



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

TESE

**Gestão Editorial e Formação de Editor Científico:
Autonarrativa do Pesquisador**

Marcus Vinícius Barbosa

2024



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**GESTÃO EDITORIAL E FORMAÇÃO DE EDITOR CIENTÍFICO:
AUTONARRATIVA DO PESQUISADOR**

MARCUS VINÍCIUS BARBOSA

*Sob a orientação da Professora Doutora
Valéria Marques de Oliveira
E coorientação da Professora Doutora
Edneusa Lima Silva*

Tese submetida como requisito parcial
para obtenção do grau de **Doutor em**
Psicologia no Programa de Pós-
Graduação em Psicologia.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ
Dezembro de 2024

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B238g
Barbosa, Marcus Vinícius, 1979-
Gestão Editorial e Formação de Editor Científico:
Autonarrativa do Pesquisador / Marcus Vinícius
Barbosa. - Barra do Piraí, 2024.
165 f.

Orientadora: Valéria Marques de Oliveira.
Coorientador: Edneusa Lima Silva.
Tese (Doutorado). -- Universidade Federal Rural do
Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
PSICOLOGIA, 2024.

1. Aprendizagem experiencial. 2. Aprender fazendo.
3. Editor científico. 4. Autonarrativa. 5. Análise
Narrativa Dialógica Emancipatória. I. Oliveira, Valéria
Marques de, 1963-, orient. II. Silva, Edneusa Lima
, coorient. III Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA. IV.
Título.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001”

“This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001”



TERMO N° 31 / 2025 - PPGPSI (12.28.01.00.00.00.21)

Nº do Protocolo: 23083.003943/2025-83

Seropédica-RJ, 29 de janeiro de 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

MARCUS VINÍCIUS BARBOSA

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia, no Curso de Pós-Graduação em Psicologia, área de Concentração em Psicologia.

TESE APROVADA EM 20/12/2024

Membros da banca:

VALERIA MARQUES DE OLIVEIRA (UFRRJ - Presidente) - ORIENTADOR
NILTON SOUSA DA SILVA (UFRRJ - Examinador Interno)
CRISTINA NOVIKOFF (Centro e Estudos de Pessoal do Forte Duque de Caxias (CEP/FDC-Examinadora Externa à Instituição)
HÉRICA LANDI DE BRITO (Centro Universitário Alves de Faria - UNIALFA- Examinadora Externa à Instituição)
TATIANNE LEME OLIVEIRA SANTOS GODOI (UFRRJ - Examinadora Externa à Instituição)

(Assinado digitalmente em 03/02/2025 15:02)
NILTON SOUSA DA SILVA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptPO (12.28.01.00.00.00.23)
Matrícula: 1226849

(Assinado digitalmente em 29/01/2025 20:57)
TATIANNE LEME OLIVEIRA SANTOS GODOI
AUX DE VETERINARIA E ZOOTECNIA
COPIEPE (12.28.01.00.00.00.25)
Matrícula: 1771390

(Assinado digitalmente em 29/01/2025 11:41)
VALERIA MARQUES DE OLIVEIRA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptPO (12.28.01.00.00.00.23)
Matrícula: 1720911

(Assinado digitalmente em 13/02/2025 16:06)
HÉRICA LANDI DE BRITO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 023.150.441-11

(Assinado digitalmente em 30/01/2025 12:01)
CRISTINA NOVIKOFF
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 833.611.467-04

Às minhas três mães

Margarida Maria Barbosa
Lúcia Maria Alves Teixeira (*in memoriam*)
Maria de Lourdes Barbosa (*in memoriam*)

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um exercício tão gostoso e tão difícil de fazer. Mas é um prazer agradecer a tantos por seus esforços e que, direta ou indiretamente, contribuíram para este momento. Então, decidi dividir meus agradecimentos em três momentos: um acadêmico, um familiar e um aos amigos.

Começo o acadêmico falando de Valéria, uma destemida e amada professora à frente do seu tempo neste curso! Sua luz e sua energia vital foram o sol dessa jornada. Nada disso existiria sem você apostar numa ideia, acreditar que era possível e que esse era o caminho certo. Pessoas iluminadas e diferenciadas como você me fazem acreditar que existem professores que enxergam o humano para além do orientando! Obrigado por tanto e por tantas experiências incríveis que você me proporcionou nessa jornada! Que sua luz continue sendo um farol para outros colegas de formação, para que compreendam o verdadeiro sentido de acolher. Cobrar, sem perder a ternura, é uma língua tênue que descobri nesses anos e é seu poder mágico! Muitos ainda têm um longo caminho para atingir esse nirvana.

À minha amiga, coorientadora e parceira de uma vida, Edneusa, ou Edna, como prefere ser chamada: o que dizer de uma pessoa tão amável que entrou na minha vida e deu humanidade a um coração duro, em formação, tanto na academia quanto na vida? Você trouxe um olhar mais humanizado e fluido para tantas coisas! Ter você como minha coorientadora é o mínimo que posso fazer por tudo o que você fez por mim. Edna, te devo uma vida inteira de gratidão e outras existências de agradecimento! É tão difícil escrever sobre pessoas tão especiais...você fez e faz tanto por mim que não tenho palavras para expressar o quanto te amo!

Sigo meus agradecimentos à minha família, um elo mágico (e que nem sempre é tão mágico), mas que é minha sustentação. Começo por uma pessoa muito especial, minha tia/irmã Regina Coeli, que sonhava ver seu sobrinho formado e um executivo de sucesso, e não um professor universitário. Em 2001, quando eu ia prestar vestibular para Licenciatura em Matemática, você me disse: “Você é tão bom com pessoas e tarefas, por que não faz Administração?” E assim fiz: fui fazer Administração! Tia, não me tornei um executivo de sucesso, mas aprendi e ainda aprendo a gerir e executar muitas coisas na vida. Para além da minha atuação em gestão, à qual devo muito à minha formação inicial e da qual tenho imenso orgulho, me tornei também professor universitário (e eu nem queria!), mas tive a oportunidade de iniciar e aprendi a trilhar esse caminho seguindo seus

passos, que sempre foram um exemplo. Obrigado, tia! Se não fosse por você e sua ideia, acho que não estaria aqui, terminando o Doutorado!

