

A Aprendizagem de Avaliadores de Artigos: Estudo sobre a Participação de Doutorandos no Sistema de Revisão de Submissões para um Periódico Eletrônico

Autoria: José Alberto de Siqueira Brandão, Suiane Valença Brandão, Aduino José Valentim Neto

Agradecimentos ao Prof. Walter Moraes, vinculado ao PROPAD/UFPE, pela oportunidade e pelo incentivo para a elaboração deste artigo, e à Revista Gestão.Org, na pessoa de sua editora, Profa. Lilian Outtes Wanderley, pela confiança depositada na realização das avaliações dos artigos pelos doutorandos.

RESUMO

O papel do avaliador de artigos para periódicos tem sua importância atribuída à análise da produção de conhecimento científico relevante, em função do rigor científico empreendido necessária à esta atividade. O presente artigo visa compreender o processo de aprendizagem na formação de avaliadores de artigos científicos no sistema de revisão de submissões de um periódico eletrônico. A investigação está fundamentada numa perspectiva teórica pragmática, arvorando-se em experiências e interações como fundamentos para a aprendizagem. A coleta de dados foi realizada a partir de observação participante, análise documental e entrevistas semi-estruturadas. A análise dos dados foi realizada mediante os procedimentos de teoria fundamentada proposta por Charmaz (2009), sendo apresentados os códigos e categorias para a elaboração de teoria substantiva aplicada ao caso estudado. Verificou-se ainda o caráter abrangente do tema e a existência de vácuo nas investigações, em especial no âmbito nacional, de modo que iniciativas que oportunizem a aprendizagem de avaliadores de artigos são valiosas e necessárias.

PALAVRAS-CHAVE: Artigos científicos; Pareceres; Avaliação; Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

Em que pese a sua importância para o desenvolvimento científico, o trabalho de avaliação de artigos enquanto elemento de formação de pesquisadores tem sido negligenciado pela academia brasileira, especialmente na área de ciências sociais aplicadas. Salvo esforços isolados, a exemplo da oferta de disciplina específica para doutorandos de administração do Programa de Pós-Graduação em Administração – PROPAD, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), criada no sentido de possibilitar o aprendizado acerca do processo de revisão de textos destinados à uma revista eletrônica, são bastante limitadas as oportunidades de se considerar esta temática como objeto de estudos. Reconhecendo esta lacuna, optou-se por realizar pesquisa qualitativa com doutorandos que tiveram a oportunidade de participar da referida disciplina ao longo do primeiro semestre de 2015.

Com o intuito de se avaliar a relevância do tema, procedeu-se previamente levantamento bibliográfico realizado em sites específicos de busca de artigos científicos, acerca de publicações que contemplassem a temática no âmbito nacional. A consulta foi realizada com a digitação de termos com maior frequência de uso em títulos de artigos observados na literatura internacional, tendo sido encontrada menos de uma dezena de artigos sobre a temática abordada na área estudada. Dentre os artigos encontrados foi identificada recente ensaio (no prelo), contendo reflexões e recomendações acerca do processo de avaliação e elaboração de pareceres sobre artigos da área de Marketing submetidos para congressos e periódicos, escrito por membros do comitê científico da área de Marketing da Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Administração (ANPAD).

São diversas as nuances periféricas ainda pouco disseminadas pela academia nos estudos sobre o tema e que foram observadas sob a ótica de um contexto empírico específico no presente estudo. Portanto, verifica-se que as lacunas do conhecimento acerca desta temática são amplas e notórias, justificando a necessidade da realização deste estudo. Outro motivo que reforça a importância do estudo é que são ainda mais raros, inclusive na literatura internacional, os estudos de caráter empírico acerca desta temática, o que reforça a oportunidade de se realizar esta pesquisa.

Desta maneira, traçou-se como objetivo deste trabalho compreender o processo de aprendizagem na formação de avaliadores de artigos, a partir da experiência da participação dos doutorandos no sistema de revisão de submissões a um periódico eletrônico.

2. MARCO TEÓRICO

O debate teórico acerca da temática escolhida é recente, tendo sido explorado com maior intensidade a partir dos últimos anos do século passado. Textos escritos por editores e revisores de periódicos como Schwab (1985), Romanelli (1995) e Leblebici (1996), dentre outros, representam o pioneirismo nesta seara.

Em concordância com estes, Shukla (2010) sinaliza que a atividade essencial do avaliador de manuscritos é buscar entender o artigo, analisar cada seção que dele fazem parte, desde o título até a seção de referências, sistematizar os achados e convencer o autor com suas contribuições a partir da escrita de aspectos relevantes do artigo submetido de modo coerente. Hempel (2014) enfatiza que o processo de avaliação, além de voluntário, é árduo, mas é compensado pela oportunidade voltada à aprendizagem e atualização científica e desenvolvimento de rede de relacionamentos.

Além dos benefícios apontados por Hempel (2014), há outros atrativos voltados aos revisores de artigos científicos, como o reconhecimento no campo do conhecimento, a contribuição para construção de portfólios específicos e disseminação da informação e o melhoramento de seu currículo profissional. Para Allen (2013) reside na contribuição para que o avaliador se torne melhor cientista, a partir da aprendizagem dos tipos de falhas cometidas pela autoria, a possibilidade do revisor melhorar seus manuscritos.

Annesley (2012) sinaliza a orientação quanto à aprendizagem sobre a maneira como irá tecer seus comentários de revisão. Leblebici (1996) afirmou que a recompensa mais importante vinda de revisão de artigos científicos é a oportunidade que o avaliador tem de aprendizagem que tal atividade permite.

A experiência do avaliador, neste ponto de vista, é construída ao longo das práticas de avaliação e a aprendizagem acontece a partir da revisão por pares, quando se aprende os tipos de erros que os autores cometem, além dos comentários feitos por outros revisores voltados ao mesmo estudo (SHUKLA, 2010). Corroborando com tal ideia, Tsang e Frey (2007) indicam que não há nenhum tipo de treinamento formal que a academia adote para a formação de revisores de manuscritos. Tais indivíduos, então, desenvolvem suas habilidades de avaliação a partir da prática.

Nesta perspectiva, o método de revisão de manuscritos se torna, ao mesmo tempo, processo de ensino e aprendizagem, através do qual autores e avaliadores ampliam seu portfólio de conhecimento, passam a enxergar novas perspectivas e aperfeiçoam sua capacidade intelectual (AMANOR; BOADU, 2010).

Romanelli (1996) cita que aprendeu ao longo das revisões que realizou, o que a fez mudar seu olhar sobre o público para o qual enviava as revisões, transmitindo suas análises, que antes eram voltadas a editores, para os autores. Para ela, escrever diretamente para os autores dos manuscritos aconteceu em decorrência de ter desenvolvido maior segurança e

confiança na habilidade de escrita de uma boa revisão, a partir da experiência adquirida ao longo do tempo.

Ainda segundo Romanelli (1996), a dificuldade que um avaliador pode ter para obedecer a prazos sem um bom gerenciamento de tempo se intensifica quando consideram, para o processo de avaliação, que este deve resumir as ideias principais do estudo e que o estilo da revisão deve assumir uma perspectiva construtivista. Concordando, Hempel (2014) declara que embora possa haver nível elevado de stress e tempo gasto no processo de revisão, avaliações de qualidade implicam na missão de contribuir para a manutenção da qualidade em pesquisas.

