão de um trabalho acadêmico?			
		22. As revistas se preocupam em instruir os avaliadores para que seus pareceres tragam contribuições efetivas para a qualidade dos manuscritos? De que maneira?			
		23. Do ponto de vista ético quais são seus aprendizados como avaliador?			
		24. Quais são as contribuições, vantagens e motivações que a atividade de avaliação das pesquisas lhe proporciona?			
		25. Até que ponto a atividade de avaliação por pares pode resultar em melhores trabalhos de pesquisa (qualidade) de estudantes / pesquisadores e avaliadores?			
		26. No parecer/ <i>feedback</i> que elabora faz sugestões e recomendações pensando em ajudar o autor a aprimorar seu manuscrito? Tenta justificar a decisão final tomada?			
		27. Mesmo que tenha recomendado a recusa do manuscrito, elabora sugestões e recomendações que visam melhorar o documento e a prática da pesquisa?			
		28. Você costuma receber <i>feedback</i> do editor sobre a qualidade da sua revisão?			
		29. Gostaria de relatar alguma situação, ou fato marcante que vivenciou em sua experiência como avaliador e que contribuiu para a melhoria da sua competência científica e prática da pesquisa?			

		30. Quais são as desvantagens/dificuldades encontradas diante do atual sistema de revisão por pares? Como reage diante delas?			
		31. Quais são as vantagens/motivações encontradas diante do atual sistema de revisão por pares? Como reage diante delas?			
		32. Qual é a sua avaliação do atual sistema de revisão por pares? (Elogios e críticas);			
		33. Você se considera vivendo em um contexto de produtivismo acadêmico, em que busca produzir mais em quantidade do que em qualidade? Quais são as causas e as consequências da pressão por publicação?			
		34. Você acha o sistema de revisão por pares poderia ser melhorado? Quais são as suas sugestões/comentários?			

## Apêndice D – Instrumento de Análise e Interpretação dos Dados

### PARTE I – Trajetória na pesquisa (213)

Esta parte tem como objetivo levantar aspectos da trajetória do avaliador como pesquisador.

#### Criação de “Nós” e Unidades de Sentido (“Subnós”)

1 – Gênero (3 masculinos; 1 feminino)

2 – Idade (de 45 a 65 anos)

3 – Há quanto tempo você é pesquisador?

#### **Experiência e pesquisa (17)**

3.1 Curso de pós-graduação *stricto sensu* (7)

3.2 Desenvolvimento e participação em projetos de pesquisa (6)

3.3 Entre 10 e 25 anos (4)

4 – Quais são suas principais linhas/ áreas de publicação?

#### **Áreas do saber (43)**

4.1 Gerencial (9)

4.2 Gestão de custos (5)

4.3 Cont. pública (4)

4.4 Meio ambiente (4)

4.5 Governança (4)

4.6 Controladoria (3)

4.7 Sist. Controles Gerenciais (3)

4.8 Gestão orçamentária (3)

4.9 Sustentabilidade (3)

4.10 Financeira (2)

4.11 Empresa familiar (2)

4.12 Terceiro setor (1)

5 – Você possui grupo de pesquisa?

#### **Grupos de pesquisa (39)**

5.1 Rede de colaboração (12)

5.2 Pesquisadores nacionais e internacionais (11)

5.3 Líder de grupo de pesquisa (6)

5.4 Participa de grupos de pesquisa (6)

5.5 Multidisciplinaridade (2)

5.6 Grupo com projetos financiados (2)

6 – Quando você publicou pela última vez? Qual é a classificação do periódico?

#### **Nível de conhecimento científico (47)**

6.1 Periódicos de alto impacto (12)

6.2 Pesquisa com alunos (10)

6.3 Publicações Atuais (6)

6.4 Maturidade da pesquisa (6)

6.5 Pesquisadores de alto nível (4)

6.6 Ganhos em valores (4)

6.7 Qualidade da produção (3)

6.8 Produtividade em pesquisa financiada (2)

7 – Qual é a sua média de publicação por ano?

**Produtividade (16)**

7.1 Alta performance (9)

7.2 Média/ano alta (7)

8 – Desta média, quantos foram em coautoria?

**Coautoria (21)**

8.1 Parceria total (15)

8.2 Quase todos em coautoria (6)

9 – Do total de artigos publicados em periódicos nos últimos 03 anos, quantos destes são internacionais?

**Internacionalização da produção (10)**

9.1 Publicação média em revistas estrangeiras (10)

10 – Qual é o tipo de publicação em que costuma investir?

**Tipo de publicação (20)**

10.1 Artigos científicos (16)

10.2 Livro ou capítulo de livro nacionais e estrangeiros (4)

## PARTE I – Classificação em Dimensões da Aprendizagem (competência científica)

TRAJETÓRIA NA PESQUISA					Valores			
Conhecimento (saber)					Grupos de pesquisa			
Nível de Conhecimento Científico					Experiência em pesquisa			
Periódico de Alto Impacto	Publicações atuais	Pesquisadores de alto nível	Ganho em valores	Curso de pós-graduação <i>stricto sensu</i>	Rede de colaboração	Participa de grupos de pesquisa	Líder de grupo de pesquisa	Coautoria
Pesquisa com alunos	Maturidade da pesquisa	Qualidade da produção	Produtividade em Pesquisa Financiada		Pesquisadores nacionais e internacionais	Multidisciplinaridade	Grupos com projetos financiados	Parceria total
Áreas do saber					Desenvolvimento e participação em projetos de pesquisa			
Gerencial	Meio ambiente	Sustentabilidade	Controladoria	Financeira	Habilidades (saber fazer)			
	Governança	Sist. Controles Gerenciais			Tipos de publicação			
					Artigos científicos	Livros ou capítulos de livros nacionais ou estrangeiros	Alta performance	Internacionalização da produção
							Média ano alta	Public. média em revistas estrangeiras
Gestão de custos	Cont. Pública	Gestão orçamentária	Empresa familiar	Terceiro Setor	Entre 10 e 25 anos			
					Quase todas publicações em coautoria			

## PARTE I – CONHECIMENTOS (saber) (107)

6 – Quando você publicou pela última vez? Qual é a classificação do periódico?