Outra pessoa essencial da família: minha mãe, Dona Guida, como é carinhosamente chamada a Senhora Margarida Maria Barbosa, minha mão, meu esteio e matriarca da nossa casa. Mãe solo, que lutou e batalhou desde 1978 para cuidar de uma vida e educar esse ser que vos escreve. Uma pessoa que começou cedo seu labor e teve poucas oportunidades de estudo na vida. Então, ver seu filho aqui é um motivo de orgulho, e ainda mais para mim, que sei que, mesmo que indiretamente, você estava sempre em oração, pedindo para que cada oportunidade fosse aproveitada da melhor forma. Mesmo quando não concordava, você sempre me apoiou incondicionalmente. Se não fosse por você, não saberia como é bom ganhar meu próprio dinheiro desde os 15 anos, porque você sempre dizia: “Filho meu não é para ser encostado. Tem que aprender a trabalhar”. E não é que segui o conselho direitinho?

Ainda no âmbito familiar, meus agradecimentos ao meu pai/padrinho e avô, Sr. Wilson da Silveira (*in memoriam*). Sua participação na minha educação foi imprescindível para que eu chegassem até aqui.

E, encerrando o eixo familiar, não posso deixar de registrar três pessoas muito especiais nesse processo, que também estão *in memoriam*: D. Lúcia Maria Alves Teixeira, a mãe Lúcia, minha avó/mãe e madrinha, Maria de Lourdes Barbosa, e minha outra tia, Regina Cláudia. O registro aqui fica gravado, e é muito bom poder ter esse momento para lembrar e reconhecer tudo o que foi feito. À mãe Lúcia, meu agradecimento por tanto ter lutado para que eu pudesse seguir meus estudos. Sem sua ajuda, seu filho/sobrinho não estaria aqui. Quantos dias, às sete da manhã, você se sentava no banco da praça e esperava o reitor da universidade para conseguir manter o desconto da minha bolsa de estudos? Acho que você deve estar orgulhosa de ver aonde cheguei!

À D. Maria de Lourdes, por ter me ajudado em um momento que pensei em desistir, pois quando estava no segundo ano da Faculdade perdi meu emprego e teria que trancar o curso. Eu estava decidido, mas você, sentada na cadeira, disse: “Meu filho, a vó tem direito a um empréstimo no banco. Veja no caixa quanto dá, e se der para pagar a renovação da sua matrícula, contrate e siga seu sonho”. E não é que eu segui mesmo? Cá estou, saudoso de você e grato pelo tempo que Deus me deu ao seu lado. Seu gesto me fez e me faz um homem melhor (ao menos eu tento) a cada dia.

Para encerrar aqui, não posso deixar de falar da minha outra tia Regina, a Regina Cláudia. Se eu gosto de lecionar, sem dúvida devo muito a você, pela sua eterna boa

vontade de me ensinar e me fazer gostar de Matemática, Química e (um pouco mais) de Física ao longo do meu Ensino Médio. Sei que meu percurso não foi tão linear, mas estou aqui, tia! E, se tem algo que posso dizer a você, é que aprendi a gostar de estudar por sua causa. Saudades dos seus puxões de orelha e da sua insistência em criar hábitos de estudo em mim. Tia Rê, minhas saudades de suas aulas e de sua existência entre nós.

A todos os meus familiares que tanto me ajudaram para que essa logística toda acontecesse: Larissa, minha âncora, que me dá suporte com as demandas da casa para que a vida rode. À Cida, nossa secretária, que é mais família do que colaboradora e que é meu outro braço. Muito obrigado!

Chego agora aos amigos e às diversas pessoas que passaram pela minha vida acadêmica e profissional. A lista é extensa, mas não posso deixar de citar alguns, e a outros tantos que aqui não forem mencionados, sintam-se representados. Dr. Ivo Xavier Pinto, sempre um grande incentivador e que, desde o meu mestrado, sempre me apoiou para que eu pudesse estudar. À minha amiga, irmã e afilhada, Priscila de Assis Tostes, que sempre me apoiou e foi uma das primeiras pessoas a saber que eu ia fazer Doutorado em Psicologia. Você me deu um superapoio, e sempre torço pelo seu sucesso.

Aos meus atuais coordenadores, Margareth, Adriana e Fábio, que sempre me apoiaram, permitindo que eu estivesse disponível para as atividades do doutorado, mesmo com toda a correria que vivemos.

E não poderia deixar de agradecer ao professor Claudio Alvares Menchise, pois foi ele quem apoiou o veículo que é a história desta trajetória: a **Revista Valore**. E falando da **Valore**, não posso deixar de agradecer aos meus colegas editores, Felipe da Silva Triani, que esteve à frente comigo no lançamento da revista, e aos meus editores, Simone Fernandes Gonçalves e Marconi Silva de Andrade, que, sem dúvida, são os motores dessa revista tão potente que é a **Valore**.

Tenho dezenas, talvez centenas de pessoas a agradecer por tantas vivências, mas, sem dúvida, cada uma sabe o tanto que fez para que este momento acontecesse. A todos vocês, meus sinceros e eternos agradecimentos.

*Hoje eu quero que os poetas dancem pela rua
Pra escrever a música sem pretensão
Quero que as buzinas toquem flauta doce...
E que triunfe a força da **imaginação***

Oswaldo Montenegro – Sem Mandamentos

RESUMO

BARBOSA, Marcus Vinícius. **Gestão Editorial e Formação de Editor Científico: Autonarrativa do Pesquisador.** 165p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2024.

A editoração científica desempenha um papel fundamental no avanço da ciência, uma vez que promove a socialização do conhecimento. No entanto, a função de gestão exercida pelo editor científico é frequentemente assumida sem o devido treinamento formal, sendo desenvolvida, em muitos casos, por meio da experiência adquirida no cotidiano. Os cursos disponíveis e ofertados para a editoração estão orientados, predominantemente, para os conceitos teóricos e como uma introdução às ferramentas principais, deixando lacunas significativas no treinamento prático. Assim, esta pesquisa emerge de uma análise crítica desse processo formativo, fundamentada na trajetória pessoal do autor como editor científico e educador de novos editores, articulando perspectivas das áreas de Psicologia e Administração. O estudo se justifica por sua contribuição ao aprimoramento da formação de novos editores científicos, tendo como objetivo geral a reflexão sobre a função e a formação do editor científico a partir sistematização da gestão editorial e da análise da autonarrativa do próprio pesquisador enquanto editor, tendo como conceitos-base a aprendizagem experiencial de Kolb e a liderança humilde de Schein e Schein. Os objetivos específicos, por sua vez, são: (a) levantar a função de gestão editorial científica no Brasil; e (b) identificar aspectos teórico-metodológicos essenciais para a formação do editor científico, considerando o diálogo entre os conceitos de aprendizagem experiencial de Kolb e liderança humilde de Schein e Schein. Para tanto, a pesquisa adota uma abordagem descritiva, qualitativa e narrativa, utilizando como fontes de dados a autonarrativa do pesquisador-editor e documentos diversos (memorandos, e-mails, relatórios etc.). A interpretação dos dados foi realizada por meio da Análise Narrativa Dialógica Emancipatória (Ande). Os resultados identificaram as principais funções e características do editor científico, além de aspectos teóricos e práticos fundamentais para a sua formação. Dentre as características pessoais relevantes, destacam-se a autonomia, a perseverança e a proatividade, enquanto as características profissionais incluem a liderança humilde, a curiosidade, a capacidade de sistematização e a articulação. Espera-se que este estudo contribua para a melhoria dos processos de formação de editores científicos, promovendo maior adequação, ambientação e efetividade na capacitação desses profissionais.

