

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-graduação em Administração

Helena Belintani Shigaki

REVISÃO POR PARES EM UM CONTEXTO DE PRODUTIVISMO ACADÊMICO

SOB A ÓTICA DOS AVALIADORES DE ARTIGOS DE PERIÓDICOS

CIENTÍFICOS NA ÁREA DE ADMINISTRAÇÃO

Belo Horizonte

2014

Helena Belintani Shigaki

**REVISÃO POR PARES EM UM CONTEXTO DE PRODUTIVISMO ACADÊMICO
SOB A ÓTICA DOS AVALIADORES DE ARTIGOS DE PERIÓDICOS
CIENTÍFICOS NA ÁREA DE ADMINISTRAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Administração da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientador: Professor Dr. Roberto Patrus Mundim
Pena

Belo Horizonte

2014

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

S555r Shigaki, Helena Belintani
Revisão por pares em um contexto de produtivismo acadêmico sob a ótica dos avaliadores de artigos de periódicos científicos na área de administração / Helena Belintani Shigaki. Belo Horizonte, 2014.
123f.: il.

Orientador: Pena, Roberto Patrus Mundim
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Administração.

1. Administração – Pesquisa. 2. Publicações científicas - Avaliação. 3. Periódicos – Avaliação. I. Pena, Roberto Patrus Mundim. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Administração. III. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 35.08(815.1)

Helena Belintani Shigaki

**REVISÃO POR PARES EM UM CONTEXTO DE PRODUTIVISMO ACADÊMICO
SOB A ÓTICA DOS AVALIADORES DE ARTIGOS DE PERIÓDICOS
CIENTÍFICOS NA ÁREA DE ADMINISTRAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e Fundação Dom Cabral, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientador Prof. Dr. Roberto Patrus (Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais)

Prof. Dr. Marcelo de Rezende Pinto (Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais)

Prof^a. Dr^a. Graziela Dias Alperstedt (Universidade do Estado de Santa Catarina)

Belo Horizonte

14 de Fevereiro de 2014

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por encher meu coração de metas e motivações.

Ao professor Dr. Roberto Patrus pela excelente orientação, disponibilidade, paciência e contribuições na dissertação e nos estágios, ao longo desses dois anos. Agradeço imensamente a troca de conhecimento, confiança, investimento e as oportunidades que me foram dadas. À professora Dra. Graziela Dias Alperstedt e ao professor Dr. Marcelo de Rezende Pinto por terem aceitado nosso convite a contribuir com este estudo. E a Capes pela bolsa concedida no período de 24 meses, por meio do projeto PRO-ADMINISTRAÇÃO.

À minha família. A meus pais, Jayro e Andreana, e a minha irmã, Letícia pelo constante apoio e incentivo. A meu marido Yukio por sempre estar por perto, pelo apoio, pelo incentivo, pela compreensão dos momentos ausentes e também pelo trabalho de revisão por pares desta dissertação, o que não poderia deixar de mencionar.

A meus amigos do GEPEAD e futuros doutores, Anderson e Douglas, pela companhia nas orientações, reuniões, congressos e infindáveis encontros no PPGA. À Christiane Villela, que eu tive o prazer de conhecer recentemente e tão rápido já se tornou uma grande amiga e *partner*. À Tatiana, pela amizade e companhia de sempre. A meus amigos da diretoria, Alexandre, Alysson, Andreia, Danusa e Sérgio, pelos diversos momentos de alegrias profissionais e pessoais. E também a meus amigos do Lato Sensu: Cristiane, Johny, Leonardo, Marco Paulo, Pompea, Rachel, Tâmara e William.

Aos professores que foram entrevistados para essa pesquisa, agradeço pelo tempo dispensado e pela rica contribuição. Às bibliotecárias Gisele Rodrigues da PUC e Elisângela Barbieri do CEFET por atenderem as minhas *n* solicitações. À secretária do PPGA, Jaqueline, Cristiano e Paola, pela disposição em ajudar a todo tempo. E a todos que colaboraram, de forma direta ou indireta, meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

O objetivo deste estudo foi analisar o processo de revisão por pares em um contexto de produtivismo acadêmico sob a ótica dos avaliadores de artigos de periódicos científicos na área de Administração. A abordagem do estudo foi qualitativa, do tipo exploratório, tendo como procedimento básico a análise de conteúdo. Foram entrevistados 11 professores avaliadores da área de Administração, com experiência que variou de 5 a 21 anos que não se mostrou relevante na fala dos entrevistados e obteve-se, na maioria dos casos, uniformidade de respostas. Três objetivos específicos foram elaborados, os quais estão relacionados aos critérios e métodos de avaliação e à visão acerca do produtivismo acadêmico. Os resultados revelam a necessidade de mudança do atual sistema com foco na melhoria quanto à seleção de avaliadores e na padronização de critérios de avaliação, buscando minimizar as críticas ao sistema, que são a sobrecarga de trabalho do avaliador, o tempo dispensado, a possibilidade de subjetividade em uma avaliação, a falta de reconhecimento, a falta de qualidade na seleção dos avaliadores, a necessidade de rotatividade desses e a parcialidade e abuso de poder do editor. As contribuições da pesquisa pautaram (a) densa relação dos critérios de avaliação obtidos com os estudos de Ward, Hall e Scharamm (1975), Ali, Young e Ali (1996) e Bornmann, Nast e Daniel (2008); (b) elucidação de três modelos-chave para o processo de avaliação; (c) identificação das motivações e estímulos dos avaliadores para participação no sistema; (d) forte relação das críticas e elogios com a literatura estudada; (e) elucidação de quatro novos modelos de melhoria do sistema; e (f) identificação das causas do produtivismo acadêmico para avaliadores brasileiros.

Palavras-chave: Produtivismo. Revisão por pares. Avaliadores.

ABSTRACT

The goal of this study was to analyse the process of peer review in the context of academic productivity from the perspective of reviewers of articles for scientific journals in the field of Business Administration. The approach of the study was qualitative, of the exploratory type, having as a basic procedure the content analysis. 11 evaluator professors of the Business Administration area were interviewed, with experience ranging from 5 to 21 years, that was not significant in the interviewees' speech and it was obtained, in most cases, uniformity of responses. Three specific objectives were developed, related to the criteria and methods of assessment, and vision of the academic productivity. The results thus show the need to change the current system focusing on improving on the selection of evaluators and standardization of evaluation criteria, minimizing the criticism of the system, which are the workload of the appraiser, the time dismissed, the possibility of subjectivity in a review, lack of recognition, the lack of quality in the selection of evaluators, the need to rotate them and biased and abuse of the power of the editor. The contributions of the research are guided (a) dense list of evaluation criteria obtained from the studies of Ward, Hall and Schramm (1975), Ali, Young and Ali (1996) and Bornmann, Nast and Daniel (2008), (b) elucidation of three key models for the evaluation process, (c) identification of the motivations and incentives of evaluators to participate in the system, (d) strong relationship of criticism and praise to the studied literature, (e) elucidation of four new models of system improvement and (f) identifying the causes of academic productivity to Brazilian evaluators.

Keywords: Productivity. Peer review. Reviewers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Crescimento de periódicos, em todas as grandes áreas	19
Figura 2	Crescimento de publicações - Ciências Sociais Aplicadas	19
Figura 3	Linha do tempo – Capes	24
Figura 4	Modelo de boas práticas na revisão por pares	48
Figura 5	Modelo de boas práticas da ANPAD	50
Figura 6	Método de avaliação de artigos	53
Figura 7	Esquema compreensivo da revisão de literatura	57
Figura 8	Exemplo prático do M2	65
Figura 9	Modelos de avaliação de artigos	80
Figura 10	Motivações e estímulos externos dos revisores	85
Figura 11	Críticas e elogios ao sistema de revisão por pares	89
Figura 12	Sugestões para melhoria do revisor	93
Figura 13	Sugestões para melhoria do processo de revisão por pares	94
Figura 14	Causas do produtivismo	96
Figura 15	Esquema compreensivo da análise de dados	99

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Critérios de Avaliação – Capes (1 a 5)	29
Tabela 2	Papel da pressão institucional	32
Tabela 3	Argumentos contrários à revisão por pares	40
Tabela 4	Argumentos favoráveis à revisão por pares	46
Tabela 5	Critérios de avaliação	55
Tabela 6	Caracterização dos entrevistados	62
Tabela 7	Detalhamento da análise dos dados	65
Tabela 8	Critérios de avaliação	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPAD	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração
APA	<i>American Psychological Association</i>
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQDAS	<i>Computer assisted qualitative data analysis software</i>
C&T	Ciência e Tecnologia
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Fapesp	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
GEPEAD	Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Administração e Didática
IES	Instituições de Ensino Superior
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPGA	Programa de Pós-graduação em Administração
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SIR	Sistema de Indicadores de Resultados
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO¹

1	Introdução	13
1.1	Problematização	13
1.2	Justificativa	15
1.3	Objetivos	16
<i>1.3.1</i>	<i>Objetivo geral</i>	<i>16</i>
<i>1.3.2</i>	<i>Objetivos específicos</i>	<i>16</i>
2	Revisão de Literatura	17
2.1	Produtivismo acadêmico	17
<i>2.1.1</i>	<i>Qualidade e quantidade</i>	<i>21</i>
<i>2.1.2</i>	<i>Causas e consequências da pressão institucional</i>	<i>23</i>
2.2	Revisão por pares	37
<i>2.2.1</i>	<i>Argumentos contrários à prática da revisão por pares</i>	<i>39</i>
<i>2.2.2</i>	<i>Argumentos favoráveis à prática da revisão por pares</i>	<i>46</i>
<i>2.2.3</i>	<i>Métodos e critérios de avaliação</i>	<i>48</i>
3	Procedimentos Metodológicos	58
3.1	Caracterização da pesquisa	58
3.2	Instrumentos e estratégia de coleta de dados	59
3.3	Procedimentos para análise dos dados	63
3.4	Limites e limitações	66

¹ Esta dissertação foi revisada conforme novo Acordo Ortográfico em vigor no Brasil, desde 2009 e formatada, de acordo com as normas da *American Psychological Association* (APA/RAC) de 2010.

4	Análise dos Dados	67
4.1	Quanto aos critérios de avaliação	67
4.1.1	<i>Relevância da contribuição</i>	68
4.1.2	<i>Escrita/apresentação</i>	70
4.1.3	<i>Design/concepção</i>	72
4.1.4	<i>Referências</i>	74
4.1.5	<i>Metodologia</i>	74
4.1.6	<i>Discussão dos resultados</i>	75
4.1.7	<i>Teoria</i>	76
4.1.8	<i>Critérios pessoais</i>	77
4.1.9	<i>Ética</i>	78
4.2	Quanto ao método de avaliação	79
4.3	Quanto à revisão por pares	84
4.3.1	<i>Por que você avalia?</i>	84
4.3.2	<i>O sistema de revisão por pares</i>	88
4.3.3	<i>Produtivismo instituído</i>	96
5	Considerações Finais	100
	REFERÊNCIAS	105
	APÊNDICES	119

1 Introdução

1.1 Problematização

A cultura de produtivismo começou a ser inserida no final dos anos 1970 e foi legitimada nos anos 1990 (Godoi & Xavier, 2012) e é considerada uma influência dos procedimentos avaliativos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) aos programas de mestrado e doutorado, auxiliando a alteração dos significados da academia e à produção de novos perfis acadêmicos (Rosa, 2008; Moreira, 2009). Igualmente, transforma o processo de conhecimento em mercadoria, limitando-o a produtos em níveis de desempenho e padrões de qualidade (Moreira, 2009). O modelo de avaliação da Capes é referenciado na literatura nacional como a principal causa dessa cultura, no entanto a competição entre professores e programas e a constante busca por status também contribuem para a sua manutenção e desenvolvimento.

Com frequência, a constante pressão por publicação atormenta os docentes da pós-graduação (Godoi & Xavier, 2012; Moreira, 2009), contribuindo para que as relações entre docentes se pautem não pela cooperação, mas sim pela competição em um sistema voltado para a mercantilização, em que o desempenho dos professores passa a ser medido pelo produto final (Moreira, 2009). Nesse sentido novo modelo de avaliação trouxe consigo uma série de consequências conhecidas: (a) intensificação do trabalho docente (Bianchetti & Machado, 2009; Godoi & Xavier, 2012); (b) publicações repetidas ou maquiadas (Kuenzer & Moraes, 2005); (c) prejuízo da saúde física e mental dos pesquisadores (Bianchetti & Machado, 2009); (d) orientação tática do Programa para os critérios e indicadores que têm maior peso na avaliação da Capes; (e) dificuldade em encontrar professores dispostos a assumir cargos administrativos, orientar alunos ou participar de comitês da universidade

(Nascimento, 2010); (f) plágio e autoplágio (Trein & Rodrigues, 2011); (g) ênfase na dimensão mercantil do conhecimento (Trein & Rodrigues, 2011); (h) (de)formação na produção da nova geração de pesquisadores (Godoi & Xavier, 2012); (i) fetiche da citação (Mattos, 2012); (j) desonestidade nas publicações (Rodrigues, 2007); (k) criação de um clima de terror nas Instituições de Ensino Superior (IES) (Moreira, 2009); (l) má qualidade nas publicações (Mattos, 2008, Moreira, 2009, Alcadipani, 2011b); (m) aumento de co-autoria (Leite, Kniess, Rodrigues, & Maccari, 2011); (n) criação da lógica do empilhamento (Godoi & Xavier, 2012); e (o) “McDonaldização” das atividades docentes (Alcadipani, 2011b; Salo & Heikkinen, 2011). Em meio a essa nova cultura, é comum encontrar professores voltados a produzir mais e mais (Freitas, 2011).

A produtividade, vista por alguns como um benefício ao desenvolvimento e criação de novos conhecimentos e por outros como a principal causa da alteração das atividades docentes, vem desenvolvendo um papel fundamental nas Instituições nos últimos anos. E, dentre tantas atividades docentes tidas como solidárias, optou-se aqui por estudar a revisão por pares em um contexto de produtivismo acadêmico sob a ótica dos revisores de artigos de periódicos científicos na área de Administração.

A atividade de revisão por pares é fundamental no que se refere à produção e disseminação de conhecimento em um contexto de produtivismo, no sentido de ser compreendida como processo sistemático constituído por dois ou mais revisores que fornecem um parecer acerca do artigo avaliado. E embora os participantes desse sistema reconheçam sua importância, ultimamente ele tem sido alvo de várias críticas e poucos elogios e propostas de melhorias. Além disso, apesar de amplamente debatido, trata-se de um tema pouco explorado empiricamente na academia brasileira, em particular na área de Administração. Nesse contexto, este estudo pretende responder à seguinte questão: Diante da

cultura do produtivismo acadêmico, como ocorre o processo de revisão por pares pelos avaliadores de artigos de periódicos científicos?

1.2 Justificativa

As pressões por maior produtividade, a concorrência por mais verbas e a diminuição dos tempos para maturação de resultados tornaram-se mecanismos de constrangimento coletivo por meio de instrumentos aparentemente objetivos e neutros (Trein & Rodrigues, 2011). No que diz respeito ao sistema de avaliação da Capes, há uma exagerada crença em sua objetividade, cuja eficácia nivela a enorme diversidade dos programas ao se estruturar sob a ótica neutra do desempenho por números (Rosa, 2008).

Cabe refletir como essa ânsia produtivista pode ou não comprometer a solidariedade necessária para o funcionamento do sistema acadêmico e como o processo de avaliação leva os professores pesquisadores a uma corrida desesperada por pontos. Ao mesmo tempo, interessa ao estudo lançar luz sobre o trabalho anônimo de milhares de pesquisadores que avaliam artigos, projetos de pesquisa, cursos e programas de pós-graduação e ainda dedicam parte preciosa de seu tempo para atividades de gestão de seus programas e da pós-graduação no Brasil. Compreender a revisão por pares e o produtivismo sob a ótica do avaliador, que está na base de toda atividade acadêmica em meio a um contexto inédito de produtivismo, permitirá refletir sobre os rumos da atividade docente e de pesquisa nos dias atuais, em particular na área de Administração. Para tal, este estudo será realizado com base na abordagem de pesquisa qualitativa pela possibilidade de exploração e descoberta (Godoi & Balsini, 2004).

Em síntese, emitir um parecer ou formalizar uma avaliação, para Botomé (2011), exige clareza, critérios, procedimentos e contexto de realização de um trabalho. Além do mais, ao

avaliar um artigo para um periódico, o avaliador passa a ter responsabilidade por sua contribuição no trabalho do outro (Pinho, 2005). Poder-se-ia dizer que, “o que se procura são, na verdade, mecanismos eficientes de controle de qualidade das publicações” (Omote, 2005, p. 331). Para fornecer um contexto apropriado a este estudo, a discussão será iniciada sob a perspectiva do produtivismo e posteriormente sobre a revisão por pares.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo geral

Analisar o processo de revisão por pares em um contexto de produtivismo acadêmico sob a ótica dos avaliadores de artigos de periódicos científicos.

1.3.2 Objetivos específicos

- a) Analisar os critérios de revisão de artigos científicos utilizados por avaliadores.
- b) Descrever os métodos de revisão de artigos científicos utilizados por avaliadores.
- c) Verificar a relação entre a revisão por pares e o produtivismo acadêmico, sob a ótica dos avaliadores.

2 Revisão de Literatura

Neste capítulo são apresentadas duas seções: Produtivismo acadêmico e Revisão por pares. A primeira, aborda questões relacionadas à qualidade e quantidade de publicações, bem como as causas e consequências da pressão institucional. A segunda seção refere-se aos argumentos contrários e favoráveis, que foram organizados de modo a permitir uma discussão e ao final, os critérios e métodos de avaliação presentes na literatura também são apresentados.

2.1 Produtivismo acadêmico

O produtivismo acadêmico, também conhecido como performatividade acadêmica, é uma “ênfase exacerbada na produção em grande quantidade de algo que possui pouca substância” (Alcadipani, 2011b, p. 1), tendo a valorização da quantidade como um sinônimo de qualidade. Trata-se de uma “tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meio de controle, pressão e mudança” (Ball, 2002, p. 3). Mais recentemente, diferentes compreensões críticas desse fenômeno têm sido vastamente trabalhadas por pesquisadores brasileiros e estrangeiros (Mattos, 2012, 2008; Godoi & Xavier, 2012; Honig & Bedi, 2012; Machado & Bianchetti, 2011; Leite, Kniess, Rodrigues, & Maccari, 2011; Freitas, 2011; Alcadipani, 2011ab; Mascarenhas, Zambaldi, & Moraes, 2011; Salo & Heikkinen, 2011; Trein & Rodrigues; 2011; Moreira, 2009; Mello, Crubellate, & Rossoni, 2009; Rosa, 2008) e apesar de já ter sido claramente diagnosticada há 10 anos (Alcadipani, 2011a), os estudos são recentes e poucos são empíricos.

A cultura do produtivismo acadêmico no Brasil começou a ser inserida no final dos anos 1970 e foi legitimada nos anos 1990 (Godoi & Xavier, 2012). Nesse período, houve a

implantação e consolidação da Pós-graduação no Brasil e a partir de 1988, algumas mudanças foram introduzidas no processo de avaliação da Capes, por conta da adoção de uma metodologia quantitativa (Moreira, 2009). Com isso, houve um salto na produção acadêmica em Administração, medido em termos de quantidade (Bertero, Caldas & Wood, 1999).

Em 2008, o retrato pré-produtivista era considerado tolerável, mas hoje o termo é assimilado pela grande maioria como uma fábrica de fazer pontos (Godoi & Xavier, 2012). O produtivismo acadêmico, materializado em artigos, é também um fetiche-conhecimento-mercadoria, que influencia o “mal-estar” da academia (Trein & Rodrigues, 2011), derivado dos processos de regulação e controle, chamado de avaliação (Sguissardi, 2010; Rosa, 2008).

Em busca de maior produtividade, o fazer acadêmico é racionalizado quando se criam sistemas de gerenciamento próximos à lógica industrial, segundo afirma Rosa (2008), no qual o fator tempo se torna imprescindível para se permanecer no mercado. Assim, o desempenho passa a ser medido em resultados e cada vez mais o professor pesquisador se vê julgado em função do número de artigos que escreve e divulga (Moreira, 2009). Essa cultura,

tornou-se, também, mundialmente conhecida pela expressão *publish or perish* (publicar ou perecer), significando que os professores pesquisadores que não publicam de acordo com os parâmetros postos como ideais pelos órgãos financiadores, pela burocracia universitária ou pelo mercado, veriam sua carreira definhando e fenecendo (Sguissardi, 2010).

Outrora, “o acúmulo de conhecimento disponível na sociedade era tão pequeno que se podia satisfazer a curiosidade sobre os problemas sociais que se apresentavam, em vários aspectos, apenas por meio do exercício solitário do pensamento” (Machado & Bianchetti, 2011, p. 250). Hoje, pode-se observar um aumento, nos últimos anos, no volume de publicações científicas, principalmente ligadas à grande área de Ciências Sociais Aplicadas (Lourenço et al., 2012), além do aumento no número de periódicos, como se observa na Figura 1, um panorama da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO)².

² A SciELO é o resultado de um projeto de pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), em parceria com o Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde

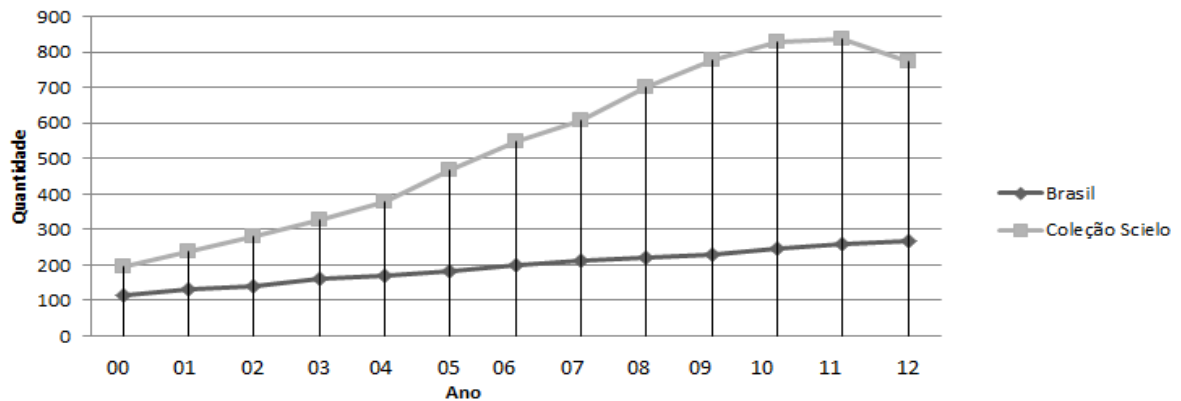


Figura 1. Crescimento de periódicos, em todas as grandes áreas

Fonte: Elaborado pela autora com base nos indicadores bibliométricos da Scielo. (2013).

Esse crescimento é exponencial ao longo dos 13 anos, de 2000 a 2012³. Nesse período, houve um crescimento de 395% na quantidade de periódicos no Portal Scielo, incluindo outros países, como Colômbia, Chile, Argentina, Venezuela, México, Cuba, Espanha, Portugal e Costa Rica. Já no Brasil, especificamente, o crescimento foi de 238% no mesmo período, variando de 113 periódicos em 2000 para 269 em 2012. Por fim, delineia-se, na Figura 2, o crescimento de publicações na grande área de Ciências Sociais Aplicadas.

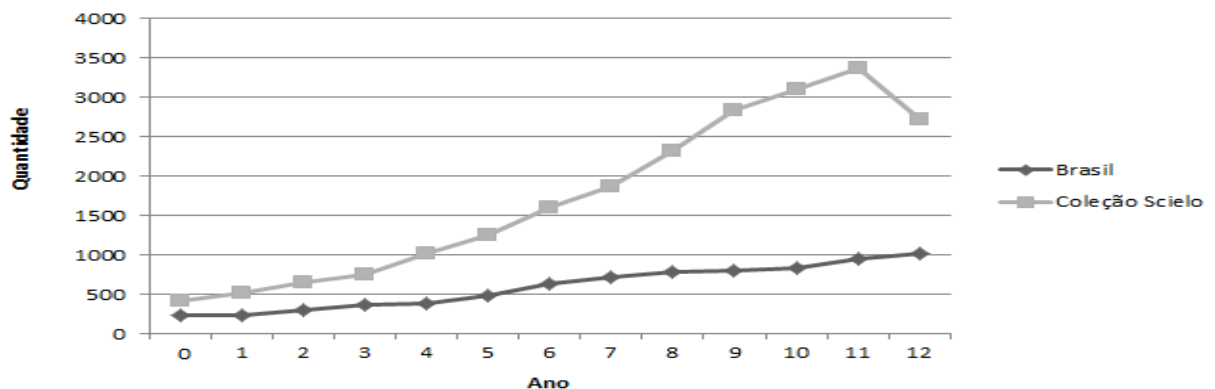


Figura 2. Crescimento de publicações - Ciências Sociais Aplicadas

Fonte: Elaborado pela autora com base nos indicadores bibliométricos da Scielo (2013).

Observa-se, também nessa área, um crescimento na quantidade de publicações, com um aumento de 437%. Em relação aos outros países (Chile, Colômbia, Venezuela, Argentina,

(Bireme) e conta com o Apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Os dados para elaboração das Figuras 1 e 2 foram retirados dos indicadores bibliométricos da SciELO.

³ Os dados de 2013 não estão disponíveis no Portal SciELO.

México, África do Sul e Portugal), o aumento de publicações foi de 894%; apesar de ter sofrido uma queda de 2.400 para 1.700, a quantidade ainda é significativa. Stumpf (2008) afirma que, mesmo com o aumento da publicação científica, ainda é escasso encontrar artigos que sirvam de base para o desenvolvimento de novas investigações. Acrescenta-se a isso o aumento da dependência de avaliadores (Mulligan, Hall, & Rapahel, 2013) e manutenção da qualidade das avaliações.

Em suma, no atual sistema baseado na cultura do produtivismo acadêmico, o desempenho passa a ser medido pelo resultado ou produto final (Moreira 2009). As políticas de avaliação da Capes tendem a incentivar tal cultura nos Programas de Pós-graduação, representando um poderoso modo de regulação desses (Moreira, 2009). Dessa forma, o compromisso do professor é voltado para o esforço de alcançar tais resultados que o conduzirão para os conceitos esperados (Moreira, 2009).

A lógica do publicar ou perecer começa a fazer sentido quando a quantidade é assumida como uma medida e a qualidade passa a ser negligenciada (Rosa, 2008). Assim, argumenta Nogueira (2003), a pressão por publicação contribui para a normalidade e adequação do todo. Nessa dinâmica, o trabalho mais valioso é o mais recente e o acesso a este de forma veloz se transforma em um diferencial para o sucesso de um pesquisador (Carvalho & Manoel, 2006). E nesse “regime de horror”, o pesquisador reduz a energia disponível, antes direcionada aos melhoramentos da pesquisa (Moreira, 2009, p 33) para aderir a essa cultura.

Pode-se observar, também, que o professor, agora “professor-pesquisador-publicador-orientador” (Freitas, 2011, p. 1160) é cada vez mais pressionado a assumir múltiplas tarefas dentro e fora da IES. A fim de avaliar a produtividade científico-tecnológica desse, as agências reguladoras utilizam indicadores de desempenho como instrumento de planejamento e tomada de decisão (Carvalho & Manoel, 2006), a saber: (a) índice de citações por publicação ou niveladas por campos científicos; (b) prestígio dos periódicos onde os trabalhos

são publicados; (c) *peer ranking*, no qual os pares classificam o desempenho de outros grupos de áreas similares às deles; (d) levantamento quantitativo e índice de produtividade por área de conhecimento, IES, região, ou país (Meneghini & Fonseca, 1990); e (e) índice de impacto, responsável por medir o pesquisador ou IES pelas vezes que o mesmo é citado (Almeida, Guimarães, & Alves, 2010). Além desses, há outros indicadores utilizados pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), que podem ser acrescentadas à lista: (f) indicadores de insumo, como dispêndios públicos e privados em pesquisa e desenvolvimento, recursos humanos disponíveis em Ciência e Tecnologia (C&T) e panorama do ensino superior; (g) indicadores de produto, podendo ser produção científica, produção tecnológica, comércio de produtos de alta tecnologia e empresas inovadoras; e (h) indicadores de impacto, podendo ser socioeconômicos e culturais da C&T em setores específicos, como o de saúde e o de tecnologias da informação, assim como sobre a opinião pública (Almeida et al., 2010).

2.1.1 Qualidade e quantidade

Ao acelerar a produção, a qualidade é comprometida, e vários dos chamados *fast papers* (artigos rápidos) são submetidos em eventos e periódicos (Rosa, 2008). Essa “supervalorização da produção acadêmica tem gerado um descaso com a qualidade do que é produzido” (Freitas, 2011, p. 1161) e isso é refletido na falta de compromisso com o avanço e o aprofundamento do conhecimento (Mascarenhas et al., 2011). Tal fato pode ser observado na quantidade de publicações dos professores. Ora, segundo dados da própria Capes (2012), um professor chegou a publicar 52 trabalhos, divididos em artigos de periódicos, anais de eventos e capítulos de livros no período de um ano. É certo que o próprio modelo de avaliação da Capes condiciona esse comportamento, no qual o conteúdo e sua relevância são tratados como meros detalhes (Freitas, 2011), mas um único professor produzir 52 trabalhos em um ano é algo que merece ser objeto de análise (Shigaki & Patrus, 2012).

Uma forma de contribuir com a massificação da produção é a geração de um subproduto, na versão qualitativa de artigos, como forma de pseudoanálise do material empírico, podendo ser: (a) por meio de síntese das entrevistas, ignorando os detalhes e as sutilezas discursivas dos dados originais; (b) tomada de posição, na qual o pesquisador assume uma postura de aprovação ou rejeição sobre a postura do respondente; (c) excesso ou falta de citações; (d) análise circular de discursos; (e) falsa generalização, extrapolando os dados propriamente ditos (Mattos, 2008; Godoi & Xavier, 2012); (f) uso de asteriscos em pesquisas quantitativas para evidenciar significância estatística e relevância nos dados coletados (Godoi & Xavier, 2008); e (g) novas formas de se analisarem os dados com a descoberta de novos *softwares* (Mattos, 2008).