### Nível de conhecimento científico (47)

- 6.1 Periódicos de alto impacto (12)
- 6.2 Pesquisa com alunos (10)
- 6.3 Publicações atuais (6)
- 6.4 Maturidade da pesquisa (6)
- 6.5 Pesquisadores de alto nível (4)
- 6.6 Ganhos em valores (4)
- 6.7 Qualidade da produção (3)
- 6.8 Produtividade em pesquisa financiada (2)

4 – Quais são suas principais linhas/ áreas de publicação?

### Áreas do saber (43)

- 4.1 Gerencial (9)
- 4.2 Gestão de custos (5)
- 4.3 Cont. pública (4)
- 4.4 Meio ambiente (4)
- 4.5 Governança (4)
- 4.6 Controladoria (3)
- 4.7 Sist. Controles Gerenciais (3)
- 4.8 Gestão orçamentária (3)
- 4.9 Sustentabilidade (3)
- 4.10 Financeira (2)
- 4.11 Empresa familiar (2)
- 4.12 Terceiro setor (1)

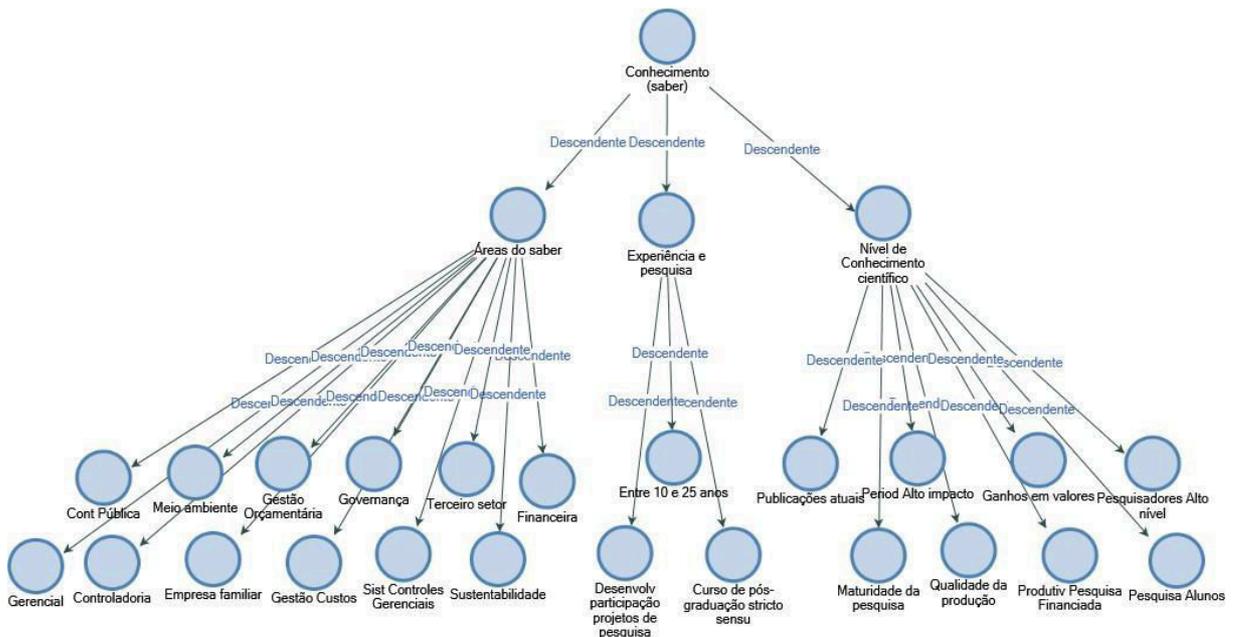
3 – Há quanto tempo você é pesquisador?

**Experiência e pesquisa (17)**

3.1 Curso de pós-graduação *stricto sensu* (7)

3.2 Desenvolvimento e participação em projetos de pesquisa (6)

3.3 Entre 10 e 25 anos (4)



**PARTE I – VALORES (atitudes) (60)**

5 – Você possui grupo de pesquisa?

**Grupos de pesquisa (39)**

5.1 Rede de colaboração (12)

5.2 Pesquisadores nacionais e internacionais (11)

5.3 Líder de grupo de pesquisa (6)

5.4 Participa de grupos de pesquisa (6)

5.5 Multidisciplinaridade (2)

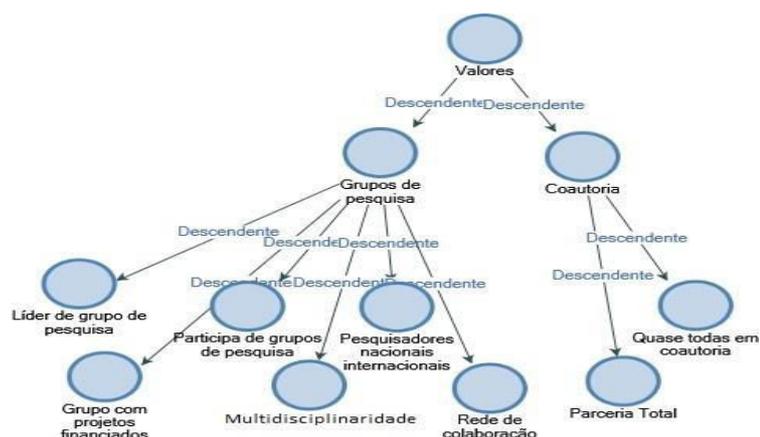
5.6 Grupo com projetos financiados (2)

8 – Desta média, quantos foram em coautoria?