Palavras-chave: Aprendizagem experiencial. Aprender fazendo. Editor científico. Autonarrativa. Análise Narrativa Dialógica Emancipatória.

ABSTRACT

BARBOSA, Marcus Vinícius. **Editorial Management and Scientific Editor Training: Researcher's Self-Narrative.** 165p. (PhD Research Project in Psychology) – Institute of Education, Graduate Program in Psychology, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2024.

Scientific publishing plays a fundamental role in the advancement of science by promoting the socialization of knowledge. However, the management role performed by scientific editors is often assumed without proper formal training and is often developed through experience acquired in everyday life. The courses available and offered for publishing are predominantly oriented towards theoretical concepts and an introduction to the main tools, leaving significant gaps in practical training. This research emerges from a critical analysis of this training process, based on the author's personal trajectory as a scientific editor and educator of new editors, articulating perspectives from the areas of Psychology and Administration. The study is justified by its contribution to improving the training of new scientific editors. The general objective is to reflect on the training of scientific editors through the researcher's own self-narrative. The specific objectives are: (a) to systematize the scientific editorial management role in Brazil; and (b) to identify theoretical and practical aspects essential for the training of scientific editors. The theoretical frameworks include Kolb's experiential learning and humble leadership, as described by Schein and Schein. The research adopts a descriptive, qualitative and narrative approach, using as data sources the researcher-editor's self-narrative and various documents (memos, emails, reports, etc.). The data will be interpreted through Emancipatory Dialogic Narrative Analysis (Edna/Ande). The results identified the main functions and characteristics of the scientific editor, as well as fundamental theoretical and practical aspects for their training. Relevant personal characteristics include autonomy, perseverance and proactivity, while professional characteristics include humble leadership, curiosity, systematization and articulation skills. It is expected that this study will contribute to improving the training processes for scientific editors, promoting greater suitability, adaptation and effectiveness in the training of these professionals.

Keywords: Experiential Learning. Learning by doing. Scientific Editor. Self-narrative. Emancipatory Dialogic Narrative Analysis.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Ande	Análise Narrativa Dialógica Emancipatória
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Cope	<i>Committee on Publication Ethics</i>
CSE	<i>Council of Science Editors</i>
DI	<i>Design Instrucional</i>
DOAJ	<i>Directory of Open Access Journals</i>
EaD	Educação a Distância
Ease	<i>European Association of Science Editors</i>
GT	<i>Grounded Theory</i>
Ibict	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituição de Ensino Superior
KLSI	<i>Kolb Learning Style Inventory</i>
OJS	<i>Open Journals Systems</i>
Paep	Programa de Apoio à Editoração e Publicação Científica
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
Seer	Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TF	Teoria Fundamentada
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UGB	Centro Universitário Geraldo di Biase
UX	<i>User Experience</i>

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Data de criação, nome do periódico, objetivo e situação atual.....	26
Quadro 2. Etapas do Ciclo de Aprendizagem de Kolb e Aplicações no Contexto Editorial	41
Quadro 3. Enlaces dos Estilos de Aprendizagem <i>versus</i> Ciclo de Aprendizagem de Kolb.....	44
Quadro 4. Estilos x Habilidades x Características.....	45
Quadro 5. Resultado da aplicação do filtro unitermo “Aprendizagem Experiencial”....	46
Quadro 6. Enlaces dos Estilos de Aprendizagem <i>versus</i> Ciclo de Aprendizagem de Kolb.....	53
Quadro 7. Estilos x Habilidades x Características.....	54
Quadro 8. Gestão editorial científica no Brasil	92
Quadro 9. Aspectos teórico-metodológicos na formação do editor científico	95

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Processo editorial de uma revista científica	36
Figura 2. Ciclo de aprendizagem de Kolb	43
Figura 3. Ciclo de Aprendizagem de Kolb	52
Figura 4. O processo da Teoria Fundamentada	80
Figura 5. Gestão editorial científica no Brasil	99
Figura 6. Edição Especial: Anais da III Jornada Científica da Faculdade Sul Fluminense	101
Figura 7. Capa da Primeira Publicação em 2016, v. 1, n. 1	101
Figura 8. Aspectos teórico-metodológico na formação do editor científico	128
Figura 9. Estilo de aprendizagem: Acomodador	131