Leblebici (1996) relata que sua maior experiência no processo de aprendizagem para melhorar suas habilidades de revisão está voltada a observar como outras abordagens para os mesmos manuscritos foram feitas, como o pensamento foi organizado e como o feedback aos autores foi realizado. O revisor deve considerar relevância, associada à coerência entre o artigo e o conhecimento existente, e rigor, análise de contradições internas ao artigo, de modo a facilitar o processo reflexivo e avaliativo.

Os estudos sinalizam para a complexidade do processo de aprendizagem na avaliação de artigos científicos, considerando a centralidade do pensamento de Dewey (2011) acerca da importância da experiência e da reflexão para o desenvolvimento da aprendizagem. Dewey (2007) condiciona a reflexão a disponibilidade de ordem e continuidade, de modo a possibilitar um constante reavaliar de dados disponíveis de modo a permitir um seqüenciamento nas idéias. Neste sentido, a continuidade passa a ser compreendida como flexibilidade e variedade, direcionadas para um mesmo fim, contrapondo-se, portanto, a concepção de rotina. Assim, torna-se possível a compreensão que a continuidade representa o dinamismo necessário ao aprender constantemente e possibilitar a mudança.

Ao discorrer sobre o conceito de experiência, como categoria necessária à aprendizagem, Dewey (2007) afirma que esta ocorre em função do tempo e do espaço. Afirma que cada experiência é acompanhada de algum evento e que o conjunto ordenado e inter-relacionado destes eventos representa a história significada pelo indivíduo.

Fundamentado nisso, Kolb (1984) propôs a existência do ciclo de aprendizagem vivencial. Este considerava que o processo de aprendizagem era iniciado pela observação reflexiva, seguida por conceitualização abstrata, experimentação ativa e finalizado pela experiência concreta. Este modelo compreende habilidades voltadas a observação, reflexão, tomadas de decisão e solução de problemas.

Jarvis (2009), refutou o ciclo de aprendizagem a partir da justificativa de que este era demasiado simplório para descrever ou representar a realidade do complexo processo social de aprendizagem. Propôs um modelo de aprendizagem (Jarvis, 1987) que, após revisões, se converteu em uma referência de transformação da pessoa por meio da aprendizagem, conforme exposto na figura abaixo.

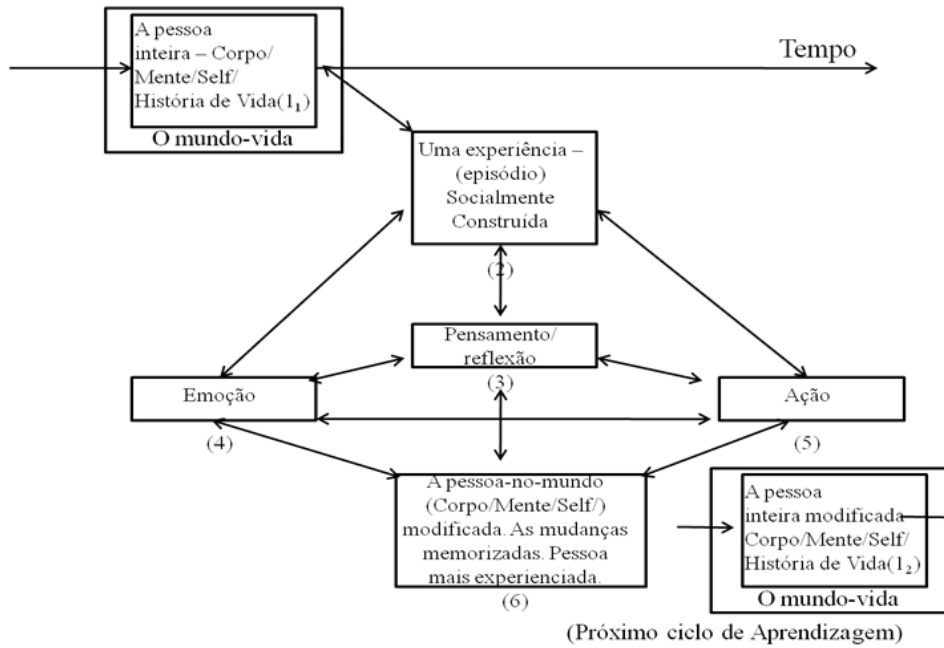


Figura 1 - A transformação da pessoa por meio da aprendizagem, conforme Jarvis. Fonte: Illeris (2013)

Tal modelo abarcou as funções sociais e a interação das pessoas no processo e indicou, ainda, que há muitas possibilidades de rota para que o processo de aprendizagem possa ocorrer. Jarvis (2009) identifica que a aprendizagem é um fenômeno social, em que ocorre uma modificação no indivíduo por inteiro a partir de sua existência. Para o autor, uma sensação/disjunção é promovida por uma experiência e, ao conferir significado a ela, pode despertar a fagulha da reflexão, alterar as emoções e impactar nas ações e práticas realizadas pelo indivíduo. Tais mudanças são internalizadas e memorizadas, passando a compor novo hábito por parte do indivíduo e implicando na modificação da própria pessoa, refletindo um processo de aprendizagem.

Cabe destacar a importância do transcorrer do tempo na experiência e que o conjunto destas impacta na própria forma de significar o mundo. Assim, torna-se importante a compreensão do conceito de trajetória, proposto por Strauss (1993, p. 54), como "(1) o curso de qualquer fenômeno experienciado, tal como ele evolui ao longo do tempo (...) e (2) as ações e interações que contribuem para sua evolução."

Outra concepção sobre aprendizagem engloba os estudos que a compreendem como resultante da participação de indivíduos em comunidades de prática. A ênfase adotada nesta corrente se concentra na vida dos participantes, visando à identificação de práticas coletivas que possibilitem o aprendizado. A aprendizagem é um processo integrado, emanado de grupos sociais informalmente estabelecidos, sendo inerente às práticas de trabalho.

Gherardi e Nicolini (2001, p. 49) comentam que a "prática é um sistema de atividades nas quais saber não está separado do fazer e das situações e poderia ser chamado de conhecimento co-produzido por meio da atividade". Destaca-se ainda o trabalho desenvolvido por Wenger (1998) acerca das comunidades de prática, entendidos como grupos de pessoas que procuram compartilhar experiências e aprender algo das interações regulares. Conforme este autor, uma comunidade de prática pode ser entendida como um sistema social simples, mas que pode se tornar complexo, conforme sejam ampliados os arranjos e as interligações entre os participantes.

Illeris (2013, p. 17) afirma que existem processos distintos quando se desenvolve algum tipo de aprendizagem: "um processo externo de interação entre o indivíduo e seu ambiente social, cultural ou material, e um processo psicológico interno de elaboração e

aquisição”. Portanto, a aprendizagem contempla, conforme este autor, dimensões mentais, psicológicas e sociais que precisam ser integradas em processos de análise. Sinaliza para a existência de condições internas (características dos indivíduos) e externas (fatores alheios) de aprendizagem. Estas condições podem ser imediatas ou configuradas como espaços de aprendizagem, ou ainda condições mais gerais relacionadas com a cultura e a sociedade. Ainda segundo o autor, as condições externas de aprendizagem dependem essencialmente do tempo e do espaço.

Elkjaer (2013, p. 92) defende que “a experiência é a relação entre indivíduo e ambientes, ‘sujeito’ e ‘mundos’, que são os termos que uso para denotar o indivíduo socializado e o mundo interpretado”. Em outra obra, Elkjaer (2004) vê tempo e espaço, entendidos como história e contexto, como inseparáveis e componentes do debate sobre interação e transação na relação entre indivíduo e ambiente como unidade integrada de análise. O tempo possibilita o reconhecimento do dinamismo presente nos relacionamentos dos indivíduos com o ambiente físico e social.