**Coautoria (21)**

8.1 Parceria total (15)

8.2 Quase todos em coautoria (6)



## PARTE I – HABILIDADES (saber-fazer) (46)

10 – Qual é o tipo de publicação em que costuma investir?

### Tipo de publicação (20)

10.1 Artigos científicos (16)

10.2 Livro ou capítulo de livro nacionais e estrangeiros (4)

7 – Qual é a sua média de publicação por ano?

### Produtividade (16)

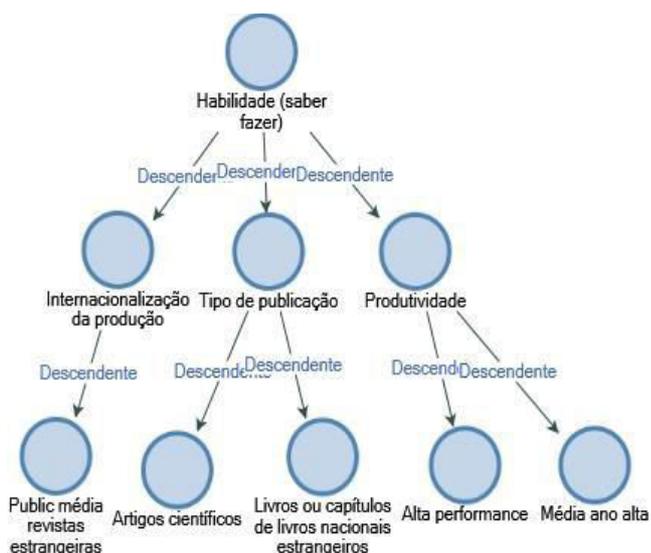
7.1 Alta performance (9)

7.2 Média/ano alta (7)

9 – Do total de artigos publicados em periódicos nos últimos 3 anos, quantos destes são internacionais?

### Internacionalização da produção (10)

9.1 Publicação média em revistas estrangeiras (10)



## PARTE II - Formação para a atividade de certificação da ciência (206)

Esta parte tem como objetivo identificar processos que apoiam e significam a atividade de revisão por pares e que podem incidir no desenvolvimento de competências e na qualidade do parecer avaliativo (*feedback*) que os revisores emitem.

### Criação de “Nós” e Unidades de Sentido (“Subnós”)

11 – Há quanto tempo você avalia artigos científicos?

#### **Experiência (11)**

- 11.1 Constantemente (4)
- 11.2 Entre 12 e 25 anos (4)
- 11.3 Curso de doutorado (2)
- 11.4 Publicação e Parcerias (1)

13 – Quantos artigos avalia em média no ano? Quanto tempo de trabalho efetivo dedica para cada artigo?

#### **Dedicação (54)**

- 13.1 Demorado e complexo (17)
- 13.2 Empenho e disponibilidade (16)
- 13.3 Compromisso (14)
- 13.4 Alta demanda (7)

14 – Do total de artigos que revisou nos últimos 3 anos, quantos periódicos eram internacionais?

#### **Periódicos Internacionais (14)**

- 14.1 Demanda por avaliações (8)
- 14.2 Até 12 periódicos (6)

15 – Você acha importante o avaliador ter formação, publicações e linhas de pesquisa na área em que avalia artigos? Por quê?

16 – Você acha importante o avaliador ser experiente? Por quê?

#### **Importância da Formação (20)**

- 15.1 Parecer contributivo (9)
- 15.2 Rigor teórico-metodológico (6)
- 15.3 Conhecimento da área (4)
- 15.5 Impacto da qualidade da ciência (1)

18 – Em que sentido a atividade científica de elaboração e de submissão de manuscritos para revistas científicas melhora sua formação como pesquisador e a qualidade do trabalho?

19 – Até que ponto o *feedback* dos pareceristas, a revisão e ressubmissão (críticas, recomendações e sugestões) contribuem para a melhoria da qualidade do seu manuscrito?

#### **Processo de Produção Científica (40)**

- 18.1 Elaboração e submissão (8)
- 18.2 Capacitação científica (8)
- 18.3 Leitura e escrita (7)
- 18.4 Sugestões e críticas (5)
- 18.5 Grupos e projetos de pesquisa (4)
- 18.6 Redes de pesquisadores (3)
- 18.7 Formação para o ensino (3)
- 18.8 Defesa do ponto vista (2)

21 – Você recebeu algum tipo de formação para a atividade de avaliação de manuscritos? Como aprendeu a fazer a revisão de um trabalho acadêmico?

**Como aprendeu a revisar (43)**

- 21.1 Na Prática (8)
- 21.2 Pós *stricto sensu*, eventos (7)
- 21.3 Com pares (6)
- 21.4 Orientador (5)
- 21.5 Grupos de pesquisa (5)
- 21.6 Produção científica (5)
- 21.7 *Workshops* (3)
- 21.8 Materiais Diversos (2)
- 21.9 Incentivos diversos (2)

22 – As revistas se preocupam em instruir os avaliadores para que seus pareceres tragam contribuições efetivas para a qualidade dos manuscritos? De que maneira?