Verifica-se, também, um “desfile de assuntos repetidos” (Freitas, 2011, p. 1160) com conseqüente crescimento de publicações que jamais foram ou serão utilizados em outras pesquisas (Almeida, Guimarães, & Alves, 2010), os chamados *junk papers* (artigos ruins) (Godoi & Xavier, 2012). O problema com esses autores é que eles acreditam que quanto mais publicações com seu nome, maior a chance de conseguirem a autoqualificação (Mattos, 2008), o prestígio e os benefícios tão almeçados pelas IES. E eles não deixam de ter razão. Passam a contribuir, então, com um ciclo atípico, que mantém o produtivismo (Godoi & Xavier, 2012). No entanto, “entre publicar ou perecer, alguns pesquisadores têm optado pela segunda alternativa” (Patrus & Lima, 2012, p. 8).

Para julgamentos dos trabalhos desenvolvidos, há indicadores de desempenho que contribuem com a cultura do produtivismo, restringindo a adoção de trabalhos flexíveis e diferenciados e reduzindo o conhecimento a números (Moreira, 2009). “No entanto, do ponto de vista pragmático, o uso de indicadores auxilia na definição e avaliação de estratégias tecnológicas, bem como na orientação das atitudes e ações” (Almeida, Guimarães, & Alves, 2010, p. 6).

O Sistema de Indicadores de Resultados (SIR), responsável pelo gerenciamento dos critérios utilizados para avaliação, é uma forma de oferecer equidade às IES. Porém esse não diferencia a produção inovadora da produção em escala (Mattos, 2008). Deveria, portanto, haver uma análise de contexto e conteúdo das citações e o impacto do artigo no meio de atuação (Carvalho & Manoel, 2006). Mattos (2008) propõe três critérios para avaliação de um artigo quanto a seu rigor acadêmico: (a) o trabalho deve originar novos entendimentos; (b) deve ser interessante e surpreender; e (c) deve contestar suposições ou incluir perspectivas críticas. Porém pouco ou nenhum esforço tem sido feito para contribuir para esse cenário e é comum pensar que somente o uso de uma nova metodologia estrangeira dará origem a uma publicação de qualidade (Kirschbaum, Porto, & Ferreira, 2004).

Parece evidente que o atual sistema seja indutor de um círculo nada virtuoso (Rodrigues, 2007). Estimula-se o professor que mais produz em termos quantitativos em detrimento daquele que produz pouco, mas com qualidade (Rodrigues, 2007). E, à medida que o número de publicação é maximizado, os projetos passam a ter prazos apertados e metas cada vez mais rigorosas.

2.1.2 Causas e consequências da pressão institucional

A pressão institucional por publicação, advinda da regulamentação, é tida como propulsora da cultura de produtivismo, provocando, assim, mudanças em rotinas e normas, queixas (Mattos, 2008), objeções pelas partes interessadas e alterações das atividades dos docentes. Os envolvidos passam a se preocupar com a lógica do sistema, a desenvolver atividades que contam pontos a seu resultado final. A cultura do produtivismo, na qual o professor pesquisador ganha ponto ao longo dos anos (Luiz, 2006), traz à tona as falhas e lacunas dos programas (Moreira, 2009). A Figura 3 ilustra a trajetória da Capes, dividida em três momentos.

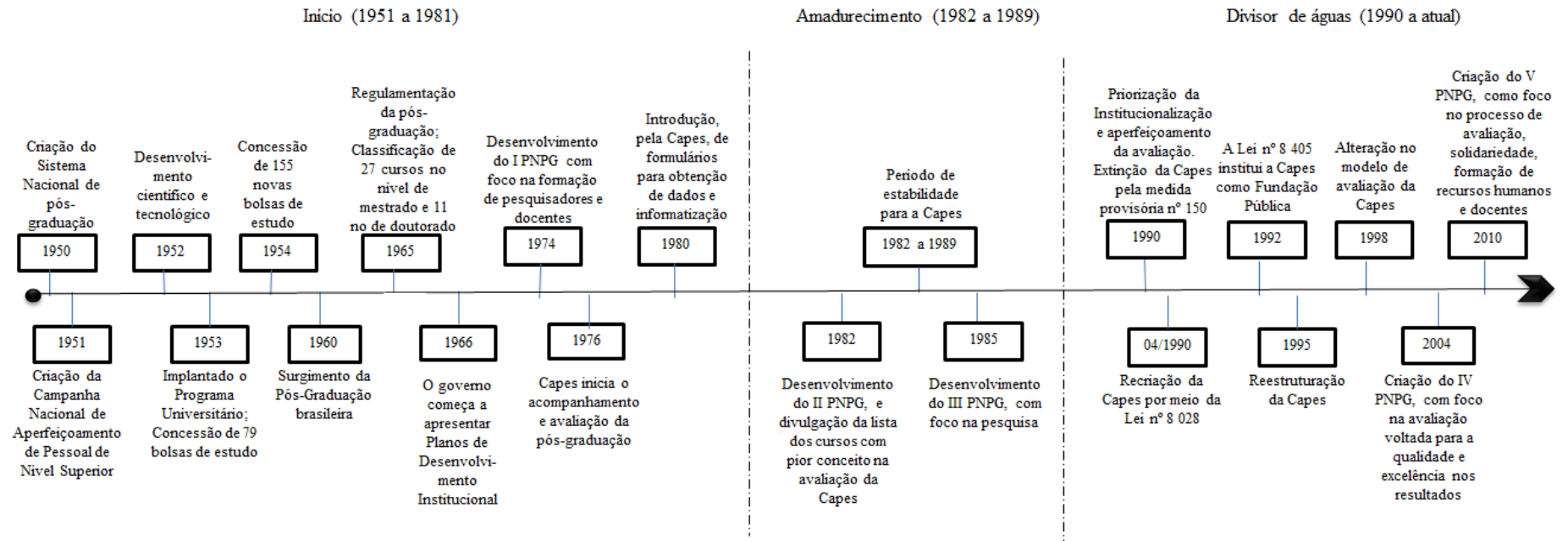


Figura 3. Linha do tempo – Capes

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da revisão da literatura.

A Capes, criada em 11 de julho de 1951, surgiu com o objetivo de garantir a formação de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados, com vista ao desenvolvimento do país (Maccari, Rodrigues, Alessio, & Quoniam, 2008; Viana, Mantovani, & Vieira, 2008; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior [Capes], 2012). Para compreender o cerne das causas, os três momentos na trajetória da Capes foram identificados, conforme se observa na Figura 3: (a) início (1951 a 1981): primazia pela qualidade do ensino; (b) amadurecimento (1982 a 1989): consolidação do modelo de avaliação da Pós-Graduação e; (c) divisor de águas (1990 a atual): foco na avaliação do professor-pesquisador e não somente no professor.

No primeiro momento, antes mesmo da criação da Capes em 1951, houve a criação do sistema nacional de pós-graduação em 1950, impulsionado pela carência e necessidade de qualificação do corpo docente (Sguissardi, 2006). Em 1952, o Brasil passa a conferir importância estratégica ao desenvolvimento científico e tecnológico e em 1953, com a implantação do Programa Universitário às Instituições de Ensino Superior (IES), professores visitantes estrangeiros foram contratados, estimulando as atividades de intercâmbio e cooperação entre instituições, além de conceder 79 bolsas de estudos no Brasil e no exterior e apoiar eventos de natureza científica (Capes, 2012), que passaram para 155 no ano seguinte. A Pós-Graduação, em 1960, surgiu como uma forma de fornecer um diferencial competitivo para o país. Em 1965, houve a primeira classificação de 38 cursos de Pós-graduação no Brasil, sendo 27 no nível de mestrado e 11 de doutorado (Capes, 2012). No ano seguinte, o governo apresentou o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a partir do qual a Capes ganhou novas atribuições e meios orçamentários para multiplicar suas ações e intervir na qualificação do corpo docente das universidades brasileiras (Capes, 2012) e, em 1974, a estrutura da Capes foi alterada pelo Decreto 74.299 e seu *status* passou a ser de órgão central superior, com autonomia administrativa e financeira (Capes, 2012).

No entanto foi a partir de 1980 que a sistemática de avaliação da Pós-Graduação, no Brasil, se firmou com a introdução de formulários para obtenção de dados dos programas (Kuenzer & Moraes, 2005), já que, em 1976, a Capes passou a acompanhar e avaliar a Pós-graduação (Kuenzer & Moraes, 2005), colocando em prática as orientações do I Plano Nacional de Pós-graduação [PNPG], (1974), tendo como foco a institucionalização do sistema de formação de pesquisadores e professores para atender às demandas do ensino superior, ou seja, com foco na capacitação docente (Capes, 2004; Kuenzer & Moraes, 2005).

No segundo momento, apesar de ser considerado um período de estabilidade para a Capes, o II PNPG (1982) surgiu com a proposição de institucionalização da avaliação como instrumento de controle da qualidade do ensino (Capes, 2004) e na formação de recursos humanos qualificados para atividades de docência e de pesquisa (PNPG, 1982). Nesse contexto, tornam-se prioritários a institucionalização e o aperfeiçoamento da avaliação já formulada (Kuenzer & Moraes, 2005). Mas, em meados de 1982, houve um momento de agitação na academia brasileira, provocado pela publicação da lista dos 56 cursos de pós-graduação que obtiveram o pior conceito na avaliação da Capes (Castro & Soares, 1983). Com isso, algumas universidades (UFMG, por exemplo) passaram a divulgar as notas dos seus cursos e posteriormente a Capes tornou pública a listagem com todas as notas das IES. A avaliação de 1985 levou em consideração apenas a quantidade de publicações, e a de 1989, tanto a quantidade como a qualidade (Strathern, 1997; Fonseca, 2001). O III PNPG (1985), por sua vez, teve como principal diretriz a institucionalização da pesquisa científica nas universidades (Capes, 2004), além de consolidar e melhorar o desempenho dos cursos de pós-graduação e integrá-los ao sistema de ciência e tecnologia, inclusive com o setor produtivo (PNPG, 1985).

No terceiro momento, o modelo da Capes para avaliar a pós-graduação brasileira no biênio 1996-1997 foi aos poucos se consolidando, aprofundando mudanças na concepção e no

direcionamento das políticas para esse nível de ensino no país (Horta & Moraes, 2005). Em 1990, no governo Collor, a medida Provisória nº 150 extinguiu a Capes, desencadeando intensa mobilização, que resultou na reversão da medida em 12 de abril do mesmo ano pela Lei nº 8.028 (Capes, 2012). Nesse período, a Capes teve por objetivo manter as ênfases do plano anterior e acrescentar a qualidade nas atividades da pós-graduação, tendo como instrumento a avaliação, que já existia em estado embrionário desde 1976 e que foi então aperfeiçoada e institucionalizada. No início dos anos de 1990, no entanto, tornava-se clara, tanto para a agência de fomento quanto para a comunidade acadêmica, a urgência em criar um novo modelo avaliativo (Kuenzer & Moraes, 2005). Em 1992, a Lei nº 8.405 autorizou o poder público a instituir a Capes como Fundação, tornando-a principal subsidiária do Ministério da Educação no que concerne à formulação de políticas para a área de Pós-graduação, conferindo novo vigor à instituição. Desde então, compete a ela o desenvolvimento, a avaliação e a observância dos padrões de qualidade da pós-graduação *stricto sensu* no país (Capes, 2004; Maccari et al., 2008). Em 1995, a Capes passou por uma reestruturação, fortalecida como instituição responsável pelo acompanhamento e avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (Capes, 2012). Com isso, a partir de 1998, certas mudanças foram introduzidas na avaliação.

O IV PNPG (2004), com previsão de execução entre 2005 e 2010, reafirmou que a avaliação deve ser baseada na qualidade e excelência dos resultados, na especificidade das áreas de conhecimento e no impacto desses resultados na comunidade (Capes, 2004), além da institucionalização da pesquisa nas universidades para assegurar o funcionamento da pós-graduação (PNPG, 2004). O V PNPG (2010), com data de execução prevista para início em 2011 e término em 2020, é responsável pela continuidade dos planos anteriores, principalmente do IV PNPG - que não foi executado como plano efetivo devido a problemas de várias ordens - além de ter introduzido novas e importantes inflexões (PNPG, 2010).

O novo modelo de avaliação, considerado por alguns um divisor de águas (Souza, 2008; PNPG, 2010; Dantas, 2012), desloca a centralidade da docência para a centralidade na pesquisa (Fonseca, 2001; Cury, 2005; Bianchetti & Sguissardi, 2009; Macedo & Souza, 2010; Nascimento, 2010; Alcadipani, 2011a, 2011b; Machado & Bianchetti, 2011; Dantas, 2012). A Capes decidiu, entre outras reformulações, que o sistema de avaliação (a) focalizaria os programas de pós-graduação e não o desempenho individual dos cursos; (b) expressaria o conceito obtido, pelo mestrado acadêmico e doutorado, por uma escala de 1 a 7 sem frações (no qual programas com nota 5 poderiam passar por critérios de excelência para, excepcionalmente, serem classificados como 6 ou 7 (Fonseca, 2001)); (c) refletiria a preocupação em se atingir alto nível de qualidade, em consonância com padrões internacionais; (d) procuraria estimular a flexibilização dos modelos de pós-graduação e o oferecimento de uma formação de qualidade; (e) verificaria a relação entre o projeto do programa e o impacto efetivo de sua atuação, incentivando a permanente auto avaliação de cada programa; e (f) tentaria conciliar a utilização de indicadores quantitativos e critérios padronizados com a ponderação de aspectos relacionados à dinâmica e à especificidade de cada programa (Capes, 1998, Moreira, 2009). Embora bastante questionado, ele é visto como fator decisivo na manutenção do elevado nível da pós-graduação no Brasil e no incremento da pesquisa (Souza & Bianchetti, 2007; Moreira, 2009).

O monitoramento do desempenho tornou-se, desde então, um mecanismo estratégico para os programas que apostam no domínio tecnológico como meio de ampliar suas reservas econômicas e obter acesso a bens e serviços (Sguissardi, 2006; Maccari, Lima, & Riccio, 2009). Para realização da avaliação, a Capes conta com o auxílio de 48 coordenadores de área designados para que, num período de três anos, sejam realizadas atividades de planejamento e execução nas IES. A avaliação mais recente, do triênio de 2010 a 2012, foi realizada com base nos critérios: proposta do programa (peso 0), corpo docente (peso 20), corpo discente, teses e

dissertações (peso 35), produção intelectual (peso 35) e inserção social (peso 10). Para cada um dos itens de avaliação do mestrado acadêmico e doutorado, há subitens que os compõem com os respectivos pesos, conforme Tabela 1.

Tabela 1

Critérios de Avaliação – Capes (1 a 5)

Descrição	Peso	Critérios
Proposta do programa	50	Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e proposta curricular
	30	Planejamento do programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais da área na produção do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social mais rica dos seus egressos, conforme os parâmetros da área
	20	Infraestrutura para ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão.
Produção intelectual	50	Publicações qualificadas do programa por docente permanente
	35	Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente ao programa
	15	Produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes
Inserção social	50	Inserção ou impacto regional e (ou) nacional do programa
	30	Integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relacionados à área de conhecimento do programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação
	20	Visibilidade ou transparência dada pelo programa à sua atuação
Corpo docente	15	Perfil do corpo docente, consideradas titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência, e sua compatibilidade e adequação à proposta do programa
	30	Adequação e dedicação dos professores permanentes em relação às atividades de pesquisa e formação do programa
	30	Distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os docentes do programa
	10	Contribuição dos professores para atividades de ensino e/ou de pesquisa na graduação, com atenção tanto à repercussão que este item pode ter na formação de futuros ingressantes na Pós-graduação, quanto (conforme a área) na formação de profissionais mais capacitados no plano da graduação.
	15	Participação do docente em eventos alinhados com a sua área de atuação.
Corpo discente, Teses e Dissertações	10	Quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente
	20	Distribuição das orientações das teses e dissertações defendidas no período de avaliação em relação aos docentes do programa
	50	Qualidade das teses e dissertações e da produção de discentes autores da pós-graduação e da graduação (no caso das IES com curso de graduação na área) na produção científica do programa, aferida por publicações e outros indicadores pertinentes à área.
	10	Eficiência do programa de formação de mestres e doutores bolsistas: tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados
	10	Participação dos discentes e egressos em eventos alinhados à Proposta do Programa.

Nota. Fonte: Elaborado pela autora da dissertação, adaptado da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior(1998). *Reformulação do sistema de avaliação da pós-graduação: o modelo a ser implantado na avaliação de 1998*. Brasília: Capes. (Para mestrados acadêmicos e doutorados)

Gatti, André, Fávero e Candau (2003) argumentam a necessidade de desenvolvimento de sistemas de avaliação que contenham critérios quantitativos e qualitativos, cujos resultados permitam a formulação de indicadores de qualidade da educação, levando-se em conta as diferenças existentes nas diversas áreas avaliadas. Essa avaliação possui pontos positivos e negativos. Sguissardi (2006) destaca como pontos positivos: (a) a amplitude, a abrangência, a transparência e o impacto da avaliação como sendo únicos; (b) o bom senso dos avaliadores, fruto da experiência; e (c) a comparabilidade possível entre programas de uma mesma área.

Pontos questionáveis também são destacados: (a) o modelo avalia a qualidade com base em apenas dois tipos de dados: qualidade e quantidade dos recursos de entrada (recursos humanos) e de saída (produção científica); (b) a avaliação está centrada na pesquisa; (c) o período de avaliação de três anos é consideravelmente curto para detectar progressos substanciais para mudar uma classificação; (d) a comparação entre programas da área (*ranking*); (e) a ausência de critérios como gastos, infraestrutura e apoio geral aos estudantes, impacto no mercado de trabalho, nível salarial, posição hierárquica e êxito em provas de especialidade dos titulados; (f) o tempo para formar mestres e doutores, sem consideração dos tempos próprios das diferentes áreas de conhecimento; (g) a falta de coeficientes de ponderação de impactos para diferentes IES; (h) o critério de produtividade; (i) a busca da coerência ou de estreita relação entre as áreas de concentração, a estrutura curricular e o perfil do corpo docente para formar pesquisadores; (j) o número excessivo de indicadores quantitativos; (k) a extrema falta de elementos de observação do processo formativo; (l) a falta de instâncias de autoavaliação nas instituições e nos Programas; (m) a incapacidade do modelo de avaliar a qualidade das dissertações e teses; (n) a indução homogeneizadora e uniformizadora do modelo Capes de Avaliação; (o) a falta da participação dos pós-graduandos; e (p) orientação para a pesquisa mais do que para a qualidade do ensino (Moreira, Hortale, & Hartz, 2004; Spagnolo & Calhau, 2002; Sguissardi, 2006; Nascimento,

2010). Alega-se também que o cumprimento dos critérios dessa avaliação trouxe efeitos negativos para a qualidade das dissertações e teses dos alunos, além de ser questionado a não existência da autoavaliação das IES nesse atual modelo (Dantas, 2012). Desse modo, a avaliação da pós-graduação tem sido praticada como instrumento privilegiado de regulação e vem exacerbando sua dimensão burocrático-legislativa de controle, moderação, ajustamento e fiscalização (Dias, 2003; Sguissardi, 2006).

Como a publicação se tornou, também, uma condição para obtenção de financiamento de pesquisas e certos benefícios, como bolsa produtividade, melhores notas no ranqueamento da Pós-graduação, prestígio junto aos pares, participação em eventos acadêmicos nacionais e internacionais, dentre outros (Trein & Rodrigues, 2011; Rodrigues, 2007), o modelo de avaliação dos programas é tido como uma das principais causas para o produtivismo acadêmico. Além desses, há também a motivação pela competição e busca por *status* e prestígio acadêmico (Moreira, 2009). Dessa forma, a ciência, cujo resultado advém de colaboração, cooperação e pesquisas, passa a ceder lugar à competição (Freitas, 2011). A produtividade passa a desempenhar um papel decisivo na cultura das IES, que contribui com a facilidade de “monitoramento do Estado propiciando sua intromissão nas culturas, práticas e subjetividades das IES [...], alterando significados e produzindo novos perfis para garantir o alinhamento” (Moreira, 2009, p. 34). Os critérios de avaliação de professores, pesquisadores ou instituições estão voltados mais para quantidade do que para qualidade. E, a cada ano, isso fica mais evidente (Godoi & Xavier, 2012).

Com o intuito de contribuir com a cultura do produtivismo acadêmico, órgãos de fomento e os próprios Programas de Pós-graduação atuam no sentido de impulsionar tal comportamento institucional com recompensas e punições (Rosa, 2008). Com isso, o meio acadêmico foi, então, invadido pela lógica de contribuição de produção de artigos e não com a produção de conhecimento (Alcadiyani, 2011a) e, conseqüentemente, com a alteração da

atividade docente. Por sua vez, a solidariedade entre os professores e programas, por exemplo, é enfraquecida (Salo & Heikkinen, 2011).

Essa cultura colabora com um sistema mercantilizado, no qual os professores pautam relações de competição por relações solidárias e mais humanas (Godoi & Xavier, 2012; Moreira, 2009). No meio dessa disputa acadêmica, é comum encontrar professores “condenados” a produzir cada vez mais, sem a qualidade que tanto almeja, pois, com a nova avaliação da Capes, há uma necessidade instituída pelo acumulado de pontos ao longo do tempo (Freitas, 2011). Os professores pesquisadores se desdobram em várias formas para atender aos requisitos impostos (Moreira, 2009), e os *deadlines* (datas limites) mobilizam a produção de artigos, independente dos resultados da pesquisa, de sua qualidade, de seus autores ou universidades (Godoi & Xavier, 2012). Dessa forma, o papel da pressão institucional, resultante da regulamentação, atua de forma a levar os professores a caminharem com os demais envolvidos no processo, transformando os professores pesquisadores “anormais” em “normais” (Rosa, 2008), conforme elucidada a Tabela 2.

Tabela 2

Papel da pressão institucional

ANORMAL	Características	Punições pessoais	Punições institucionais
	Atrasado Ineficiente <i>Slow Research</i>	Afastamento do PPGA Perda ou restrição de bolsas Ostracismo na área	Piora do conceito (3 e 4) Descrédito do PPGA Baixa atração de talentos
NORMAL	Características	Recompensas pessoais	Recompensas institucionais
	Moderno Eficiente <i>Fast Research</i>	Permanência no PPGA Bolsa de Produtividade Prestígio na área	Melhoria do conceito (6 e 7) Recursos do Proex Alta atração de talentos

Nota. Fonte: Rosa, A. (2008) “Nós e os índices” – um outro olhar sobre a pressão institucional por publicação. *Revista de Administração de Empresas*, 48(4), 108-114.

Com base na Tabela 2, é possível perceber que a pressão institucional sobre os professores induz a intensificação e a precarização do trabalho desses (Godoi & Xavier, 2012). Somente aqueles que produzem muito e ganham pontos para a instituição são dignos

de receberem as recompensas pessoais e contribuírem para o recebimento das recompensas institucionais. O descredenciamento do professor que publica abaixo da média mínima é comum nas IES, já que sua pontuação abaixa a média do programa. Com isso, surge um novo professor focado na quantidade de artigos publicados para garantir os pontos do triênio (Godoi & Xavier, 2012).

No entanto não cabe aqui “pôr em dúvida a importância e utilidade do trabalho feito pelo sistema de avaliação da Capes dos cursos de Pós-graduação e da produção acadêmica neles” (Mattos, 2008, p. 144), mas sim pensar nas consequências que esse novo modelo vem trazendo para a academia. A partir da revisão da literatura, foram encontradas quinze possíveis consequências: (a) intensificação do trabalho docente (Bianchetti & Machado, 2009; Godoi & Xavier, 2012; Fidalgo, Oliveira, & Fidalgo, 2009); (b) orientação tática do Programa para os critérios e indicadores que têm maior peso na avaliação da Capes (Maccari et al., 2008); (c) dificuldade em encontrar professores dispostos a assumir cargos administrativos, orientar alunos ou participar de comitês da universidade (Nascimento, 2010); (d) (de)formação na produção da nova geração de pesquisadores (Godoi & Xavier, 2012); (e) “McDonaldização” das atividades docentes (Alcadipani, 2011b, Salo & Heikkinen, 2011, p. 1); (f) publicações repetidas ou maquiadas (Kuenzer & Moraes, 2005); (g) prejuízo da saúde física e mental dos pesquisadores (Bianchetti & Machado, 2009); (h) plágio e auto plágio (Trein & Rodrigues, 2011); (i) ênfase na dimensão mercantil do conhecimento (Trein & Rodrigues, 2011); (j) fetiche da citação (Mattos, 2012); (k) desonestidade nas publicações (Rodrigues, 2007); (l) criação de um clima de terror nas IES (Moreira, 2009); (m) má qualidade nas publicações (Mattos, 2008; Moreira, 2009; Alcadipani, 2011a, 2011b); (n) aumento de coautoria (Leite et al., 2011); e (o) criação da lógica do empilhamento (Godoi & Xavier, 2012).

A intensificação do trabalho docente também pode ser chamada de exploração do trabalho do professor pesquisador. Essa consequência está atrelada a todas as outras já apontadas, pois causa publicações requentadas, prejudica a saúde física e mental do professor, impulsiona o pesquisador a praticar o plágio e o fetiche da citação. A publicação repetida ou “maquiada” de um novo produto, termos propostos por Kuenzer e Moraes (2005), é mais um modo de se pensar em quantidade em vez de qualidade. O prejuízo da saúde física e mental dos pesquisadores é mais uma das consequências dessa cultura. O professor pesquisador, por vontade própria, procura estabelecer as metas impostas e em muitos casos aumenta a carga horária de trabalho (Godoi & Xavier, 2012). Dentre os sintomas mais comuns, estão os sintomas psicopatológicos (depressão e irritabilidade), sintomas psicossomáticos (hipertensão, asma, úlcera, enxaqueca e perda de equilíbrio e memória) e sintomas comportamentais (reações agressivas, transtornos alimentares, aumento de consumo de álcool e tabaco, disfunção sexual e isolamento) (Machado & Bianchetti, 2011; Godoi & Xavier, 2012).

A orientação tática dos programas para os indicadores que têm maior peso na avaliação da Capes foi identificado no trabalho de Shigaki e Patrus (2012), no qual as IES com menor nota (4, por exemplo) preocupam-se com a publicação de artigos em larga escala. Já as IES com maior nota passaram a se preocupar com os demais itens da avaliação. Há, também, dificuldade em encontrar professores dispostos a assumir cargos administrativos, orientar alunos ou participar de comitês da universidade, ou seja, realizar atividades que não somam pontos (Trein & Rodrigues, 2011). O plágio e o autoplágio, por sua vez, são mais uma consequência da cultura do produtivismo acadêmico, no qual o autor encontra uma nova forma de produzir mais artigos em um tempo hábil (Trein & Rodrigues, 2011).

A ênfase na dimensão mercantil do conhecimento está atrelada à subsunção do valor de troca do produto que é fabricado pelo professor. Ou seja, passa-se a pensar na lógica de que o conhecimento científico só tem valor quando é possível realizar uma troca, ou seja,

pode ser convertido em mercadoria (Trein & Rodrigues, 2011). E há também como consequência a (de)formação na produção da nova geração de pesquisadores, quando o direcionamento está voltado para a pesquisa e não para o ensino (Alcadipani, 2011a, 2011b). Com isso, o pós-graduando pode sofrer dois tipos de pressão: (a) terminar o curso no prazo e (b) publicar trabalhos durante o curso (Godoi & Xavier, 2012). “Pesquisadores formados sob a lógica obsessiva da quantidade são quase sempre malformados, limitados e superficiais, pois foram desprovidos de conhecer o verdadeiro significado da pesquisa” (Godoi & Xavier, 2012, p. 463). “Nesse momento começam a operar as mirabolantes linhas de montagem”, nas quais cada aluno é responsável por fabricar uma parte do artigo e, finalmente, os coautores são escolhidos (Rosa, 2008, p. 113). Esse fenômeno é também chamado de McDonaldização das atividades dos docentes e discentes (Salo & Heikkinen, 2011; Alcadipani, 2011b). O fetiche da citação ganha espaço quando a lógica do citar é mais uma forma de credenciar o artigo (Mattos, 2012). A citação também pode gerar outros benefícios, tal como a estima pelo colega de trabalho. Essa ação de citar o trabalho do outro valoriza o artigo em termos qualitativos, além de demonstrar respeito e reconhecimento aos pesquisadores (Rosa, 2008). Outro benefício é citar artigos publicados no periódico em que se deseja publicar.

A desonestidade nas publicações põe em prova a credibilidade das revistas e do sistema de revisão por pares (Rodrigues, 2007). Há suspeitas, com isso, de que a maioria dos resultados seja falsa. Essa ação impulsiona a criação de um clima de mal-estar nas IES, criando uma atmosfera de insatisfação do trabalho, já que a luta por visibilidade, seguida pela avaliação de desempenho, expressa o valor de um indivíduo ou de uma IES (Moreira, 2009). Por conseguinte, a má qualidade nas publicações está também atrelada à desonestidade, aumento de coautoria, plágio e empilhamentos, ou seja, publicar com foco na quantidade.

O aumento de coautoria pode ser explicado com base no aumento do número de publicação, podendo servir como resposta estratégica de adaptação aos novos critérios de

avaliação da Capes (Mello, Crubellati, & Rossoni, 2009). Esse fato pode incorrer na falta de ética dos profissionais, ao incluírem coautores, sem que tenham contribuído, de forma efetiva e significativa, para a pesquisa (Leite et al., 2011), sendo essa mais uma consequência dessa cultura (Godoi, Xavier, 2012). Com isso, surgem as redes de coautorias planejadas e conscientemente escolhidas (Leite et al., 2011), “que questiona a própria legitimidade da existência de uma academia” (Kirschbaum et al. 2004, p. 4). A lógica do empilhamento segue à risca a ênfase na pesquisa e produção do conhecimento. Os trabalhos que seguem esse movimento caracterizam-se por ser a “publicação pela publicação”, ou seja, os autores tratam de temas consagrados e vigentes, a fim de trilhar um caminho seguro, porém superficial, nas publicações (Godoi & Xavier, 2012, p. 458).

Como possíveis alternativas para conter essa cultura de produtivismo, há duas soluções que poderiam ser levadas em consideração: (a) redistribuição da pontuação das atividades dos professores (Rosa, 2008), em que todas as atividades seriam pontuadas, o que levaria, conseqüentemente, a uma mercantilização da solidariedade que está por trás do sistema de produção vigente e (b) o cumprimento das exigências da avaliação da Capes sem levá-las ao absurdo, a fim de desenvolver um projeto de pós-graduação autônomo, que persiga metas próprias com vistas à produção de conhecimento. Assim, “o compromisso maior da pesquisa deveria ser produzir e elevar conhecimentos para a melhoria da vida individual e coletiva em suas múltiplas dimensões e interfaces” (Freitas, 2011, p. 1.160).