Vergara e Vieira (2005) argumentam que tempo e espaço se constituem numa categoria única, haja vista a impossibilidade de desassociá-las e que esta dimensão espaço-tempo se configura como uma categoria importante para a análise de organizações.

A concepção de aprendizagem, conforme visto acima, é complexa e suscita o debate sobre diversos vazios ainda existentes acerca de sua compreensão. Dentre as lacunas visualizadas, pode-se sinalizar os trabalhos sobre a influências das emoções (SHIPTON; SILLINCE, 2013)), a influência do poder (VINCE, 2001) e da política na aprendizagem organizacional (ANTONACOPOULOU, 2006). A compreensão acerca de como ocorre o aprendizado de avaliadores de artigos também se apresenta como um fenômeno complexo e pouco explorado.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O trabalho foi realizado a partir de uma perspectiva pragmático-interpretativista, com fundamento nos procedimentos de construção da teoria fundamentada proposta por Charmaz (2009). Configura-se, portanto, como um estudo de caráter qualitativo e exploratório.

A estratégia inicialmente adotada para a coleta de dados foi observação participante, tendo em vista dois pesquisadores terem atuado como alunos da referida disciplina. O *corpus* de pesquisa foi composto por 72 pareceres elaborados por 12 doutorandos inscritos na disciplina sobre avaliação de artigos, ofertada no primeiro semestre de 2015, contemplando avaliações sobre 36 artigos submetidos à apreciação de periódico eletrônico.

Foi aplicado um questionário com perguntas abertas para captar a opinião dos participantes acerca da aprendizagem, respondido por sete alunos. Este questionário serviu como roteiro para a realização de entrevistas semi-estruturadas com 7 doutorandos, cuja aplicação possibilitou um aprofundamento maior acerca de alguns aspectos verificados ao longo da coleta dos dados.

Charmaz (2009, p.58), entende que os textos extraídos dessa maneira “envolvem os participantes na produção de dados escritos em resposta a uma solicitação do pesquisador e, assim, fornecem os meios para a geração de dados”. Prior (apud Charmaz, 2009, p. 58) indica que “os textos não existem como fatos objetivos, embora, muitas vezes, representem aquilo que os seus autores presumiram tratar-se de fatos objetivos”, o que auxilia na construção de outras questões a serem confrontadas no processo de entrevista.

A análise de dados foi concomitante à coleta de dados, utilizando-se o software Nvivo como suporte para a realização da codificação inicial. Para Charmaz (2009), a codificação inicial deve estar centrada nos dados, permitindo a geração de códigos preliminares que sejam temporários, mas que permitam comparações a partir dos dados disponíveis. No estudo em

questão, optou-se por realizar uma codificação aberta, linha a linha, possibilitando a identificação de códigos emergidos a partir das palavras expressadas neste processo. Foi observada ainda a emergência de códigos *in vivo* a partir da leitura do *corpus*. Para Charmaz (2009, p. 84), estes códigos “servem como marcadores do discurso e do significado dos participantes” e “compõem-se de termos amplamente utilizados que os participantes presumem ser compartilhados por todos”.

Todos os códigos originalmente encontrados foram cadastrados como nós livres, de modo a possibilitar a descoberta de outras possíveis associações, desconexas ou despercebidas nos estudos anteriores que deram suporte ao trabalho ora apresentado. Ao longo do processo de análise dos dados, buscou-se a construção de categorias preliminares, fundadas nos códigos inicialmente identificados. Cabe destacar que, em virtude das limitações de tempo e do reduzido número de personagens abordados na pesquisa, não foi possível aprofundar em um segundo nível de análise dos códigos e o refinamento das categorias, configurando-se esta como uma limitação da pesquisa.

4. ANÁLISE DE RESULTADOS

A pesquisa foi realizada durante as aulas da disciplina sobre Avaliação de Artigos Científicos, ofertada exclusivamente para doutorandos do PROPAD/UFPE ao longo do primeiro semestre de 2015. O objetivo geral da disciplina foi desenvolver capacidade de análise crítica acerca da avaliação de artigos científicos, de modo a possibilitar a realização de avaliações de textos submetidos para periódicos e eventos científicos. Para uma melhor compreensão, foram tecidos comentários preliminares sobre o processo adotado nesta disciplina, com o relato de alguns aspectos observados pelos pesquisadores e, em seguida, serão apresentados os resultados oriundos das entrevistas realizadas com os discentes participantes.

Inscreveram-se na disciplina um total de 12 (doze) discentes. O perfil dos participantes foi extraído de informações constantes no currículo Lattes. Os nomes foram codificados, sendo extraída uma letra aleatória do nome próprio do discente, de modo a se evitar a identificação dos mesmos.

Na tabela 1, abaixo apresentada, percebe-se homogeneidade dos participantes em relação a formação, considerando a predominância de graduação e/ou pós-graduação na área de Administração. Também é possível observar predominância de discentes com pouca experiência enquanto docentes e quase nenhuma experiência no tocante à avaliação de artigos. Em relação ao gênero, pode-se perceber um equilíbrio entre homens e mulheres participantes.

Discente	Sexo	Graduação	Pós-graduação	Experiência prévia em avaliação de artigos	Experiência docente
A	Feminino	Letras	Mestrado em Administração Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa	Não possui	7 anos
B	Feminino	Ciência da Computação	Mestrado em Administração	Não possui	3 anos
C	Feminino	Administração	Mestrado em Administração Especialização em Gestão de Pessoas	Não possui	5 anos
D	Masculino	Administração	Mestrado em Administração	Não possui	1 ano
E	Masculino	Administração	Mestrado em Administração	Não possui	4 anos
G	Feminino	Comunicação Social Jornalismo	Mestrado em Administração Especialização em Comunicação Empresarial/Marketing	Não possui	5 anos
J	Masculino	Administração	Mestrado em Administração Especialização em Gestão da Qualidade	Não possui	11 anos
M	Feminino	Administração/ Ciências Contábeis	Mestrado em Administração	1 ano (1 periódico)	5 anos
R	Feminino	Turismo	Mestrado em Administração	Não possui	4 anos
S	Masculino	Administração	Mestrado em Administração	2 anos (4 periódicos)	1 ano
U	Feminino	Administração	Mestrado em Gestão do Desenvolvimento Local Sustentável	Não possui	5 anos
X	Masculino	Administração/ Ciências Contábeis/ Direito	Mestrado em Administração Especialização em Consultoria Empresarial	3 anos (1 periódico)	15 anos

Tabela 1; Perfil dos participantes

Fonte: Lattes (CNPq)

A disciplina foi iniciada com discussão acerca dos critérios de avaliação de artigos adotados por periódicos nacionais e internacionais, bem como sobre os sistemas de avaliação de produção acadêmica existentes. Uma atividade importante realizada nesta fase foi a verificação dos requisitos e padrões estabelecidos pelos comitês de avaliação de periódicos, bem como a leitura de orientações dos editores e ainda a observância de boas práticas de avaliação. Tal procedimento foi realizado em comparação com as normas, padrões, conteúdos e qualificações exigidos pela revista eletrônica a ser estudada.

Após amplo debate, foi elaborado formulário de referência (*template*) pelos discentes contemplando os principais itens que deveriam compor uma avaliação de artigos, servindo como modelo. Também foi apresentado formulário proposto pelo professor para que os discentes pudessem avaliar seus pares no processo avaliativo.