**Lacuna Na Formação (19)**

- 22.1 Orientação aos avaliadores (7)
- 22.2 Escolhas direcionadas (7)
- 22.3 Instrumentalização (5)

28 – Você costuma receber *feedback* do editor sobre a qualidade da sua revisão?

**Feedback Editorial da Revisão (5)**

- 28.1 Pouco retorno (5)

## PARTE II – Classificação em Dimensões da Aprendizagem (competência científica)

FORMAÇÃO PARA A AVALIAÇÃO				Habilidades (saber fazer)			Valores				
<b>Conhecimentos (saber)</b>				<b>Processo de produção científica</b>			<b>Dedicação</b>				
Como aprendeu a revisar		Produção científica	Orientador	Elaboração e submissão	Capacitação científica	Orientação aos avaliadores		Processo demorado e complexo	Empenho e disponibilidade		
Pós <i>stricto sensu</i> , eventos		Grupos de pesquisa	Materiais diversos	Leitura e Escrita	Grupos e Projetos de pesquisa	Rede de pesquisadores	Escolhas direcionadas				
Com pares								Workshops	Incentivos diversos		
Periódicos Internacionais				Lacuna na Formação			Compromisso com a comunidade		Alta demanda de atividades		
Demandas por avaliações				Experiência			Alta demanda de atividades				
Até 12 periódicos				Entre 12 e 25 anos			Constantemente		Curso de doutorado	Publicação em primeira	
Importância da Formação				Sugestões e críticas			Formação para Ensino			Defesa de ponto de vista	Instrumentalização
Parecer contributivo		Rigor teórico-metodológico	Conhecimento da área	revisão editorial da revista			Pouco retorno				
Impacto da qualidade da ciência											

## PARTE II – CONHECIMENTOS (saber) (82)

21 – Você recebeu algum tipo de formação para a atividade de avaliação de manuscritos? Como aprendeu a fazer a revisão de um trabalho acadêmico?

### Como aprendeu a revisar (43)

- 21.1 Na prática (8)
- 21.2 Pós *stricto sensu*, eventos (7)
- 21.3 Com pares (6)
- 21.4 Orientador (5)
- 21.5 Grupos de pesquisa (5)
- 21.6 Produção científica (5)
- 21.7 *Workshops* (3)
- 21.8 Materiais diversos (2)
- 21.9 Incentivos diversos (2)

15 – Você acha importante o avaliador ter formação, publicações e linhas de pesquisa na área em que avalia artigos? Por quê?

16 – Você acha importante o avaliador ser experiente? Por quê?

### Importância da Formação (20)

- 15.1 Parecer contributivo (9)
- 15.2 Rigor teórico-metodológico (6)
- 15.3 Conhecimento da área (4)
- 15.4 Impacto da qualidade da ciência (1)

14 – Do total de artigos que revisou nos últimos 3 anos, quantos periódicos eram internacionais?

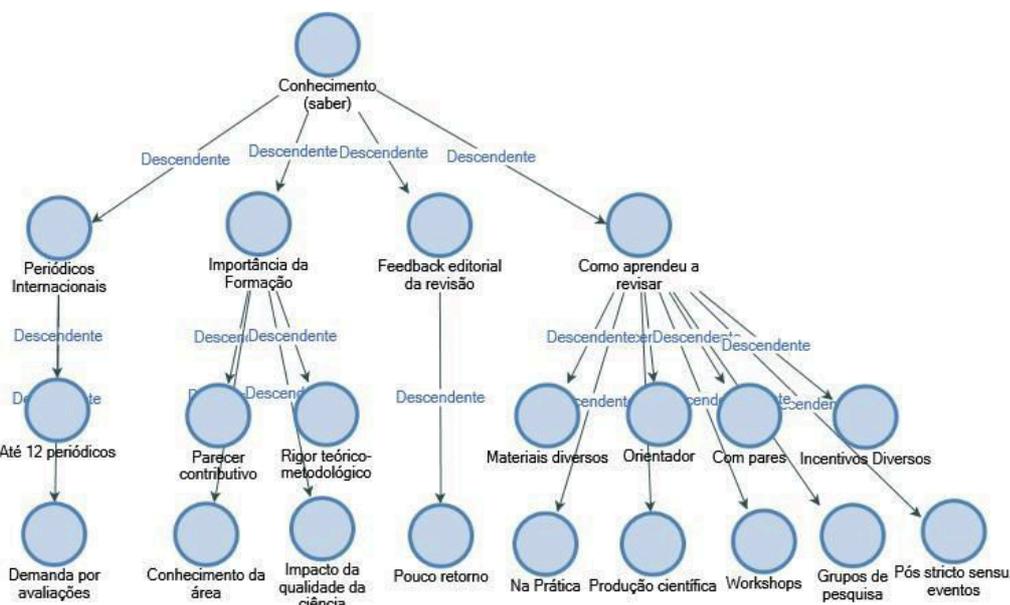
### Periódicos Internacionais (14)

- 14.1 Demanda por avaliações (8)
- 14.2 Até 12 periódicos (6)

28 – Você costuma receber *feedback* do editor sobre a qualidade da sua revisão?

### **Feedback Editorial da Revisão (5)**

28.1 Pouco retorno (5)



## **PARTE II – HABILIDADES (saber-fazer) (70)**

18 – Em que sentido a atividade científica de elaboração e de submissão de manuscritos para revistas científicas melhora sua formação como pesquisador e a qualidade do trabalho?

19 – Até que ponto o *feedback* dos pareceristas, a revisão e ressubmissão (críticas, recomendações e sugestões) contribuem para a melhoria da qualidade do seu manuscrito?