A Capes avalia o produto final dos professores pesquisadores, desprezando a avaliação do processo. Subentende-se que o produto final será bem feito se os processos também o forem. “Têm-se esboçado, em relação à pressão oficial por publicação acadêmica, preocupações”, em que o triunfo dos indicadores é suficiente para provocar reflexões (Mattos, 2008, p. 149). Nesse sentido, há o risco da solidariedade acadêmica servir a uma lógica na qual o pesquisador colabora com aquilo que ele imagina que lhe renda produtos (ou pontos).

2.2 Revisão por pares

A origem da atividade de revisão por pares (*peer review*,) é incerta. Há aqueles que acreditam que sua origem está na censura do Estado, no século XVII; ou da realeza, com o intuito de estabelecer práticas de conduta para a sociedade (Pessanha, 1998; Fitzpatrick, 2011), e outros que acreditam que somente após a Segunda Guerra Mundial a revisão por pares foi institucionalizada (Media, 2008; Mulligan, Hall, & Raphael, 2013). Outra fonte de informação que contribui com essa elucidação histórica está na origem de dois periódicos, com data de 1665 (*Journal des Sçavans*, na França, e o *Philosophical Transactions*, da *Royal Society*, na Inglaterra), que já utilizavam o processo de revisão por pares, formado por uma sociedade de cientistas que avaliavam os projetos submetidos (Davyt & Velho, 2000; Patrus, Dantas, & Shigaki, 2013). E assim, no século XVIII, na Escócia, as técnicas de avaliação foram institucionalizadas pela Royal Society of Medicine, tal como é utilizado hoje (Davyt & Velho, 2000).

O termo revisão por pares não possui uma definição rigorosa (Pagani, 2002) e diversos autores nacionais e estrangeiros o definem de diferentes formas. Revisão por pares pode ser um processo de submissão de manuscritos acadêmicos para avaliação de um ou mais especialistas na mesma área, antes de sua publicação (Bloom, 2006, Stumpf, 2008; Ware, 2008; Hames, 2012; Mulligan, Hall, & Raphael, 2013). Normalmente, são os avaliadores e editores que julgam a qualidade dos trabalhos (Smith, 2006; Coupé, 2010) e mantêm entre eles um processo de responsabilidade mútua (Pagani, 2002). Isso pode ser compreendido, também, como medida, avaliação ou julgamento (Botomé, 2011) de pesquisadores cujo propósito “é segregar os trabalhos de baixa qualidade, mantendo elevados os padrões de produção científica” (Serra, Fiates, & Ferreira, 2008, p. 36). Para Davyt e Velho (2000), a tradição de que os trabalhos devem ser avaliados apenas por cientistas ajuda a compreender o

sentido das palavras. “Os pares” são colegas e competidores, cuja experiência e formação tornaram possível essa emissão de uma opinião confiável.

Nesta pesquisa, a revisão por pares é entendida como um processo sistemático constituído por dois ou mais avaliadores, com vista a obter imparcialidade na avaliação, por meio da leitura e análise dos artigos submetidos e, a partir daí, fornecer um parecer, embora carregado de subjetividade, com contribuições e comentários aos autores (Botomé, 2011; Media, 2008; Campanário, 2002; Borba & Murcia, 2006; Stumpf, 2008).

Esse mecanismo de avaliação é o mais utilizado, atualmente, na academia (Coupé, 2010) sob a forma de análise de artigos submetidos à publicação em periódicos científicos ou eventos (Kostoff, 1996). Mas também pode ser utilizado no momento da alocação de recursos para pesquisadores e universidades, recrutamento e promoção de professores e pesquisadores, avaliação de projetos de pesquisa, avaliação das universidades ou propostas de atividades a serem desenvolvidas na instituição, desempenho de bolsistas e produções, para fins de concessões de títulos acadêmicos (Freitas, 1998; Coupé, 2010; Bravo, Squazzoni, & Takács, 2013; Omote, 2005) ou outras atividades acadêmicas.

É um assunto amplamente debatido, porém poucos são os estudos empíricos. A avaliação por pares auxilia os editores a decidirem quais artigos são adequados para seus periódicos e ajuda os autores a melhorarem a qualidade dos seus trabalhos (Patrus et al., 2013). Esse sistema pode ser ainda utilizado de quatro formas distintas: (a) *single blind review* (revisão cega unilateral), na qual a identidade do avaliador é desconhecida, mas a do autor não; (b) *double blind review* (revisão cega bilateral), que denota uma avaliação na qual nem o avaliador nem o autor se conhecem, mas o editor conhece ambas as partes; (c) *total blind review*, na qual nenhuma das partes tem acesso às identidades, seja dos autores, avaliadores ou editores; e (d) *open review*, que, embora pouco utilizada, se constitui em uma avaliação na qual todas as partes têm acesso às identidades.

Não obstante sua disseminação e aceitação, o sistema de revisão por pares sofreu e ainda sofre uma série de críticas. Alguns autores procuram melhorá-lo por meio de novas sugestões de modelos e há ainda aqueles que procuram ressaltar os pontos positivos deste. Nas subseções seguintes, os argumentos contrários e favoráveis serão apresentados e discutidos.

2.2.1 Argumentos contrários à prática da revisão por pares

Apesar de o sistema de revisão por pares ser amplamente utilizado e aceito pela academia, ultimamente ele tem sido alvo de várias críticas, na maioria dos casos, motivadas pelas distorções de seu uso (Pessanha, 1998; Omote, 2005; Ware, 2008; Hames, 2012). Podem-se observar na Tabela 3, a modo de resumo, os argumentos contrários na primeira coluna, por ordem de citações e, nas colunas seguintes, os autores correspondentes às críticas.

As críticas em destaque não estão atreladas, necessariamente, à ideia de abandono desse sistema, mas sim visando a sua melhoria (Omote, 2005). Em uma pesquisa realizada por Ware (2008), com 3.040 entrevistados, constatou-se que 93% concordam que a revisão por pares é necessária, 85% concordam que ela ajuda a melhorar a comunicação científica e, ainda, 83% acreditam que, sem a revisão por pares, não haveria controle. Em outro estudo, realizado por Mulligan et al. (2013), com 4.037 entrevistados, 69% dos entrevistados diziam estar satisfeitos com o atual sistema e 94% concordam que a crescente melhoria da qualidade dos artigos publicados deve-se ao processo de revisão por pares.

Tabela 3

Argumentos contrários à revisão por pares

Autores:	Meneghini & Fonseca	Kostoff	Pessanha	Campanário	Kruger	Omote	Williamson	Pinho	Thiry-Cherques	Jennings	Smith	Media	Serra, Fiates e Ferreira	Ware	Botomé	Hames
Data:	1990	1996	1998	2002	2005	2005	2003	2005	2005	2006	2006	2008	2008	2008	2011	2012
Tempo e atraso na publicação			X	X		X		X		X	X		X	X		X
Abuso de poder				X		X			X		X				X	
Parcialidade		X	X									X			X	
Subjetividade					X	X					X				X	
Preconceito			X											X		X
Julgamentos inadequados ou inconsistentes			X			X			X		X					X
Competição	X					X									X	
Avaliações negativas		X				X										
Sobrecarga de trabalho													X	X		
Dificuldades em detectar erros e fraudes							X				X					
Custo das avaliações		X														
Acesso à informação privilegiada				X												
Desprezo									X							
Falta de sigilo														X		
Injustiça												X				

Nota. Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação, a partir da revisão da literatura.

É notório que a avaliação por pares seja reconhecida como problemática, devido a suas muitas falhas. E uma das mais citadas está relacionada ao **tempo** de resposta por parte dos avaliadores e, conseqüentemente, ao atraso da publicação (Pessanha, 1998, Campanário, 2002; Omote, 2005; Pinho, 2005; Jennings, 2006; Smith, 2006; Serra et al., 2008; Ware, 2008; Hames, 2012). Outro estudo realizado por Ware (2008) constatou que os avaliadores da área de ciências humanas e sociais gastavam, em média, 80 dias para avaliar um artigo e que grande parte dos autores estava insatisfeita com o prazo. O desempenho dos pareceristas está relacionado ao tempo (Campanario, 2002) e pode ocorrer uma cobrança mais frouxa e flexível em periódicos, ao contrário de eventos com prazos curtos e predefinidos (Pinho, 2005). Embora o trabalho dos avaliadores seja voluntário, em muitos casos não há como cumprir o prazo preestabelecido (Pinho, 2005), devido ao desempenho de outras funções, muitas também solidárias. Além disso, uma avaliação criteriosa demanda tempo para ser realizada e, muitas vezes, não traz reconhecimento ou remuneração para os avaliadores (Stumpf, 2008), apesar de o tempo gasto para revisão ter algum valor monetário, que pode estar vinculado ao salário do próprio professor, por exemplo (Jennings, 2006).

O abuso de poder, ora do avaliador ora do editor (Thiry-Cherques, 2005; Omote, 2005; Smith, 2006; Botomé, 2011), decorrente da ‘proteção’ incidida pelo anonimato do sistema, pode induzir pareceres inconsistentes ou indevidos (Omote, 2005), seja por resistência a mudanças propostas ou pelos autores contrariarem seu atual ‘sistema de ideias’. O avaliador pode, também, apossar-se de ideias e apresentá-las como sendo suas ou produzir uma revisão injusta para bloquear ou retardar o tempo de publicação das ideias de um ‘concorrente’ (Smith, 2006). Já o abuso de poder do editor (Campanario, 2002) pode ocorrer no processo de seleção dos avaliadores (Campanario, 2002; Pinho, 2005) ou no *desk-review* (primeira avaliação). Têm-se aqui, também, dois elementos presentes em qualquer um dos quatro tipos de revisões: a censura e o controle exercido pelo editor. “O controle do editor pode ser

exercido pelo veto à avaliação do artigo (*desk rejection*) ou pela escolha dos avaliadores, feita por ele” (Patrus et al., 2013, p. 4). Esse controle pode ocorrer pela distribuição de artigos ou por meio dos pareceres recebidos dos avaliadores, que podem ter um dos três vereditos: aprovado, aprovado com alterações, não aprovado (Stumpf, 2008).

As críticas relacionadas à **parcialidade** (Kostoff, 1996; Pessanha, 1998; Botomé, 2011; Media, 2008) podem ser motivadas pela falta de razões técnicas no processo de avaliação (Kostoff, 1996) e também por fatores que podem invalidar uma análise futura: citação por apreço ou por obediência às regras editoriais, uso de autores consagrados para realçar o texto, ou citação de colegas da mesma instituição, para prestigiá-los (Freitas, 1998).

A crítica referente à **subjetividade** (Kruger, 2005; Omote, 2005; Smith, 2006; Botomé, 2011) varia quanto à condição humana de cada avaliador, a seu modo de vida, seu estilo e suas experiências. Os avaliadores podem reprovar artigos que apresentam certas inovações e aprovar artigos não tão valiosos assim (Stumpf, 2008). Assim, os julgamentos ou pareceres podem variar em grau, qualidade, profundidade ou quantidade (Botomé, 2011). O avaliador pode ser subjetivo, também, por conta de suas próprias experiências pessoais ou profissionais, que possivelmente irão refletir em sua leitura, análise e julgamento. Grande parte dos periódicos acadêmicos em Administração no Brasil encaminha junto ao artigo a ser avaliado uma lista de critérios para nortear a avaliação e tentar minimizar grande parte das críticas já mencionadas.

O **preconceito** no processo de avaliação (Pessanha, 1998; Ware, 2008; Hames, 2012; Mulligan et al., 2013) ocorre quando o avaliador julga o artigo antes de lê-lo com base em poucas informações obtidas, sejam elas relacionadas à nacionalidade do autor, idioma, gênero, referências utilizadas, entre outros. No primeiro momento, o avaliador pode ter sua primeira impressão e deixar-se influenciar em seu julgamento final, principalmente quando essa impressão está relacionada à forma ou até mesmo ao tema.

Os **juízos inadequados** (Pessanha, 1998; Hames, 2012) ou **inconsistentes** (Thiry-Cherques, 2005, Smith, 2006), sejam por erro (proposital ou não) ou por competição, também são passíveis de ocorrer. Esses, no caso, não apontam caminhos adequados para os autores (Gondim, 2004). Podem-se ainda considerar a falta de tempo, a falta de interesse do avaliador (Thiry-Cherques, 2005), o abuso de poder, a falta de treinamento e a falta de adequação à área do avaliador (Serra et al., 2008) como causas prováveis.

A **competição** entre avaliadores e avaliados (Meneghini & Fonseca, 1990; Omote, 2005; Botomé, 2011) pode ocorrer dependendo da área de cada um, e a probabilidade de haver maior competição ocorre em áreas relativamente pequenas e com poucos recursos, aumentando assim a competição por verbas (Meneghini & Fonseca, 1990) e por espaço de publicação. Outro tipo de competição seria garantir ou manter o prestígio ou *status* de um avaliador em seu grupo acadêmico (Miller, 2006).

As **avaliações negativas** ocorrem por favorecimento próprio (Kostoff, 1996; Pessanha, 1998; Omote, 2005), advindo da competição ou por conflito de interesse, enfrentamentos pessoais ou interesses comerciais (Pessanha, 1998).

A **sobrecarga de trabalho** (Serra et al., 2008; Ware, 2008) foi evidenciada, principalmente, por meio de uma pesquisa realizada por Ware (2008), que identificou que a grande maioria dos comentários foi realizada por um mesmo grupo de avaliadores e, em alguns casos, podem-se atribuir os problemas de tempo e qualidade dos pareceres à sobrecarga de trabalho (Phelan, Ferreira, & Salvador, 2002). Vale elucidar também o conceito de solidariedade, que pode ser compreendido como uma forma de coletividade, contrapondo-se ao individualismo advindo da especialização (Selli & Garrafa, 2006), atuando no sentido de comprometimento (Serva, 1997) e de cooperação (Spink, 2003).

A **dificuldade em detectar erros e fraudes** nos artigos (Smith, 2006) está relacionada a um estudo citado por Ware (2008), no qual alguns estudantes submeteram um artigo com 8

erros a 420 avaliadores e dos 53% que responderam à solicitação encontraram em média 2 erros e não mais que 5. Essa crítica, bem como outras já mencionadas, também tem sua causa no produtivismo. O avaliador hoje, devido à sobrecarga de trabalho e necessidade em encaminhar um rápido parecer ao editor, pode cometer esse erro. Hoje há ferramentas gratuitas que detectam plágio nos artigos (CopySpider, Farejador de Plágio, Plagius, Viper, entre outros) e é uma forma rápida de acusar um tipo de fraude acadêmica. Para detectar um erro teórico ou metodológico, faz-se necessária a avaliação completa e eficiente do artigo recebido. No entanto, no artigo editorial *three cheers for peers* (três vivas aos pares), do International Weekly Journal of Science (Nature, 2006), afirma-se que o sistema atual é sem dúvida o melhor que há disponível e que ele não é projeto para detectar fraudes de uma pequena minoria de artigos.

As críticas sobre **custos das avaliações** (Kostoff, 1996) e o custo do atraso da publicação para a comunidade científica (Jennings, 2006) também são mencionadas. Essa está atrelada à primeira e mais recorrente crítica, a do tempo. Também pode estar vinculada à recompensa monetária aos avaliadores, apesar de não ser uma prática comum, principalmente no Brasil, mas ainda assim é citado pelos referidos autores. No estudo realizado por Mulligan et al. (2013), 86% dos entrevistados informaram que estão satisfeitos com o atual processo, quanto à prática de não remuneração.

O **acesso às informações privilegiadas** (Campanario, 2002) é considerado uma crítica quando ocorre alguma falha na transparência (Lee & Bero, 2006) do sistema e na ética dos avaliadores. Para Thiry-Cherques (2005), o poder, por exemplo, pode influenciar e ressaltar essa crítica perante as outras. Atreladas a essa, a **falta de sigilo** (Ware, 2008) e a **injustiça** (Media, 2009) podem ocorrer quando editores e avaliadores permitem “que trabalhos não tão valiosos sejam publicados, enquanto outros que poderiam representar uma inovação são

rejeitados. O processo é, portanto, passível de subjetividade” (Stumpf, 2008, p. 22), ou seja, os pareceres podem variar (e variam) para cada avaliador (Botomé, 2011).

Por último, o **desprezo** (Thiry-Cherques, 2005). Embora pouco citado, não deve ser negligenciado. Essa crítica tem por fundamento o aborrecimento do avaliador em realizar uma atividade não remunerada e que, naquele momento, não há tempo hábil para redigir um parecer consistente (Thiry-cherques, 2005), bem como em concordância com outras críticas, como a competição, sobrecarga de trabalho, preconceito, tempo, entre outras. Aquele que se rende ao hábito de uma avaliação também corrobora com as falhas desse sistema, como se um trabalho a ser avaliado fosse compreendido como uma tarefa menos importante dentre tantas outras que o professor está incumbido de fazer (Gondim, 2004).

Uma das causas apontadas por Serra et al. (2008) para essas críticas, principalmente aquela relacionada à baixa qualidade das avaliações, é a falta de treinamento formal para os avaliadores, vista, muitas vezes, como um serviço voluntário e conseqüentemente secundário. No estudo realizado por Mulligan et al. (2013), 68% dos entrevistados acreditam que um treinamento formal poderá melhorar a qualidade das avaliações. Smith (2006) testou o impacto de um treinamento em três diferentes grupos de avaliadores com experiências, em que um grupo não recebeu treinamento, outro recebeu um treinamento pessoal e virtual e o último somente o virtual. Como resultado da pesquisa, foi constatado que houve uma melhora, embora pouco significativa, do grupo que recebeu treinamento completo em relação aos outros dois. Por último, Yaffe (2009) sugere, como forma de treinamento, a formação com foco nos estudantes de pós-graduação. Trata-se de uma aula interativa de revisão de artigos, na qual um aluno contribui com a avaliação do outro. De fato, esse último treinamento pode influenciar a curto ou médio prazo a melhoria da qualidade de avaliação, como propõe Silva e Lima (2013).

2.2.2 Argumentos favoráveis à prática da revisão por pares

Ao contrário dos argumentos contrários, os favoráveis aparecem em menor número na literatura nacional e estrangeira. Isso porque ainda se veem muitas falhas no sistema, mas pouca contribuição para melhorá-lo. Da mesma forma com que foram realizados na subseção anterior, os argumentos favoráveis e até mesmo conciliadores foram organizados na Tabela 4 e são discutidos a seguir.

Tabela 4

Argumentos favoráveis à revisão por pares

Autores:	Freitas	Campanário	Gondim	Borba & Murcia	Serra, Fiates & Ferreira	Ware	Fitzpatrick
Data:	1998	2002	2004	2006	2008	2008	2011
Construção e difusão do conhecimento		X		X		X	X
Garantia de qualidade					X	X	
Filtro de publicação						X	
Imparcialidade				X			
Rotatividade dos avaliadores			X				
Controle	X						

Nota. Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação, a partir da revisão da literatura.

Grande parte dos argumentos favoráveis à revisão por pares corrobora com a ideia de que ela auxilia na **construção e difusão do conhecimento científico** (Campanario, 2002; Borba & Murcia, 2006; Ware, 2008, Fitzpatrick, 2011). Esse fato se deve ao trabalho de professores avaliadores voluntários comprometidos com a ciência e por sua contribuição para o aumento do rigor e a validade do conhecimento (Campanário, 2002).

A **qualidade** de uma avaliação ou parecer também decorre da formação e experiência dos avaliadores. Aqueles que participam ou participaram de uma avaliação tendem a produzir artigos com maior rigor acadêmico (Serra et al., 2008).

O **filtro** do trabalho, realizado pelos avaliadores ou editores, consiste em selecionar e classificar os artigos recebidos como de baixa, média ou alta qualidade. Isso auxilia no posicionamento e na manutenção da qualidade do periódico acadêmico. Pode também ser utilizado em casos de fraude ou plágio (Ware, 2008).

A **imparcialidade** com que os avaliadores participam é vista como um resultado positivo diante da avaliação por pares. Especula-se que não são todos os avaliadores que possuem essa característica, isso porque, quando há falta de informação em relação ao nome e à origem dos autores avaliados, o avaliador é menos influenciado por um viés pessoal (Borba & Murcia, 2006). Técnicas de *double blind review* e *total blind review* objetivam a eliminação de vieses, encorajamento de opiniões francas e qualidade de um parecer (Mulligan et al., 2013).

A **rotatividade dos avaliadores** também foi considerada, embora por poucos, como uma característica positiva do sistema. Assim, os grupos de interesse que eventualmente são formados passam a não existir, evitando a característica negativa de favorecimento, em que o ato de avaliar é visto como uma ferramenta de poder (Gondim, 2004).

Por último, o **controle** da atividade científica já está estruturado em agências, cursos superiores e corpos editoriais, por meio de critérios claros e definidos de avaliação. É importante que a avaliação da produção científica tenha seus critérios esclarecidos e públicos, a fim de que os estudiosos não tenham projetos de qualidade e importância social trocados por "politicagens" e preferências regionais ou institucionais. Portanto, toda a comunidade deve ser chamada a participar da elaboração desses critérios, ou reclamar sua participação, segundo sugere Freitas (1998). O objetivo do processo de avaliação, em termos de controle, também é o de assegurar que o artigo disponibilizado ao leitor seja de qualidade e protegido de subjetividade e abuso de poder (Mulligan et al., 2013).

Diante do produtivismo acadêmico e dos argumentos contrários e favoráveis ao processo de revisão por pares, pode-se pensar em como essa avaliação é feita, seus métodos e critérios de avaliação. Esses assuntos são discutidos a seguir.

2.2.3 Métodos e critérios de avaliação

A revisão por pares tem sua importância quando praticada de forma isenta. Nesse sentido, Makarow e Happener (2011) desenvolveram um modelo de boas práticas de revisão por pares, baseado na compreensão de revisão e na existência de práticas de avaliação na literatura, representado pela Figura 4. Esse modelo representa os cinco pilares que sustentam as boas práticas nesse processo, formado pelo (a) núcleo principal, (b) integridade do processo, (c) garantia de qualidade, (d) estrutura de governança e (e) metodologia. Esta dissertação tem por objeto de trabalho os avaliadores de artigos de periódicos, e esse modelo de boas práticas pode ser interpretado sob a ótica de qualquer sujeito desse sistema, mas principalmente do editor e do avaliador.

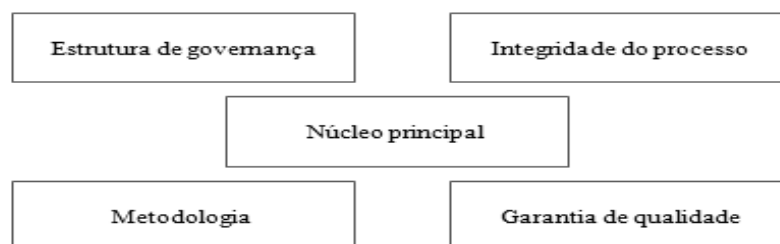


Figura 4. Modelo de boas práticas na revisão por pares

Fonte: Makarow & Happener. (2011). *European Peer Review Guide: Integrating policies and practices into coherent procedures. European Science Foundation.*

No primeiro pilar, núcleo principal, existem sete princípios que auxiliam a atividade do avaliador: (a) a excelência da proposta deve ser revisada por um especialista na área; (b) as propostas devem ser avaliadas por seu mérito e não por origem ou identidade dos autores; (c)

as decisões devem ser pautadas em regras claramente descritas, assim todos os candidatos recebem um *feedback* adequado; (d) as propostas devem ser apropriadas para a natureza da chamada e o avaliador deve estar consciente de suas limitações; (e) o processo de revisão precisa ser eficiente e simples; (f) os avaliadores devem manter sigilo dos processos em que estão envolvidos; e (g) os avaliadores possuem liberdade para exclusão de qualquer proposta que não esteja inserida na ética e integridade (Makarow & Happener, 2011).

No segundo pilar, integridade do processo, deve haver políticas, práticas e intervenções de gestão, mantendo um conjunto de princípios fundamentais: (a) honestidade, (b) objetividade, (c) imparcialidade, (d) acessibilidade e (e) responsabilidade. Evitam-se, assim, os conflitos de interesse (Makarow & Happener, 2011).

No terceiro pilar, garantia de qualidade, existem três princípios que corroboram com tal prática: (a) existência de membros de apoio, (b) dedicação com a organização e (c) existência de comitês externos (Makarow & Happener, 2011).

No quarto pilar, estrutura de governança, a prática visa garantir a coerência organizacional e operacional, auxiliando a manutenção dos órgãos competentes responsáveis por quaisquer desvios ou deficiências. Esse fator está atrelado a: (a) identificação das partes envolvidas e interessadas, (b) definição dos papéis e responsabilidades dos avaliadores, (c) definição e disseminação de decisões-chave e (d) alocação efetiva de requerimento de recursos (Makarow & Happener, 2011).

Por último, no quinto pilar, metodologia, um novo modelo propõe que a atividade de revisão por pares passe por seis fases. A fase preparatória concentra a fase de organização e preparação, para que na fase seguinte, chamada de aplicação, comece a preparação para encontrar oportunidades ou programas abertos à implementação de propostas. Por sua vez, no processo de aplicação, há concentração das atividades incluídas na chamada. Assim, é possível contatar os especialistas, obedecendo à ordem de identificação, número requerido,

seleção e alocação destes. A fase de avaliação deve ocorrer a partir do modelo de boas práticas. E, por último, a fase de decisão final, corresponde à realocação das propostas em um *ranking*, sendo chamadas em ordem de prioridade (Kirschbaum & Mascarenhas, 2009; Makarow & Happener, 2011). A fase de decisão final, em muitos casos, resume-se em um parecer bem ou mal fundamentado (Botomé, 2011).

Outro modelo é o de Boas Práticas da Publicação Científica da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD), que representa um conjunto de orientações acerca da publicação científica e dos papéis dos envolvidos nesse processo, conforme ilustra a Figura 5. As três primeiras orientações referem-se ao primeiro pilar, o sistema de forma ampla, englobando os fatores relacionados à estrutura gerencial e editorial, os requisitos mínimos que um periódico deve ter e critérios de boas práticas que são adotados pela ANPAD, seguido pelas três últimas orientações aos atores individuais, representados pelos editores, revisores e autores.

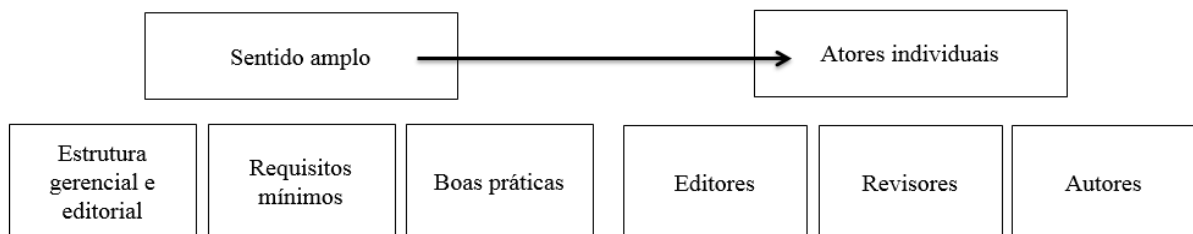


Figura 5. Modelo de boas práticas da ANPAD

Fonte: Nota: Manual da ANPAD (2010). Boas práticas da publicação científica: um manual para autores, revisores, editores e integrantes de corpos editoriais. ANPAD. 1ª. edição, 2010. Aprovada pelo Fórum de Editores Científicos de Administração e Contabilidade, por ocasião do II Encontro de Editores Científicos de Administração e Contabilidade (II EnEC), realizado no Rio de Janeiro, em 25.09.2010. A versão final, divulgada em dezembro de 2010, foi revisada mediante consulta pública realizada com esses editores.

No primeiro pilar, por estrutura gerencial e editorial, entende-se por meio do manual da ANPAD (2010) que há uma preocupação com a produção de conhecimento novo e relevante para a área de atuação. Assim, ao se conhecer o fluxo de trabalho é possível alcançar o resultado almejado. Os requisitos mínimos são 9, sendo: ter registro no ISSN, necessidade de

ser informado os dados das organizações responsáveis pela publicação, apresentar o periódico quanto a sua missão e foco temático no próprio site, informar os nomes completos e as respectivas filiações dos editores e associados, publicar a lista de revisores atualizada, disponibilizar as normas de submissão e políticas editoriais, publicar no mínimo dois fascículos por ano, apresentação formal e padrão no início de todo artigo e fornecer ao menos um endereço eletrônico de um dos autores. E, quanto às boas práticas, os editores devem adotar a política de divulgação, de qualidade e conduta ética.

No segundo pilar, o editor essencialmente deve apresentar competência, cordialidade e integridade no processo de recebimento, revisão e disponibilização do artigo, uma vez que ele é o responsável por tudo que é veiculado em seu periódico. Nesse manual, constam ainda uma lista com 23 critérios e orientações que devem ser seguidas pelo editor, a saber: (a) o editor é responsável pela organização do periódico, (b) deve esforçar-se para melhorá-lo constantemente, (c) promover a celeridade da divulgação científica, (d) publicar orientações aos autores, (e) certificar-se que o artigo recebido cumpre com os requisitos básicos para publicação, (f) certificar-se que o trabalho seja inovador, (g) publicar as diretrizes sobre o processo de avaliação por pares, (h) certificar-se que os revisores não são da mesma instituição dos autores avaliados, (i) deve agir com ética, (j) cumprir os prazos pré estabelecidos, (k) certificar-se que os pareceres recebidos contenham a análise acerca da originalidade, solidez e condições de realização da pesquisa, além de sugestões de melhoria, (l) medir a relação entre revisores e autores, (m) cumprir a decisão quanto a publicação ou não do artigo, (n) deve ser dada uma oportunidade especial a trabalhos que desafiam ou criticam publicações anteriores, (o) certificar-se que o artigo está em conformidade com normas éticas internacionalmente aceitas, (p) proteger a confidencialidade da informação individual, (q) prezar pela garantia de qualidade da publicação em função de relações pessoais, (r) garantir a confidencialidade e integridade dos materiais publicados, (s) disposto a publicar correções,

esclarecimentos ou retratações, (t) agir, em caso de suspeita de má conduta, (u) providenciar a exclusão de artigos fraudulentos, (v) gerenciar o conflito de interesse dos diversos autores envolvidos no processos e (w) disponibilizar um mecanismo de comunicação com os autores envolvidos e a comunidade acadêmica em geral (Manual da ANPAD, 2010).