Construídas as principais referências estruturais para o processo avaliativo, foram distribuídos aos discentes dois artigos para que fossem avaliados sob a forma de *double blind review*, procedimento este que passaria a ser conduzido ao longo de toda a disciplina. Os artigos originais foram alterados pelo professor de modo que não ficassem explícitos os autores, o título e a instituição/periódico a que se vinculava. Após a realização da revisão destes dois artigos pela coletividade de discentes, que apresentaram um conjunto de lacunas identificadas em função do *template* adotado, houve um significativo impacto na percepção dos alunos acerca do processo avaliativo, em função de ter sido informado que se tratavam de artigos premiados em eventos de significativo porte.

Como relato observacional dos pesquisadores, neste momento foi reforçada a concepção que, por maior que seja o esforço ofertado por autores, sempre haverá pontos de vista divergentes, que implicarão na possibilidade de melhoria dos artigos elaborados. De certa maneira, esta atividade, realizada ainda nas aulas iniciais da disciplina, funcionou como um mecanismo de incentivo tanto para a realização das atividades de avaliação, como também para a construção de futuros artigos por parte dos participantes.

Em seguida, foram distribuídos resumos dos artigos a serem avaliados, de modo que os discentes pudessem escolher 6 (seis) artigos que melhor se vinculassem ao seu perfil acadêmico. Após isto, os alunos tiveram suas atividades distribuídas ao longo de 12 (doze) sessões seguintes, nas quais deveriam apresentar as avaliações, caso estivesse sob sua responsabilidade, na data estipulada. Cada artigo seria avaliado por dois discentes, de modo a se obter pareceres com interpretações distintas sobre os mesmos textos. Desta maneira, foram avaliados 3 (três) artigos em cada sessão, envolvendo um conjunto de 6 (seis) pareceres por aula.

Tais pareceres deveriam ser escritos em até três páginas, contemplando os itens de avaliação do *template*, que seriam encaminhados previamente para os demais discentes e para o professor, para depois serem apresentados em sala de aula. Os discentes que não fossem apresentar os trabalhos deveriam avaliar em formulário próprio as avaliações realizadas pelos colegas, escrevendo um breve comentário com até cinco linhas sobre o trabalho de avaliação realizado.

As sessões seguintes envolveram, portanto, o processo de leitura, interpretação e avaliação dos artigos. Nesta etapa, foram apresentados os pareceres individuais sobre cada artigo, confrontando-se a perspectiva dos discentes por pares de avaliação, sem consulta prévia, de modo que o pensamento de um não influenciasse a avaliação do outro.

Um dos primeiros temas discutidos foi sobre questões éticas relativas à plágio, auto-plágio e citação cruzada. No tocante ao plágio em si, em face da inexperiência prévia dos participantes, observou-se preocupação na primeira sessão avaliativa com relação à necessidade de se utilizar softwares antiplágio como ferramenta de trabalho, ainda que possam se configurar como frágeis e passíveis de falhas e divergências quanto aos resultados de pesquisa. Apenas dois discentes procederam buscas em ferramentas com esta finalidade, tendo sido detectada uma possível existência de plágio. A discussão sobre este tema demandou um amplo debate que permeou toda a disciplina.

Outro aspecto também observado na avaliação de alguns artigos se refere ao uso excessivo de transcrições em um mesmo artigo, implicando no reconhecimento de múltiplos plágios verificados em uma mesma obra. Verificou-se com frequência considerável a presença de autoplágio, ou seja, a autoria dos artigos fazendo uso de textos anteriormente elaborados e que deixaram de ser citados no artigo.

Em função disso, houve uma profícua discussão acerca do que pode ser considerado como autoplágio. O entendimento predominante assumido pelos participantes e pelo docente é o de que somente pode ser considerado como autoplágio aqueles textos em que não foram alvo de publicações definitivas. Neste sentido, textos extraídos de teses, dissertações ou trabalhos de conclusão de curso elaborados pelos autores e posteriormente publicados em periódicos não são considerados como autoplágio. Textos apresentados na forma de artigos publicados em anais de eventos, congressos e encontros não foram considerados como publicações definitivas, configurando-se como tal apenas as publicações realizadas em periódicos ou na forma de livros, tanto no meio físico quanto no meio eletrônico. Ressalte-se que tal entendimento foi definido para efeito de avaliação na disciplina, tendo sido alertado o fato de que cada periódico possui regras próprias.

Outro aspecto bastante debatido se referiu à linguagem adotada pelos avaliadores ao longo da avaliação. Questões como a forma de escrita, mais ou menos elaborada, a destinação da resposta, a referência à autoria (de modo a se evitar questões relativas ao gênero) foram debatidas.

Também foi possível verificar em algumas sessões que, apesar de se adotar a revisão no formato *double blind review*, em função da necessidade de se realizar a busca em sistemas antiplágio, é possível identificar a autoria de artigos, o que compromete a validade e a credibilidade deste formato. Considerou-se que esta passa a se configurar como importante

questão ética a ser desenvolvida posteriormente pela academia, de modo a permitir um processo equânime e sem a possibilidade de geração de prejuízos aos autores.

Um fato observado pelos pesquisadores foi que houve um processo de acomodação nos participantes transcorridos dois terços das sessões programadas. Tal percepção foi reforçada por comunicado elaborado pelo docente, reforçando a necessidade de atenção e dedicação dos discentes na elaboração das atividades de avaliação dos pareceres. O texto escrito pelo docente expõe certa decepção com algumas avaliações, reportando a existência de “falta de atenção”, “observações lacônicas e sem fundamentação” e “redação açodada”, demonstrando sua insatisfação. Em função disto, houve modificação nos procedimentos e nos critérios de aceitação para tal avaliação, passando a se exigir maior rigor na confecção de tais avaliações, bem como estabelecendo que estas poderiam ser lidas antecipadamente ao relato dos pareceres. Tal posicionamento funcionou como um alerta para os participantes, que passaram a trabalhar com maior afinco nas atividades posteriores.

Para efeito de análise documental, os pareceres elaborados pelos participantes foram codificados, conforme a sessão a que se refere, ao número do texto avaliado e ao discente que o avaliou. Tais pareceres representam o resultado concreto do aprendizado obtido pelos discentes ao longo do tempo, refletindo as mudanças decorrentes do processo de aprendizagem realizado ao longo da disciplina e funcionando como importantes artefatos nesta análise.

Foi realizada uma análise comparativa entre os textos dos participantes ao longo do semestre, comparando-os e registrando-se as principais alterações observadas na discussão de cada item avaliado. Foram considerados como itens de análise os comentários sobre título, resumo (envolvendo palavras-chave), introdução, fundamentação teórica, métodos, análise e discussão dos resultados, conclusões, referências, parecer, aspectos éticos, aspectos normativos, contribuições do trabalho, aprendizado com o trabalho e comentários gerais.

O resultado global das avaliações é apresentado na tabela 2, abaixo apresentada. A realização de uma leitura dos dados nela contidos indica que o resultado do trabalho foi profícuo e rigoroso, considerando que 62,5% das avaliações realizadas indicaram parecer de rejeição. De igual forma, todos os avaliadores apresentaram parecer de rejeição para pelo menos um artigo dos seis avaliados. Também se observa que nenhum dos artigos foi considerado aceito sem restrições, ratificando posicionamento de rigor exigido para a avaliação de artigos científicos. Cabe destacar ainda que ocorreu rigor ainda em função da ausência de uniformidade nos pareceres, visto que quase metade (44%) dos pareceres não tiveram coincidência de opiniões entre os avaliadores, sinalizando não ter havido troca de informações prévias entre eles, conforme solicitado pelo docente.