### **Processo de Produção Científica (40)**

18.1 Elaboração e submissão (8)

18.2 Capacitação científica (8)

18.3 Leitura e escrita (7)

18.4 Sugestões e críticas (5)

18.5 Grupos e projetos de pesquisa (4)

18.6 Redes de pesquisadores (3)

18.7 Formação para o ensino (3)

18.8 Defesa do ponto vista (2)

22 – As revistas se preocupam em instruir os avaliadores para que seus pareceres tragam contribuições efetivas para a qualidade dos manuscritos? De que maneira?

### **Lacuna na Formação (19)**

22.1 Orientação aos avaliadores (7)

22.2 Escolhas direcionadas (7)

22.3 Instrumentalização (5)

11 – Há quanto tempo você avalia artigos científicos?

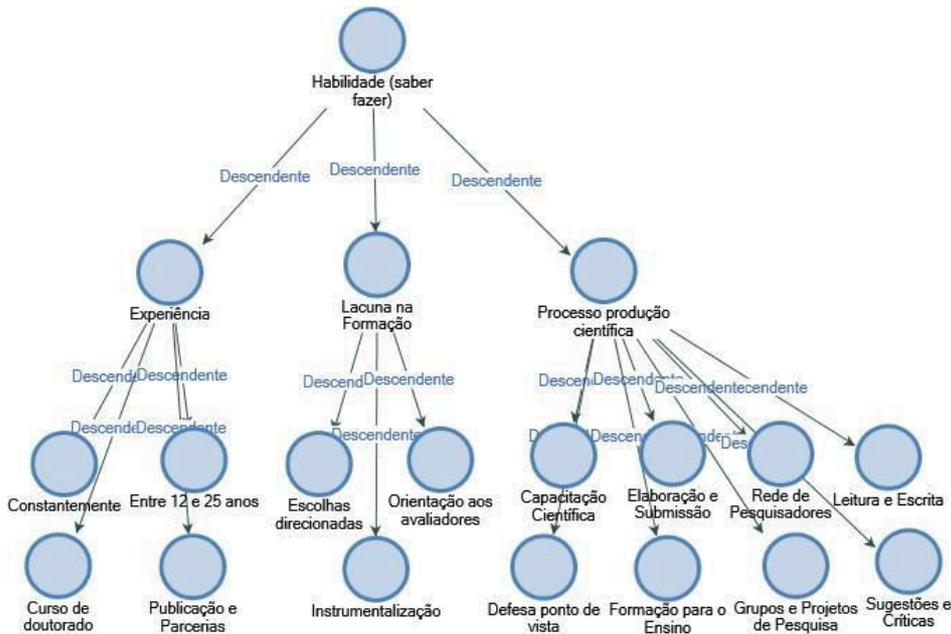
**Experiência (11)**

11.1 Constantemente (4)

11.2 Entre 12 e 25 anos (4)

11.3 Curso de doutorado (2)

11.4 Publicação e Parcerias (1)



**PARTE II – VALORES (atitudes) (54)**

13 – Quantos artigos avalia em média no ano? Quanto tempo de trabalho efetivo dedica para cada artigo?

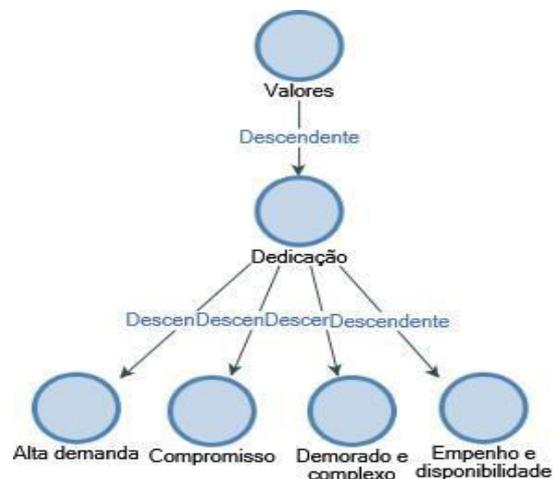
**Dedicação (54)**

13.1 Demorado e complexo (17)

13.2 Empenho e disponibilidade (16)

13.3 Compromisso (14)

13.4 Alta demanda (7)



### **PARTE III – Tipos de Aprendizagens adquiridas na atividade científica de *revisão por pares* (398)**

Esta parte tem como objetivo mapear os tipos de aprendizagens adquiridas na atividade científica de revisão de manuscritos para publicação em periódicos da área Contábil.

12 – Você faz avaliação para manuscritos com diferentes classificações? Em que as aprendizagens são diferentes?

#### **Diferentes Estratificações (20)**

- 12.1 Qualidade dos manuscritos (6)
- 12.2 Uso de critérios (5)
- 12.3 Concepção de ciência (5)
- 12.4 Qualidade e objetividade do parecer (2)
- 12.5 Tempo de dedicação (1)
- 12.6 Instrumentos para a avaliação (1)

17 – Qual é a importância da postura ética na atividade científica de revisão por pares? Você já se descastrou de alguma revista (deixou de avaliar) por algum motivo?

23 – Do ponto de vista ético quais são seus aprendizados como avaliador?

#### **Tipo de Lições (47)**

- 17.1 Honestidade (22)
- 17.2 Isenção e Imparcialidade (11)
- 17.3 Qualidade do parecer (4)
- 17.4 Tomada de decisões assertivas (4)
- 17.5 Uso indevido do material (3)
- 17.6 Disponibilidade para avaliar (3)

20 – Quais são as aprendizagens adquiridas diante da atividade de revisão de manuscritos para periódicos, que contribuem para a melhoria da sua competência científica e prática da pesquisa? Poderia descrever algumas situações vivenciadas que entende como situações de aprendizagem?