Quando aos revisores, cabem a eles os papéis de: (a) não aceitar o convite de revisão caso não esteja apto para tal, (b) informar ao editor casos em que a identidade do autor esteja disponível no artigo, (c) cumprir o prazo de avaliação, (d) estar ciente das políticas editoriais do periódico, (e) recomenda-se a leitura exploratória inicial para conhecer o artigo como um todo, (f) estar atento ao fato de que diferenças de paradigmas podem influenciar a qualidade do artigo, (g) apontar falhas e indicar melhorias nos artigos revisados, (h) sugerir referências complementares aos autores, (i) esforçar-se ao máximo para apontar todas as alterações a serem solicitadas, (j) atentar-se as recomendações de outros revisores, quando for o caso, (k) apontar limitações do artigos ou razões para não publicação e (l) em casos de não publicação, indicar as possíveis falhas do artigos e as razões.

Ao contrário do modelo de Makarow e Happener (2011), o manual da ANPAD possui suas divisões em termos de amplitude, que apresentam características similares relacionadas à integridade, estrutura, qualidade e metodologia, por exemplo. Tanto o primeiro quanto o segundo pilar apresentam essas características.

O treinamento dos avaliadores, apontado anteriormente como uma sugestão à melhoria do atual sistema de revisão por pares, contribui para uma tentativa de padronização da qualidade das avaliações recebidas. Patrus et al. (2013a) exemplificam um treinamento realizado pelo *Academy of Management*. Um dos autores se inscreveu como avaliador desse e recebeu, como parte do treinamento, três textos que relatam as experiências em avaliar um artigo.

No primeiro texto, Romanelli (1996) relata a sobrecarga de trabalho e logo no início se depara com um problema sobre qual seria um método eficiente e eficaz de trabalho, partindo do ponto de vista do editor e do autor. No segundo texto, Leblebici (1996) relata sua avaliação em detalhes, de início, meio e fim. No terceiro texto, Schwab (1985) não pretende instituir um único modelo, mas, assim como o primeiro, trocar experiências. Então, ele estipula três critérios fundamentais: (a) validação interna e externa do artigo, em termos metodológicos, o que ele chama de *technical merit*; (b) explanação e clareza do artigo, chamado por ele de *craftmanship*; e (c) significância do estudo. O autor criou um modelo de seu método de avaliação (Figura 6), no que se inicia com a primeira leitura e a partir daí é possível emitir uma primeira avaliação. Em seguida, são realizadas a segunda leitura e uma segunda avaliação e, por último, a leitura adicional final. No entanto, se o artigo não foi aprovado em uma dessas fases, o que o autor chama de ‘falha fatal’, ele é rejeitado e não passa para as fases seguintes.

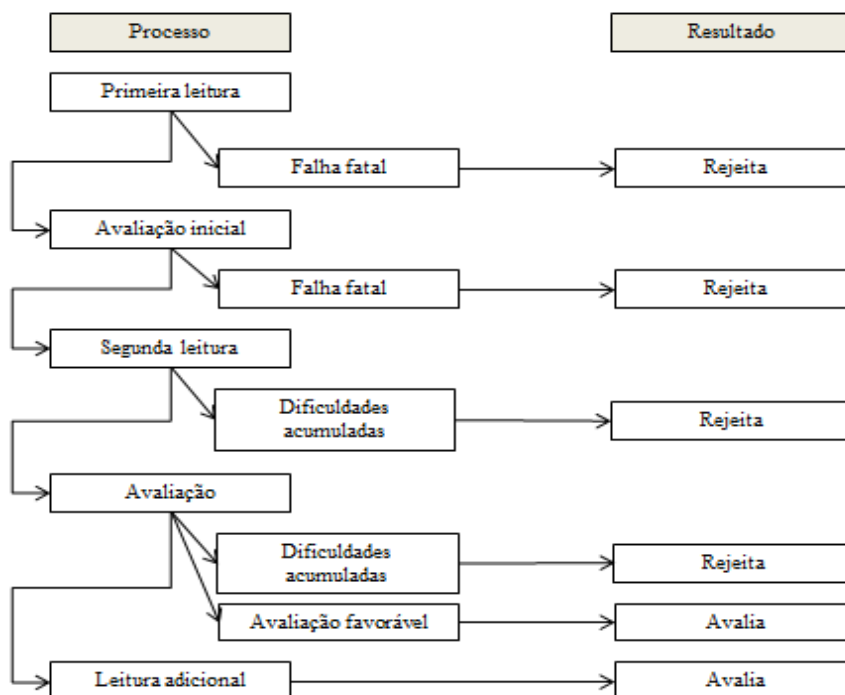


Figura 6. Método de avaliação de artigos

Fonte: Schwab, D. P. (1985). *Reviewing empirically based manuscripts: Perspectives on process* (pp. 171-181). *Publishing in the organizational sciences*. Homewood, Illinois: Irwin.

Em um artigo de desabafo, Yaffe (2009) relatou sua primeira experiência como avaliador, informou que não recebeu qualquer treinamento e que a única influência sofrida foi a dos colegas que já possuíam experiência com avaliação. “Meus primeiros comentários estavam cheios de rancor, eu condenava todas as faltas” (p. 1), mas “felizmente, fui resgatado pelo meu mentor, que me lembrou de que estávamos tentando ajudar o trabalho a ser publicado, não tentando impedi-lo” (p. 1). O autor acrescenta ainda que a política ‘tentativa e erro’ no processo de avaliação é um treinamento que ocorre, mas os autores podem ser prejudicados pelos avaliadores menos experientes.

Esses autores, assim como a autora desta dissertação, não têm a intenção de indicar um modelo de avaliação padrão, mas sim trocar experiências. Cada avaliador possui seu próprio método de avaliação que é único e individual. Em muitos casos é possível encontrar similaridades, mas a experiência de cada um influencia em sua análise e finalmente no parecer.

Acerca dos critérios de avaliação, Ward, Hall e Scharamm (1975), Ali, Young e Ali (1996) e, mais recentemente, Bornmann, Nast e Daniel (2008) realizaram um estudo misto, com abordagem inicial teórica e posteriormente quantitativa. Os dois primeiros se ativeram a reavaliar artigos, já publicados, com os critérios preestabelecidos por eles. O último procurou, em 46 estudos publicados entre 1967 e 2006, critérios de avaliação de artigos. Foram encontrados 682 critérios que, posteriormente, foram agrupados em 485 e, por conseguinte, divididos em nove áreas, a saber: (a) relevância da contribuição, (b) escrita, (c) concepção, (d) método, (e) discussão dos resultados, (f) referências, (g) teoria, (h) afiliação e (i) ética. A planilha completa e traduzida encontra-se no Apêndice A. Ressalta-se, na Tabela 5, um modelo com os critérios de avaliação mencionados, principalmente, pelos autores ora citados. Curiosamente, os critérios estabelecidos por Ward et al. (1975) e Ali et al. (1996) foram encaixados nos já existentes de Bornmann et al. (2008).

Tabela 5

Crêterios de avalia o

(A) Relevância da contribui�o	Relevância do tema em geral	Relevância do tema para avanço da ciência	Originalidade novidade/ Replicaa�o com novo procedimento	Contribui�o para o progresso	Relevância do tema para a revista	Relevância dos resultados
(B) escrita/ apresenta�o	Estilo de escrita/ clareza	Qualidade de partes específicas do trabalho	Organiza�o	Normas de publica�o	Problema claro, significativo e adequado	Ilustra�es foram apresentadas e utilizadas
(C) design/ concep�o	Marco teórico: lógica e corre�o	Qualidade e adequa�o	Qualidade da amostragem	Possibilidade para generalizar	Possibilidade para replicar	Título de acordo com o artigo
(D) método/ estatística	Adequa�o do método	Método/ estatística no geral	Desenvolvim ento de novas metodologias	Qualidade de opera�o e medi�o	Clareza do procedimento de coleta de dados	Validade dos procedimentos de coleta de dados
(E) Discussão dos resultados	Corre�o, adequa�o e objetividade	Clareza	Amplitude de interpreta�o	Discussão dos resultados	X	X
(F) Referência	Relevância da literatura	Referência � literatura e documenta�o, em geral	Quantidade adequada	X	X	X
(G) Teoria	Novidade e interesse	Contribui�o para a importância da teoria	A teoria, em geral	X	X	X
(H) Reputa�o	Filia�o	Quantidade de autores	X	X	X	X
(I) �tica	Publica�o múltipla	�tica	X	X	X	X

Nota. Fonte: Elaborado pela autora com base em: Ward, A. W., Hall B. W., & Scharam, C. F. (1975) Evaluation of published educational research: a national survey. *American educational research journal*, 12 (2), 109-128; Ali, S. N., Young, H.C., & Ali, N. M. (1996). Determining the quality of publications and research for tenure ar promotion decision. *Library review*, 45(1), 39-53; e Bornmann, L., Nast, I., & Daniel, H-D. (2008) Do editors and referees look for sign of scientific misconduct when reviewing manuscript? A quantitative content analysis of studies that examined review criteria and reasons for accepting and rejecting manuscripts for publication. *Scientometrics*, 77(3), 415-432.

A **relevância da contribui o** do artigo   avaliada pela relevância (do tema, para o avanço da ciência, para a revista e a partir dos resultados obtidos), originalidade e contribui o do artigo. A **escrita ou apresenta o**   avaliada pelo estilo de escrita do autor, pela qualidade de partes específicas (como resumo, objetivo, problemática), pela organiza o,

pelas normas de publicação, pela adequação e utilização das ilustrações. E, conforme Calado Dias, Patrus e Magalhães (2011), deve-se ter atenção com os cuidados formais de um texto. O **design ou concepção** é avaliado pelo marco teórico, qualidade e adequação do artigo (competência de conteúdo), qualidade da amostragem, generalização e replicabilidade. O **método** é avaliado a partir de sua adequação, qualidade e validade de operação e medição e também pela apresentação de novas metodologias ou novas formas de uso das usualmente conhecidas. A **discussão dos resultados** é avaliada pela adequação e objetividade, clareza, amplitude de interpretação e discussão dos resultados, além da importância ao suporte teórico. Esses cinco primeiros critérios foram citados em grande número, tanto por autores de artigos (Ward et al., 1975; Ali et al., 1996; Pinto & Andrade, 1999; Campanario, 2002; Kruger, 2005; Omote, 2005; Hébert, 2007; Bornmann et al., 2008; Media, 2008; Rosa & Chachamovich, 2008; Serra et al., 2008; Ware, 2008; Kirschbaum & Mascarenhas, 2009; Botomé, 2011; Mulligan et al., 2013) quanto pelo estudo de Bornmann et al. (2008).

A **referência** é avaliada por sua relevância, principalmente. Em alguns casos pode também ser avaliada por meio da quantidade de citações e verificação da qualidade, ora pelos autores, ora pela data de publicação. A **teoria** do artigo é avaliada por meio da apresentação de novidades e interesse dos autores, contribuição teórica e a teoria no geral, sendo correspondente ao critério anterior, referência. Esses dois critérios, embora menos mencionados que os cinco primeiros, ainda possuem destaque na avaliação (Ward et al., 1975; Ali et al., 1996; Bornmann et al., 2008).

Por fim, têm-se os dois últimos critérios. A **reputação** é um critério em que se observa a filiação dos autores, também pela quantidade de autores que é colocada em um único artigo. E a **ética** é avaliada pela ética em si de publicações e também pela possibilidade de publicação múltipla ou repetida e plágio (Ward et al., 1975; Ali et al., 1996; Omote, 2005; Bornmann et al., 2008; Ware, 2008). Em geral, com esses princípios, pode-se pensar em um

sistema de avaliação sem discriminação, com garantia de qualidade por meio de políticas e práticas de gestão (Pagani, 2002).

Corroborando com esse assunto a análise de outro fenômeno: o de recusa de avaliações. O aumento de publicações na área de ciências sociais, nos últimos anos, é notório, e as consequências são várias e grande parte relacionada aos argumentos contrários à prática de revisão por pares, ora mencionados. Devido a isso, a taxa de rejeição ou recusa em fazer uma avaliação também tem aumentado e é elevada, seja para periódicos classificados em A, seja em B ou C (Serra et al., 2008).

Concluindo, foram apresentados neste capítulo os temas produtivismo acadêmico e revisão por pares e partir dessa discussão foi possível construir um esquema compreensivo (Figura 7).

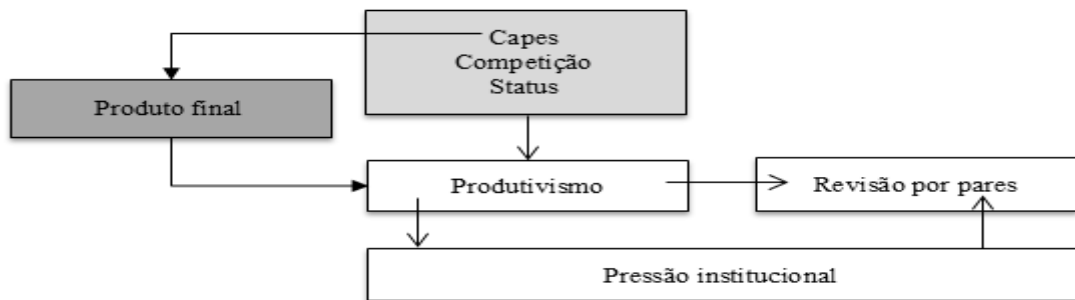


Figura 7. Esquema compreensivo da revisão de literatura
Fonte: Elaboração pela autora desta dissertação

A Capes, por meio do seu sistema de avaliação da Pós-graduação no Brasil é considerada, na literatura uma das principais causas do produtivismo por, principalmente, exigir das IES um produto final, materializado em publicações acadêmicas e técnicas, orientações concluídas, participação em bancas, entre outros. Além dessa causa, há outras duas relacionadas ao fator competição entre professores e conseqüentemente a garantia de status que será adquirida por eles. O produtivismo, por sua vez influencia o andamento e desenvolvimento do sistema de revisão por pares, uma vez que causa uma alteração das atividades docentes advindas da pressão institucional.

3 Procedimentos Metodológicos

Neste capítulo, são apresentadas quatro seções. Primeiro, a caracterização da pesquisa quanto a sua abordagem, tipo e procedimento de análise dos dados. Segundo, os instrumentos e estratégia de coleta de dados. Terceiro, aos procedimentos básicos para análise dos dados. E quarto, aos limites e limitações desta dissertação.

3.1 Caracterização da pesquisa

Pretendeu-se, com este estudo, analisar o processo de revisão por pares em um contexto de produtivismo acadêmico sob a ótica dos avaliadores de artigos de periódicos científicos. Para isso, foi utilizada uma abordagem de estudo qualitativa, do tipo exploratório, tendo como procedimento básico a análise de conteúdo.

A visão qualitativa é a mais adequada para esta pesquisa porque ela engloba as formas simbólicas e se interessa pelo caráter comunicativo das experiências e necessidades sociais, o que possibilita a compreensão de um fenômeno social (Godoi & Balsini, 2004), como a revisão por pares. Ela é compreendida por seus elementos dotados de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, em um espaço complexo de relações (Minayo, Deslandes, & Gomes, 1999), assim como o objeto da pesquisa. O centro da questão qualitativa é o fenômeno participativo e a riqueza das informações (Godoi & Balsini, 2004).

A pesquisa exploratória promove uma compreensão aprofundada de determinada questão em que não há aprofundamento suficiente na literatura que permita uma elaboração prévia de hipóteses, como a pesquisa sobre revisão por pares com os avaliadores. Ela é utilizada quando o pesquisador pretende adquirir uma compreensão inicial sobre um fenômeno com o qual não está familiarizado, ou quando é empregado em um assunto

relativamente inexplorado (Greenwood, 1973; Creswell, 2003) ou com pouca contribuição teórica ou empírica.

Nesse sentido, optou-se por essa visão pela possibilidade de exploração, descoberta (Godoi & Balsini, 2004), pela possibilidade de familiarizar-se com o fenômeno estudado (Poupart et al., 2012), e também pela possibilidade de geração de contribuições teóricas a partir da confrontação dos dados coletados com a literatura já existente (Eisenhardt, 1989).

A análise de conteúdo é considerada uma técnica híbrida, também utilizada em nível de qualidade e distinção de respostas, antes mesmo de uma quantificação (Bauer, 2002). É capaz de produzir inferências do particular (entrevistas) para o geral (contexto social) de maneira objetivada (Moraes, 1999; Bauer, 2002), além de permitir o acompanhamento da evolução desse fenômeno (Godoy, 1995) em trabalhos futuros. Assim, “a análise de conteúdo é uma construção social. Como qualquer construção viável, ela leva em consideração alguma realidade, neste caso o *corpus* de texto, e ela deve ser julgada pelo seu resultado” (Bauer, 2002, p. 203), bem como a possibilidade de construção de informações a partir dos dados coletados e conseqüentemente o estabelecimento de tendências sociais e o enfoque sistemático.

Assumir uma abordagem de pesquisa qualitativa, com método de análise de conteúdo, auxilia a compreensão da experiência humana e representa uma tarefa de extrema complexidade, já que o ser humano é constituído numa subjetividade que pensa, sente e tem linguagem própria baseada na sua experiência (Dutra, 2002; Silva, Gobbi, & Simão, 2005).

3.2 Instrumentos e estratégia de coleta de dados

Para a coleta de dados, o instrumento foi a entrevista em profundidade, baseada em roteiro, como fonte de evidência primária (Eisenhardt, 1989), fundamental diante da

construção de confiança entre entrevistado e entrevistador. Em sintonia com a natureza exploratória do estudo, o objetivo das entrevistas foi de contribuir com o tema de pesquisa a partir da perspectiva do entrevistado (Meyer, 2001) e explorar as diferentes opiniões e representações acerca do tema estudado (Gaskell, 2002).

O roteiro de entrevista não estruturado (Apêndice B) foi elaborado à luz da revisão de literatura realizada para esta dissertação, com vistas a identificar e analisar os métodos e critérios de avaliação dos entrevistados, bem como analisar sua percepção acerca do contexto de produtividade acadêmica. O roteiro utilizado, de poucas perguntas, permitiu aos entrevistados oferecer respostas mais profundas sobre o assunto pesquisado (Sanders, 1982) e ao entrevistador a flexibilidade para ordenar e formular as perguntas de acordo com o andamento de cada entrevista (Godoi, Bandeira-de-Mello, & Silva, 2007).

Inicialmente, as informações demográficas foram solicitadas, necessárias para caracterização dos entrevistados (Gomes, 1997). Em seguida, os três objetivos específicos deste trabalho foram organizados e cada qual possuía suas perguntas-chave, mantendo assim uma organização dos itens da pesquisa, para facilitar e diferenciar as respostas para os entrevistados (Gomes, 1997).

A decisão sobre quem e quantas pessoas entrevistar foi crucial para o desenvolvimento do estudo (Godoi et al., 2007) e constituiu-se na definição do objeto de pesquisa (Poupart et al., 2012). Ao contrário de uma pesquisa quantitativa, a seleção de entrevistados para uma pesquisa qualitativa não se ajusta a critérios sociodemográficos, coadunando com a lógica da representatividade estatística (Godoi et al., 2007). Sendo assim, para seleção dos entrevistados, os seguintes critérios foram considerados, principalmente: (a) ser avaliador de artigos de periódicos classificados em nível A, (b) possuir doutorado e (c) residir em Belo Horizonte. Com a intenção de localizar quais professores seriam entrevistados, todos os *sites* de periódicos, em Administração, A2 e A1 foram visitados no segundo semestre de 2012, e as

informações sobre os avaliadores foram, aos poucos, formando uma base de dados. Ao final, foi realizado um filtro em que somente os professores avaliadores residentes em Belo Horizonte foram selecionados. A base de dados foi elaborada pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Administração e Didática (GEPEAD). O segundo filtro ocorreu por meio da amostragem não probabilística por julgamento. A autora optou, então, pela diversidade dos entrevistados, no quesito experiência como avaliador de artigos para periódicos, medida em termos de anos como revisor de artigos.

Em relação à quantidade de entrevistados, optou-se pela utilização de dois critérios, mutuamente excludentes: primeiro, em relação à quantidade propriamente dita, e segundo a partir da saturação empírica. Alguns autores argumentam que, para uma pesquisa qualitativa, é suficiente atingir o número de 6 a 12 entrevistados (Paavilainen & Astedt, 1997; Partis, 2003). Outros autores apontam entrevistar o maior número de pessoas possível, a fim de obter diversidade nas informações (Godoi et al., 2007), obter saturação empírica, ou seja, quando não há incidências de novas ideias ou informações por parte dos entrevistados (Gibbs, 2009), justificando a não ampliação da quantidade de entrevistados (Poupart et al., 2012).

Partindo desses critérios, foram entrevistados, no segundo semestre de 2013, 11 professores. Eles foram convidados a participar dessa pesquisa por *e-mail*, feito pela própria autora, e também pela técnica *snowball* (bola de neve), a partir da qual um entrevistado indicou o outro em caráter sucessivo (Aaboen & Frida Lind, 2012). As entrevistas, com duração média de 47 minutos, foram realizadas pessoalmente, com exceção de uma que foi realizada via Skype (aplicativo de comunicação *online*). Todas foram gravadas, mediante autorização dos entrevistados, transcritas e analisadas. Por ser a transcrição considerada uma mudança de meio (da fala para a escrita), essas foram realizadas pela própria autora, mantendo assim a precisão, fidelidade e interpretação das informações (Gibbs, 2009). Cabe aqui ressaltar que a força da pesquisa qualitativa reside na interação entre entrevistador e

entrevistado, e foi possível abordar todos os temas e explorar os conceitos preestabelecidos neste estudo, respeitando a ética, quanto ao consentimento de informações por parte dos entrevistados, anonimato destes e também pela transcrição, garantindo a ética na análise (Gibbs, 2009). As características dos entrevistados estão delineadas na Tabela 6.

Tabela 6

Caracterização dos entrevistados

Entrevistados	Gênero	Experiência em avaliação	Periódicos	Quantidade/ano	Tempo efetivo de trabalho/artigo	Duração da entrevista
Entrevistado A	Masculino	5 anos	A/ B	10	3 - 12 h	44m21s
Entrevistado B	Masculino	6 anos	A/ B	12 a 15	5 - 10 h	61m29s
Entrevistado C	Masculino	15 anos	A/ B	10 a 21	30 m - 1h30m	51m20s
Entrevistado D	Masculino	20 anos	A/ B	24	8 - 20 h	55m09s
Entrevistado E	Masculino	6 anos	A/ B	6	12 h	60m53s
Entrevistado F	Masculino	17 anos	A/ B	12	4 h	32m59s
Entrevistado G	Masculino	8 anos	A	4 a 5	3 - 4 h	54m39s
Entrevistado H	Feminino	7 anos	A	6	3 - 12 h	39m36s
Entrevistado I	Masculino	7 anos	A/ B	12	20 m – 3 h	34m21s
Entrevistado J	Feminino	5 anos	A/ B	8	3 - 4 h	47m16s
Entrevistado K	Masculino	21 anos	A/ B	10 a 20	3 – 10h	38m36s

Nota. Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação, com dados da pesquisa.

Foram entrevistados nove homens e duas mulheres. Essa diferença, em quantidade entre os gêneros, também estava presente no primeiro filtro realizado, em que 65% dos avaliadores são homens. Os entrevistados apresentaram uma experiência como avaliadores, que variou de 5 a 21 anos e se iniciou com um convite da própria revista em que o avaliador já havia publicado um artigo anteriormente. Todos participam de avaliações de periódico nível A e a grande maioria também dos de nível B. A quantidade de artigos avaliados por ano varia de 4 a 21, não havendo correspondência entre os anos de experiência. Ou seja, não se pode afirmar que avaliadores com menos experiência avaliam menos artigos e vice-versa. O tempo efetivo de trabalho, em horas, também apresentou variações entre 30 minutos a 20 horas, por artigo.

Os critérios de cientificidade atestam a pesquisa quanto à validade, confiabilidade e generalização (Bauer & Gaskell, 2002; Gibbs, 2009). A validade interna, apresentada como ideia de propósito, pode ser verificada neste estudo por meio das seguintes afirmações: (a) de conteúdo: houve adequação da quantidade de entrevistados ao tema estudado, devido a seu caráter exploratório bem como à leitura e análise da teoria existente (Poupart *et al.*, 2012), (b) de critério: referente à proximidade de respostas obtidas, tendo em vista que os entrevistados possuem algumas características semelhantes e também pela precisão e consistência das categorias de análise; e (c) do construto: referente à relação dos resultados finais com a revisão de literatura, obtendo a parcimônia da teoria (Bauer & Gaskell, 2002; Gibbs, 2009; Poupart *et al.*, 2012). A confiabilidade ou fidedignidade, pautada na consistência da mensuração das informações, poderá ser verificada mediante outros estudos complementares a este, a fim de se obter uma forma de referencial de codificação (Gaskell & Bauer, 2002). Por ora, pode-se atestar que há coerência dos resultados alcançados com a literatura existente. A generalização ou validade externa, por sua vez, não ocorreu em termos de proporções, por se tratar de um estudo exploratório.

3.3 Procedimentos para análise dos dados

Após a realização das entrevistas, elas foram transcritas e analisadas. Os dados coletados foram primeiramente organizados com base nos três objetivos específicos deste estudo: (a) analisar os critérios de revisão de artigos científicos utilizados por avaliadores; (b) descrever os métodos de revisão de artigos científicos utilizados por avaliadores; e (c) relacionar a revisão por pares com o produtivismo acadêmico, sob a ótica dos avaliadores. Como indicador de confiabilidade e relevância dos resultados aqui obtidos, os procedimentos para análise dos dados são descritos de forma detalhada e clara, conforme recomendam

Gaskell e Bauer (2002), por meio de um conjunto de técnicas assinaladas por Silva et al. (2005) e Bardin (2011):

a) pré-análise: organização do material, com finalidade de tornar possível a operacionalização e sistematização das ideias iniciais e também para compreensão do fenômeno estudado (Etapas 1 e 2);

b) interpretação referencial: estudo aprofundado das entrevistas e da teoria abordada na pesquisa, com intenção de evidenciar as coincidências e divergências entre ideias dos entrevistados e as dos autores estudados. Para Bardin (2011), essa confrontação do material empírico com a teoria poderá ser utilizada em outras análises com novas dimensões teóricas (Etapas 3 a 5).

- Para essa etapa, Silva et al. (2005) aconselham a categorização em etapas: (a) examinar, comparar e conceitualizar os dados (códigos descritivos); (b) identificar e classificar os fenômenos (categorias); e (c) formar grupos de conceitos ou representações (códigos analíticos).

Para análise do conteúdo das transcrições das entrevistas, procurou-se ressaltar os temas comuns, com o objetivo de identificar similaridades e diferenças entre as falas analisadas, conforme aconselha Godoy (1995). A codificação, ou categorização, foi construída à medida que as análises foram realizadas, e a escolha dessas unidades de registro deve responder de maneira pertinente aos objetivos propostos no estudo (Bardin, 2011). Em momento algum foram utilizados *softwares* (CAQDAS - *Computer assisted qualitative data analysis software*) para transcrição ou até mesmo para análise dos resultados, pois se pretendeu evitar a “tecnicização” e não suscitar uma análise estruturada (Godoi et al., 2007).

Assim, foi realizada uma leitura detalhada de todas as entrevistas, com a intenção de estabelecer um plano de análise. E com isso, cada objetivo específico foi organizado de modo a permitir essa organização e categorização, conforme se observa na Tabela 7.

Tabela 7

Detalhamento da análise dos dados

Momento 1 (M1)		Momento 2 (M2)		
Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3	Etapa 4	Etapa 5
Identificação das citações para cada objetivo específico	Organização das citações	Identificação dos códigos descritivos	Identificação das categorias	Identificação dos códigos analíticos

Nota. Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação.

O M1 iniciou-se com a identificação das citações de cada entrevistado para cada objetivo específico, Etapa 1. Isso ocorreu por meio da leitura detalhada das entrevistas. A organização dessas citações, ou preparação do material, foi realizada posteriormente, Etapa 2, e cada entrevista passou pelo mesmo processo de alinhamento de enunciados e proposições (Bardin, 2011). As três últimas etapas, caracterizadas pelo M2, foram realizadas de forma criteriosa e merecem destaque na explicação, conforme elucida-se na Figura 8.

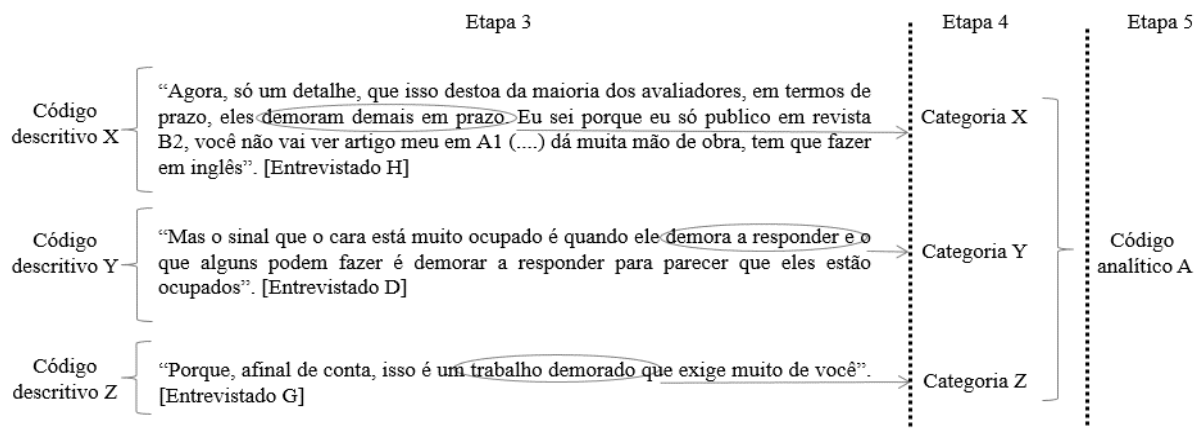


Figura 8. Exemplo prático do M2

Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação

Na Etapa 3, houve a inclusão de uma palavra-chave ou código descritivo (Gibbs, 2009) para cada citação de cada entrevistado. Esse código descritivo estava, em muitos casos, presente na própria fala do entrevistado e foi utilizado neste estudo para promover a identificação e o estabelecimento das categorias e códigos analíticos. Nos casos em que não estava presente, um código descritivo novo foi utilizado a partir de trechos das falas, como

por exemplo o uso do código ‘critérios pessoais’, espelho das palavras-chave “trabalhos empíricos’, ‘merece ser publicado’, ‘posso aprender algo novo’, entre outros. Ou seja, todas as palavras do texto podem se tornar um código descritivo, formando assim uma primeira unidade de registro (Bardin, 2011) e conseqüentemente um novo reagrupamento.