Discente	Avaliação do 1º Artigo	Avaliação do 2º Artigo	Avaliação do 3º Artigo	Avaliação do 4º Artigo	Avaliação do 5º Artigo	Avaliação do 6º Artigo	Aceitos	Com restrições	Rejeitados
A	A01	A27	A05	A19	A30	A41	0	2	4
	Rejeitado	Com restrições	Com restrições	Rejeitado	Rejeitado	Rejeitado			
B	A16	A08	A10	A21	A38	A44	0	2	4
	Rejeitado	Com restrições	Rejeitado	Com restrições	Rejeitado	Rejeitado			
C	A14	A09	A19	A22	A31	A15	0	2	4
	Rejeitado	Rejeitado	Rejeitado	Com restrições	Rejeitado	Com restrições			
D	A02	A06	A12	A49	A38	A35	0	2	4
	Com restrições	Rejeitado	Rejeitado	Com restrições	Rejeitado	Rejeitado			
E	A03	A04	A08	A34	A42	A42	0	2	4
	Com restrições	Rejeitado	Rejeitado	Rejeitado	Com restrições	Rejeitado			
G	A27	A20	A23	A49	A25	A48	0	3	3
	Com restrições	Rejeitado	Rejeitado	Com restrições	Com restrições	Rejeitado			
J	A03	A04	A23	A31	A47	A51	0	1	5
	Rejeitado	Rejeitado	Rejeitado	Rejeitado	Rejeitado	Com restrições			
X	A01	A11	A17	A20	A13	A21	0	3	3
	Rejeitado	Com restrições	Com restrições	Rejeitado	Com restrições	Rejeitado			
M	A07	A14	A22	A26	A32	A51	0	1	5
	Rejeitado	Rejeitado	Com restrições	Rejeitado	Rejeitado	Rejeitado			
R	A02	A11	A25	A18	A35	A24	0	1	5
	Rejeitado	Rejeitado	Rejeitado	Com restrições	Rejeitado	Rejeitado			
S	A16	A05	A12	A30	A18	A44	0	3	3
	Rejeitado	Com restrições	Rejeitado	Com restrições	Com restrições	Rejeitado			
U	A10	A06	A09	A32	A13	A15	0	5	1
	Rejeitado	Com restrições	Com restrições	Com restrições	Com restrições	Com restrições			
TOTAL							0	27	45
72							0,00%	37,50%	62,50%

Tabela 2: Resultado do processo avaliativo por avaliador

Fonte: pesquisa direta

A partir da comparação entre os pareceres, foi possível perceber que a construção de um documento deste tipo, ainda que embasado em modelo desenvolvido pelos próprios discentes, se configura conforme estilos individuais. Cada discente desenvolveu forma própria de elaborar seus textos, apesar de haver ampla disseminação dos pareceres e, consequentemente, a incorporação de idéias comuns ao grupo. A forma de se proporcionar o *feedback* ou de apresentar o parecer reflete nitidamente tal característica, visto que alguns apresentaram de forma direta, enquanto outros expressaram de modo mais elaborado. Uma situação na qual se visualizou preocupação com relação ao *feedback* proporcionado à autoria de artigos nos quais havia se identificado vestígios de plágio, considerando especialmente que tal afirmação poderia implicar na imputação de crime a alguém.

Puderam ser observados vestígios de que a atividade de avaliação converteu-se em um processo rotineiro adotado pelos discentes em função da repetição de trechos nos pareceres publicados. Tornou-se comum observar que algumas partes dos pareceres avaliativos relativos às últimas sessões eram recheadas por trechos de outros pareceres anteriores. Conforme sinalizado anteriormente, tal prática foi identificada e criticada pelo docente, que passou a exigir maior afincamento na elaboração dos documentos.

O modelo de avaliação originalmente elaborado pelos discentes precisou passar por alterações percebidas em análises individuais. Isto pode ser percebido nos casos em que a análise envolveu ensaios teóricos, em que os critérios adotados para avaliação não correspondiam àqueles que se apresentavam nas obras avaliadas, reforçando o papel do agente no processo de aprendizagem e das mudanças vislumbradas na avaliação.

Algumas mudanças foram promovidas pelo docente, implicando na necessidade de aplicação imediata. Neste sentido, destaca-se a exigência de apresentação de posicionamento do avaliador sobre as contribuições acadêmicas da obra e sobre o aprendizado obtido com a realização da atividade, que passaram a ser componentes de avaliação. Apesar disso, a leitura de pareceres posteriores a esta decisão indicam o não cumprimento de tais critérios por parte significativa dos discentes que, de certa maneira, mantiveram suas rotinas, ainda que isto pudesse vir a custar resultados negativos na avaliação da disciplina.

No tocante à escrita dos pareceres, foi possível perceber algumas questões importantes. Um aspecto observado foi a presença de textos meramente descritivos, indicando que a adequação ao modelo de avaliação pode ter influenciado na necessidade de apresentar

algum dado não considerando relevante pelo avaliador. Também foi possível detectar pareceres elaborados com textos contraditórios, em que se propunha a rejeição veemente do artigo, mas sobre o qual eram tecidos elogios ao longo do texto. Tais aspectos foram amplamente debatidos ao longo das sessões de trabalho, implicando em pequenas mudanças de postura e na forma de atuação dos avaliadores, podendo se justificar em função da presença de emoções dos avaliadores ao longo do processo.

Foi possível perceber sensível melhoria na qualidade dos pareceres, em função da adoção de aprendizados obtidos ao longo do semestre, especialmente no tocante à profundidade do retorno proporcionado à autoria dos artigos. Entretanto, percebeu-se também que o ritmo de análise dos diversos elementos de análise impactou na qualidade daqueles que normalmente encerram as obras. Assim, é possível perceber em alguns trabalhos que, enquanto a avaliação dos itens iniciais de um artigo (como resumo e introdução, por exemplo) eram bastante elaborados, os itens finais (como conclusões e referências) ficavam prejudicados em função de uma redação açodada.

A interpretação dos questionários aplicados e das entrevistas realizadas possibilitou a compreensão de diferentes aspectos do fenômeno estudado. Conforme apresentado anteriormente, optou-se por iniciar a interpretação de modo livre, sem que fossem disponibilizadas categorias prévias de análise. A partir da interpretação dos dados obtidos, tornou-se possível a realização da codificação e, posteriormente, a construção de categorias de análise.

Inicialmente, foi identificada a influência da trajetória do indivíduo e também das interações com outros sujeitos na opção por cursar a disciplina e participar do processo de avaliação de artigos. As interações foram observadas conforme relato de participantes que expressam a existência de objetivos profissionais, formação e referências a outros profissionais como parâmetro de escolha pela disciplina, conforme abaixo transcrito:

Discente D: “Visitando alguns perfis do lattes de alguns docentes, verifiquei que ser avaliador de revistas acadêmicas era mais comum do que imaginava. Comecei então a pensar no momento em que eu me tornaria também um revisor e, para além disso, quando estaria apto para realizar tal atividade.”

Discente M: “Os meus objetivos (...) me conduziram a cursar a disciplina, tem em vista, tanto a melhoria em termos de currículo, quanto o aprofundamento na condição de avaliadora de artigos.”