29 – Gostaria de relatar alguma situação, ou fato marcante que vivenciou em sua experiência como avaliador e que contribuiu para a melhoria da sua competência científica e prática da pesquisa?

#### **Situações de Aprendizagem (46)**

- 20.1 Avanço do capital intelectual (13)
- 20.2 Consolidação da carreira (11)
- 20.3 Fortalecer áreas e linhas de pesquisa (6)
- 20.4 Fortalecer parcerias (4)
- 20.5 Fortalecimento grupos de pesquisa (4)
- 20.6 Consolidação dos programas de pós (2)
- 20.7 Internacionalização da carreira (1)
- 20.8 *Feedback* da avaliação (1)

24 – Quais são as contribuições, vantagens e motivações que a atividade de avaliação das pesquisas lhe proporciona? (o que se ganha na avaliação)

31 – Quais são as vantagens/ motivações encontradas diante do atual sistema de revisão por pares? Como reage diante delas?

**Vantagens para avaliar (33)**

- 24.1 Compromisso (5)
- 24.2 Contribuição social (5)
- 24.3 Otimização das competências (4)
- 24.4 Certificação da produção (4)
- 24.5 Evolução da área (4)
- 24.6 Retribuição (3)
- 24.7 Qualificação da produção (3)
- 24.8 Troca de experiências (2)
- 24.9 Integração na comunidade (1)
- 24.10 Integridade da pesquisa
- 24.11 Prestígio (1)

25 – Até que ponto a atividade de avaliação por pares pode resultar em melhores trabalhos de pesquisa (qualidade) de estudantes / pesquisadores e avaliadores?

**Prática da pesquisa (16)**

- 25.1 Aprendizado Contínuo (7)
- 25.2 Aspectos teórico-metodológicos (5)
- 25.3 Comunicação e expressão (3)
- 25.4 Qualificação da formação (1)

26 – No parecer/*feedback* que elabora faz sugestões e recomendações pensando em ajudar o autor a aprimorar seu manuscrito? Tenta justificar a decisão final tomada?

27 – Mesmo que tenha recomendado a recusa do manuscrito, elabora sugestões e recomendações que visam melhorar o documento e a prática da pesquisa?

**Parecer Contributivo (104)**

- 26.1 Novas pesquisas (20)
- 26.2 Aspectos formais (19)
- 26.3 Controle de qualidade (19)
- 26.4 Sugestões de melhoria (19)
- 26.5 Senso crítico (16)
- 26.6 Parecer argumentativo (11)

30 - Quais são as desvantagens/ dificuldades encontradas diante do atual sistema de revisão por pares? Como reage diante delas?

**Limitações do sistema (33)**

- 30.1 Pareceres inconsistentes (6)
- 30.2 Demanda de atividades (6)
- 30.3 Quantidade e não qualidade (6)
- 30.4 Desonestidade acadêmica (4)
- 30.5 Inadequação teórico-metodológica (3)
- 30.6 Indisponibilidade de revisores (3)
- 30.7 Indisponibilidade de instrumentos (3)
- 30.8 Infraestrutura inadequada (2)

33 – Você se considera vivendo em um contexto de produtivismo acadêmico, em que busca produzir mais em quantidade do que em qualidade? Quais são as causas e as consequências da pressão por publicação?

**Produtividade em pesquisa (44)**

- 33.1 Pressão por qualidade (9)
- 33.2 Más condutas (9)
- 33.3 Pressão por quantidade (8)
- 33.4 Quantidade de atividades (6)
- 33.5 Diversificação da produção (6)
- 33.6 Produção de *junk papers* (6)

32 – Qual é a sua avaliação do atual sistema de revisão por pares? (Elogios e críticas);

34 – Você acha o sistema de revisão por pares poderia ser melhorado? Quais são as suas sugestões/comentários?

**Mudanças no Sistema de Avaliação (55)**

- 32.1 Espaços formativos de avaliadores (10)
- 32.2 Boas práticas na avaliação (9)
- 32.3 Mudança na avaliação da pós (6)
- 32.4 Rigor teórico-metodológico (6)
- 32.5 Métodos e critérios de avaliação (6)
- 32.6 Espaços para discussões metodológicas (5)
- 32.7 Instrumentos formais de avaliação (3)
- 32.8 Relação entre pesquisa e sociedade (2)
- 32.9 Integração entre ensino e pesquisa (2)
- 32.10 Uso de tecnologias na avaliação (2)
- 32.11 Desburocratização da avaliação (2)
- 32.12 Parcerias internacionais (1)
- 32.13 Renovação de avaliadores (1)