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
1 INTRODUÇÃO	19
1.1 Contextualização da Escolha da Pesquisa	20
1.2 Pontos Investigativos: Os Primeiros Passos de um Editor de Periódicos Científicos	22
1.3 Divulgação e Editoração Científica no Brasil	25
1.3.1 Trajetória e História dos Periódicos no Brasil.....	25
1.3.2 Editoração Científica, para qual Direção?	30
1.4 Objetivos.....	32
1.4.1 Objetivo Geral	32
1.4.2 Objetivos Específicos	32
1.5 Estrutura da Obra.....	32
2 GESTÃO EDITORIAL E FORMAÇÃO DO EDITOR CIENTÍFICO	34
2.1 Aprendizagem Experiencial e Formação de Editores Científicos.....	39
2.1.1 Kolb e a Teoria da Aprendizagem Experiencial.....	40
2.1.1.1 Ciclo de aprendizagem	41
2.1.1.2 Estilos de aprendizagem	44
2.1.2 Kolb, seus Antecessores e seus Predecessores (Antecedentes e Descendentes) ...	46
2.2 Aprendizagem Experiencial de Kolb	51
2.2.1 Ciclo de Aprendizagem de Kolb	52
2.2.2 Estilos de aprendizagem	53
2.2.3 Contribuição da aprendizagem experiencial à formação editorial científica	55
2.2.4 Desenho instrucional da Educação a Distância e aprendizagem experiencial: Uma indagação	56
2.2.5 <i>Onlearning</i>	59
2.3 Cultura Organizacional e Liderança na Gestão Editorial.....	68
2.3.1 Gestão editorial e aprendizagem disruptiva.....	72
3 CAMINHO METODOLÓGICO	76
3.1 Perspectivas Metodológicas	77
3.1.1 Teoria fundamentada	78
3.1.2 Análise Narrativa Dialógica Emancipatória (Ande).....	81
3.1.3 Reconhecimento do valor da subjetividade em pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.....	83
3.1.4 Aspectos éticos	85
3.2 Caracterização do Estudo	85
3.2.1 Participante da pesquisa – o próprio pesquisador enquanto editor científico.....	85
3.2.2 Contextualização: criação de uma revista científica.....	86
3.2.3 Procedimento de pesquisa	87
3.2.4 Instrumentos de coleta de dados	87

3.2.5 Procedimento de análise de dados	91
3.2.6 Resultado: Categorização dos dados	92
4 COTIDIANO E TRAJETÓRIA DA GESTÃO E DA FORMAÇÃO DE EDITOR CIENTÍFICO	98
4.1 Gestão Editorial Científica no Brasil.....	98
4.2 Histórico	99
4.2.1 Cenário editorial	106
4.2.2 Características do editor	113
4.2.3 Construção colaborativa	117
4.2.4 Desafios e dificuldades.....	123
4.3 Aspectos Teórico-Metodológicos da Formação do Editor Científico	127
4.3.1 Aprendizagem.....	128
4.3.2 Formação própria.....	135
4.3.3 Formação de novos editores	138
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
REFERÊNCIAS	143
APÊNDICES	151
Apêndice 1 – Check List Editores	152
Apêndice 2 – Plano de Ensino: Curso de Editores Científicos	153
Apêndice 3 – Curso de Editores Científicos	156
Apêndice 4 – Produtos Virtuais Relacionados à Editoração Científica	157
ANEXOS	158
Anexo 1 – Inventário de Estilo de Aprendizagem de Kolb.....	159
Anexo 2 – Certificado do Segundo Curso Proferido	164
Anexo 3 – Certificado Treinamento Portal Periódico Capes 2020	165

APRESENTAÇÃO

Ao abordarmos os aspectos que permeiam o processo de aprendizagem, independentemente de seu nível de formação e até mesmo atuação profissional e/ou acadêmica, ela se faz elemento presente em todas as etapas do desenvolvimento pessoal.

Esse desafio me levou à guisa de refletir o real papel de editores científicos considerados mais experientes e seu papel de (trans)formação e fomento para uma melhor compreensão ao editor neófito e sua introdução ao movimento de edição.

Em 2016, um grupo de três professores, em que o autor deste projeto se inclui, lançou um periódico científico com a missão de servir de veículo de comunicação interna para uma faculdade privada. Da aprovação *ad referendum* pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, surgiu em dezembro deste ano, a **Revista Valore**, com um desafio em mãos: fazer este veículo se tornar conhecido internamente.

Como um grupo de editores iniciantes, todos nós nos debruçamos a navegar e conhecer como funcionava previamente um periódico antes de seu lançamento, além de recorrermos a pessoas com experiências exitosas no processo de editoria. Contudo, era incipiente nosso grau de formação, e até mesmo de informação, sobre o processo e os recursos que a plataforma da revista eletrônica nos oferecia. De fato, fomos apresentados ao sistema e não às suas ferramentas, funcionalidades e recursos, o que gerou dificuldades para lançarmos nosso primeiro volume, ainda em 2016.

Após o processo de aprender com base nas experiências já vivenciadas por outros, sempre nos questionamos por qual motivo não existiam cursos em que a prática realmente pudesse ser vivenciada com o processo de edição, não tendo que aprender “na marra”. Ao contrário, estabelecer um processo de construção efetivo e tranquilo do saber. Processo vivenciado dialogicamente, de forma que a aprendizagem não se tornasse pesarosa e desgastante, e sim leve e fluida.

Após sete anos à frente do periódico na função de Editor-Gerente, e já integrado ao Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Cultura Organizacional na Contemporaneidade: Narrativas Dialógicas Emancipatórias, sob a liderança da professora doutora Valéria Marques de Oliveira, surgiram discussões à luz de vários autores, e dentre os quais, David Allen Kolb, teórico educacional norte-americano. Seu objeto de discussão foca a aprendizagem experencial, com o olhar da transformação destes processos para a alavancagem de carreiras, seja no meio acadêmico, seja no meio profissional.

A teoria apresentada, discutida e fomentada pelo autor nos levou ao projeto “Bastidores da Pesquisa”, promovido pelo referido grupo de pesquisa. Este projeto se direciona à formação científica pautada na *práxis* cotidiana, na problematização da realidade e na criação de soluções apontadas proativamente a partir dos recursos existentes. Ele serviu de “guarda-chuva” para a oferta de um curso sobre editoração científica a um pequeno grupo. A sustentação teórica se relacionava aos conceitos de aprendizagem experiencial e se ancoravam em vários outros teóricos, como Ausubel, Vigotsky e Dewey, dos quais estes dois últimos dão sustentação à teoria proposta por Kolb.

Esse anseio ganhou novas asas e novas demandas surgiram com a assunção de nossa coordenadora à edição da **Revista Boletim Interfaces da Psicologia**, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, ligada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Neste momento, a líder do Grupo de Pesquisa, e Editora-Gerente do periódico supramencionado neste parágrafo, entendeu que era hora de abrir a experiência da aprendizagem experiencial ao mundo editorial, e que esta ação poderia se tornar fruto e produto de um projeto de tese de doutorado, visando a corroborar conceitos preconizados por Kolb e fortalecer a socialização do conhecimento na modalidade de Educação a Distância.

A partir desse momento, e com o apoio de membros deste grupo de pesquisa, iniciamos a trajetória nessa seara, que hoje serve de modelo a outros grupos de editores e bibliotecários, gestores de portais de periódicos. Apesar de alguns considerarem ousada a proposta, entenderam que a vivência de aprendizagem oferecida pelo curso de fato corrobora para a formação de bons editores de periódicos, não invalidando discussões mais complexas, mas apresentando a estrutura basilar para depois se galgar novos saberes no processo de editoração.