Pode-se perceber que a oferta da disciplina configurou-se como uma oportunidade de aprendizagem. Ademais, algumas situações vivenciadas ao longo das disciplinas, como o amplo debate acerca de questões éticas, tais como plágio, autoplágio e citações cruzadas, fatores de avaliação da qualidade dos artigos, a forma de apresentação das devolutivas e submissão dos artigos para mais de um periódico, configuraram-se como eventos importantes para o aprendizado. A transcrição de algumas falas obtidas pelos participantes retrata a caracterização dos eventos como experiência que conduziu à aprendizagem:

Discente D: “Já recebi devolutivas tanto de revistas, quanto de congressos. Confesso que a maioria não me agradara tanto, mesmo quando favorável à publicação, porque eram em sua maior parte generalistas, pouco específicas e contributivas. Algumas vezes, em caso de aprovação, a avaliação já chegou apenas como trabalho aprovado.”

Discente J: “Ao avaliar a originalidade do artigo encontrei indícios de plágio. Em tal evento, tive forte preocupação em verificar detalhadamente os indícios face a gravidade do fato. Após o evento, minha preocupação com plágio se tornou mais forte.”

Tais relatos de experiências conduziram os participantes à reflexão sobre sua atuação enquanto revisores de artigos, e com os compromissos assumidos ao exercerem tal função, como também em relação à sua atuação enquanto pesquisador que submete artigos para revisão. Algumas falas relatam a preocupação em, a partir das experiências vivenciadas, dedicar mais esforços na elaboração dos textos a serem submetidos às avaliações futuras, conforme se observa abaixo:

Discente J: “A partir dos erros identificados nas leituras dos artigos avaliados comecei a verificar minha própria postura quando estou escrevendo algum manuscrito.”

Discente U: “Isso me fez refletir quanto ao comprometimento que um avaliador deve assumir ao acatar ou se submeter como avaliador de artigos de periódicos.”

Discente D: “Após a vivência da disciplina, estou mais seguro para avaliar e diagnosticar a qualidade e a relevância de artigos científicos. (...) Estou conseguindo escrever com maior precisão e com maior robustez, sempre pensando antes em como avaliaria minha construção textual se estivesse a me avaliar.”

A importância das interações com o docente e com os demais colegas ao longo da disciplina foi relatado como um aspecto em destaque para a aprendizagem. Por outro lado, percebeu-se que as interações com outros sujeitos implicam na possibilidade de modificação do modo de atuação dos indivíduos, o que pode ser verificado na fala do discente “S”, apresentada abaixo:

Discente S: “As interações com o professor ressaltam que sempre foram muito diretas, pontuais e reflexivas. Com os colegas mantinha-se no campo político e da boa convivência, o que é uma pena tanto pudor, acredito que tudo possa ser dito, dependendo da forma, num ambiente de ensino e aprendizagem as pessoas não deveriam falar apenas coisas positivas.”

Discente U: “Os debates com colegas e com professor foram relevantes para que falhas fossem apontadas, no sentido sempre de contribuir para a melhoria dos entendimentos e dos pareceres. Os debates foram importantes também pelo fato de todos os colegas terem suas avaliações submetidas a críticas de todo o grupo durante as sessões.”

Discente J: “As interações foram importantes no sentido de nos fazer enxergar elementos de nossa conduta como avaliador que, em muitos casos, não eram percebidos. As interações mais importantes foram os *feedbacks* realizados na leitura das avaliações.”

Apesar de se verificar que os revisores buscam racionalidade, imparcialidade e distanciamento no processo de revisão de artigos, foram presenciadas questões que sinalizam para a incidência das emoções nos relatos de quase todos os participantes, afetando o resultado deste processo. Foram identificados, pelos relatos obtidos, a existência de sentimentos que vinculam os revisores com a autoria, tais como empatia, cordialidade, envolvimento, respeito, insegurança, vergonha, dentre outros. Com isso, as percepções acerca dos pareceres se mostram afetadas, visto que o nível de motivação e de comprometimento dos revisores foram afetados por emoções. Isto também indica influência das interações com a autoria, ainda que não sejam de forma direta, visto que o sistema de avaliação adotado é *double blind review*.

Discente M: “Apesar de me envolver com os trabalhos, (...) sempre busco ser imparcial e pensar no trabalho e não nas condições dos autores, não posso usar dois pesos e duas medidas, visualizando as condições de cada autoria. (...) Me manter mais distante e tentar ser um expectador menos envolvido foi uma aprendizagem adquirida na disciplina.”

Discente M: “Já havia avaliado artigo na revista (...), mas eu tinha algumas inseguranças na hora de atribuir tanto uma rejeição quanto uma aprovação, pois tem pessoas, seu tempo, suas expectativas, suas motivações e objetivos envolvidos no processo.”

Discente M: “Acho que o maior impacto no meu caso foi em termos de escrita e de envolvimento emocional com os trabalhos, eu sou intensa em praticamente tudo que faço e isso tem suas manifestações positivas e negativas, no caso, eu assumo muito um papel questionador das motivações dos autores de artigos, me coloco no lugar e as vezes isso pode gerar um envolvimento além da avaliação pura e simples do artigo.”

Discente J: “Busquei avaliar todos os artigos de forma cordial, visando realizar proposições que auxiliassem a autoria no aprimoramento de seu(s) trabalho(s). Acredito de a postura adotada se enquadra melhor na palavra assertiva.”

Discente D: “A cada avaliação, sentia que deveria ser o mais imparcial, preciso e justo em minha avaliação e observações, tanto em respeito aos autores que escreveram e submeteram o texto, quanto como forma de assegurar a qualidade dos artigos que viessem a ser publicados (...). De início, sempre procurei iniciar a primeira leitura com uma postura de empatia.”

Discente R: “Coloquei-me no lugar do autor quando redigi as críticas, pois precisamos entender que existem formas educadas de se avaliar negativamente.”

A existência de fatores contextuais, como o ambiente/espço e tempo foi nitidamente identificado ao longo dos relatos. Foi possível verificar que tais elementos podem exercer pressão sobre os resultados obtidos, impactando inclusive no parecer emitido pelos revisores, podendo ocasionar efeitos sobre os aspectos avaliados e mudanças na organização das rotinas dos revisores.

Discente U: “O fato de eu ser aluna do doutorado em concomitância ao exercício laboral em município distante é um fator que gera um alto impacto negativo, sobretudo no fator tempo, visto que tive que conciliar todas as minhas atividades, cuja carga só faz aumentar.”

Discente M: “Leciono na pós graduação em alguns finais de semana e, coincidentemente, quase todas as semanas que tinha artigos para avaliar estava dando aula. Como deixo a escrita do parecer para o último dia por não gostar muito de escrever, (...) alguns pareceres podem ter sofrido alguma interferência.”

Discente R: “O tempo era um dos pontos mais negativos. Mesmo tendo recebido os artigos com muita antecedência, por causa das atribuições com o trabalho, terminava deixando para avaliar os artigos um ou dois dias antes do fim do prazo.”

Discente D: “O prazo para a entrega das avaliações nem sempre foi o ideal. Em algumas semanas, problemas - como: grande quantidade de atividades de outras disciplinas, trabalho e/ou doença - fizeram com que a construção do parecer se desse mais atribuladamente, culminando em alguns atrasos e na realização de leituras mais rápidas sobre o texto analisado.”

Apesar disso, aspectos ambientais, como o clima de aprendizagem proporcionado pelo professor em sala de aula e a abertura para o diálogo, funcionaram como um anteparo para os problemas relatados. Deste modo, entende-se que, mesmo com o contexto divergente, é possível que a atuação do ator possa afetar favoravelmente o alcance de resultados em situação avaliativa, conforme se observa nos relatos abaixo:

Discente S: “Não consigo perceber diretamente elementos negativos, como dito anteriormente o ambiente foi favorecido pelo professor para que a troca se desse entre os membros.”