## PARTE III – Classificação em Dimensões da Aprendizagem (competência científica)

TIPOS DE APRENDIZAGENS ADQUIRIDAS NA ATIVIDADE CIENTÍFICA DE REVISÃO POR PARES																									
<b>Conhecimentos (saber)</b>				<b>Situações de Aprendizagem</b>		<b>Valores</b>				<b>Habilidades (saber fazer)</b>															
<b>Parecer contributivo</b>				Avanço do capital intelectual		Tipo de lições		Produtividade em pesquisa		Limitações do sistema															
Novas pesquisas		Controle de qualidade		Senso crítico		Honestidade		Pressão por qualidade		Má condutas		Quantidade e não qualidade		Pareceres inconsistentes		Demanda de atividades									
Sugestões de melhoria				Aspectos formais		Consolidação da carreira		Isonomia e imparcialidade		Qualidade do parecer		Pressão por quantidade		Quantidade de atividades		Desonestidade acadêmica		Indisponibilidade de revisores		Inferências indevidas					
Mudanças no Sistema de Avaliação				Fortalecer áreas e linhas de pesquisa		Fortalecimento de grupos de pesquisa		Tomada de decisões assertivas		Uso indevido do material		Disponibilidade para avaliar		Produção de <i>junk papers</i>		Diversificação da produção		Diferentes Estratificações		Prática da pesquisa					
Espaços formativos de avaliadores		Rigor teórico-metodológico		Mudança na avaliação da pós <i>stricto sensu</i>		Instrumentos formais de avaliação		Relação entre pesquisa e sociedade		Fortalecer parcerias		Consolidação de programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i>		Vantagens para avaliar		Contribuição social		Otimização das competências		Certificação da produção		Qualificação da produção		Inércia do experimento	
Boas práticas na avaliação		Métodos e critérios de avaliação		Espaços para discussões metodológicas		Integração entre ensino e pesquisa		Desburocratização da avaliação		Formação de redes de pesquisadores		Intercâmbio de ideias e experiências		Compromisso		Evolução da área		Retribuição		Prestígio		Integração da pesquisa		Qualidade e objetividade do parecer	
Conceções de ciência		Tempo de avaliação		Aspectos teórico-metodológicos		Comunicação e expressão		Qualidade da produção		Instituições para a produção		Instituições de pesquisa		Instituições de ensino		Instituições de pesquisa		Instituições de ensino		Instituições de pesquisa		Instituições de ensino		Instituições de pesquisa	

## PARTE III – CONHECIMENTOS (saber) (205)

26 – No parecer/*feedback* que elabora faz sugestões e recomendações pensando em ajudar o autor a aprimorar seu manuscrito? Tenta justificar a decisão final tomada?

27 – Mesmo que tenha recomendado a recusa do manuscrito, elabora sugestões e recomendações que visam melhorar o documento e a prática da pesquisa?

### Parecer Contributivo (104)

26.1 Novas pesquisas (20)

26.2 Aspectos formais (19)

26.3 Controle de qualidade (19)

26.4 Sugestões de melhoria (19)

26.5 Senso crítico (16)

26.6 Parecer argumentativo (11)

32 – Qual é a sua avaliação do atual sistema de revisão por pares? (Elogios e críticas);

34 – Você acha o sistema de revisão por pares poderia ser melhorado? Quais são as suas sugestões/comentários?

### Mudanças no Sistema de Avaliação (55)

32.1 Espaços formativos de avaliadores (10)

32.2 Boas práticas na avaliação (9)

32.3 Mudança na avaliação da pós (6)

32.4 Rigor teórico-metodológico (6)

32.5 Métodos e critérios de avaliação (6)

32.6 Espaços para discussões metodológicas (5)

32.7 Instrumentos formais de avaliação (3)

32.8 Relação entre pesquisa e sociedade (2)

32.9 Integração entre ensino e pesquisa (2)

32.10 Uso de tecnologias na avaliação (2)

32.11 Desburocratização da avaliação (2)

32.12 Parcerias internacionais (1)

32.13 Renovação de avaliadores (1)

20 – Quais são as aprendizagens adquiridas diante da atividade de revisão de manuscritos para periódicos, que contribuem para a melhoria da sua competência científica e prática da pesquisa? Poderia descrever algumas situações vivenciadas que entende como situações de aprendizagem?

29 – Gostaria de relatar alguma situação, ou fato marcante que vivenciou em sua experiência como avaliador e que contribuiu para a melhoria da sua competência científica e prática da pesquisa?

### Situações de Aprendizagem (46)

20.1 Avanço do capital intelectual (13)

20.2 Consolidação da carreira (11)

20.3 Fortalecer áreas e linhas de pesquisa (6)

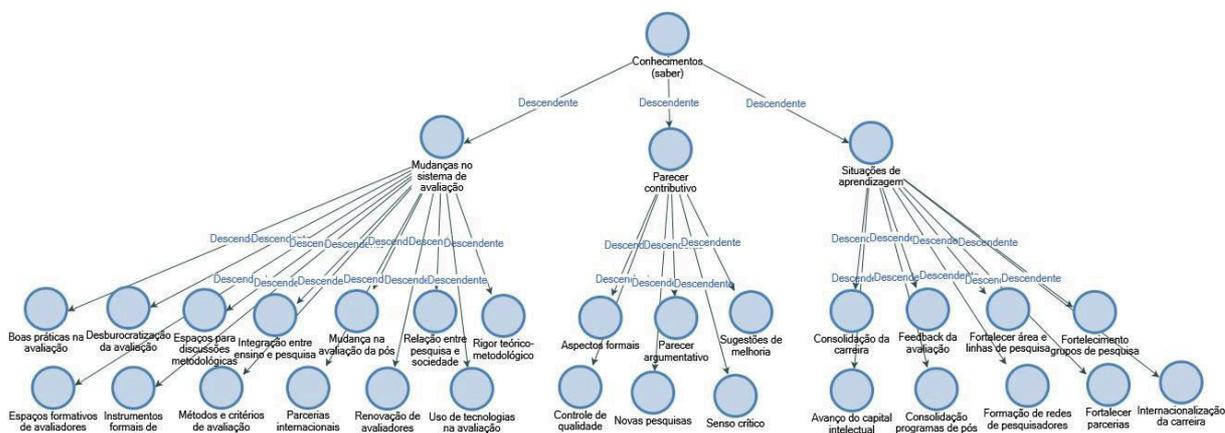
20.4 Fortalecer parcerias (4)

20.5 Fortalecimento grupos de pesquisa (4)

20.6 Consolidação dos programas de pós (2)

20.7 Internacionalização da carreira (1)

20.8 *Feedback* da avaliação (1)



## PARTE III – VALORES (atitudes) (124)

33 – Você se considera vivendo em um contexto de produtivismo acadêmico, em que busca produzir mais em quantidade do que em qualidade? Quais são as causas e as consequências da pressão por publicação?