Na Etapa 4, após a identificação e análise das diferenças e similaridades entre os códigos descritivos, houve o ajuste correto das categorias. Aqui, as citações foram novamente agrupadas. Já na Etapa 5, esses novos grupos suscitaram os códigos analíticos (Gibbs, 2009) ou unidade de contexto (Bardin, 2011). Esse último código foi utilizado para compreensão das mensagens e a exata significação da escolha dos códigos descritivos e categorias (Bardin, 2011). Embora o processo de análise seja formado por etapas, cabe ressaltar que ele não é praticamente linear (Bardin, 2011) e em várias delas foi necessário retroceder para averiguar os códigos atribuídos e testar as unidades de análise, conferindo qualidade ao estudo.

3.4 Limites e limitações

Os limites estão relacionados às decisões metodológicas do autor e limitações, por sua vez, aos acontecimentos não programados que podem ocorrer durante a fase de coleta de dados (Calado Dias et al., 2011). Sendo assim, os limites, em relação à seleção dos entrevistados e à estratégia metodológica, foram três: (a) a seleção dos entrevistados foi realizada por meio das informações presentes nos *sites* de periódicos classificados como A pela Capes e muitos deles estavam desatualizados incompletos, (b) todos os entrevistados são residentes em Belo Horizonte e (c) possibilidade de julgamento particular e subjetivo da autora para categorização dos dados (Bauer, 2002), o que foi minimizado com a contribuição e participação de outros pesquisadores. Não houve limitação neste estudo, ou seja, não houve imprevistos durante a realização da pesquisa, pois todas as etapas obedeceram ao estabelecido de acordo com o projeto.

4 Análise dos Dados

Neste capítulo, são apresentadas três seções, organizadas na mesma ordem dos objetivos específicos dessa dissertação. A primeira refere-se aos critérios de avaliação de artigos de periódicos científicos, utilizados pelos avaliadores. A segunda, ao método de avaliação desses. E a terceira, ao sistema de revisão por pares a partir do produtivismo na visão dos avaliadores entrevistados.

4.1 Quanto aos critérios de avaliação

As avaliações de artigos de periódicos científicos da área de Administração seguem, na maioria das vezes, um padrão exigido pela própria revista, via formulário de avaliação que é entregue ao avaliador junto ao artigo avaliado. No entanto, apesar de seguirem esses critérios, os avaliadores têm consciência de que alguns deles são mais importantes que outros e deveriam ter uma relevância maior. E como não há esse peso de avaliação ou julgamento, essa tarefa fica incumbida ao próprio avaliador. Observam-se, na Tabela 8, os códigos analíticos identificados neste estudo: (a) relevância da contribuição, (b) escrita/ apresentação, (c) *design*/concepção, (d) referências, (e) metodologia, (f) discussão dos resultados, (g) teoria, (h) critérios pessoais e (i) ética.

Os estudos de Bornmann et al. (2008) identificaram nove critérios, mencionados na Tabela 5 (página 55). Destes, somente um não foi mencionado por qualquer um dos entrevistados, a reputação dos autores avaliados em função da avaliação no Brasil ser, em sua maioria, *double blind review*. No entanto houve o surgimento de um novo critério não mencionado anteriormente na pesquisa ora citada: os critérios pessoais. Adiante, a discussão de cada um desses, em ordem decrescente de citações pelos entrevistados.

Tabela 8

Crêterios de avalia o

Códigos analíticos	Crêterios			
(A) Relevância da contribui�o	Relevância do tema para a �rea	Relevância do tema para avanço da ciência	Originalidade	Relevância do tema para a revista
(B) Escrita/apresenta�o	Estilo de escrita	Qualidade de partes específicas do trabalho	Organiza�o (competência formal)	Normas de publica�o
(C) Design/concep�o	Qualidade e adequa�o (competência de conteúdo)	Possibilidade para replicar	X	X
(F) Referências	Relevância da literatura	X	X	X
(D) Metodologia	Qualidade de opera�o e medi�o	Novidade	X	X
(E) Discussão dos resultados	Discussão dos resultados, em geral	Clareza	Amplitude de interpreta�o	X
(G) Teoria	A teoria, em geral	X	X	X
(I) Crêterios pessoais	Crêterios pessoais	X	X	X
(H) �tica	Publica�o múltipla	Rede de coautoria	X	X

Fonte: Elaborado pela autora desta disserta o, com dados da pesquisa.

4.1.1 Relevância da contribui o

O código analítico ‘relevância da contribui o’ possui quatro categorias: (a) relevância do tema para a área; (b) relevância do tema para o avanço da ciência; (c) originalidade; e (d) relevância do tema para a revista. Esse cr terio foi o único citado por todos os entrevistados, o que lhe confere importância.

A relevância do tema para a área engloba também a relevância do tema para a ciência e para a revista, mas possui suas especificidades, a começar pela análise do tema e sua rela o com a área de pesquisa, preocupa o do avaliador em identificar a contribui o e relevância do artigo, bem como o objetivo e problemática deste, conforme elucidam Bornmann et al.

(2008). Em muitos casos, o objetivo não é de fácil identificação ou não possui a relevância adequada, e essa falha logo no início do artigo pode ocasionar a leitura com um viés negativo.

Como o objetivo não está muito claro e as pessoas não têm clareza do quadro teórico, começa a ficar discutindo conceito de autores sem chegar ao cerne do problema, que é discutir os construtos, as variáveis e o relacionamento entre esses construtos e variáveis. [Entrevistado G]

A relevância do tema para o avanço da ciência é avaliada com foco na contribuição e no fato de possuir um assunto claro e instigante. O potencial, a ruptura e o fato de preencher uma lacuna teórica ou empírica são também fatores que contribuem positivamente com essa avaliação, dados que corroboram com os estudos de Bornmann et al. (2008).

Qual a contribuição dele? A primeira coisa que eu vejo como avaliador é o que o artigo contribui pra área, não adianta escrever um coisa que não contribui merda alguma [...]. Por que você está escrevendo esse artigo? Porque ele é bonitinho? Porque você é bonitinho? Isso não responde nada. Quais são as contribuições que você vai trazer? Isso é importante! [Entrevistado K]

A questão que eu olho muito é a originalidade e criatividade do tema. Um aspecto que é muito observado [...]. O que ele traz de original, o que ele traz de diferente? Isso é uma coisa que você tem que tentar vender no resumo. [Entrevistado I]

Igualmente, a atualidade é um ponto também observado nas avaliações, seja no tema, na proposta e principalmente nas referências utilizadas. No entanto é necessário também que haja um equilíbrio de literatura moderna com os clássicos, criando assim um diálogo entre os autores e possivelmente uma contribuição maior para a área.

Atualidade da referência bibliográfica [...] não no sentido de ser a última referência, eu acho que é fundamental associar o autor clássico [...] e ao mesmo tempo citar autores que abordam aquele tema contextualizando no mundo atual. [Entrevistado H]

A originalidade está relacionada ao grau de ineditismo do artigo como um todo e quão novo ele é para a área. Em alguns casos, nas entrevistas, foi demonstrado que a originalidade é flexível, ou seja, também é considerado inovador o estudo que faz uma nova aplicação de um método já existente, mas com novas interpretações e conhecimentos, o que corrobora pesquisa de Ali et al. (1996). Em consonância, as diferentes classificações das revistas exigem níveis diferentes de originalidade.

Se eu fosse avaliar uma C, eu não iria me preocupar com o ineditismo e iria me preocupar mais com o encadeamento das ideias, com a linguagem, com o português, se o texto está compreensivo. [Entrevistado H]

Por fim, tem-se a relevância do tema para a revista. O avaliador preocupa-se em manter o padrão de qualidade da revista em termos de publicação e até mesmo seu posicionamento diante da comunidade acadêmica. Não cabe aqui pensar nas regras e normas de publicação, mas sim na linha editorial da revista.

Cada revista tem a sua linha editorial. Então aí eu tenho que pensar assim, esse texto é da RAE? O que precisa melhorar para que seja para a revista da RAE? [...] A gente sabe que algumas revistas são mais quadradas e o autor não vai poder viajar na maionese [...]. Como eu sou avaliador velho de revista, eu sei como a RAE caminha, como a RAC caminha, como a O&S caminha [...]. E eles não mudam os avaliadores, a não ser que seja muito ruim mesmo. Então, tem que saber também quem é o editor ‘é um editor mais careta? É um editor mais moderninho?’ [...] assim a gente sabe onde podemos ousar [...]. [Entrevistado K]

A relevância da contribuição pode ser considerada como o critério com maior peso em uma avaliação, devido a sua importância relacionada à relevância do assunto, que deve ser claro e oportuno para a área e para o periódico almejado. Já comprovado por Bornmann et al. (2008), 45 dos 46 casos analisados eles levavam este critério em consideração e aqui todos os entrevistados o citaram. Casos em que o estudo não apresenta um avanço no conhecimento ou importância científica são avaliados de forma negativa e conseqüentemente o produto final é considerado como inconclusivo.

4.1.2 Escrita/apresentação

O código analítico ‘escrita/apresentação’ possui quatro categorias-chave: (a) normas de publicação, (b) qualidade de partes específicas, (c) organização e (d) estilo de escrita. Esse critério foi citado por 9 dos 11 entrevistados.

As normas de publicação referem-se aos critérios que são exigidos pela revista. Para o avaliador, eles são a base para a padronização da avaliação e para a minimização da

subjetividade. Basicamente, o avaliador segue um roteiro. Alguns entrevistados criticaram a adequação formal desse roteiro, indicando que este atrasa no momento da elaboração do parecer final e, em alguns casos, podem ser preenchidos de forma incorreta e enviados incompletos.

Geralmente eu sigo um roteiro. Eu leio o roteiro e a partir dali você já fica atento ao que eles pedem. [Entrevistado F]

E aí é horrível, é um monte de bolinha, são 15 itens, se você esquece uma bolinha, nó, é horrível! Ajuda, mas é um saco ter que preencher. Você esquece, porque não é colorido, as linhas são azuis, não sabem diagramar. [Entrevistado K]

Na qualidade de partes específicas, preocupa-se, principalmente, com o título, resumo, palavras-chave e objetivos, tanto na qualidade quanto na clareza, delineamento e contribuição destes. E a competência formal do artigo é avaliada por meio dessa organização e estruturação.

Eu dou muita importância pro resumo do artigo, pro fichamento que ele é feito, pelas palavras-chaves. Lendo o resumo, eu já tenho a primeira impressão do artigo, se é um café requentado ou se vai ter um tratamento na metodologia. Por exemplo, se você pega erro de português no resumo, você já fica com aquele olhar que não vai vir coisa muito boa. [Entrevistado I]

Então os aspectos formais, para mim é importante, porque cria uma boa impressão [...] Eu bato o olho e falo isso tá muito feio, isso já me cria uma certa agonia na correção. [Entrevistado A]

Uma coisa que eu acho importante, primeiro, a forma como o texto está disposto. Então, algumas pessoas até têm conteúdo, mas na hora de transcrever, transpor aquilo ali pro artigo, ele não fica facilmente identificado para o leitor. [Entrevistado J]

Por último, tem-se o estilo de escrita, mais precisamente na linguagem utilizada, nos jargões, na correta utilização da língua portuguesa e, conseqüentemente, no impacto da primeira leitura. Texto com problemas de redação podem fazer o avaliador se preocupar com a forma e negligenciar o conteúdo.

E nesse trabalho eu sou muito criterioso com o português [...] corrijo erros de português e de normatização [...]. Quando a gente corrige artigo, a gente entra em dois modos, o modo que você tá olhando a estrutura e o português, e o outro modo que é assim, este texto tá limpo? Então eu olho o conteúdo [...] Tem até um outro professor que falou uma coisa interessante para mim, o avaliador toma a decisão dele com os 5 a 10 minutos

que ele toma contato com o artigo e depois ele vai buscar elementos para justificar a avaliação dele [...] com 15 minutos de artigo eu já sei se estou mais inclinado a aceitar ou recusar [...]. E se eu estou inclinado a recusar, seu olhar já fica bem direcionado a encontrar os problemas, furo na metodologia e é claro que às vezes aparece, quando você tá jogando uma coisa no lixo, aparece uma pepita preciosa no meio. É difícil eu mudar dessa primeira opinião. É muito importante causar uma boa primeira impressão. [Entrevistado I]

A competência formal de um estudo, nomeada por Bornmann et al. (2008) como critério de escrita e apresentação, também possui sua relevância nos estudos ora realizados. Esse critério de avaliação torna-se importante a partir do momento que prejudica a leitura do avaliador, comprometendo sua análise e também seu tempo. Quando o trabalho está bem redigido, possui qualidade e rigor na proposta e descrições, bem como conformidade com as normas de formatação, o avaliador passa a destinar seu olhar para a competência de conteúdo, conforme afirmam Ali et al. (1996). Já Calado et al. (2011) corroboram com a ideia de que a falha na forma prejudica a adequada compreensão do conteúdo.

4.1.3 Design/concepção

O código analítico ‘*design/concepção*’ possui três categorias-chave: (a) qualidade e adequação, (b) estrutura e (c) possibilidade de replicação do estudo. Esse critério foi citado por 9 dos 11 entrevistados. Ao contrário do critério ‘*escrita/ apresentação*’, este se preocupa com a competência de conteúdo e não mais formal.

A qualidade e adequação do artigo é medida, inicialmente, pela orientação da pesquisa para responder à pergunta-problema, verificação e adequação do título, coerência entre os construtos utilizados, consistência interna e conexão das informações utilizadas. A estrutura do artigo, encadeamento de ideias, amarração ou articulação também é avaliada e corrobora o primeiro critério, de qualidade e adequação do conteúdo com o problema proposto inicialmente.

De cara eu vejo o artigo, título e resumo [...] Vou ver ali de acordo com a literatura se ele está perto de cumprir o que está prometendo [...] se tem consistência [...] que não colocou elemento demais [...]. [Entrevistado C]

O mais importante de um artigo é a questão da coerência [...] às vezes é um autor que está mal citado, um método que poderia ter falado mais [...] ver que o artigo está amarrado é bom. [Entrevistado B]

o que eu acho que deve ter cuidado é com a coerência, começo meio e fim [...] o tema está bem situado” “Agora se o artigo está torto, acho que tem que jogar fora. [Entrevistado B]

Em geral, no que eu me prendo muito [...] é se os conceitos que o trabalho utiliza estão [...] integrados e relevantes, ele traz e faz uso? Eu costumo olhar muito é se os conceitos estão bem explicados. Outra, são [...] as informações desconectadas dos dados. [Entrevistado E]

Normalmente, a primeira coisa que eu procuro identificar é a relação do artigo. Eu penso que o objetivo, ou hipóteses, devem estar muito claros ali dentro. Se não eu não consigo caminhar, não consigo pensar em como ele vai fazer a articulação teórica e em como ele vai coletar dados. Então, a primeira coisa que eu penso é o que o articulista está querendo com o trabalho. [Entrevistado G]

A possibilidade de replicação do estudo é fundamental, embora menos mencionada pelos entrevistados. Essa categoria, em termos metodológicos, é utilizada para identificar, de forma clara, como o autor de um trabalho conduziu seu estudo, para que os passos possam ser seguidos por outros pesquisadores e os dados contrapostos.

Às vezes a pessoa não coloca questões básicas. Como que o questionário foi aplicado? Como foi isso? Como os resultados foram analisados? [...]. [Entrevistado B].

O *design* ou concepção, ou competência de conteúdo, embora apareça em menor número de códigos, foi encontrado em 43 dos 46 casos por Bornmann et al., (2011). Isso corrobora com o critério anterior, no qual a competência formal possui maior peso que a competência de conteúdo em uma avaliação, uma vez que a primeira estando com qualidade a segunda poderá ser mais bem avaliada. Aqui, a adequação e principalmente a possibilidade de replicar os procedimentos, para se chegar ao mesmo resultado, colaboram como sentido de generalização e validade de um estudo.

4.1.4 Referências

O código analítico ‘referências’ possui uma categoria-chave: (a) relevância na literatura. Esse critério foi citado por 7 dos 11 entrevistados. Verifica-se aqui a qualidade do referencial teórico do artigo, por meio das escolhas literárias do autor, divididas em clássicos ou modernos, nacionais ou internacionais e livros ou artigos, por exemplo.

Os autores que eles utilizam [...] utilizar autores clássicos e autores recentes [...] literatura estrangeira [...]. [Entrevistado J]

A qualidade das referências utilizadas em um estudo ajuda a construir um apoio teórico consistente e conseqüentemente relevância na literatura. Esse critério foi o quarto mais citado neste estudo, no entanto foi o sexto na classificação de Bornmann et al. (2011), presente em apenas 26 dos 46 casos estudados. Para Ali et al. (1996), o fator preponderante de medição de qualidade desse critério está na adequação das referências e quantidade de citações, que também estava presente neste estudo por meio das falas dos entrevistados. Pode-se constatar a importância desse critério, no qual avaliadores brasileiros assemelham a garantia de um estudo à qualidade dos autores utilizados e às citações realizadas.

4.1.5 Metodologia

O código analítico ‘metodologia’ possui duas categorias-chave: (a) qualidade de operacionalização e medição e (b) novidade. Esse critério foi citado por 6 dos 11 entrevistados. Em consonância com os critérios já mencionados, a avaliação da metodologia atua no sentido de atestar a qualidade do estudo, sua relevância e concepção, bem como o encaixe entre o problema mencionado e a metodologia escolhida. A novidade, assim como nos outros critérios, é medida pelo caráter inovador do método utilizado, seja ele um método novo ou uma nova releitura de um método já existente.

Eu faço uma leitura da metodologia e não só isso, é pra ver se ele está usando métodos adequados de coleta de dados, se está explícito ali dentro, né? Porque tem muita gente que vira e fala assim ‘ah, eu vou usar o *software* SPSS’ como se isso resolvesse o problema da análise de dados [...] eu acho que o avaliador/ parecerista tem que analisar o seguinte: qual foi o percurso metodológico, como é que ele coletou esses dados, que dados são esses e como ele analisou esses dados. Tudo isso a gente tem que avaliar, para ver se há relação entre o dado coletado e o dado analisado com a teoria que foi entregue e o objetivo que ele definiu antes. [Entrevistado G]

A metodologia, presente em 34 dos 46 estudos de Bornmann et al. (2011), também atestou sua importância neste estudo. O fato de o autor apresentar uma metodologia consistente, clara e completa afeta positivamente a avaliação, conforme afirmam Ali et al., uma vez que será possível verificar se houve manipulação incorreta dos dados, provocando a rejeição do artigo, bem como sua adequação ao problema proposto.

4.1.6 Discussão dos resultados

O código analítico ‘discussão dos resultados’ possui três categorias: (a) clareza, (b) discussão dos resultados e (c) amplitude de interpretação. Esse critério foi citado por 6 dos 11 entrevistados.

A clareza relaciona-se ao fato de o artigo possuir um modelo ou quadro teórico, bem como a explicitação dos objetivos e problemas, que auxiliam na análise e interpretação dos dados. Na maioria dos critérios, os objetivos e problemas são avaliados, demonstrando que grande parte dos avaliadores se preocupa, de fato, com a competência de conteúdo. A discussão dos resultados pauta-se no cerne da discussão, em identificar os vieses e os pontos mais relevantes para a pesquisa.

Acho importante explicitar o modelo teórico. Você coloca suas principais concepções e os autores associados ao seu interesse, você resgata isso na sua conclusão. Às vezes você tem um artigo bem interessante, eu não recusaria, mas ele não faz esse *link*, encadeamento [...]. Às vezes o modelo teórico está embutido, você tem que extrair. [Entrevistado H]

Na amplitude da interpretação, os avaliadores se preocupam em compreender como a análise foi feita, coadunando com o encadeamento entre problema e metodologia, bem como na relação dos dados encontrados com a teoria existente e na identificação do alcance dos resultados.

Como avaliador, quero saber o seguinte, qual o alcance desses resultados que ele encontrou? Alcance dos resultados significa o seguinte, é convergente com a literatura, é divergente com a literatura é parcialmente convergente, como é que se situa o resultado dele com relação a alguns resultados que existe na literatura [...]. Isso aumenta a validade interna desses resultados, desse trabalho e infelizmente em muitos artigos a gente não vê essa discussão [...]. [Entrevistado G]

A importância de se discutirem os resultados, para um avaliador, está na verificação da capacidade de síntese do autor, na articulação do ponto de vista e na profundidade do diálogo dos resultados obtidos com a teoria existente. As falas dos entrevistados corroboram Bornmann et al. (2011) no que tange à explicitação dos resultados obtidos e estavam presentes em 31 dos 46 casos analisados.

4.1.7 Teoria

O código analítico ‘teoria’ possui uma categoria-chave, identificada nas entrevistas pela categoria: (a) teoria. Esse critério foi citado por 4 dos 11 entrevistados. A coerência do referencial teórico, o uso de construtos, o diálogo com os autores citados e a profundidade e atualização da teoria são pontos-chave de avaliação. Apesar de pouco mencionado nas entrevistas, esse item é relevante e aparece nos critérios de concepção e discussão dos resultados. Além disso, pode ter uma flexibilidade na avaliação, dependendo da classificação do periódico.

A outra grande coisa é o referencial bibliográfico do artigo, pra onde ele caminhou? Para onde ele foi? Quem ele está excluindo que ele não deveria excluir? [...] todo artigo é uma escolha nossa, de citar autores, mas não se pode esquecer de determinados autores dentro da própria área. O que ele esqueceu? O que falta? [Entrevistado K]

Normalmente um dos critérios que você tem na avaliação é sobre a contribuição desse artigo [...] você espera, em um artigo nível A, que o método seja mais robusto, que o referencial teórico também seja mais robusto. Então você, logicamente, transpõe isso para os seus comentários [...]. [Entrevistado J]

Uma possibilidade de a teoria não ter apresentado tanta importância para os entrevistados está, provavelmente, relacionada ao fato de os avaliadores já conhecerem os principais autores e as novidades da área. Assim, se preocuparam mais com a estruturação e o uso dos construtos, do que com as citações e os diálogos em si.

O referencial teórico geralmente a gente sendo da área a gente já conhece o referencial teórico, então a gente faz uma leitura mais diagonal, só para ver se está trazendo algum autor mais recente, alguma abordagem diferente. [Entrevistado I]

A teoria é um critério de avaliação pouco importante, tanto constatado neste estudo quanto nos estudos de Bornmann et al. (2011), em que estava presente em 22 dos 46 casos. A principal preocupação do avaliador está em verificar a robustez do arcabouço teórico. A proposição de novas teorias, por exemplo, não é relevante para os avaliadores brasileiros, embora esteja presente no estudo ora citado.

4.1.8 Critérios pessoais

Um critério que não foi mencionado pelos estudos de Ward et al. (1975), Ali et al. (1996) e Bornmann et al. (2008) foi o que chamamos de critérios pessoais, que varia quanto à condição humana de cada avaliador, seu estilo e suas experiências (Kruger, 2005; Omote, 2005; Smith, 2006; Botomé, 2011). Foi mencionado direta e indiretamente por 4 dos 11 entrevistados.

A questão de ser um artigo empírico, de merecer ser publicado, de possuir uma provocação no título, da possibilidade de o avaliador aprender algo novo, do autor demonstrar ser preguiçoso são os códigos mencionados nas entrevistas e que foram levados em consideração no decorrer da avaliação.

Isso pode ter relação com o padrão de avaliação, embora tenha uma escala, isso é muito subjetivo. Falta um padrão, mais do ponto de vista de princípios e regras e da própria revista e do próprio editor. [Entrevistado G]

Ainda que eles falem, nós temos aqui umas regras, isso ainda é muito subjetivo. Não se dá para o avaliador alguns parâmetros [...] a avaliação é subjetiva [...]. [Entrevistado B]

Os trabalhos empíricos ganham ponto comigo só pelo empirismo. [Entrevistado A]

Aí eu faço um critério, normalmente esse merece ser publicado, esse aqui eu acho que não merece ser publicado. E daí eu faço, a partir do momento que eu criei esse critério, justificar a minha opção nos quesitos. [Entrevistado A]

Quando eu peço uma avaliação e peço um monte de coisa para o autor e ele responde assim ‘ah, ...’ faz algumas coisas, mas responde negando um tanto. Aí eu vejo que o autor está criando problema, não está aceitando nada e eu escrevo pro editor ‘esse autor tá preguiçoso e não quer fazer o que eu pedi’ [...] não estou pedindo para reescrever o artigo [...] aí depende do editor. Mas, muitas vezes esse corpo mole do autor me cansa um pouco. Porque eu gastei um tempo e o autor tá pouco ligando pra isso. [Entrevistado K]

Os julgamentos variam em grau, quantidade, profundidade e quantidade, e também de acordo com cada avaliador e sua experiência, corroborando Botomé (2011). O que faz um avaliador pensar que um artigo merece ser publicado e o outro não? Quais são os critérios de avaliação por trás da subjetividade? Embora muitos trabalhem com o apoio de um roteiro disponibilizado pela própria revista, esses não possuem pesos e a subjetividade volta a entrar em cena.

4.1.9 Ética

Por último, mas não menos importante, a ética. Esse código analítico possui duas categorias: (a) publicação múltipla e (b) rede de coautoria. Foi citado apenas por 1 entrevistado, quando mencionado o caso de autoplágio.

Tem um critério lá [...] só um exemplo, que eu mudei. Eu tinha um (pré) conceito (ênfase no pré) a respeito de um artigo, que eu não mantive [...] que o artigo fosse inédito. E eu estava tendo muita dificuldade com o artigo da [nome da revista], que era em inglês. Eu comecei a ver alguns problemas e eu não sabia se o problema era do inglês, meu, se era do inglês da pessoa ou era um erro de entendimento, um erro teórico

dele [...]. Talvez este artigo esteja dentro da dissertação e lendo a dissertação eu consigo saber se era um erro teórico, pensei. Então eu descobri quem era a pessoa [...] e descobri que ele tinha publicado um artigo e que ele tinha fatiado o trabalho dele em dois. Na minha avaliação, ele deixou de ter um grau de ineditismo que a revista estava solicitando. Então o artigo era bom, eu ia aprovar. Em função dessa pesquisa subsidiária que eu fiz eu mudei, eu não vou recomendar essa publicação porque isso é plágio, é autoplágio. Então eu fiz uma carta à parte para o editor e a coincidência foi interessante, bom eu não tenho interesse algum em saber se o artigo foi ou não publicado, ele me retirou do *peer review* porque eu tinha descoberto, não o plágio, mas eu tinha descoberto o nome da pessoa. Deixou de ser *blind* [...] A decisão poderia ser que eu estava perseguindo o colega [...] O interessante é que ele agradeceu a minha participação e pronto. [Entrevistado A]

Então, não tem como eu produzir todo o conhecimento que eu crio, são conhecimentos que eu desenvolvi, ou então pela associação [...] pela sociedade que eu tenho, às vezes eu entro como quatro autor por uma participação pequena e eu faço a mesma coisa com ele, então eu faço um consórcio. Eu já voluntariei, ‘alguém quer contribuir no meu artigo?’ Agora, quando eu tiver meus escravozinhos [...] meus orientandos de mestrado e doutorado vão produzir para mim. [Entrevistado A]

Esse trecho da entrevista reafirma o conceito de Leite et al. (2011) em que as redes são planejadas e conscientemente escolhidas, podendo-se chegar ao ponto de perda de legitimidade da academia, conforme afirmam Kirschbaum et al. (2004). Ora, o mesmo avaliador critica a existência de plágio e autoplágio nas publicações recebidas e atua de forma considerada antiética em suas publicações.

4.2 Quanto ao método de avaliação

Os entrevistados, primeiramente, relataram seu método, ou ritual, de avaliação de artigos de periódico. Após a identificação dos códigos descritivos em cada uma das entrevistas, estas foram organizadas em categorias e posteriormente em códigos analíticos. formando, por sua vez, três diferentes métodos de avaliação: (a) hipotético-dedutivo, (b) analítico-indutivo, e (c) *by the book* (conforme manual). Elucida-se, na Figura 9, cada um dos três modelos mencionados.

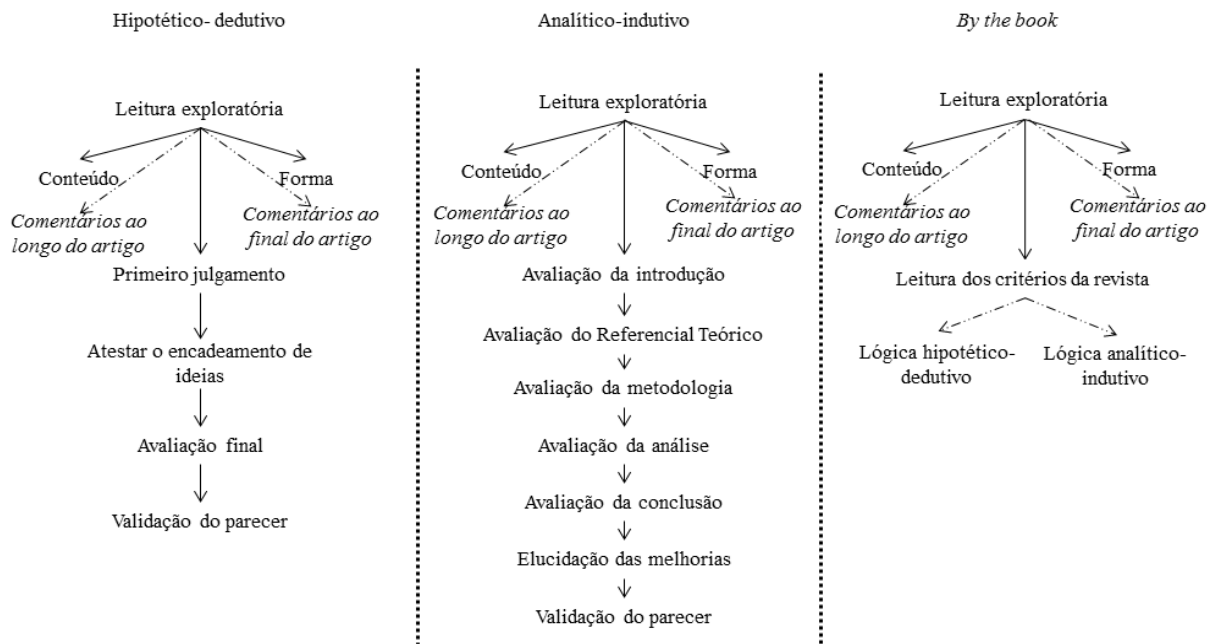


Figura 9. Modelos de avaliação de artigos

Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação, com dados da pesquisa.

Partindo-se do pressuposto de que o **método hipotético-dedutivo** é uma modalidade de raciocínio que particulariza uma determinada situação, partindo de um contexto universal ou geral, esse método parte de um problema com uma solução provisória, que fornecerá subsídios para a formulação de hipóteses e, a partir daí, será possível deduzir as consequências (Patrus, 2009). Foram encontrados, nas entrevistas, trechos que se assemelham a esse método.