Discente D: “O ambiente mediado por um diálogo aberto e construtivo, que dava espaço para críticas entre nós alunos e o professor, fez com que tivesse uma maior liberdade para construir meu perfil de revisor.”

O aprendizado obtido ao longo da disciplina foi relatado com importante para a atuação dos futuros pesquisadores. Os relatos abaixo apresentados apontam para a realização na mudança nas práticas realizadas pelos pesquisadores/revisores, reforçando a aprendizagem obtida ao longo de disciplina.

Discente U: “A aprendizagem que obtive durante toda a disciplina será considerada e praticada durante toda a minha vida acadêmica, ora enquanto autora, ora enquanto avaliadora de artigos.”

Discente B: “Acho que terei maior velocidade nas próximas avaliações e o aprendizado para a hora de escrever um novo artigo foi bastante significativo.”

Discente J: “Minha conduta como avaliador, como pesquisador e como escritor foi bastante alterada em face do aprendizado obtido com a disciplina. (...) Após a disciplina minha preocupação com a originalidade do texto foi ampliada, em meus próprios textos busco verificar sua originalidade. Concluído um manuscrito, passo um período sem o ler, para logo em seguida realizar uma nova revisão antes de submeter. Por fim, acredito que até minha forma de escrever se aperfeiçoou.”

Discente D: “Após a vivência da disciplina, estou mais seguro para avaliar e diagnosticar a qualidade e a relevância de artigos científicos, principalmente daqueles referentes às áreas temáticas que mais tenho domínio e leitura. Enxergo com maior clareza os pontos imprescindíveis - tanto em estrutura, quanto em conteúdo - que um manuscrito deve possuir. Ademais, a disciplina me ajudou bastante na escrita dos artigos e trabalhos de minha autoria. Estou conseguindo escrever com maior precisão e com maior robustez, sempre pensando antes em como avaliaria minha construção textual se estivesse a me avaliar.”

Com base nos dados acima expostos, procedeu-se a codificação dos resultados. Inicialmente, observou-se que a ausência de experiência dos discentes influenciou na percepção inicial de insegurança frente à atividade. Desta maneira, emerge um código denominado “**sentindo-me inseguro**”. Tal código reflete o pensamento de Jarvis (2013), no tocante à disjunção que funciona como um gatilho para o processo de aprendizagem. Já neste momento é possível perceber a importância da interação com outros indivíduos, no sentido de buscar referências e de mitigar o sentimento de insegurança.

A insegurança percebida pelos discentes pode ser fruto de limitações cognitivas e sociais vivenciadas ao longo de suas existências. Por outro lado, observa-se que as pessoas reconhecem suas limitações em comparação com um futuro idealizado, desejado. Neste sentido, reconhece-se o código “**vivenciando uma trajetória**” como refletindo todo o conjunto de aprendizagens vivenciadas ou projetadas, refletindo o pensamento de Strauss.

Também se verifica que o gatilho proporcionado do processo de aprendizagem leva os indivíduos à reflexão sobre as experiências vivenciadas. Neste sentido, cabe a elaboração do código “**refletindo sobre as experiências**”, como componente da aprendizagem, corroborando com a perspectiva teórica proposta por Dewey.

Outro código que emana dos extratos acima é “**interagindo e participando do grupo**”. Quando questionadas acerca das interações vivenciadas pelos doutorandos ficou notório que o sentir-se parte de um grupo coeso influenciou no alcance dos resultados. Isto pode ser confirmado desde os primeiros momentos, quando houve a criação de um *template* para subsidiar as avaliações. O grupo pode também funcionar como um aspecto cerceador da capacidade crítica do sujeito, como observado em relato de um participante.

Percebe-se também a emergência do código “**reconhecendo o papel docente**”, ao se verificar a autoridade exercida pelo professor, ao determinar mudanças na aprendizagem ao longo do processo. Por outro lado, o docente também passa a interagir como um facilitador da aprendizagem, servindo como referência para o abrandamento da insegurança inicial.

A percepção do tempo e do espaço/ambiente de aprendizagem como aspectos que influenciam os resultados alcançados pode ser considerado como outro código, que denominou-se “**convivendo com o contexto de aprendizagem**”. Optou-se por indicar um termo neutro a este código em função da percepção de alguns de que tais fatores impactam negativamente, como em função da pressão exercida sobre os indivíduos, bem como, de modo positivo, em função do ambiente de interação percebido nas sessões da disciplina.

As emoções se mostraram presentes no processo avaliativo, apesar de se buscar amenizá-las com uma postura racional, nem sempre alcançada. Deste modo, configura-se como um código desta pesquisa “**lidando com emoções**”.

Outro código percebido a partir dos dados foi “**modificando as práticas**”. Isto pode ser percebido, por exemplo, em relatos nos quais os participantes reconhecem a necessidade de mudar a forma de atuar e de conduta em função do aprendizado obtido. Uma referência explícita foi a verificação de plágio em sites especializados.

De igual forma, as mudanças realizadas nas práticas implicarão em alterações nos resultados esperados. Isto pode ser visualizado na análise dos relatórios com os pareceres, que foram melhorando a cada sessão, mas que, ao mesmo tempo, perderam força ao longo do tempo. Importante destaque se faz ao apontar que os resultados são dinâmicos e, como tal, poderiam ser considerados como resultantes, indicando movimento em sua concepção e em sua interpretação ao longo do tempo. Assim, arvora-se a existência de um código denominado “**sendo influenciado pelas resultantes**”.

A partir dos códigos criados, procurou-se estabelecer conexões que permitissem a elaboração de categorias que sintetizassem a compreensão do fenômeno em questão. Foram concebidas as categorias: mediando condicionantes internos da aprendizagem, vivenciando eventos de aprendizagem, aprendendo com as interações, mediando condicionantes externos da aprendizagem e aprendendo com as resultantes.

A mediação das condicionantes internas representa aspectos que interferem diretamente na auto-representação do indivíduo. Tal perspectiva é afetada pelas experiências vivenciadas pelos indivíduos, que funcionam como gatilho no processo de aprendizagem. A partir de então a interação com outros indivíduos é intensificada, visando buscar referências ou mitigar as inseguranças percebidas. Este processo é influenciado pela percepção de como as condicionantes externas influenciam a aprendizagem. Enfim, as resultantes observadas a partir destas categorias passam a influenciar a percepção da necessidade de outras aprendizagens, oriundas das mudanças nas práticas realizadas pelos indivíduos nos grupos sociais que participa.

A figura 2, apresentada abaixo, sintetiza o conjunto de categorias e códigos que foram concebidos a partir dos dados obtidos ao longo do período de coleta de dados.

Categories	Códigos
Mediando condicionantes internos da aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • <u>vivenciando</u> uma trajetória. • <u>sentindo-me inseguro</u>. • <u>lidando</u> com emoções.
Vivenciando eventos de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • <u>refletindo</u> sobre as experiências.
Aprendendo com as interações	<ul style="list-style-type: none"> • <u>interagindo</u> e participando do grupo. • <u>reconhecendo</u> o papel docente. • <u>lidando</u> com emoções.
Mediando condicionantes externos da aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • <u>convivendo</u> com o contexto de aprendizagem.
Aprendendo com as resultantes	<ul style="list-style-type: none"> • <u>modificando</u> as práticas. • <u>sendo influenciado</u> pelas resultantes.