Ao visitar o presente projeto, o qual espero contribuir positivamente com uma revisão de literatura que sustente a validade da proposta de trabalho, de certo, podemos perceber que esta iniciativa gerou novos olhares sobre o processo de formação de editores de periódicos.

Vários desafios nos provocam e nos impulsionam para uma investigação sistemática: reflexão sobre a trajetória pessoal de se tornar editor científico; análise crítica da contribuição da teoria de aprendizagem experiencial aplicada à formação de novos editores científicos e, por fim, um posicionamento crítico dos dois cursos de extensão

(EaD) desenvolvidos com foco na potencialidade e no enfrentamento dos obstáculos à aprendizagem levantados.

Espera-se que a reflexão deste processo educacional seja fonte de novas ações similares para a promoção não apenas da ciência, mas como uma estrutura básica para novas edições do mesmo curso, com melhorias contínuas do processo de aprendizagem a novos cursistas. Além do quê, discussões sobre os desafios de edição de periódicos são amplamente debatidos, sem, contudo, validar e refletir-se em ações práticas, onde, a partir deste fio condutor, sejamos precursores nesta seara educacional.

1 INTRODUÇÃO

E aí nós entramos nessa esfera, nessa conversa para poder falar um pouquinho sobre esse processo de formação do editor científico, a partir da minha própria experiência vivenciada e aí fazer uma autonarrativa sobre isso dentre os vários aspectos e desafios que permearam esse processo de construção (1^a autonarrativa do autor, 2024).

Esta pesquisa tem como tema a gestão editorial e a formação do editor de periódicos científicos. Sua curiosidade é que partirei de minha própria análise como eixo central para análise de dados a partir do recurso da autonarrativa. Sendo assim, esta obra, nos momentos de reflexão da autonarrativa, será escrita na primeira pessoa do singular – eu –, e nos momentos de coconstrução do conhecimento, como no papel de editor e de cientista, será escrita na primeira pessoa do plural – nós. A provocação existente nesta proposta é dar visibilidade ao cotidiano do editor científico e sistematizar informações que colaborem no enfrentamento aos seus desafios, respeitando e valorizando a subjetividade do pesquisador. Identifico-a como o relatório final de minha pesquisa desenvolvida no doutorado, mas tem um toque de socialização de dados (apêndice e anexo) que contribuem, em especial, com o editor iniciante. São questões, por vezes, aparentemente básicas, mas como dizia minha orientadora: “O óbvio não é óbvio, e o simples não é simplório”.

Como administrador, reconheço a contribuição dos conhecimentos advindos da área da administração no campo da divulgação científica. Como educador, busco a contribuição dos conhecimentos advindos da área da Psicologia da Educação na formação de novos editores científicos. Quais teorias e ferramentas ambas, Administração e Psicologia, podem oferecer? A partir desta motivação inicial, tracei o objetivo geral desta investigação: refletir sobre a função e a formação do editor científico a partir da sistematização da gestão editorial e da formação do editor científico por meio da análise da autonarrativa do próprio pesquisador enquanto editor, tendo como conceitos-base a aprendizagem experiencial de Kolb e a liderança humilde de Schein e Schein. Trata-se de uma pesquisa descritiva, qualitativa, com o delineamento de um estudo autonarrativo do próprio pesquisador, voltada para minha atuação enquanto gestor editorial e formação enquanto editor científico e formador de novos editores. A fonte de dados compõe-se de: documentos e legislação, e-mails, plano de dois cursos na modalidade de Educação a Distância e memorial.

1.1 Contextualização da Escolha da Pesquisa

A trajetória desta pesquisa foi atravessada pelo período pandêmico, cujo auge foi de 2019-2022. Vivemos em momentos de tamanha mudança que nem sempre, ou nunca, estamos aptos para novos e inovadores processos que “batem à nossa porta”. A verdade é que, apesar das inúmeras perdas decorridas pelo avanço da pandemia da covid-19, muitos ganhos delas derivaram. Um exemplo é o avanço tecnológico e o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), que nunca foram tão válidos como nos tempos em que vivemos.

Neste cenário, adaptamos nossas aulas de curso de formação de editor científico ao formato remoto/híbrido, síncrono e assíncrono. Tivemos que nos adaptar a uma realidade que provavelmente se apresentaria, em um cenário sem pandemia, em período não inferior a dez anos (se contada a data deste escrito). Participamos de palestras, eventos *on-line*, fizemos reuniões, mesas de trabalho, cursos e atividades extracurriculares. De fato, fizemos o melhor uso do recurso tecnológico que nos foi ou é possível fazer. E, claro, fizemos história no campo da educação.

Cabe, no entanto, destacar que um segmento em especial não ousou vivenciar tal processo e validar algumas vivências: os periódicos e seus processos de formação. Muito embora tenham ocorrido vários momentos relevantes acerca dos processos de edição de periódicos, com várias informações técnicas relevantes aos editores mais experientes e experimentados no trato editorial, a “iniciação” da experimentação a novos profissionais que atuam em periódicos não é socializada a contento, o que acarreta dificuldades do profissional com menor experiência em ampliar sua base de informação, assimilar e absorver novos conhecimentos, com vistas ao atendimento da constante demanda por atualização das informações por parte do próprio meio no qual o profissional está inserido.

Se o fato de atuar no segmento de educação por si só consiste em grande desafio, ao se buscar alinhar a tríade ensino, pesquisa e extensão, os desafios por certo se amplificam, especialmente no que concerne à atividade de dar publicidade a ações de fomento à publicação. Para isso, existem os periódicos científicos, que dão vazão à enorme demanda de se tornar públicos os saberes adquiridos com o desenvolvimento de pesquisas e estudos desenvolvidos, seja este um produto parcial ou completo de estudos, ou até como resultado de práticas extensionistas exitosas, as quais refletem positivamente junto à atividade acadêmica. São muitos os desafios enfrentados por aqueles que aceitam

assumir o lugar de editores científicos (Benchimol; Cerqueira; Papi, 2014; Cruz, 2015, Cueto; Cerqueira, 2022; Fontes; Werlang, 2022; Magalhaes *et al.*, 2014), é preciso muita determinação, persistência e investimento pessoal e profissional.