### Produtividade em pesquisa (44)

33.1 Pressão por qualidade (9)

33.2 Más condutas (9)

33.3 Pressão por quantidade (8)

33.4 Quantidade de atividades (6)

33.5 Diversificação da produção (6)

33.6 Produção de *junk papers* (6)

17 – Qual é a importância da postura ética na atividade científica de revisão por pares? Você já se descadastrou de alguma revista (deixou de avaliar) por algum motivo?

23 – Do ponto de vista ético quais são seus aprendizados como avaliador?

### **Tipo de Lições (47)**

17.1 Honestidade (22)

17.2 Isenção e Imparcialidade (11)

17.3 Qualidade do parecer (4)

17.4 Tomada de decisões assertivas (4)

17.5 Uso indevido do material (3)

17.6 Disponibilidade para avaliar (3)

24 – Quais são as contribuições, vantagens e motivações que a atividade de avaliação das pesquisas lhe proporciona? (o que se ganha na avaliação)

31 – Quais são as vantagens/ motivações encontradas diante do atual sistema de revisão por pares? Como reage diante delas?

### **Vantagens para avaliar (33)**

24.1 Compromisso (5)

24.2 Contribuição social (5)

24.3 Otimização das competências (4)

24.4 Certificação da produção (4)

24.5 Evolução da área (4)

24.6 Retribuição (3)

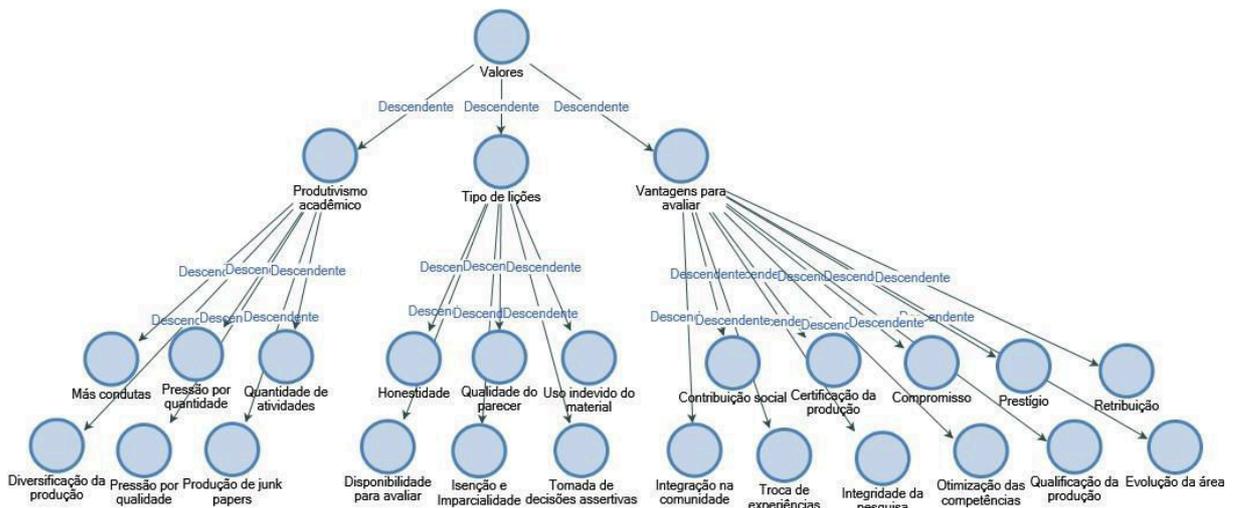
24.7 Qualificação da produção (3)

24.8 Troca de experiências (2)

24.9 Integração na comunidade (1)

24.10 Integridade da pesquisa (1)

24.11 Prestígio (1)



### PARTE III – HABILIDADES (saber-fazer) (69)

30 - Quais são as desvantagens/ dificuldades encontradas diante do atual sistema de revisão por pares? Como reage diante delas?

#### Limitações do sistema (33)

- 30.1 Pareceres inconsistentes (6)
- 30.2 Demanda de atividades (6)
- 30.3 Quantidade e não qualidade (6)
- 30.4 Desonestidade acadêmica (4)
- 30.5 Inadequação teórico-metodológica (3)
- 30.6 Indisponibilidade de revisores (3)
- 30.7 Indisponibilidade de instrumentos (3)
- 30.8 Infraestrutura inadequada (2)

12 – Você faz avaliação para manuscritos com diferentes classificações? Em que as aprendizagens são diferentes?

#### Diferentes Estratificações (20)

- 12.1 Qualidade dos manuscritos (6)
- 12.2 Uso de critérios (5)
- 12.3 Concepção de ciência (5)
- 12.4 Qualidade e objetividade do parecer (2)
- 12.5 Tempo de dedicação (1)
- 12.6 Instrumentos para a avaliação (1)

25 – Até que ponto a atividade de avaliação por pares pode resultar em melhores trabalhos de pesquisa (qualidade) de estudantes / pesquisadores e avaliadores?

#### Prática da pesquisa (16)

- 25.1 Aprendizado Contínuo (7)
- 25.2 Aspectos teórico-metodológico (5)
- 25.3 Comunicação e expressão (3)
- 25.4 Qualificação da formação (1)