Figura 2: Categorias e Códigos construídos na pesquisa

Fonte: pesquisa direta

Com base nos dados acima apresentados, torna-se possível verificar a aprendizagem sob a ótica dos participantes de um componente curricular destinado à formação de avaliadores de artigos em periódicos e eventos científicos. Não se concebe que tal proposição possa ser compreendida como um modelo definitivo, mas como elementos de uma teoria substantiva, que é a finalidade mor do método escolhido para a realização desta pesquisa. A seguir serão apresentadas as considerações finais acerca do estudo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados obtidos a partir da pesquisa sinalizam o quão amplo e inexplorado é este campo do conhecimento, especialmente na área das ciências sociais aplicadas. No contexto científico nacional, foi possível ratificar a limitada produção científica brasileira sobre o tema, implicando na necessidade de iniciativas como a realizada pela oferta da disciplina indutora das ideias que culminaram com a elaboração deste estudo.

Foi possível observar a ebulição de um conjunto de questões ainda pouco discutidas no âmbito acadêmico, especialmente no contexto avaliativo. Destacam-se as discussões sobre plágio, autoplágio e citações cruzadas, reportadas como de extrema importância pelos doutorandos ao longo do processo de aprendizagem. Outro aspecto levantado se refere à necessidade de adaptação dos autores às diferentes regramentos, que podem conduzir trabalhos bem formulados a uma reprovação por inadequação às normas organizacionais dos periódicos.

Alguns aspectos levantados pelos precursores dos estudos sobre avaliação dos artigos, como Romanelli (1996), foram ratificados pelos dados trabalhados. Neste sentido, destaca-se a pressão do tempo sobre os avaliadores, cuja percepção passa a demandar a realização de novos estudos que versem sobre esta temática no contexto da aprendizagem. Também foram observadas questões emocionais que influenciam no processo de avaliação de artigos submetidos.

Consoante o pensamento de Dewey, a aprendizagem é resultante de um complexo processo que envolve, dentre outros aspectos, a experiência e a reflexão. Entretanto, conforme os dados obtidos acerca dos avaliadores de artigos pesquisados, existem outros elementos componentes deste processo. A partir do reconhecimento destes componentes, realizou-se a codificação e a categorização dos achados, que representam os fundamentos de uma teoria substantiva, aplicável ao caso estudado. Diferentemente do modelo de ciclo de aprendizagem proposto por Kolb, é possível compreender pelas categorias propostas que a aprendizagem se posiciona em um continuum, em que o tempo-espaço vai sendo modificado a partir das interpretações dos indivíduos sobre os eventos vivenciados e sobre as resultantes destes em termos de aprendizado.

Verificou-se como limitação do estudo a reduzida quantidade de sujeitos analisados, compreendendo-se que o caráter qualitativo e interpretativista da pesquisa comporta tal condição. Apesar disso, é recomendável que trabalhos como este possam ser realizados em outras turmas da disciplina na IFES estudada e em outros contextos, de modo a serem identificadas nuances ainda não percebidas pelos pesquisadores sobre aprendizagem de avaliadores de artigos.

6. REFERÊNCIAS

ALLEN, T. W. Peer Review Guidance: How Do You Write a Good Review? *The Journal of the American Osteopathic Association*, 2013, Vol. 113, N. 12, p. 916-920.

- AMANOR-BOADU, V. Reviewing, Reviewers and the Scientific Enterprises. *Food and Agribusiness Management Review*, 2010, Vol. 13, n. 3, p. 69-80.
- ANNESLEY, T. M. Seven reasons not to be a peer reviewer—and why these reasons are wrong. *Clinical chemistry*, 2012, Vol. 58, n. 4, p. 677-679.
- ANTONACOPOULOU, E. P.. The relationship between individual and organizational learning: new evidence from managerial learning practices, *Management Learning*, Londres, v. 37, n.4, p. 455-473, 2006.
- CHARMAZ, K. *A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- DEWEY, J. *Experiência e Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- _____. *Cómo pensamos: la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo* Barcelona: Paidós Ibérica, 1933 [2007].
- DIDIER, J. M. O. L.; LUCENA, E. A. Aprendizagem de Praticantes da Estratégia: Contribuições da Aprendizagem Situada e da Aprendizagem pela Experiência. *O&S*, Vol. 15, n. 44, 2008.
- ELKJAER, B. Organizational learning: the third way. *Management Learning*, Londres, v. 35, n. 4, p. 419-434, dec. 2004.
- _____. Pragmatismo: uma teoria da aprendizagem para o futuro. In: ILLERIS, K. *Teorias contemporâneas da Aprendizagem*. Porto Alegre: Penso, 2013, pp. 91-108.
- GHERARDI, S.; NICOLINI, D. The sociological foundations of organizational learning. In: DIERKES, M.; BERTHOIN ANTAL, A.; Child, J.; NONAKA, I. (Eds.), *The handbook of organizational learning and knowledge* (pp. 61-88). Oxford: Oxford University Press, 2001.
- HEMPEL, P. S. Editorial: The Developmental Reviewer. *Management and Organization Review*, Vol. 10, n. 2, 2014, p. 175–181.
- ILLERIS, K. Uma compreensão abrangente sobre a aprendizagem humana. In: ILLERIS, K. *Teorias contemporâneas da Aprendizagem*. Porto Alegre: Penso, 2013, pp. 15-30.
- JARVIS, P. *Adult Learning in the Social Context*. New York: Croom Helm, 1987.
- _____. Aprendendo a ser uma pessoa na sociedade: Aprendendo a ser eu. In: ILLERIS, K. *Teorias contemporâneas da aprendizagem*. Porto Alegre: Penso, 2013, pp. 31-45.
- KOLB, D. A. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1984.
- LEBLEBICI, H. The act of reviewing and being a reviewer. In P. Frost, & M. Taylor (Eds.), *Rhythms of academic life: Personal accounts of careers in academia*. (pp. 269-275). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 1996.
- ROMANELLI, E. Becoming a reviewer: Lessons somewhat painfully learned. In: CUMMINGS, L.; FROST, P. (Eds.), *Foundations for Organizational Science: A SAGE Series: Publishing in the organizational sciences*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 1996, p. 195-203.
- SCHWAB, D. P. Reviewing empirically based manuscripts: Perspectives on Process. In: CUMMINGS, L.L.; FROST, P.J., *Published in Organization Sciences*. Homewood, Illinois : Irwin, 1985, (171-181).

SHIPTON, H.; SILLINCE, J. S.. Organizational learning and emotion: Constructing collective meaning in support of strategic themes. *Management Learning*, 44 (5), 2013, pp. 493-510.

SHUKLA, S. How to Review an Article, Editorial. *Indian Journal of Surgery*, Vol. 72, n. 2, 2010, p. 93-96.

STRAUSS, A. L. *Continual Permutations of Action*. New York: Aldine de Gruyter, 1993.

TSANG, E.; FREY, B. The as-is journal review process: Let authors own their ideas. *Academy of Management Learning Education*, 6(1): 128-136, 2007.

VERGARA, Sylvia Constant; VIEIRA, Marcelo Milano Falcão. Sobre a dimensão tempo-espaço na análise organizacional. *Revista de Administração Contemporânea*, Jun. 2005, vol.9, no.2, p.103-119.

VINCE, R. Power and Emotion in Organizational Learning. *Human Relations*. Vol. 54, n. 10, p. 1325-1351, 2001.

WENGER, E. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.