Os entrevistados que utilizam esse método começam a avaliação por meio de uma primeira leitura, tida como exploratória em relação ao conteúdo e à forma. Os avaliadores também optam por uma forma de organização da avaliação, podendo ocorrer concomitante à leitura ou após a leitura. Dessa forma, consegue-se criar um primeiro julgamento do artigo recebido (hipótese) e orientar a avaliação em prol disso (verificação da hipótese).

Primeiro eu faço uma leitura, reservo um tempo mesmo, um período calmo [...] em casa mesmo. Então eu faço uma leitura completa do artigo e crio um primeiro julgamento. Aí normalmente eu não começo a trabalhar nas questões, eu deixo ele (*o artigo*) em banho-maria [...]. [Entrevistado A]

Nessa primeira leitura, o avaliador também se preocupa em perceber o alinhamento entre os principais construtos do texto, a fim de promover o encadeamento das principais ideias.

Primeiro é a leitura então, e na leitura eu já vou anotando [...] primeiro faço uma leitura de forma e depois de conteúdo [...] o que foi proposto no título está contido no resumo e na introdução dos objetivos e no desenvolvimento também. [Entrevistado F]

Após esse entendimento geral do artigo por meio da leitura exploratória, os avaliadores partem de uma tipologia universal e integradora para uma avaliação, que, em muitos casos, é rápida e objetiva. A avaliação, que pode ser realizada no próprio artigo ou em formulário concedido pela revista, obedece inicialmente um critério geral, como: merece ou não ser publicado.

Aí eu faço um critério, normalmente esse merece ser publicado, esse aqui eu acho que não merece ser publicado [...]. Daí eu passo, a partir do momento que eu criei esse critério, a justificar a minha opção nos quesitos. [Entrevistado A]

Aí eu posso olhar se é contributivo, muito contributivo ou menos contributivo, na inovação da pergunta, na inovação do método, se os paradigmas teóricos estão alinhados, se está fazendo uma ruptura [...]. Vou olhando e vou formando um juízo do artigo. [Entrevistado D]

Com 15 minutos de artigo, eu já sei se estou mais inclinado a aceitar ou recusar [...] e se eu estou inclinado a recusar, seu olhar já fica bem direcionado a encontrar os problemas, furo na metodologia [...] é claro que às vezes aparece, quando você tá jogando uma coisa no lixo, aparece uma pepita preciosa no meio. [Entrevistado I].

Atrelado ao primeiro julgamento, o avaliador se preocupa em atestar o encadeamento dos construtos utilizados no artigo e, a partir disso, emite seu primeiro parecer. Com desígnio de justificar seus argumentos, o avaliador preocupa-se com a validação de seu parecer e posterior encaminhamento ao solicitante.

Aquele conceito inicial meu, eu passo a justificar minhas respostas a partir do que a revista indica. [Entrevistado A]

Normalmente eu faço isso *online* e uso a ferramenta de controlar alterações que é uma possibilidade de mandar o arquivo para a revista. [Entrevistado J]

Ao contrário do primeiro método descrito, o **método analítico-indutivo** parte de informações acumuladas durante a leitura e é realizado passo-a-passo, com cada momento de avaliação bem definido, com início, meio e fim, buscando, também, apontar melhorias para os artigos avaliados. Também, nesse método, a indução parte do particular para o geral, não conferindo veracidade ao conhecimento proposto, mas sim uma probabilidade (Patrus, 2009). O primeiro passo é realizar uma leitura exploratória, de forma e conteúdo, podendo o avaliador providenciar o registro das principais informações e evidências ao longo de sua leitura ou fazê-lo posterior a essa.

Normalmente eu faço uma leitura mais rápida e vou anotando o que salta aos olhos, problema de redação, problema de articulação das ideias, problema de uma informação mais fora de contexto. [Entrevistado G]

Aí eu faço uma segunda leitura, e vou marcando os pontos fortes e pontos fracos ao longo do próprio texto. [Entrevistado H]

Feito isso, os avaliadores aferem todas as seções do artigo: introdução, referencial teórico, metodologia, análise dos dados e conclusões. Busca-se aqui o encadeamento das ideias dos autores.

Primeiro, a questão do objetivo, o que o artigo quer, ele está claro está coerente, ele tem algum tipo ali, preencher alguma lacuna, vai contribuir [...]. [Entrevistado B]

Vejo também o arcabouço teórico e se ele faz um diálogo com o que é produzido na área [...] ele está contribuindo com a área ou com algo novo? Hoje em dia dá para ver, é só jogar lá no Spell. [Entrevistado C]

Aí eu vou estudar o método dele, como ele coletou esses dados e como ele vai analisar esses dados. Se ele estabeleceu construtos, variáveis, categorias ou temas, como ele relaciona isso e como ele está fazendo a análise dele e como está colocado no referencial teórico. [Entrevistado G]

E daí a gente vai então para a descrição da análise dos dados [...] e começo então a avaliar se aquilo que ele define como temas/ categorias está bem encadeado dentro dos dados que são descritos e depois como ele faz a ligação entre isso dentro da análise de dados. [Entrevistado G]

Depois vejo a conclusão [...] qual a contribuição do seu trabalho? [Entrevistado C]

Por fim, o avaliador elucida possíveis melhorias para o artigo, valida seu parecer e providencia o encaminhamento ao solicitante.

Aí eu começo a elaborar sugestões de melhoria, a partir daí eu tenho um primeiro esboço da avaliação já digitada [...] com esse esboço que eu fico 3 a 4 dias refletindo sobre ele e até mesmo o artigo para poder rever e olhar alguns pontos e, finalmente, quando eu estou convicta da minha própria opinião, eu envio minha avaliação [Entrevistado H]

No **método de avaliação *by the book***, os avaliadores se preocupam em, principalmente, verificar se os artigos atendem aos requisitos exigidos pela revista, por isso o nome *by the book*, ou conforme o manual. No entanto o avaliador pode seguir a lógica hipotético-dedutiva da avaliação ou avaliar o artigo de forma analítico-dedutiva.

Aí eu faço a leitura superficial, do começo ao fim, e, se surgir alguma coisa, eu já vou anotando e depois eu faço as considerações no Word [...] o segundo passo é eu ler os critérios que a revista exige. [Entrevistado E]

Será que o autor respondeu aos objetivos do próprio trabalho e depois comparo isso com o formulário que a revista envia. [Entrevistado E]

Mas, lembrando o seguinte, a gente nunca pode esquecer [...] cada revista tem a sua linha editorial. Então aí eu tenho que pensar assim, esse texto é da RAE? O que precisa melhorar para que seja para a revista da RAE? [...] A gente sabe que algumas revistas são mais quadradas e o autor não vai poder viajar na maionese [...]. [Entrevistado K]

Depois da terceira vez que eu ler, eu entro na ficha e aquelas fichas são horrorosas [...], é uma coisa indecente. E aí é horrível, é um monte de bolinha, são 15 itens, se você esquece uma bolinha, nó, é horrível! Ajuda, mas é um saco ter que preencher. [Entrevistado K]

Alguns entrevistados informaram ainda que diferenciam o método de avaliação quando recebem artigos de diferentes revistas. Por exemplo, há um rigor de avaliação maior em revistas de estratos mais conceituados, em relação às de estratos menos conceituados. Por outro lado, alguns entrevistados afirmaram não fazer essa diferenciação no método de avaliação, por já ter interiorizado o ritual.

Há diferença sim [...] considerando essas A2 [...] eu tenho um cuidado maior em ser um pouquinho mais severo e cuidadoso e, às vezes, na segunda rodada, eu pego mais algumas coisas. [Entrevistado B]

Se uma revista tem uma classificação maior, eu tendo a exigir um pouco mais do artigo [...] no que ele está contribuindo, a inovação do artigo. [Entrevistado D]

Se eu recebesse, acho que não vou receber, eu acho que faria o mesmo processo. Vou te explicar o porquê. Porque mesmo revistas A ou revista B têm artigos de muita qualidade e têm os de pouca qualidade. [Entrevistado F]

Sim. Cada revista tem a sua linha editorial. Como eu sou avaliador velho de revista, eu sei como a RAE caminha, como a RAC caminha, como a O&S caminha [...]. E eles não mudam os avaliadores, a não ser que seja muito ruim mesmo. Então, tem que saber também quem é o editor 'é um editor mais careta? É um editor mais moderninho'? [...] assim a gente sabe onde podemos ousar [...]. [Entrevistado K]

A presença de critérios pessoais de cada avaliador, no que se refere a seu método de avaliação, impacta o julgamento final. Mediante experiência e outros acontecimentos, o método pode ser alterado sem aviso prévio e o autor jamais saberá como seu trabalho definitivamente será avaliado. Os motivos pelos quais um professor se torna avaliador, qual a percepção dele sobre o atual sistema de revisão por pares e as ideias para melhoria do sistema, bem como as causas e consequências mais comuns serão discutidos na seção seguinte. O impacto desses critérios na relação dos pilares de integridade do processo, garantia de qualidade, estrutura de governança, metodologia e principalmente do núcleo principal Makarow e Happener (2011), surge como recomendação de novas pesquisas.

4.3 Quanto à revisão por pares

Nesse último objetivo, procurou-se responder a três perguntas: (a) Por que você avalia? (b) Qual a sua avaliação do sistema de revisão por pares no Brasil? (c) O que causa o produtivismo? Esses itens foram discutidos nas subseções seguintes.

4.3.1 Por que você avalia?

Dentre as tantas possibilidades que motivam um professor a ser avaliador de artigos, seis foram identificadas neste estudo, na ordem decrescente de citações: (a) trabalho

voluntário, (b) obter conhecimento e inspiração, (c) ganhar pontos, (d) contribuir com o artigo, (e) exigência da Capes e do Programa, e (f) Status, conforme ilustrado na Figura 10.

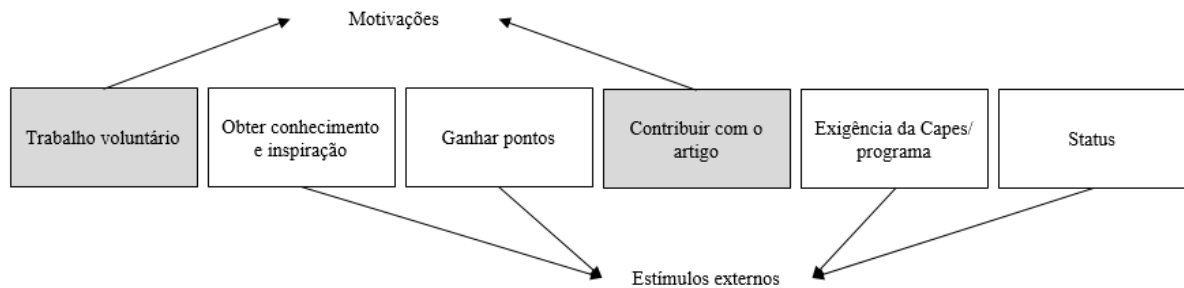


Figura 10. Motivações e estímulos externos dos revisores

Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação, com dados da pesquisa.

O fato de ser um trabalho voluntário e ter a possibilidade de contribuir, anonimamente, com o artigo de um pesquisador, também anônimo, são motivações para os avaliadores. Já a possibilidade de obter conhecimento e inspiração para novos projetos, ganhar pontos, *status* e participar do sistema por ser uma exigência da Capes e do programa são os estímulos externos, ou seja, feito com o intuito de receber uma recompensa ou, em último caso, não receber uma punição.

Os entrevistados, em grande parte, compreendem a importância em fazer parte do sistema com seu trabalho voluntário, em contribuir com o andamento e aperfeiçoamento do sistema e do próprio artigo recebido e, em alguns casos, o trabalho ser até considerado como gracioso. Esses ‘porquês’ foram os únicos apontados como motivação, partindo da necessidade interna de participação e cooperação com o todo, da mutualidade de interesses e deveres com os pares e da construção e difusão do conhecimento. Dessa forma, os avaliadores são reconhecidos aqui, por eles mesmos, como voluntários e essa autonegação auxilia no aumento do rigor e da validade do conhecimento (Campanario, 2002).

O sistema só funciona se você fizer esse trabalho voluntário. [Entrevistado C]

Eu não faço questão de pagamento. Eu vejo mais como um trabalho voluntário, gracioso. A remuneração é o senso de participação, contribuição com o colega. Desvantagem eu não vejo nenhuma! É voluntário! É zero. Não é voluntário? É porque você está fazendo por doação própria. No dia que estiver defeito, eu vou deixar de ser voluntário. Não é compulsório. Eu não corro o risco de ler alguma coisa e desaprender. [Entrevistado D]

[...] dado que não é remunerado, dado que isso não aparece como determinante numa carreira acadêmica, em termos de currículo em termos de Lattes. Tenho que pensar que é muito mais um compromisso moral, moral no seguinte sentido: olha, quando eu encaminho um artigo a uma revista, alguém vai ter o trabalho de avaliar. E quando eu for solicitado a avaliar, estou participando dessa corrente, dessa cadeia de avaliação. Se todo mundo começar a falar: não vou avaliar, daqui a pouco meu trabalho não vai ter gente para avaliar. Acho que é um pouco de compromisso moral, eu sou acadêmico e eu tenho que participar disso. [Entrevistado G]

Porque eu preciso que avaliem os meus também. Seria uma incongruência eu não aceitar. Ou seja, eu quero que os meus sejam avaliados, no menor período possível. Mas eu me recuso a avaliar o que chega, seria uma incongruência. No meu ponto de vista, se eu prezo por uma avaliação cega, como vou me recusar a avaliar? [Entrevistado J]

Eu acho que é um papel importante [...] o mais importante para o avaliador é dar essas sugestões [...] acho que nós somos carentes nisso [...] somos avessos à crítica, a gente se fecha. A gente faz a ciência acontecer quando a gente dá a cara a tapa e eu forma de fazer isso é a avaliação: lê para mim? O que pode melhorar? O avaliador tem um papel educativo – eu escrevi isso em algum artigo meu [...] quando seu trabalho passa por dois bons avaliadores, ele dá um *upgrade*. [Entrevistado B]

Por outro lado, os entrevistados acreditam que, ao revisarem um artigo, eles também serão beneficiados com novos conhecimentos, poderão ter inspirações em seus próprios trabalhos e até mesmo receber alguns pontos pelo trabalho realizado. Para esse último, corroborando a lógica de Santos (2004) e Godoi e Xavier (2012), os avaliadores passam a se preocupar com a lógica do sistema e conseqüentemente cria-se um ciclo virtuoso, no qual o professor se preocupa, principalmente, com as atividades que somam ponto, e o Programa de Pós-graduação reconhece e premia esse esforço, que, por sua vez, será também reconhecido e premiado pela agência reguladora.

Considerando o lado pessoal, a aprendizagem, todo artigo te traz uma aprendizagem, por mais que seja pouco. [Entrevistado F]

Primeiro porque você coloca no Lattes, dentro da visão produtivista da ciência é bom e aqui no(a) [*nome da instituição*] se você for revisor de periódico você conta ponto lá. [Entrevistado A]

Os que fazem a avaliação dos artigos por se tratar, simplesmente, de uma exigência da Capes, vista como uma agência de regulação e controle (Sguissardi, 2006), ou do próprio PPGA, fazem para não receberem uma punição e não serem excluídos do sistema. Apesar de constar no V PNPG que a Capes visa pela qualidade e excelência dos resultados das IES, as políticas da Capes tendem a incentivar a cultura do produtivismo nos Programas, conforme afirmam Dias (2003), Sguissardi (2006) e Moreira (2009).

Entre os critérios que a Capes exige está fazer parte dos sistemas de revisão, participar do *blind review*. Então tudo isso conta na Capes como algo que acrescenta no mestrado da gente [...]. Porque hoje a Capes avalia os mestrados em função da produção e a gente tá muito orientado até mesmo assim a negligenciar, eventualmente, o conteúdo e privilegiar ou a qualidade ou privilegiar a quantidade. O que está acontecendo, as pessoas estão procurando até revistas menos pontuadas porque fazem volume naquelas revistas e elas são menos concorridas, são piores, e com isso elas atendem à questão da exigência da Capes em relação à pontuação. [Entrevistado F]

De certa maneira, eu acho que isso é um problema de posição de agência, acho que a Capes contribui com isso quando ela fala ‘ah eu quero 150 pontos ao ano’ [...] Se ela fala ‘eu quero 2 artigos em A2’, aí ela já está falando de qualidade, impacto e tal. Então, isso acaba criando esse tipo de comportamento, que se produz muito, não é sempre, mas tem problemas na qualidade. [Entrevistado G]

Primeiro porque é importante para o programa, já me falaram isso. Então eu mantenho. [Entrevistado H]

Essa última fala corrobora o modelo criado por Rosa (2008) acerca do papel da pressão institucional, no qual o professor “anormal” é transformado em professor “normal” para ser inserido no programa de recompensas institucionais (melhoria do conceito do programa, ganho de recursos e atração de novos talentos) e não recebe mais as punições (tal como o descredenciamento do programa). Também corrobora com a ideia de Maccari et al. (2008), em que os programas, devido à má interpretação do sistema, possuem orientações táticas para os critérios e indicadores com maior peso na Capes, e a produção intelectual é um deles (35%). E, por fim, corrobora com um estudo realizado por Shigaki e Patrus (2012), em que todas as IES brasileiras foram investigadas quanto às avaliações da Capes e comprovado que

IES com maior nota não necessariamente são as que publicam mais, e as que publicam mais não necessariamente possuem notas altas.

E, outra, você está me entrevistando só porque eu sou revisor, eu tenho um poder aí. Não ganha dinheiro, não ganha nada, mas ganha uns pontinhos pro ego [...] meu autoafago. [Entrevistado A]

Se você avalia como ruim, você deve ficar satisfeito, porque tem competência para dizer que está ruim, logo tem um narcisismo no fundo. Se está bom, você também fica satisfeito, porque você teve competência para dizer que está bom. Se está excelente, você também reconhece. O seu reconhecimento de alguma coisa e sua atribuição de valor com aquela coisa tem um grau de poder e crítica. [Entrevistado D]

Por último, tem-se o *status*, como um dos motivos que leva o professor a participar desse sistema, que traz à tona um fator que foi discutido aqui como uma causa do produtivismo: competição. Ou seja, novamente há um novo ciclo virtuoso, coadunando com Moreira (2000) e Miller (2006), que, para garantir ou manter o prestígio ou *status* de um avaliador, a competição é incentivadora e novamente volta-se à necessidade de elevação do *status* para obter distinção e um pseudorreconhecimento.

4.3.2 O sistema de revisão por pares

As falas dos entrevistados foram analisadas e, assim como na revisão de literatura, as críticas se sobressaltaram diante dos elogios e até mesmo sugestões de aprimoramento do sistema. As críticas mais comuns estão relacionadas a tempo, sobrecarga de trabalho, subjetividade das avaliações, falta de reconhecimento do trabalho do avaliador, falta de padrão de qualidade na seleção dos avaliadores, necessidade de ter mais avaliadores para criar a rotatividade, parcialidade dos editores e abuso de poder. Essas críticas confirmam as pesquisas de Kostoff (1996), Pessanha (1998), Campanario (2002), Kruger (2005), Omote (2005), Pinho (2005), Thiry-Cherques (2005), Jennings (2006), Smith (2006), Media (2008), Serra et al. (2008), Ware (2008), Botomé (2011) e Hames (2012). É interessante mencionar

que a competição, crítica apontada por Meneghini e Fonseca (1990), foi mencionada nas entrevistas como uma causa do produtivismo, mas não com viés negativo ou de crítica. Na Figura 11, as críticas e os elogios estão organizados e serão discutidos adiante.

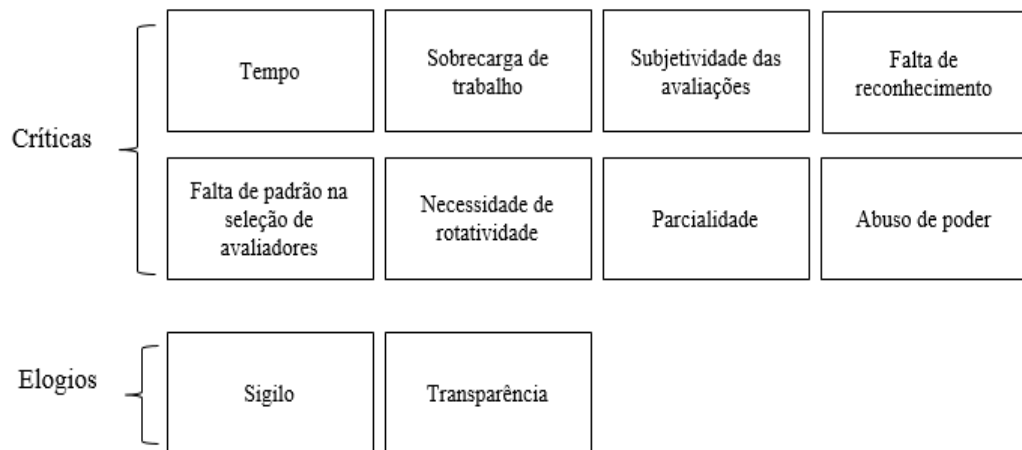


Figura 11. Críticas e elogios ao sistema de revisão por pares
 Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação, com dados da pesquisa.

Embora o trabalho seja voluntário, em muitos casos não há como cumprir o prazo preestabelecido pelo periódico. Ao perguntar aos entrevistados o tempo efetivo de trabalho para avaliação de um artigo, houve uma variação de 30 minutos a 20 horas, que são distribuídos ao longo de alguns dias, conforme disponibilidade do avaliador. O desempenho de um avaliador bem como a qualidade do artigo que é desenvolvido estão relacionados ao tempo. E, conforme Pinho (2005), por ser um trabalho voluntário, muitas vezes o avaliador posterga essa tarefa que demanda tempo para ser realizada, corroborando pensamento de Stumpf (2008).

A minha crítica ao sistema é que às vezes a gente não consegue ser tão produtivista em função de algumas amarrações, em função do tempo de espera do artigo [...] você submete um artigo e depois de dois anos o que você fez? “vai ter que retroagir, é como se estivesse começando tudo de novo, então minha crítica é em função ao prazo” [Entrevistado A]

A sobrecarga de trabalho, evidenciada pela pressão a que o avaliador está sujeito ao assumir múltiplas tarefas, foi uma crítica muito mencionada nas entrevistas e pode ser a causa

de muitas das consequências que os avaliadores vivem hoje, como estresse e prejuízo da saúde física e mental, estudados por Bianchetti e Machado (2009) e Godoi e Xavier (2012), bem como o desprezo, que, embora não esteja presente nos dados coletados, é estudado por Thiry-Cherques (2005) e se deve ao aborrecimento, muitas vezes, causado pela falta de reconhecimento. Mas muitos trabalham em prol da melhoria do sistema com vistas à contribuição e ao fato de estar sendo um voluntário, o que poderia diminuir essa sobrecarga psicológica e o professor deixar de ser julgado em função de número, contradizendo Moreira (2009).

Agora, a questão da avaliação a gente fica muito sobrecarregado, como aumentou demais [...] tem que publicar, publicar, publicar [...] é um trabalho muito grande, eu faço porque eu gosto [...]. [Entrevistado B]

A crítica à subjetividade pode ser interpretada com base na IES ou no avaliador. No entanto foram mencionadas apenas aquelas com foco no avaliador, que, por intermédio de sua experiência, fornece uma avaliação ou um parecer com ‘a sua cara’, muitas vezes por falta de treinamento, o que confirma o argumento de Botomé (2011). Essa subjetividade pode, dentre tantas outras consequências, provocar julgamentos negativos em favorecimento próprio ou injustiça. Uma tentativa de minimizá-la é o treinamento, conforme sugerem Serra et al. (2008).

Isso tem relação com o padrão de avaliação [...], isso é muito subjetivo. Falta um padrão, mais do ponto de vista de princípios e regras e da própria revista e do próprio editor. Falta, por exemplo, padronizar os avaliadores. Eu entendo que não é todo mundo que está preparado para tudo, inclusive para avaliação ou estrato de revista mesmo. Além do padrão mais definido de como deve ser a avaliação, um processo mais adequado na seleção dos avaliadores, algum tipo de incentivo, nem que seja, isso vai contar qualitativamente para avaliação do programa. [Entrevistado G]

A falta de reconhecimento do trabalho do avaliador pela instituição de ensino está vinculada ao sistema de avaliação da Capes, em que essa atividade, apesar de fundamental, não é pontuada. Para Santos (2004), o que não é possível de ser mensurado deixa de ter importância, confirmando argumento de Nascimento (2010) e Trein e Rodrigues (2011)

quanto à dificuldade de encontrar professores para assumir cargos administrativos e participar de orientações e outras avaliações.

Mas aí voltamos no problema inicial, se a escola não reconhece esse trabalho [...] O professor tem que pensar que tipo de professor eu sou? *Full time* ou horista? O editor lá fora é mais sério [...]. [Entrevistado E]

Os avaliadores são os mesmos professores que são os autores e como existe uma pressão por publicar, naturalmente a pessoa está muito mais preocupada em fazer o lado dela do que ajudar o sistema. [Entrevistado I]

A falta de qualidade na seleção dos avaliadores e a necessidade de rotatividade destes são críticas de causa e consequência. Da mesma forma que há dificuldade em prospectar avaliadores qualificados e interessados, há dificuldade em criar a rotatividade destes. O número de publicações aumenta de forma continuada e esse aumento com a falta de mão de obra prejudica o desenvolvimento e aperfeiçoamento do sistema, gerando sobrecarga de trabalho para os avaliadores existente e as n consequências tratadas na literatura. Por isso, há o fenômeno de dependência dos atuais avaliadores, conforme afirmam Mulligan, Hall e Raphael (2013).

Toda revista deveria ter um rol muito grande desses revisores para não ficar viciado. Eu lembro que teve uma revista que mandou 6 ou 7 artigos para eu revisar. [Entrevistado F]

A última crítica mencionada nas entrevistas refere-se ao abuso de poder do editor e consequentemente à parcialidade na seleção e no julgamento. Embora não tenha sido mencionado o abuso quanto à seleção dos avaliadores, o que contradiz Campanário (2002) e Pinho (2005), há parcialidade nas primeiras avaliações (*desk review*) e no veto à avaliação final (*desk rejection*), coadunando com Stumpf (2008). Esse poder pode ser devido ao acesso às informações privilegiadas, o que confere uma falha na transparência do sistema e no modelo utilizado, corroborando Lee e Bero (2006).

A minha suspeita é que, eu acho que tem sentido, você busca uma pessoa que nunca publicou na revista, foi meu caso, nas duas revistas, e pede para que ela faça uma avaliação. Mas naquele momento eu não poderia, então justifiquei. Isso não é agradável para o editor, parece que eu estou sendo pouco cooperativa. Certamente se um dia eu precisar publicar, ele não vai ter a mesma gentileza [...]. [Entrevistado H]

As demais críticas mencionadas no estudo teórico, como preconceito, competição, dificuldades em detectar erros e fraudes e aquelas sobre o custo das avaliações não foram mencionadas, direta ou indiretamente, pelos entrevistados.

Os elogios referem-se, principalmente, ao sigilo e à transparência. Ao contrário da literatura estudada, a falta de sigilo é considerada uma crítica ao sistema de *peer review*, embora pouco mencionada e comprovada nos estudos de Ware (2008), a partir do acesso às informações privilegiadas, afirmado por Campanario (2002). E a transparência é um dos pontos que precisa ser melhorado no sistema (Lee & Bero, 2006).

Acho que funciona bem, as revistas têm preocupado em manter essa questão do sigilo, isso já parte dos editores, mas aí, falando como editor, nem sempre dos avaliadores. Às vezes as pessoas fazem revisão no *word* e colocam os comentários e salvam, mas o *word* grava as informações [...]. [Entrevistado I]

Eu já avaliei vários artigos que eu não tenho a menor ideia de onde tenham vindo, então realmente foi uma avaliação cega, eu acho isso importante, muito importante você tem credibilidade que você também terá uma avaliação cega, tá? [Entrevistado J]

Tendo em vista que as críticas se sobressaltaram, grande parte dos entrevistados pensou em novas sugestões para tentativa de melhoria do sistema. No entanto ainda há aqueles que não conseguem visualizar uma melhoria.

Eu acho que ainda temos muitos problemas e desafios; mas eu não vejo como esse sistema pode ser feito de outra forma. [Entrevistado C]

Quanto às sugestões, foram quatro: duas relacionadas ao avaliador e duas ao próprio formato que é utilizado hoje, o *double blind review*. Primeiramente, as duas sugestões para melhoria do avaliador, seja em sua contratação, seja em sua motivação, podem ser ilustradas na Figura 12.

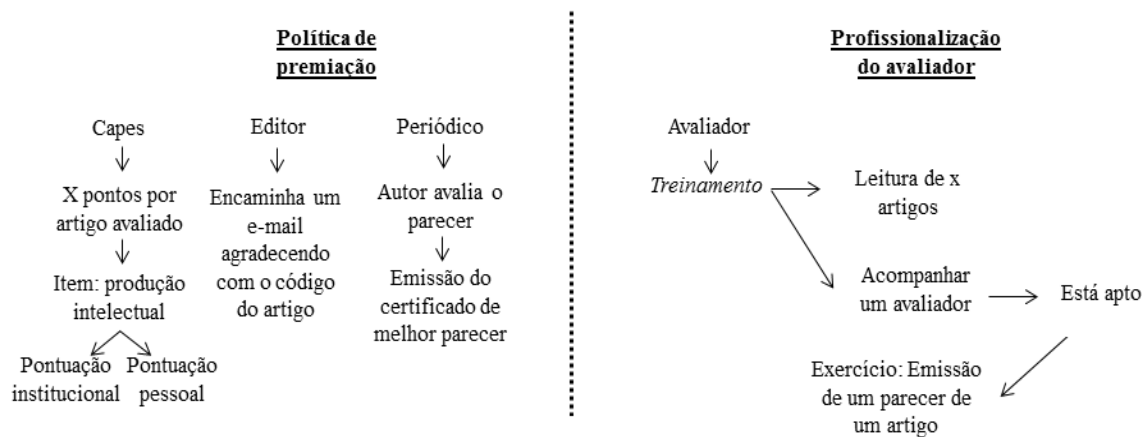


Figura 12. Sugestões para melhoria do revisor

Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação, com dados da pesquisa.