Porém, cabe destacar que no *background* do ato de se tornarem públicas as informações submetidas aos periódicos, existem lacunas na preparação de profissionais para atuarem nos caminhos que estruturam o frontispício das revistas científicas visitadas por dezenas, e quiçá milhares, de leitores ao redor do mundo.

Assim, os editores científicos são peças fundamentais no processo de construção e difusão desses saberes. No entanto, o que se observa na prática é o desconhecimento inicial dos novatos nos processos de edição, quando de sua designação para este nobilíssimo ofício. Conhecem e reconhecem a importância do processo editorial, porém, não possuem vivência para gerir operacionalmente um periódico. Yamamoto (2002) descreve uma realidade do início dos anos 2000, que, em nossa opinião, ainda vigora:

Não parece desarrazoados supor que os editores da área, como regra, são pesquisadores que passam a se envolver na atividade de editoração como uma atividade paralela, muitas vezes, por circunstâncias fortuitas, sem reunir, de início, as condições/conhecimentos que seriam desejáveis para assumir tal responsabilidade. Quantos de nós nos introduzimos nesse empreendimento pensando que produzir uma revista científica significaria, simplesmente, colecionar e organizar um conjunto de artigos e entregar a uma editora? É evidente que se trata de uma caricatura: o ponto é a qualificação como pesquisador e produtor de conhecimento como uma condição importante para qualificá-lo como editor de um periódico especializado da área, mas, lamentavelmente, insuficiente (Yamamoto, 2002, n.p.).

Informações e formações existem nas mais variadas formas, no entanto, as informações veiculadas por órgãos de fomento à promoção e difusão da ciência apresentam os caminhos iniciais para se estruturar um periódico junto ao Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (Seer), sigla adotada no Brasil para a plataforma conhecida como *Open Journals Systems* (OJS), sem, contudo, apresentar os demais processos sob o enfoque prático, que envolva o cotidiano dos editores científicos de periódicos.

Dessa forma, pensar em caminhos inovadores e o porquê de não se atrever a fomentar uma prática vívida, torna-se uma premissa básica para a formação desses profissionais que se dispõem a enfrentar os desafios e deslindar as veredas do processo de edição e editoração de revistas científicas.

Tendo por premissa os conceitos de David Kolb no que concerne a aprendizagem experiencial, somado às experiências vividas por este autor e sua orientadora no que tange o processo de editoração de revistas científicas, aliados à facilidade que hoje a

acessibilidade digital nos trouxe, especialmente na pandemia, foi possível pensar em modelos de formação e capacitação de forma remota para o atendimento de alguns desses profissionais que anseiam estar à frente do processo de editoração de revistas. De forma complementar aos formatos assíncronos de formação de editores, o formato remoto e síncrono pode se tornar uma importante ferramenta de apoio, em que, aliada ao uso de espaços reais de edição, permitem uma vivência da *práxis* sobre a qual se debruça o papel dos editores, que consiste no ato de editorar.

No entanto, ao se construir um modelo remoto e síncrono de formação continuada, muito se questiona sobre a validade das ferramentas de Educação a Distância (EaD) como elemento relevante para a formação adequada dos futuros editores, fato que nos leva à guisa de reflexão, pensar que a formação em EaD não permite ao aluno uma real vivência ao fazer uso do ambiente virtual de aprendizagem, ou até verificar a dificuldade do aluno quanto ao seu desempenho ao executar tarefas interpostas dentro deste formato.

Nossa questão investigativa se relaciona ao tema e articula dois campos de conhecimentos dado seu foco na gestão e na formação de novos editores, são eles: a Administração e a Psicologia. O diálogo transdisciplinar entre ambos confere um avanço no entrelace dos conceitos sobre liderança, relacionada à gestão, e aprendizagem experiencial, relacionada à formação profissional. A pergunta delineada é: quais contribuições teórico-metodológicas atuais podem ser aplicadas à formação de editores científicos no Brasil?

Para responder a esta questão e atender ao objetivo da pesquisa, tomarei como fonte de dados minha trajetória enquanto editor e formador de novos editores, aplicando a Análise Narrativa Dialógica Emancipatória (Ande), interpretando os dados do próprio pesquisador.

1.2 Pontos Investigativos: Os Primeiros Passos de um Editor de Periódicos Científicos

Ao propor o termo “pontos” a “problemas” que darão sentido a essa proposta de trabalho, trazemos alguns breves destaques, que serão mais bem aprofundados ao longo do desenvolvimento deste estudo, partindo do pressuposto verificado em consulta realizada junto ao buscador Google, utilizando o indexador de pesquisa “desafios para novos editores de revistas científicas”, apresentou algumas questões que ainda preocupam antigos e novos editores, que versa como formar novos editores, que são: ética dos

editores, endogenia, plágio, políticas de garantia de livre acesso, *preprints*, avaliação de periódicos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Dessa forma, entende-se que o tema de formação e preparo operacional de um editor não se constitui objeto de muitas discussões que abordam os desafios dos novos editores científicos.

Assim, quando se assume o processo de edição de um periódico, em alguns casos, o novo editor não possui qualquer conhecimento sobre os mecanismos que envolvem o processo de edição/editoração. Outrossim, constata-se a oferta de muitos cursos de formação de editores em universidades, centros de ensino e outras organizações educacionais, mas o que se coloca em xeque aqui é a necessidade de uma melhor abordagem à aprendizagem prática, desde a rotina à resolução de problemas. Correlacionamos esta aprendizagem mais pragmática à possibilidade da oferta de um curso nos moldes do “*learning by doing*”, pois, em nossa opinião, os cursos disponíveis, em sua maioria, são insuficientes neste aspecto.

Soma-se ao fato do desconhecimento do *modus operandi* do periódico, os recursos que darão suporte tecnológico e informacional, onde uma vez observado tal aspecto acarretaria um melhor trato em outros processos, visando a otimizar demandas e não gerar atrasos no processo editorial.

O motivo para apresentar a valia desta proposta se debruça sobre o enfoque do processo de edição de revistas científicas eletrônicas e uma das molas propulsoras desse projeto recai sobre as informações colhidas junto ao site do Seer/Ibict, que consigna o sistema como sendo

[...] recomendado pela Capes [...] e [...] permite uma melhoria na avaliação da qualidade dos periódicos e uma maior rapidez no fluxo das informações. A aceitação do SEER pela comunidade brasileira de editores científicos vem do desempenho do sistema e de sua fácil adaptação aos processos de editoração em uso (Ibict, 2022, n.p.).