A política de premiação para o avaliador foi muito mencionada durante as entrevistas, mas não a remuneração salarial, pois isso poderia encarecer todo o sistema e mercantilizá-lo ainda mais. A remuneração simbólica poderia vir da Capes, do editor ou da própria política do periódico. A remuneração pela Capes seria por meio de pontos. A cada avaliação realizada e comprovada, o avaliador ganharia x pontos, que poderiam ser destinados ao programa, para melhoria da nota na avaliação trienal e ou ao próprio professor, no item de produção técnica. A remuneração pelo editor é mais simples, um *e-mail* com um agradecimento e o código do artigo para ser colocado no Lattes seria satisfatório. Já a remuneração pelo periódico consiste na emissão de um certificado de melhor avaliador, a cada nova edição da revista. Os avaliadores seriam julgados pelos próprios autores, que tiveram seus artigos aprovados.

Agora, a questão da avaliação a gente fica muito sobrecarregado, aumentou demais [...] tem que publicar, publicar, publicar [...] é um trabalho muito grande, eu faço porque eu gosto [...] deveria ter um mecanismo aí, não sei qual, de premiar o avaliador, acho que as revistas da Anpad têm isso [...] dão um certificado, elas têm os critérios para premiação [...] no exterior tem algumas revistas que remuneram o avaliador, não seria o nosso caso porque estaria fora do nosso sistema, mas talvez um reconhecimento, é importante recebermos esse reconhecimento, contar ponto para o professor, já que faz bem para o PPGA [Entrevistado B]

Eu sou contra remuneração, mas a favor de uma remuneração simbólica [Entrevistado E]

Outra proposta feita pelos entrevistados foi a profissionalização do avaliador, que consiste em melhorar o processo de seleção dos avaliadores, podendo a médio ou longo prazo aumentar a qualidade dos pareceres. O avaliador convidado ou inscrito no periódico passaria por três etapas de treinamento: leitura de n artigos sobre revisão por pares e métodos de avaliação. Posteriormente acompanhar um avaliador em uma avaliação, e o avaliador tutor indicará se o avaliador treinado está apto ou não a continuar a profissionalização. Se houver sim, ele poderá fazer um exercício: emitir um parecer para um artigo. Essa sugestão corrobora a sugestão de Patrus, Dantas & Shigaki (2013) com a proposição de um treinamento virtual similar ao que é realizado atualmente no *Academy of Management*. Com isso, a política de ‘tentativa e erro’ desprezada por Yaffe (2009) seria de fato abandonada.

O que eu estou chamando de profissionalização? Gente adequada para fazer a avaliação, por exemplo, muitas vezes, veja que agora eu mudei de lado: de avaliador para avaliado, muitas vezes a gente não compreende muito bem o que o outro está falando. Isso tem relação com o padrão de avaliação, embora tenha uma escala, isso é muito subjetivo. Falta um padrão, mais do ponto de vista de princípios e regras e da própria revista e do próprio editor [...]. Além do padrão mais definido de como deve ser a avaliação, um processo mais adequado na seleção dos avaliadores, algum tipo de incentivo. Porque, afinal de conta, isso é um trabalho demorado que exige muito de você. Profissionalização no sentido de fornecer condições mais adequadas, mais padronizadas e inclusive com mais cuidado ou critério com esse avaliador que faz esse trabalho. [Entrevistado G]

As duas sugestões de melhoria, feitas pelos entrevistados estão ilustrada na Figura 13.

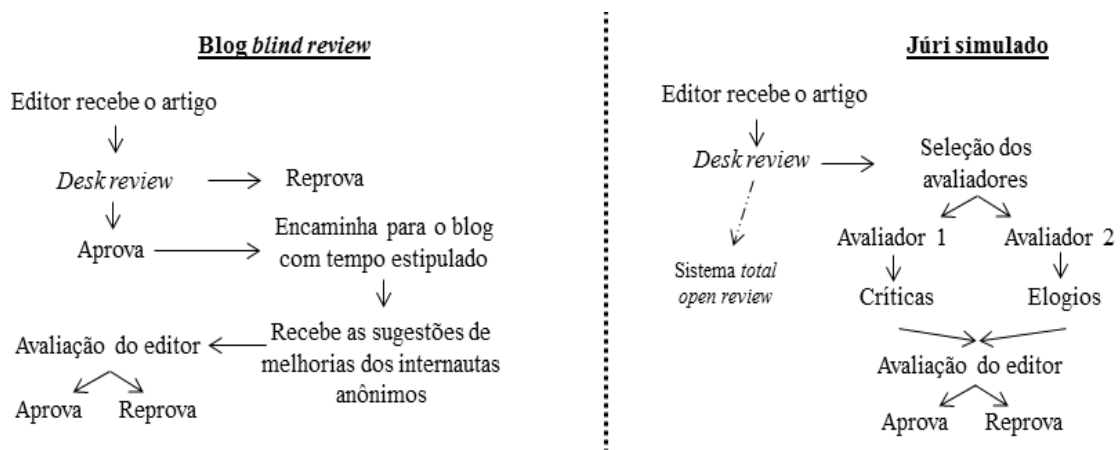


Figura 13. Sugestões para melhoria do processo de revisão por pares
Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação, com dados da pesquisa.

A primeira sugestão de melhoria é uma alternativa de informatização do sistema, por meio do Blog *blind review*, para melhoria do tempo de resposta dos avaliadores, até então a principal crítica. Apesar de o atual sistema ser elogiado, as críticas se destacam e conseqüentemente a tentativa de melhoria deste. Para isso, os artigos seriam recebidos pelo editor em processo *double blind review* e julgados em *desk review*. Se aprovado, o artigo passa para a segunda fase, na qual o editor faz o *upload* do artigo no *blog* do periódico e estipula um prazo limite para avaliação e convida a comunidade a contribuir. Encerrado esse prazo, o editor julgará novamente as contribuições e aprovará ou reprovará. Como há um maior número de avaliadores, a chance de um rápido retorno é maior, sem dúvidas. Mas problemas como parcialidade ou falta de ética dos autores podem vir a acontecer.

A minha crítica ao sistema é que às vezes a gente não consegue ser tão produtivista em função de algumas amarrações, em função do tempo de espera do artigo [...]. A sugestão é o artigo ser só reprovado ou aprovado, nada de aprovado com restrições. Estou mudando o sistema, né? Como se fosse um *blog* de que todos participam [...]. Eu falei um *mix*, com início no *blind* e depois manda as sugestões [...] o autor não precisa justificar a aprovação. O que precisa ser mudado no artigo? ‘Sei lá, o problema é seu!’. Uma vez que você tem esse sistema rápido, você se compromete a mudar isso aí, você vai priorizar a velocidade. [Entrevistado A]

A segunda sugestão de um entrevistado é um júri simulado que se inicia com o editor. Da mesma forma, ele realiza um *desk review* e, a partir dessa primeira avaliação, convida os avaliadores que podem, de fato, contribuir com o estudo. Esse processo seria *total open review* e por isso o editor promoveria um sorteio entre os avaliadores, e um ficará responsável em encontrar pontos positivos e outro os pontos negativos, minimizando as chances de abuso de poder do avaliador. Posteriormente o editor medirá os comentários e decidirá se o artigo está aprovado ou reprovado.

Acho que deveria ser às claras, para que ficar no secreto? Vamos imaginar um sistema, que é o sistema que eu conheço, *blind review*, e depois não vai mais ter isso. O que vai acontecer com o sistema? Situação número 1: ninguém vai querer avaliar mais, porque o cara vai ficar chateado com os defeitos apontados. Situação número 2: as pessoas com o tempo vão se acostumar. Vamos pensar em outra coisa, numa coisa que eu gosto, num júri simulado [...] tem dois avaliadores, um foi escolhido para achar os pontos fortes do artigo, o outro achar os pontos fracos e eu como editor vou votar. Pode acontecer de

todo mundo odiar, virar um caos. Ou virar uma casa de ‘cumpadi’. Mas aí é bom, assim todo mundo fica feliz. Não é isso que queremos? Felicidade? [Entrevistado D]

Embora o sistema de avaliação esteja instituído na academia há muitos anos, surge aos poucos a necessidade de mudança, visando à garantia de qualidade dos artigos publicados bem como de melhoria da condição de trabalho do avaliador.

4.3.3 *Produtivismo instituído*

Para os entrevistados, a cultura do produtivismo está se enraizando na academia. Ao estudar as causas dessa nova cultura, os entrevistados apontam alguns fatores: (a) fazer ciência e construir um conhecimento, (b) “produzir até se chegar a um diamante”, (c) competição entre os professores e, finalmente, (d) a Capes, conforme ilustra a Figura 14.

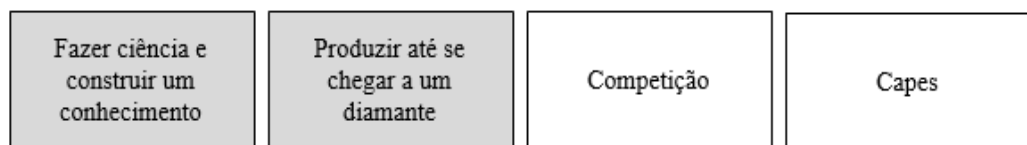


Figura 14. Causas do produtivismo

Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação, com dados da pesquisa.

Coincidência ou não, os mesmos professores que insinuam que avaliam pela pontuação, *status*, poder, exigências externas, são os mesmos que contribuem mencionando que a causa do produtivismo é a competição e a Capes. Por outro lado, aqueles que avaliam de forma voluntária, para contribuir com o andamento do sistema e com o artigo recebido, mencionam que a causa está em fazer ciência e produzir um grande conhecimento a partir da quantidade.

Ao pensar em ‘fazer ciência’, o avaliador contribui significativamente com o crescimento do outro, com o alcance de um resultado que será satisfatório para a academia.

Eu não vejo problema no produtivismo, para mim não é complicado, eu gosto de fazer isso [...] eu não vejo com maus olhos [...]. O argumento do produtivismo é esse, não

deixar o conhecimento parar. Fazer ciência, construir conhecimento [...]. O produtivismo vem aí dessa ideia; em 2001 nem tinha essa ideia de produtivismo e meu professor falou ‘quem não publica, não existe’”. [Entrevistado B]

Ainda nessa lógica de contribuição, há um ponto de vista que merece ser estudado. Um entrevistado, contrário às argumentações de que se vive em um contexto produtivista, mencionou que o ‘produtivismo’ é visto de forma positiva para ele. Por esse fato, pode-se pensar no prazer do avaliador em participar desse sistema, contribuir com o aumento e padronização do rigor das avaliações e conseqüentemente na qualidade das publicações, o que corrobora com Campanario (2002). Dessa forma, a lógica de mal-estar na academia é minimizada pela satisfação no trabalho, conforme Moreira (2009).

Sou totalmente a favor da quantidade. Inclusive de lixo. É melhor ter mil *papers* ruins, do que nenhum excelente. [...] Eu sempre ficava esperando sair um artigo excelente meu [...]. Eu vejo que, se você tem quantidade, a qualidade aparece. Tem um paradigma que depois de uma grande quantidade, há um salto quântico. Vai produzindo, produzindo e depois aparece um diamante [...]. Eu sempre quero estar produzindo [...] porque eu também não sou criativo, genial *full time*. [Entrevistado D]

Em relação ao fato da competição, ela aparece como uma causa predadora, em que um é melhor que o outro, na necessidade de se ganhar mais pontos que seu concorrente/colega de trabalho, em ser bolsista produtividade, em ter estagiários. A lógica da competitividade acadêmica está em obter prestígio e *status* nesse sistema já mercantilizado, afirmado por Freitas (2011) e Miller (2006).

Como eu não tenho nenhum escravo trabalhando para mim, você entendeu? Então não tem como eu produzir todo o conhecimento que eu crio, são conhecimentos que eu desenvolvi, ou então pela associação [...], pela sociedade que eu tenho; às vezes eu entro como quarto autor por uma participação pequena e eu faço a mesma coisa com ele, então eu faço um consórcio. Eu já voluntariei, alguém quer contribuir no meu artigo? Agora, quando eu tiver meus escravozinhos [...], meus orientandos de mestrado e doutorado, vão produzir para mim. [Entrevistado A]

Outra coisa para esse produtivismo? Não estou falando que seja, mas pode ser, uma competitividade entre os pares. Competição por produção. Por *status*. Porque gerar conhecimento está relacionado, no meu ponto de vista, ao qualitativo [...], qual docente não fica satisfeito quando abre o *e-mail* e tem lá ‘seu artigo foi aprovado’? E por outro lado, acaba sendo saudável quando você produz conhecimento em cima disso. [Entrevistado J]

O principal é isso, que de certa maneira está dentro desse contexto de competição, de busca, de corrida, competitividade, tá sempre um comparando com o outro, querendo ser melhor que o outro. É uma competitividade entre pessoas, entre grupos, que menos da competitividade em produzir conhecimento. Essa competição é decorrente dentro desse estado de coisas que a gente vive. Ela está tão arraigada e espalhada na nossa sociedade que ela já chegou até nós. Aí eu acho que precisamos encontrar um equilíbrio melhor, entre necessidade de produtividade e manutenção de qualidade. [Entrevistado G]

E, por último, tem-se o sistema de avaliação da Capes como uma das principais causas do produtivismo. A cobrança para que o professor produza sempre mais, normalmente, vem do Programa que recebe ‘ordens’ da própria Capes. Essa pressão institucional provoca mudanças nas rotinas dos professores e conseqüentemente queixas, na concepção de Mattos (2008).

Eu acho que a agência nesse caso acaba induzindo esse tipo de comportamento, porque ela fala em quantidade e não em qualidade. Tanto que você pode fazer 7 artigos em B3 que pra ela é a mesma coisa, no que se chama de produção intelectual. [Entrevistado G]

Se você publicar numa A1 você vai ganhar 100, se publicar na A2 você vai ficar com 80. Então a diferença de 20 pontos é pequena para me fazer sair da zona de conforto e ter que publicar em inglês. 150 pontos é fácil. Num triênio pode não ser muito adequado e no outro você pode ir além. Então, eu sou favorável a um estímulo, nem que venha em forma de pressão. Hoje você tem pressão, no próprio PPGA tem: ‘Oh gente, vão publicar’. [Entrevistado H]

Porque a cobrança da universidade nada mais é do que a cobrança da Capes. Então, é um método muito mais positivista, porque eu olho quantidade [...]. Por outro lado, não sou a favor desse positivismo na avaliação, mas acho que ele é necessário. Porque você precisa ter uma avaliação mais objetiva também. [Entrevistado J]

Olha, não sei. Eu tenho visto o CNPq já falando em qualidade e não quantidade. Esse é o presidente do CNPq, ele tem falado isso constantemente, já ele falou esse ano todo de qualidade e não quantidade. A Capes ainda continua falando de quantidade. [...] A gente fica subalterno à metrópole. A metrópole produz 300 mil *papers* por ano, a gente produz 30 mil. E como a gente produz 30 mil *papers*, a Capes quer que a gente produza tantos mil *papers* por ano. E enquanto formos colônias, seremos produtivistas. [...]. Temos um problema institucional, o CNPq já se atentou para isso e a Capes não. São grupos diferentes. O presidente da Capes é físico e o presidente do CNPq é engenheiro. São grupos diferentes, pessoas diferentes, eles vão falar de coisas diferentes. Daí temos um problema institucional que eles têm que resolver, não só nós. [Entrevistado K]

As motivações e os estímulos externos para participar de um processo de avaliação, advêm ou, em alguns casos, contribuem para a manutenção das causas desse sistema

produtivista, o que conseqüentemente é visto de forma negativa por alguns e positiva por outros, por meio das críticas e elogios, mas poucos são aqueles que visualizam um sistema melhor para se trabalhar. Todos esses itens foram abordados e discutidos nesta seção.

A Figura 15 ilustra um esquema compreensivo da análise realizada e discutida.

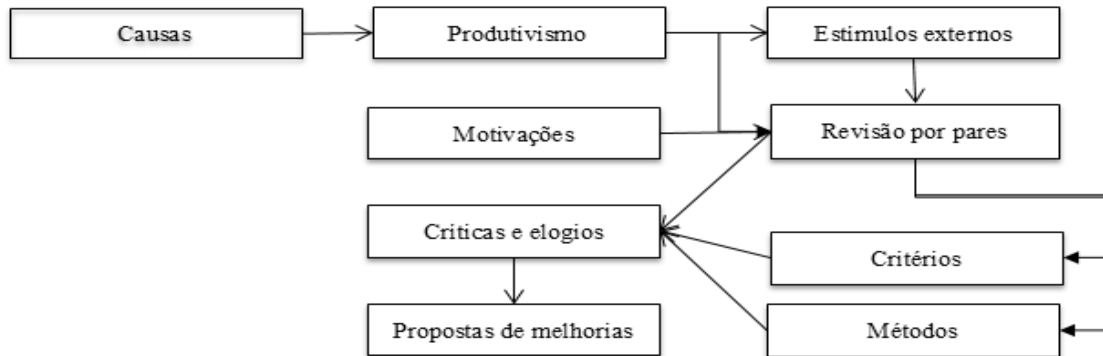


Figura 15. Esquema compreensivo da análise dos dados

Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação

Como discutido na revisão de literatura, o produtivismo tem causas relacionadas à Capes, mas também à competição e à necessidade em contribuir com conhecimento à sociedade. O produtivismo, nesse contexto, corrobora o surgimento de estímulos externos advindos da Agência reguladora ou dos Programas de Pós-graduação, que fomentam a participação no sistema de revisão por pares. No entanto, essa participação também pode ocorrer por meio de uma lógica colaborativa por parte dos professores que são motivados. Os professores revisores, participantes desse sistema, possuem critérios e métodos de avaliação, grande parte são únicos. E, juntamente com o produtivismo, geram uma série de críticas e poucos elogios. Conseqüentemente, nascem propostas de melhoria, seja com foco nos autores (revisores) ou no sistema em si.

5 Considerações Finais

Os objetivos específicos deste estudo foram alcançados e ao final foi possível analisar, de forma satisfatória, o processo de revisão por pares em um contexto de produtivismo acadêmico sob a ótica dos avaliadores de artigos de periódicos científicos. Nesse contexto, foi possível eleger as principais contribuições do estudo, que serão discutidas ao longo dessas considerações: (a) densa relação dos critérios de avaliação obtidos com os estudos de Ward et al. (1975), Ali et al. (1996) e Bornmann et al. (2008), (b) elucidação de três modelos-chave para o processo de avaliação, (c) identificação das motivações e estímulos dos avaliadores para participação no sistema, (d) forte relação das críticas e dos elogios com a literatura estudada, (e) elucidação de quatro novos modelos de melhoria do sistema e (f) identificação das causas do produtivismo acadêmico para avaliadores brasileiros.

Os critérios de avaliação mencionados durante as entrevistas estavam de acordo com os estudos apontados neste trabalho, salvo duas exceções: reputação e fatores pessoais. A reputação não é um critério utilizado pelos avaliadores brasileiros como essencial em uma avaliação, da mesma forma ela também não é vista como uma crítica, o que contraria a literatura internacional e reafirma que o avaliador brasileiro muitas vezes se preocupa com a qualidade do trabalho recebido, seja ele formal ou conteudista. Como justificativa principal da não menção a este critério, pode-se pensar no fato de grande parte das revisões de periódicos brasileiros ocorrerem pelo sistema *double blind review*. Já os fatores pessoais foram mencionados nas entrevistas, mas não nos estudos aqui apresentados. Ou seja, esse estilo de avaliação, até mesmo pela falta de padronização e treinamento dos avaliadores, também pode ser apresentado como uma característica dos avaliadores brasileiros. Cabe refletir-se a importância dos critérios de avaliação, sua composição e distribuição de pesos para tentar

minimizar as críticas que já estão se enraizando no sistema. O quanto esses critérios pessoais tornam a avaliação subjetiva é algo a se aprofundar em pesquisas futuras.

Os modelos de avaliação foram apresentados como tentativa de descrever alguns dos modelos existentes e não na tentativa de padronização para se chegar a um único modelo. Ou seja, os métodos hipotético-dedutivo, analítico-indutivo e *by the boo*, cada qual com suas particularidades, auxilia no processo de revisão do artigo, partindo do particular para o geral, do geral para o particular ou conforme orientações escritas pela revista. Emitir um parecer ou formalizar a avaliação exige, do revisor, clareza a respeito do seu papel no sistema e do assunto avaliado, passando o revisor a ter responsabilidade no trabalho de outro (Pinho, 2005). Seria aqui o caso de se pensar em padronização? Pensa-se que não, pois o resultado nesse caso não depende do método. Em todo caso, é uma pergunta que merece aprofundamento em pesquisas futuras.

Foi possível também identificar as motivações e os estímulos que influenciam a decisão do professor em se tornar um avaliador. Dentre as motivações estão a possibilidade de contribuir com o sistema e ser voluntário e, dentre os estímulos, o de adquirir conhecimento, ganhar pontos, obter *status*, inspiração e por obrigação advinda da Capes. Essas diferenças motivacionais variam de avaliador para avaliador e de programa para programa. Da mesma forma que existem professores engajados em alcançar máxima qualidade nas atividades acadêmicas, sejam elas pontuadas ou não, existem também aqueles que participam das atividades por obrigação externa, com foco na remuneração e ou na extinção de uma possível punição.

Ao se enumerarem as críticas e os elogios, também se constatou uma forte relação com a literatura estudada. Embora alguns critérios não tenham sido mencionados pelos entrevistados, grande parte, principalmente das críticas, foi. As críticas mais comuns estão relacionadas ao tempo, sobrecarga de trabalho, subjetividade das avaliações, falta de

reconhecimento do trabalho do avaliador, falta de padrão de qualidade na seleção dos avaliadores, necessidade de ter mais avaliadores para criar a rotatividade, parcialidade dos editores e abuso de poder. As críticas ligadas a preconceito, competição e aquelas sobre o custo das avaliações não foram mencionadas, direta ou indiretamente, pelos entrevistados. O fato de a crítica ao preconceito não aparecer reafirma a ausência do critério de reputação na discussão anterior, no qual se pode reafirmar que o avaliador brasileiro não julga um artigo por sua origem, seja da IES, seja do autor. A competição, neste estudo, não foi visualizada pelos entrevistados como uma crítica, mas sim uma causa para o produtivismo. Já quanto ao custo, no Brasil não há a política de remuneração financeira para os avaliadores e em grande parte também não há a cobrança para publicação ao autor. Os elogios ao sigilo e transparência do sistema foram os únicos mencionados e por apenas um entrevistado. Em grande parte dos casos, os entrevistados não se sentiam à vontade em apontar elogios, mas sim em criticar. Há aqueles também que não visualizam críticas e nem elogios, prezando pelo papel de voluntariado.

A revisão por pares surge, em meio a esse turbilhão, com um propósito de minimizar as consequências do produtivismo e garantir uma qualidade dos trabalhos que são publicados (Botomé, 2011; Campanario, 2002; Borba & Murcia, 2006; Stumpf, 2008). No entanto um sistema cheio de falhas sofre algumas retaliações e surgem poucas sugestões de melhorias. Apontadas nesta dissertação, as possíveis melhorias para esse sistema relacionam-se a dois pontos principais: melhoria no que tange ao avaliador e à avaliação em si. Ao avaliador, sugere-se um processo de profissionalização e também de remuneração simbólica. À avaliação, um sistema *total open review* por meio de um júri simulado e ao mesmo tempo um sistema *blind review* informatizado. A necessidade de treinamento e de remuneração é latente, seja na literatura estudada, seja nos dados coletados. A partir desse treinamento, poder-se-á pensar na padronização do sistema, minimizando assim as várias críticas e, quem sabe,

também o mal-estar na academia. A remuneração, ao contrário do que fala a literatura, não é financeira. Também mencionada várias vezes, os avaliadores prezam pela remuneração simbólica, um reconhecimento do esforço que vem sendo feito. O júri simulado possui uma visão de objetividade e transparência do sistema e o sistema informatizado na rapidez. Cabe aqui aprofundar o estudo nessa perspectiva exploratória e diagnosticar se tais propostas de melhorias aqui apontadas são condizentes de fato com o atual sistema de revisão por pares no contexto de produtivismo e como o sistema e os próprios autores envolvidos (editores, revisores e autores) podem se adaptar a essas mudanças e o quão benéficas serão a curto e a longo prazo.

Por fim, as causas do produtivismo na visão dos avaliadores são a necessidade de se fazer ciência, produzir muito até conseguir um resultado de qualidade, competição e, novamente, a pressão da avaliação da Capes. A Capes veio sendo citada como uma agência reguladora e a principal influenciadora desse fenômeno de produtivismo, coadunando com o aspecto de competição, que conseqüentemente gera um pseudo reconhecimento, muitas vezes inexistente, ao avaliador. Já as causas relacionadas à produção de conhecimento e à publicação em larga escala em benefício da sociedade fazem refletir sobre a existência de professores com foco na contribuição e conseqüente rigor de avaliações, o que gera qualidade das publicações por se tratar de um trabalho colaborativo e voluntário. E o mais importante, o professor, nesse caso, tem claro em sua mente seu papel na comunidade. Esses foram os principais achados da pesquisa e, sendo a avaliação uma parte integrante do meio acadêmico, o sistema de revisão por pares deveria existir em função da cientificidade, agregado às normas básicas de ética (Freitas, 2011).

Em resumo, os resultados encontrados exaltam a necessidade em se pensar na melhoria do sistema de revisão por pares, com foco na visão do programa e do avaliador quanto a seu papel na academia. Os dados recebidos apontaram ricas contribuições ao tema revisão por

pares e produtivismo acadêmico a partir da visão do avaliador, confirmando estudos realizados, quantitativamente, no exterior e indicando as possíveis diferenças culturais quanto à avaliação. Espera-se que esta pesquisa sirva de base para futuros estudos e que o tema aqui abordado possa ser estudado sob o viés do editor, do Programa de Pós-graduação e da própria Capes.

Do ponto de vista prático, é fundamental estudar o sistema de revisão por pares e como ele vem se modificando ao longo do tempo e alterando as atividades dos professores participantes. Como sugestões para pesquisas futuras, recomenda-se o aprofundamento de cada um dos achados dessa pesquisa, em termos de pesquisa descritiva, seja ela qualitativa ou quantitativa e, a ampliação do objeto de estudo, seja por meio da seleção de entrevistados em outros estados brasileiros ou no que se refere a diversificação da amostra (revisores com experiência inferior a 6 anos, revisores de periódicos com estratos inferiores a B4, coordenadores de cursos, editores, entre outros). Assim, sugere-se também explorar os seguintes pressupostos: (a) o que não é possível de ser mensurado deixa de ter importância para o sistema de avaliação (Santos, 2004; Alcadipani, 2011ab), (b) os Programas de Pós-graduação tendem a demonstrar interesse no planejamento de atividades que se relacionam diretamente com os indicadores de avaliação (Santos, 2004; Moreira, 2009; Nascimento, 2010; Alcadipani, 2011ab), (c) a quantidade de publicações se tornou mais importantes que a qualidade dessas (Kirschbaum, Porto & Ferreira, 2004; Nascimento, 2010) e (d) como a competição e a busca por status, considerados causas para a manutenção do produtivismo, influenciam e influenciaram o sistema de revisão por pares ao longo dos anos.

REFERÊNCIAS

- Aaboen, L., & Frida Lind, A. D. (2012). Capturing processes in longitudinal multiple case studies. *Industrial Marketing Management*, 41(2), 235-246.
- Alcadipani, R. (2011a). Academia e a fábrica de sardinhas. *Organizações & Sociedade*, 57(18), 345-348.
- Alcadipani, R. (2011b). Resistir ao produtivismo: uma ode à perturbação acadêmica. *Cadernos Ebape.br*, 9(4), 1174-1178.
- Ali, S. N., Young, H. C., & Ali, N. M. (1996). Determining the quality of publications and research for tenure or promotion decision. *Library review*, 45(1), 39-53.
- Almeida, E. C. E., Guimarães, J. A., & Alves, I. T. G. (2010). Dez anos do portal de periódicos da Capes: histórico, evolução e utilização. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 7(13), 218-246.
- Ball, S. (2002). Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), 03-23.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bauer, M. (2002) Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: Bauer, M., & Gaskell, G. (2002) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som* (2a ed., pp. 189-217), Petrópolis: Ed. Vozes.
- Bauer, M., & Gaskell, G. (2002) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som* (2a ed.) Petrópolis: Ed. Vozes.
- Bertero, C. O., Caldas, M. P., & Wood, T. (1999). Produção científica em administração de empresas: provocações, insinuações e contribuições para um debate local. *Revista de Administração Contemporânea*, 3(1), 147-178.

- Bianchetti, L., & Machado, A. (2009). Trabalho docente no *stricto sensu*: publicar ou perecer? In: F. Fidalgo, M. A. Oliveira, & Fidalgo, N. (Orgs.). *A intensificação do trabalho professor – tecnologias e produtividade* (49-90). Campinas, SP: Papyrus.
- Bianchetti, L., & Sguissardi, V. (2009). *Desafios e dilemas da gestão e da avaliação da pós-graduação*. Campinas: São Paulo.
- Bloom, T. (2006). *Systems: Online frontiers of the peer-reviewed literature*. Recuperado de: <http://www.nature.com/nature/peerreview/debate/nature05030.html>.
- Borba, J. A., & Murcia, F. (2006). 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. *Anais do Encontro Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração*, Salvador, BA, Brasil, 30.
- Bornmann, L., Nast, I., & Daniel, H-D. (2008). Do editors and referees look for sign of scientific misconduct when reviewing manuscript? A quantitative content analysis of studies that examined review criteria and reasons for accepting and rejecting manuscripts for publication. *Scientometrics*, 77(3), 415-432.
- Botomé, S. P. (2011). Avaliação entre pares na ciência e na academia: aspectos clandestinos de um julgamento nem sempre científico, acadêmico ou de avaliação. *Psicologia USP*, 22(2). Recuperado de: <http://www.readcube.com/articles/10.1590/S0103-65642011005000013?locale=en>. doi: 10.1590/50103-656420110005000013.
- Bravo, G., Squazzoni, F., & Takács, K. (2013). Does incentive provision increase the quality of peer review? An experimental study. *Research Policy*, 42(1), 287-294.
- Calado Dias, S., Patrus, R., & Magalhaes, Y. T. (2011). Quem ensina um professor a ser orientador? Proposta de um modelo de orientação de monografias, dissertações e teses. *Administração: ensino e pesquisa*, 12(4), 697-721.