Vale lembrar que o mesmo *site* ainda valoriza e dá ênfase à melhor “[...] disseminação, divulgação e preservação dos conteúdos das revistas brasileiras apresentem uma melhoria na adoção dos padrões editoriais internacionais para periódicos on-line 100% eletrônicos” (*ibidem*, n.p.).

O que um acadêmico e pesquisador almeja ao criar um veículo desse porte em uma Instituição de Ensino Superior (IES), além de visibilidade interna das produções endógenas, passa a ser também um canal produções exógenas, de pesquisadores externos à unidade em que o periódico é gestado e mantido, valorizando e reforçando parcerias

externas para a promoção e difusão dos saberes. Soma-se a tal fato a questão de que o processo eletrônico de editoração viabiliza economias financeiras e de tempo significativas, dentre as quais podemos citar: impressões, editorações, diagramações, custos com pessoal de secretaria, dentre outros (Werlang; Blattmann, 2022).

A abertura de um periódico é tarefa extremamente simples, desde que a IES conte com um bom time de desenvolvedores com *expertise* em programação, dado que o OJS é uma plataforma de livre acesso e é facilmente adquirido junto ao sítio eletrônico do Ibict. Contudo, desse momento em diante o desafio pertence à equipe que na maioria das vezes está limitada a um contingente extremamente reduzido de pessoal, especialmente quando a cultura organizacional das IES não suporta ou difunde meios de produção.

São esses apenas alguns dos desafios vividos pelos times de edição de periódicos científicos: a ausência de pessoal ou quando os têm, a ausência de capacitação para tal. Dessa forma, acredita-se que analisar como a aprendizagem experiencial pode enriquecer o curso de formação *on-line* de editores, tornar-se-á elemento de grande valia para que outros grupos de editores tenham coragem e ousadia para fomentar novas e diferenciadas vivências no processo de formação de editores científicos.

Importante salientar que há volumosos elementos e informações de pesquisas fomentados pelos desenvolvedores e gestores das bases científicas, bem como por grandes grupos editoriais, valorizando e primando sempre pelos mecanismos que darão mais publicidade e lisura aos artigos vinculados eletronicamente. Entretanto, os temas abordados trazem aspectos complexos, que decerto carregam consigo informações incrementais para a melhoria da qualidade do processo editorial. Entretanto, nos momentos iniciais, editores inexperientes não são encorajados a essa experimentação, e mesmo antigos editores, já experientes em sua vivência compreendendo os desafios que isso implica, nem sempre se aventuram nesse processo.

Dessa forma, contribuir com a formação de novos editores por meio da autorreflexão sobre o próprio processo de formação enquanto editor e formador de novos editores foi um caminho percebido e assumido. Ao final, espero contribuir para a área ao propor uma formação diferenciada, tratando do critério de fomento por parte de grandes colegiados, visando a validar esforços e boas práticas editoriais para fortalecer o que se propõe, convidar docentes a se inserirem e vivenciarem tal experiência. A questão agora é refletir sobre a efetividade do diálogo entre a Administração e a Psicologia para o desempenho da gestão e formação do editor científico.

1.3 Divulgação e Editoração Científica no Brasil

A editoração de periódicos científicos no Brasil começou a se consolidar no final do século XIX e início do século XX, quando as instituições científicas começaram a priorizar a divulgação do conhecimento acadêmico. Desde então, a atividade tem enfrentado dificuldades, especialmente relacionadas à falta de financiamento público, o que compromete o pleno desenvolvimento do setor (Cueto; Cerqueira, 2022). No entanto, a criação de programas de incentivo à pesquisa, como os organizados pela Capes, possibilitou a expansão da produção científica no país, embora muitas vezes os artigos publicados não sejam suficientemente incorporados à prática pedagógica ou à formação de novos pesquisadores, evidenciando uma desconexão entre produção e utilização dos conteúdos (Moreira; Massarani, 2002).

O papel dos periódicos na construção e na disseminação do conhecimento passou a ser mais relevante com a institucionalização de programas de pós-graduação nos anos 1970, o que promoveu um crescimento significativo no número de publicações. Ainda assim, desafios como internacionalização e obtenção de reconhecimento em bases de dados globais permanecem como barreiras à maior visibilidade das revistas brasileiras (Vasconcelos, Vasconcelos; Irigaray, 2018). Essas dificuldades são acentuadas pela predominância do voluntarismo nos processos editoriais, que raramente recebem o devido reconhecimento acadêmico ou institucional, criando um ciclo de precarização do trabalho dos editores e pareceristas (Cueto; Cerqueira, 2022).

O advento da digitalização trouxe novas possibilidades, permitindo maior acesso à produção científica brasileira. Iniciativas como o SciELO foram fundamentais para democratizar a divulgação científica e ampliar o impacto das publicações nacionais. No entanto, apesar desses avanços, a transição do modelo impresso para o digital não eliminou a necessidade de suporte financeiro e técnico contínuos para a sustentabilidade dos periódicos (Almeida; Bellochio, 2023). A trajetória histórica da editoração científica no Brasil reflete, portanto, uma constante busca por equilíbrio entre expansão da produção, reconhecimento acadêmico e valorização do trabalho editorial.

1.3.1 Trajetória e História dos Periódicos no Brasil

Os primeiros periódicos científicos lançados no Brasil surgiram no século XIX, impulsionados pela chegada da família real portuguesa em 1808 e pelo subsequente

desenvolvimento de instituições científicas no país (Freitas, 2006). Alguns dos primeiros periódicos foram criados por sociedades científicas e instituições médicas, que buscavam estabelecer um espaço formal para a divulgação e o debate do conhecimento científico (conforme quadro 1), em que são apresentadas as datas de criação, o nome do periódico, o objetivo, a situação da revista em 2024 e a apresentação do nome atualizado do periódico, caso ainda esteja ativo.

Entre os periódicos mencionados, dois passaram por mudanças significativas em seus nomes e formatos ao longo do tempo. Essas alterações refletem tanto a evolução institucional das organizações responsáveis por esses periódicos quanto as mudanças no escopo de seus conteúdos.