- Campanario, J. M. (2002). El sistema de revisión por expertos (*peer review*): muchos problemas y pocas soluciones. *Revista Espanhola de Documentação Científica*, 25(3), 166-184.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior [Capes]. (1998). *Reformulação do sistema de avaliação da pós-graduação: o modelo a ser implantado na avaliação de 1998*. Brasília.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior. (2004). *Plano Nacional de Pós-Graduação*. Recuperado de: <http://www.Capes.gov.br/avaliacao/avaliacao-da-pos-graduacao>.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior. (2012). *História e missão*. Recuperado de: <http://www.Capes.gov.br/sobre-a-Capes/historia-e-missao>
- Carvalho, Y., & Manoel, E. J. (2006). Para além dos indicadores de avaliação da produção intelectual na grande área da saúde. *Movimento*, 12(3), 193-225.
- Castro, C. M., & Soares, G. A. D. (1983). Avaliando as avaliações da Capes. *Revista de Administração de Empresas*, 23(3), 63-73.
- Coupé, T. (2010). Peer review versus citations – an analysis of best paper prizes. *Kyiv School of Economics*, 42(1), 295-301.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. University of Nebraska. Lincoln: Sage Publications.
- Cury, C. R. J. (2005). Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. *Revista Brasileira de Educação*, 30(1), 7-20.
- Dantas, D. C. (2012). Dimensões da Pós-Graduação e o modelo Capes de avaliação: uma discussão sobre critérios e sua mensuração. *Anais do Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração* Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 36.

- Davyt, A, & Velho, L. (2000) A avaliação da ciência e a avaliação por pares: passado e presente. Como será o futuro? *História, Ciência e saúde*, 7(1), 93-116.
- Dias Sobrinho, J. (2003). *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez.
- Dutra, E. (2002). A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. *Estudos de Psicologia*, 7(2), 371-378.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532-550.
- Fidalgo, F., Oliveira, M. A., & Fidalgo, N. (Orgs.). (2009) *A intensificação do trabalho professor – tecnologias e produtividade*. Campinas, São Paulo: Papirus.
- Fitzpatrick, K. (2011). *Planned Obsolescence: publishing, technology, and the future of the academy*. New York: NYU Press Short.
- Fonseca, C. (2001). Avaliação dos programas de pós-graduação: do ponto de vista de um nativo. *Horizontes Antropológicos*, 7(16), 261-275.
- Freitas, M. (1998). Avaliação da produção científica: considerações sobre alguns critérios. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2(3), 211-228.
- Freitas, M. (2011). O pesquisador hoje: entre o artesanato intelectual e a produção em série. *Cadernos Ebape.br*, 9(4), 1.158-1.163.
- Gaskell, G. (2002) Entrevistas individuais e Grupais. In: Bauer, M., & Gaskell, G. (2002) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som* (2a ed., Cap. 3, pp. 64-89), Petrópolis: Ed. Vozes.
- Gaskell, G., & Bauer, M. (2002) Para uma prestação de contas pública: além da amostra, da fidedignidade e da validade. In: Bauer, M., Gaskell, G. (2002) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som* (2a ed. pp. 470-490), Petrópolis: Ed. Vozes.

- Gatti, B., André, M., Fávero, O., & Candau, V. (2003). O modelo de avaliação da Capes. *Revista Brasileira de Educação, 1*(22), 137-144.
- Gibbs, G. (2009) *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Artmed.
- Godoi, C. K., & Balsini, C. P. V. (2004). A metodologia qualitativa em estudos organizacionais. *Anais de Encontros de Estudos Organizacionais*. Atibaia, RJ, Brasil, 3.
- Godoi, C. K., Bandeira-de-Mello, R., & Silva, A. B. (2007). *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos*. São Paulo: Ed. Saraiva.
- Godoi, C., & Xavier, W. (2012). O produtivismo e suas anomalias. *Cadernos Ebape.br, 10*(2), 456-465.
- Godoy, A. R. (1995). A pesquisa qualitativa e sua utilização em administração de empresas. *Revista de Administração de Empresas, 35*(4), 65-71.
- Gomes, W. B. (1997). A Entrevista Fenomenológica e o Estudo da Experiência Consciente. *Psicologia Usp, 8*(1), 305-336.
- Gondim, S. (2004). A face oculta do parecerista: discussões éticas sobre o processo de avaliação de mérito de trabalhos científicos. *Organização e Sociedade, 11*(31), 195-199.
- Greenwood, E. (1973) *Métodos principales de investigación social empírica*. In: *Metodologia de la investigación social* (Cap. 6, pp. 106-126) Buenos Aires: Paidós, 1973.
- Hames, I (2012). *O estado atual de revisão por pares: críticas, desafios e inovações*. Ata de Reunião da Associação Brasileira de Editores Científicos. Recuperado de: www.abecbrasil.org.br.
- Hébert, P. C. (2007). Examen par les pairs ou lobby politique? Le choix est Clair. *CMAJ, 176*(10), 1.391.

- Honig, B., & Bedi, A. (2012). The fox in the hen house: a critical examination of plagiarism among members of the academy of management. *Academy of Management Learning & Education*, 11(1), 101-123.
- Horta, J. S. B., & Moraes, M. C. M. (2005). O sistema Capes de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. *Revista Brasileira de Educação*, 30(1), 95-181.
- Jennings, C. G. (2006). *Quality and value: The true purpose of peer review?* Nature. International weekly journal of science. London, UK: Nature Publishing Group. Recuperado de: www.nature.com/nature/peerreview/debate/nature05032.html.
- Kirschbaum, C., Porto, E. C., & Ferreira, F. C. M. (2004). Neo-Institucionalização na produção acadêmica em Administração, *Revista de Administração de Empresas*, 3(1), 1-16.
- Kirschbaum, C., & Marcarenhas, A. O. (2009). Nos limites da autonomia: reflexões sobre práticas de *blind review* e editoria de revistas científicas em administração no Brasil. *Revista de Administração de Empresas-eletrônica*, 8(1). Recuperado de: www.scielo.br/pdf/raeel/v8n1/a068n1.pdf. p.0-0. ISSN 1676-5648.
- Kostoff, R. N. (1996). Performance measures for government-sponsored research: overview and background. *Scientometrics*, 36(3), 281-292.
- Kruger, H. (2005). Avaliação de trabalhos científicos. *Organização & Sociedade*, 12(33), 179-182.
- Kuenzer, A. Z., & Moraes, M. C. M. (2005). Temas e tramas na Pós-Graduação em Educação. *Educação e Sociedade*, 93(26), 1.341-1.362.
- Leblebici, H. (1996). The act of reviewing and being a reviewer. In P. J. Frost, & M. S. Taylor (Eds.) *Rhythms of academic life: Personal accounts of careers in academia* (pp. 269-274). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Lee, K., & Bero, L. (2006). What authors, editors and reviewers should do to improve peer review. *Nature*. International weekly journal of science. London, UK: Nature Publishing Group. Recuperado de: <http://www.nature.com/nature/peerreview/debate/nature05007.html>. doi: 10.1038/nature05007.
- Leite, N., Kniess, C., Rodrigues, A., & Maccari, E. (2011). A ética na produção, orientação, submissão, avaliação e publicação científica: quem assume a responsabilidade? *Anais do Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade*. João Pessoa, Paraíba, Brasil, 3.
- Lourenço, C. D. et al. (2012). Produção científica brasileira sobre ensino de administração: 1997-2010, *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, 6(1), 4-22.
- Luiz, R. R. (2006). Avaliação de produtividade acadêmica: uma proposta de quantificação, *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 3(6), 300-312.
- Maccari, E. A., Rodrigues, L. C., Alessio, E. M., & Quoniam, L. M. (2008). Sistema de avaliação da pós-graduação da Capes: pesquisa-ação em um programa de pós-graduação em Administração. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 9(5), 171-205.
- Maccari, E. A., Lima, M. C., & Riccio, E. L. (2009). Uso do sistema de avaliação da CAPES por programas de pós-graduação em administração no Brasil. *Revista de Ciências da Administração*, 11(25), 68-96.
- Macedo, E., & Souza, C. P. (2010). A pesquisa em educação no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 43(15), 166-176.
- Machado, A. M. N., & Bianchetti, L. (2011). (Des) Fetichização do produtivismo acadêmico: desafios para o trabalhador-pesquisador. *Revista de Administração de Empresas*, 51(3), 244-254.
- Manual da ANPAD (2010). Boas práticas da publicação científica: um manual para autores, revisores, editores e integrantes de corpos editoriais. ANPAD.

- Makarow, M., & Happener, M. (2011). European Peer Review Guide: Integrating policies and practices into coherent procedures. *European Science Foundation*. Recuperado de: <http://www.vr.se/download/18.2ab49299132224ae10680001647/European+Peer+Review+Guide.pdf>.
- Mascarenhas, A., Zambaldi, F., & Moraes, E. (2011). Rigor, relevância e desafios da academia em administração: tensões entre pesquisa e formação profissional. *Revista de Administração de Empresas*, 51(3), 265-279.
- Mattos, P. L. (2008). Nós e os índices – a propósito da pressão institucional por publicação. *Revista de Administração de Empresas*, 48(2), 144-149.
- Mattos, P. L. (2012). Pés de barro do texto “produtivista” na academia. *Revista de Administração de Empresas*, 52(5), 566-573.
- Media, M. M. (2008). *Peer review in scholarly journals: Perspective of the scholarly community – an international study*. Publishing research consortium. Recuperado de: <http://www.publishingresearch.org.uk/PeerReview.htm>.
- Meneghini, R., & Fonseca, L. (1990). Índices alternativos de avaliação da produção científica em bioquímica no Brasil. *Ciência e Cultura*, 42(9), 629-646.
- Mello, C., Crubellate, J., & Rossoni, L. (2009). Redes de coautorias entre professores de programas brasileiros de pós-graduação (*stricto sensu*) em administração: aspectos estruturais e dinâmica de relacionamento. *Revista de Administração Mackenzie*, 10(5), 130-153.
- Meyer, C. B. (2001). A Case in Case Study Methodology. *Field Methods*, 3(4), 329–352.
- Miller, C. (2006). Peer review in the organizational and management sciences: prevalence and effects of reviewer hostility, bias, and dissensus. *Academy of Management Journal*, 49(3), 425-431.

- Minayo, M. C. S., Deslandes, S. F., Neto, O. C.; & Gomes, R. (1999) *Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- Moreira, A. F. A (2009). A Cultura da performatividade e a avaliação da Pós-Graduação em Educação no Brasil. *Educação em Revista*, 25(3), 23-42.
- Moreira, C.O. F., Hortale, V. A., & Hartz, Z.A. (2004). Avaliação da pós-graduação: buscando consenso. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 1(1), 26-40
- Mulligan, A., Hall, L., Raphael, E. (2013) Peer Review in a Changing World: An International Study Measuring the Attitudes of Researchers. *Journal of the American society for information science and technology*. 64(1).
- Nascimento, L. F. (2010). Modelo Capes de avaliação: quais as consequências para o triênio 2010-2012? *Administração: Ensino e Pesquisa*, 4(11), 579-600.
- Nature. (2006). *three cheers for peers* [439, Editorial]. Recuperado de <http://www.nature.com/nature/journal/v439/n7073/full/439118a.htm>.
- Nogueira, M. A. (2003). Organizações complexas e sociedade da informação. O “sofrimento” como metáfora organizacional. *Organizações e Sociedade*, 10(28), 145-162.
- Omote, S. (2005). Revisão por pares na revista brasileira de educação especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11(3), 323-324.
- Paavilainen, R., & Asted, P. (1997). Self-reported family health and well being after early discharge from maternity hospital: a phenomenological study. *Journal of Advanced Nursing*, 26(2), 266-272.
- Pagani, F. (2002). L'examen par les pairs: un instrument de cooperation et de changement: Analyse d'une méthode de travail de l'OCDE. Recuperado de: paris21.org/sites/default/files/139.pdf.
- Partis, M. (2003). Hope in homeless people: a phenomenological study. *Primary Health Care Research and Development*, 4(1), p. 9-19.

- Patrus, R. (2009). Uma Exegese de Alguns Métodos do Pensamento Filosófico e Científico: Propondo uma Metodologia Existencial. *Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade*, Curitiba, PR, Brasil, 3.
- Patrus, R., Dantas, D., & Shigaki, H. (2013a). Pesquisar é Preciso, Publicar não é Preciso: História e Controvérsias sobre a Avaliação Por Pares. *Anais do Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade (EnEpq)*. Brasília, DF, Brasil, 4.
- Patrus, R., & Lima, M. (2012). Entre a Formação de Professores e de Pesquisadores nos Programas de Pós-graduação Strito Sensu em Administração: Contradições e Alternativas. *Anais do Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração*. Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 36.
- Phelan, S., Ferreira, M., & Salvador, R. (2002). The first twenty years of the Strategic Management Journal: 1980-1999. *Strategic Management Journal*, 23, p. 1.161-1.168.
- Pinho, J. A. G. (2005). Brevíssimo manual do editor: considerações obre submissão e avaliação de artigos, o papel dos pareceristas e do editor de revistas científicas. *Organização & Sociedade*, 12(34), 169-173.
- Pinto, A. C., & Andrade, J. B. (1999). Fator de impacto de revistas científicas: qual o significado deste parâmetro. *Química nova*, 22(3), 448-453.
- Pessanha, C. (1998). Critérios editoriais de avaliação científica: notas para discussão. *Revista Ciências da Informação*, 27(2), 226-229.
- Plano Nacional de Pós-graduação. *PNPG I*. (1974). Recuperado de: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/I_PNPG.pdf
- Plano Nacional de Pós-graduação. (1982). *PNPG II*. Recuperado de: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/II_PNPG.pdf
- Plano Nacional de Pós-graduação. (1985). *PNPG III*. Recuperado de: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/III_PNPG.pdf

- Plano Nacional de Pós-graduação. (2004). *PNPG 2005-2010*. Recuperado de: http://www.Capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG_2005_2010.pdf
- Plano Nacional de Pós-graduação. *PNPG 2011-2020*. Recuperado de: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>
- Poupart, J. et al. (2002). *A pesquisa qualitativa: enfoque epistemológicos e metodológicos* (3ª ed). Petrópolis: Editora vozes.
- Romanelli, E. (1996). Becoming a reviewer: Lessons somewhat painfully learned. In P. J. Frost, & M. S. Taylor (Eds.) *Rhythms of academic life: Personal accounts of careers in academia* (pp. 263-268). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rosa, A. (2008). “Nós e os índices” – um outro olhar sobre a pressão institucional por publicação. *Revista de Administração de Empresas*, 48(4), 108-114.
- Rosa, A. M., & Chachamovich, J. (2003). Editorial a convite: O que faz a excelência de uma revista científica. *Revista de Psiquiatria*, 25(2). Recuperado de: URL: www.scielo.br/pdf/rprs/v25n2aO2.pdf.
- Rodrigues, L. O. C. (2007). Publicar mais, ou melhor? O Tamanduá Olímpico. *Revista Brasileira de Ciência e Esporte*, 29(1), 35-48.
- Salo, P., & Heikkinen, H. (2011). *Slow science: an alternative to macdonaldization of the academic lifestyle*. Recuperado de: <http://slowscience.fr/wp-content/uploads/2011/07/Slow-Science-English-2011.pdf>.
- Sanders, P. (1982). Phenomenology: a new way of viewing organizational research. *Academy of Management Review*, 7(3), 353-360.
- Santos, L. (2004). Formação de professores na cultura do desempenho. *Educação & Sociedade*, 25(89) 1.145-1.157.
- Schwab, D. P. (1985). *Reviewing empirically based manuscripts: Perspectives on process* (pp. 171-181). Publishing in the organizational sciences. Homewood, Illinois: Irwin.

- Selli, L., & Garrafa, V. (2006). Solidariedade crítica e voluntariado orgânico: outra possibilidade de intervenção societária. *História, ciência e saúde*, 13(2), 239-251.
- Scielo. (2013). *Indicadores bibliométricos de produção*. Recuperado de <http://www.scielo.org/php/level.php?lang=pt&component=56&item=28>
- 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. *Revista de Administração Mackenzie*, 9(4), 32-55.
- Serva, M. (1997). A Racionalidade Substantiva Demonstrada na Prática Administrativa. *Revista de Administração de Empresas*, 37(2), p. 18-30.
- Sguissardi, V. (2006). A avaliação defensiva no “modelo Capes de avaliação”: é possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? *Perspectiva*, 24(1), 49-88.
- Sguissardi, V. (2010). Produtivismo acadêmico. In: D. A. Oliveira, A. Duarte, & L. Vieira, L. (Orgs.). *Dicionário de Trabalho, Profissão e Condição do Professor*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG.
- Shigaki, H. B., & Patrus, R. (2012). O papel da produção intelectual no sistema de avaliação dos programas de administração pela Capes. *Teoria e Prática em Administração*, 2(2), 26-150.
- Silva, A., & Lima, T. (2013). A Aprendizagem dos Mestrados de um Programa de Pós-Graduação em Administração: Significados e Transformações. *Anais do Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade - EnEPQ*. Brasília, DF, Brasil, 4.
- Silva, C., Gobbi, B., Simão, A. (2005) O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. *Organizações Rurais e Agroindustriais*, 7(1). 70-81.

- Smith, R. (2006). Peer review: a flawed process at the heart of science and journals. *Journal of the royal society of medicine*, 99(4), 178-182.
- Souza, E. F. (2008). *O discurso da Capes para a avaliação dos programas de pós-graduação: da (des) fragmentação à comunicação em rede* (Tese de doutorado). Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Souza, S. Z., & Bianchetti, L. (2007). Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da ANPEd. *Revista Brasileira de Educação*, 36(12), 389-409.
- Spagnolo, F., & Calhau, M. G. (2002). Observadores internacionais avaliam a avaliação da Capes, *1*(10), 7-34.
- Spink, P. K. (2003). A perda, a descoberta e a transformação de uma tradição de trabalho: a teoria sociotécnica nos dias de hoje. *Organizações & sociedades*, 10(28), 337-343.
- Strathern, M. (1997). "Improving ratings": audit in the British University system. *European Review*, 3(5), 305-321.
- 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.
- Thiry-Cherques, H. R. (2005). Comentando: "A face oculta do parecerista: discussões éticas sobre o processo de avaliação de mérito de trabalhos científicos". *Organização & Sociedade*, 12(32), 169-172.
- Trein, E., & Rodrigues, J. (2011). O mal-estar na academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento mercador. *Revista Brasileira de Educação*, 16(48), 769-819.
- Viana, A. B. N, Mantovani, D. M. N, & Vieira, A. R. (2008) Análise dos programas de pós-graduação avaliados pela Capes: Relação entre conceitos dos programas e índice de publicação. *Anais do Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração*. Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 32.

- Ward, A. W., Hall B. W., & Scharam, C. F. (1975) Evaluation of published educational research: a national survey. *American educational research journal*. 12(2), 109-128.
- Ware, M. (2008). *Peer review: benefits, perceptions and alternatives* (pp. 1-20). London, UK: Publishing research consortium.
- Williamson, A. (2003). What will happen to peer review? *Learned Publishing*, 16(1), p. 15-20.
- Yaffe, M. B. (2009) *Re-reviewing peer review*. Nature. Recuperado de: <http://stke.sciencemag.org/cgi/content/abstract/2/85/eg11>. doi: 10.1126/scisignal.285eg11.

APÊNDICE A – Critérios de avaliação

(A) Relevância da contribuição (148 critérios e razões de 45 estudos, 36 positivos, 47 negativos e 65 neutros)		
Critérios e razões positivos	Critérios e razões negativos	Critérios e razões neutros
Relevância do tema em geral (11 critérios e razões: Ex.: o tema escolhido é apropriado; importância; oportuno; relevante; crítico; problema recorrente)	Relevância do tema em geral (12 critérios e razões: Ex.: baixa prioridade; tópicos sem importância ou relevância)	Relevância do tema em geral (24 critérios e razões: Ex.: relevância do tema; adequação do tema)
Relevância do tema para avanço da ciência (9 critérios e razões: Ex.: incremento da literatura atual (preenche a lacuna dos <i>corpus</i> atual em conhecimento); um avanço em conhecimento)	Relevância do tema para avanço da ciência (12 critérios e razões: Ex.: assunto impróprio para a revista; inadequadas para o público leitor)	Relevância do tema para avanço da ciência (15 critérios e razões: Ex.: importância científica do tema; pertinência da pesquisa)
Originalidade, novidade (8 critérios e razões: Ex.: novo tratamento do assunto; nova perspectiva sobre um problema existente)	Originalidade, novidade (10 critérios e razões: Ex.: não contém nada novo; ideia não é exclusiva)	Originalidade, novidade (9 critérios e razões: Ex.: originalidade/ inovação; criatividade de ideias no artigo)
Contribuição para a progresso (5 critérios e razões: Ex.: implicações úteis e prática; informativo e útil)	Contribuição para a progresso (7 critérios e razões: Ex.: material fora da linha/ corrente utilizada; sem acréscimo significativo ao atual <i>corpus</i> de conhecimento)	Contribuição para a progresso (9 critérios e razões: Ex.: relevância do artigo para a revista escolhida; interesse dos leitores)
Relevância do tema para a revista (2 critérios e razões: Ex.: conteúdo manuscrito: é no mesmo tema dos artigos recentemente publicados pela revista)	Relevância do tema para a revista (4 critérios e razões: Ex.: os resultados são inconclusivos e incompletos)	Relevância do tema para a revista (7 critérios e razões: Ex.: implicações prática e contribuições para a prática)
Relevância dos resultados (1 critérios: resultados positivos)	Relevância dos resultados (1 critérios: clinicamente não aplicável)	Relevância dos resultados (1 critérios: resultados)
(B) 'escrita/ apresentação' (143 critérios e razões de 44 estudos; 22 positivos, 78 negativos, e 43 neutros)		
Critérios e razões positivos	Critérios e razões negativos	Critérios e razões neutros
Estilo de escrita (13 critérios e razões: Ex.: o trabalho foi bem escrito; aparência profissional)	Estilo de escrita (32 critérios e razões: Ex.: estilo de escrita: incoerente, obscuro, uso de jargões, tom desordenado, ruim, sem aparência profissional)	Estilo de escrita (13 critérios e razões: Ex.: a apresentação: qualidade da escrita, rigor)
Qualidade de partes específicas do trabalho (5 critérios e razões: Ex.: alta qualidade do resumo; proposta de investigação clara)	Qualidade de partes específicas do trabalho (28 critérios e razões: Ex.: descrição insuficiente dos temas; Tabelas/ Figura sem esclarecimentos)	Qualidade de partes específicas do trabalho (5 critérios e razões: Ex.: a clareza do problema, de hipóteses e suposições; descrição das análises estatísticas)

Correção (2 critérios: Sentenças gramaticalmente corretas, frases devidamente pontuadas)	Organização (10 critérios e razões: Ex.: carece de organização do manuscrito, precisa de reorganização; muito longo)	Organização (9 critérios e razões: Ex.: a organização do manuscrito, duração do manuscrito)
Organização (1 motivo: artigo breve)	Correção (5 critérios e razões: Ex.: tabelas ou figuras defeituosas; erros no artigo)	Normas de publicação (2 critérios: apresentação: conformidade com normas de publicação; adesão com as diretrizes estilísticas da revista)
Normas de publicação (1 razão: seguir as diretrizes)	Normas de publicação (3 razões: Ex.: o não cumprimentos das diretrizes)	-
(C) 'Concepção' (92 critérios e razões de 43 estudos; 19 positivos, 40 negativos e 33 neutros)		
Críticos e razões positivos	Críticos e razões negativos	Críticos e razões neutros
Marco teórico: lógica e correção (8 critérios: Ex.: pesquisa parece imparcial em projeto de pesquisa)	Marco teórico: lógica e correção (20 critérios e razões: Ex.: pré execução conceitual: base conceitual pobre ou incompleta)	Qualidade e adequação (16 critérios e razões: Ex.: adequação do projeto de pesquisa)
Qualidade e adequação (6 critérios e razões: projeto de estudo é adequado, profundo e completo)	Qualidade e adequação (10 critérios e razões: projeto de estudo é inadequado)	Marco teórico: lógica e correção (9 critérios e razões: Ex.: rigor lógico e conceituação)
Qualidade da amostragem (2 razões: tamanho da amostra suficientemente grande, boa amostragem)	Qualidade da amostragem (6 razões: tamanho da amostra muito pequeno ou tendenciosa, problema amostral)	Qualidade da amostragem (5 razões: definição amostral: adequadas)
Generalização (2 critérios: Ex.: estudo tem ampla generalização)	Generalização (4 critérios e razões: Ex.: pesquisa piloto com baixa evidência de replicação)	Replicabilidade (2 critérios: replicabilidade técnica da pesquisa)
Replicabilidade (1 critério: capaz de chegar na mesma conclusão do autor)	-	Generalização (1 critério: Ex.: generalização e validade dos resultados)
(D) 'método/ estatística' (72 critérios e razões de 34 estudos; 8 positivos, 30 negativos e 34 neutros)		
Críticos e razões positivos	Críticos e razões negativos	Críticos e razões neutros
Correção e adequação (3 critérios e razões: Ex.: dados estatísticos rigorosos, métodos adequados para testar a pesquisa)	Correção e adequação (19 critérios e razões: Ex.: procedimento/ metodologia impróprio, estatística manipulada inadequadamente)	Correção e adequação (14 critérios e razões: Ex.: adequação da estatística, análise de dados e resultados, suposições justificada e taxa de erro apropriada)
Método/ estatística no geral (2 razões: boa metodologia; boa análise)	Qualidade de operação e medição (6 razões: Ex.: a medição (medida indireta, superficial); contagem insuficiente confiável ou confiabilidade desconhecida)	Método/ estatística no geral (10 razões: boa análise estatística)

Novidade (2 razões: Ex.: abordagem única para análise de dados)	Método/ estatística no geral (4 razões: metodologia ruim e análise pobre)	Qualidade de operação e medição (10 razões: Ex.: instrumentação e coleta de dados; operacionalização da chave/ construtos)
Qualidade de operação e medição (1 razão: Ex.: definições operacionais adequadas)	Novidade (1 critérios: Ex.: manuscritos sem novos dados: discute-se um novo teste estatístico ou um novo dado)	-
(E) ‘discussão dos resultados’ (45 critérios e razões de 31 estudos; 10 positivos, 16 negativos, e 19 neutros)		
Critérios e razões positivos	Critérios e razões negativos	Critérios e razões neutros
Correção, adequação e objetividade (5 critérios: Ex.: Objetividade na comunicação de resultados; conclusões corretas com base nos resultados)	Correção, adequação e objetividade (14 critérios: Ex.: interpretações e conclusões não justificadas pelos dados)	Correção, adequação e objetividade (8 critérios: Ex.: rigor lógico; razoabilidade das conclusões)
Clareza (3 critérios: Ex.: existência e clareza; existência e persuasão na argumentação para um ponto de vista bem articulado)	Amplitude de interpretação (2 critérios: dados apresentados com a discussão limitada)	Discussão dos resultados, no geral (5 critérios e razões: discussão e conclusão)
Amplitude de interpretação (2 razões: profundidade de verificação)	-	Amplitude de interpretação (4 razões: discussão e conclusões: derivação das implicações/ limitações; profundidade)
-	-	Clareza (2 critérios: clareza nas conclusões e generalizações)
(F) ‘relevância da literatura e documentações’ [Referência] (27 critérios e razões de 26 estudos; 3 positivos, 10 negativos e 14 neutros)		
Critérios e razões positivos	Critérios e razões negativos	Critérios e razões neutros
Relevância da literatura (3 critérios: Ex.: minuciosa, focada, revisão de literatura)	Relevância da literatura (10 critérios: Ex.: ignorância da literatura relevante, ignorância em trabalhar um mesmo tema já publicado)	Relevância da literatura (10 critérios: Ex.: revisão de literatura: literatura mais relevante; domínio da literatura relevante)
-	-	Referência à literatura e documentação, em geral (4 critérios e razões: revisão de literatura; uso de bibliografia)
(G) ‘teoria’ (24 critérios e razões de 22 estudos; 5 positivos, 11 negativos e 8 neutros)		
Critérios e razões positivos	Critérios e razões negativos	Critérios e razões neutros
Novidade e interesse (5 critérios e razões: o estudo propõe uma nova teoria para explicar resultados de investigações existente, a pesquisa é de interesse teórico e é importante)	Contribuição para a importância da teoria (6 critérios: Ex.: repetições diretas que não adicionam uma nova dimensão à teoria)	A teoria, em geral (5 critérios e razões: o modelo teórico, orientação teórica)

-	Teoricamente, em geral (5 razões: arcabouço teórico não é sólido)	Contribuição para a teoria (3 critérios: importância do tema: importância teórica, relevância teórica da questão investigada)
(H) 'reputação do autor' (11 critérios e razões de 11 estudos; 3 positivos, 2 negativos e 6 neutros)		
Critérios e razões positivos	Critérios e razões negativos	Critérios e razões neutros
Reputação (3 critérios: Ex.: você sabe quem é o autor e acredita que ele tem uma reputação forte e justificável nessa área)	Reputação (2 critérios: Ex.: o autor é fraco/ impróprio ou não tem credenciais para o assunto)	Reputação (6 critérios: Ex.: base, reputação e escolaridade do autor demonstrada no artigo)
(I) 'ética' (10 critérios e razões de 13 estudos; 0 positivos, 5 negativos, e 5 neutros)		
Critérios e razões positivos	Critérios e razões negativos	Critérios e razões neutros
-	Publicação múltipla (4 critérios: Ex.: anteriormente publicado em outro lugar)	Ética disciplinas (5 critérios: Ex.: sentido ético demonstrado pelo autor)
-	Análise secundária (1 razão: Apenas uma análise secundária dos dados apresentado por outros)	-

Fonte: Traduzido pela autora, de Bornmann, Nast, & Daniel. (2008). Do editors and referees look for sign of scientific misconduct when reviewing manuscript? A quantitative content analysis of studies that examined review criteria and reasons for accepting and rejecting manuscripts for publication. *Scientometrics*, 77(3), 415-432.

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista

Perguntas demográficas:

Há quanto tempo você avalia artigos?

Para quais revistas você avalia?

Quantos por ano?

Quanto tempo efetivo de trabalho?

Perguntas referentes ao objetivo específico a:

Quais critérios você utiliza para avaliar um artigo?

Como eles são organizados hierarquicamente?

Há diferença nos critérios utilizados para diferentes periódicos com diferentes classificações?

O que é fundamental para o artigo ser aprovado? E o que reprova um artigo?

Perguntas referentes ao objetivo específico b:

Como você faz a sua avaliação de um artigo?

Há diferença no método utilizado para diferentes periódicos com diferentes classificações?

Perguntas referentes ao objetivo específico c:

Por que você avalia?

Quais as vantagens e desvantagens em ser avaliador de artigos?

Qual a avaliação que você faz do atual sistema de revisão por pares? (Elogios e críticas)

Você considera que nós vivemos em um contexto de produtivismo acadêmico, em que se busca produzir mais em quantidade do que em qualidade? Quais as causas desse produtivismo?