Quadro 1. Data de criação, nome do periódico, objetivo e situação atual

Dados	Identificação do Periódico
1839	Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (RIHGB)
Objetivo	Documentar e divulgar estudos sobre a história e a geografia do Brasil
Situação Atual	A RIHGB ainda está ativa, sendo considerada a mais antiga revista científica do Brasil. Mantém periodicidade semestral e publica artigos sobre História, Geografia, Antropologia e áreas afins.
1866	Gazeta Médica da Bahia
Objetivo	Divulgar estudos médicos, pesquisas científicas e avanços na área da saúde, especialmente voltados para a medicina tropical.
Situação atual	A revista permanece em atividade e é um dos periódicos médicos mais antigos do país, publicando artigos científicos nas áreas de saúde pública, clínica e medicina tropical. Atualmente, é vinculada à Universidade Federal da Bahia (UFBA).
1876	Arquivos do Museu Nacional
Objetivo	Registrar pesquisas e estudos sobre ciências naturais, arqueologia e antropologia desenvolvidos no Museu Nacional.
Situação atual	Os Arquivos do Museu Nacional continuam ativos, sendo um dos periódicos mais antigos da América Latina dedicados às ciências naturais. A revista publica artigos em áreas como Biologia, Antropologia, Geologia e Paleontologia.
1892	Revista de Medicina e Cirurgia de São Paulo
Objetivo	Divulgar estudos médicos e pesquisas científicas, além de registrar os avanços da medicina paulista.
Situação atual	A publicação original passou por transformações e mudanças de título ao longo do tempo, mas a Associação Paulista de Medicina continua publicando periódicos na área médica. No entanto, a publicação específica com o título original “Revista de Medicina e Cirurgia de São Paulo” não está mais ativa . A APM atualmente publica a São Paulo Medical Journal , que, apesar de ser uma continuação do espírito de sua publicação inicial, tem formato e periodicidade modernos. A São Paulo Medical Journal é uma revista indexada e internacionalmente reconhecida, com artigos revisados por pares em inglês, e abrange amplamente temas de medicina clínica.
1939	Revista Brasileira de Geografia
Objetivo	Publicar estudos geográficos e contribuir para o desenvolvimento do conhecimento sobre o território brasileiro.
Situação atual	A revista foi descontinuada em 1996, mas o IBGE continua produzindo e publicando trabalhos na área de geografia e estatística em outras formas e periódicos. Embora o nome Revista Brasileira de Geografia não seja mais utilizado, o IBGE continua a produzir e divulgar informações e estudos geográficos, agora em formatos mais variados, como boletins técnicos, relatórios estatísticos e publicações temáticas. Em vez de um único periódico, o IBGE publica atualmente séries de pesquisas e relatórios especializados, disponíveis on-line, mantendo o compromisso com a disseminação do conhecimento geográfico.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A trajetória dos periódicos acadêmicos no Brasil reflete um processo de crescimento e especialização que acompanha o desenvolvimento da pesquisa científica no país. Desde os primeiros periódicos acadêmicos, lançados no final do século XIX, até a explosão de publicações científicas digitais na contemporaneidade, o sistema editorial de periódicos no Brasil evoluiu conforme surgiram demandas específicas do meio acadêmico e científico. Esse crescimento foi impulsionado por incentivos governamentais e pela criação de agências de fomento que promovem a divulgação do conhecimento, como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Na editoração acadêmica, o processo editorial passa por diversas etapas de preparação e seleção de manuscritos, o que exige rigor na análise e revisão por pares. Esse processo busca garantir a qualidade e integridade do conteúdo científico, além de conferir ao periódico uma reputação de confiabilidade. O editor de um periódico acadêmico é o responsável por gerenciar essas etapas, desde a avaliação inicial dos artigos até a publicação final, incluindo a coordenação de revisores e autores, além da análise de conformidade com as normas da revista.

Os marcos regulatórios para a editoração de periódicos científicos no Brasil são delimitados por órgãos como a Capes, que utiliza um sistema de classificação (Qualis¹) para ranquear periódicos de acordo com critérios de qualidade e impacto científico. Além disso, a Política Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (PNCTI) e a legislação da Lei de Acesso à Informação, entre outras normas de transparência e boas práticas, também influenciam as diretrizes editoriais, especialmente em relação à ética e à integridade científica.

Quanto à formação dos editores, a literatura sobre o tema aponta que esses profissionais vêm de diferentes áreas do conhecimento, embora a maioria possua experiência prévia em pesquisa acadêmica. Normalmente, editores de periódicos acadêmicos são pesquisadores com carreiras consolidadas, muitas vezes com título de doutorado e reconhecimento nas suas áreas de atuação. Esse perfil é relevante para que o editor possua um entendimento adequado sobre as particularidades de cada campo do

¹ Informações importantes: Documento Técnico do Qualis Periódicos – Capes (2023): <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/avaliacao-quadrienal-2017/DocumentotecnicoQualisPeridicosfinal.pdf>; Portaria 145, de 10 de setembro de 2021: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=6896>; Portaria Gab Nº 213, DE 15 de dezembro de 2021 – Revoga a Portaria nº 145, de 10 de setembro de 2021: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=7583>

saber e das práticas metodológicas específicas. Além disso, há cursos de curta duração e treinamentos oferecidos por sociedades científicas que promovem capacitação para editores em áreas como gestão editorial, ética em publicações e ferramentas de avaliação de impacto.

Esses fatores têm moldado a estrutura e a atuação dos periódicos científicos no Brasil, que continuam a desempenhar um papel importante na circulação de saberes e no fortalecimento da comunidade científica do país.

Diferentes órgãos e Instituições no Brasil e no exterior oferecem cursos e capacitações em editoração de periódicos científicos, abrangendo desde a gestão editorial até práticas de revisão por pares, ética em publicação e métricas de impacto. Entre os principais órgãos que oferecem esses cursos estão a Associação Brasileira de Editores Científicos (Abec), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e, em âmbito internacional, o *Committee on Publication Ethics* (Cope) e o *Council of Science Editors* (CSE).

Encontram-se identificadas abaixo as instituições e as contribuições disponibilizadas por cada um deles para a formação do editor e o processo de editoração de revistas/periódicos científicos:

1. Associação Brasileira de Editores Científicos (Abec)

Cursos oferecidos: A Abec oferece cursos e eventos periódicos, como o Abec Meeting, *workshops* de capacitação, além de cursos sobre gestão editorial, ética em publicação, revisão por pares e acesso aberto.

Duração: A duração dos cursos da Abec pode variar. *Workshops* e treinamentos curtos geralmente têm entre 4 e 8 horas, enquanto eventos maiores, como congressos e encontros, podem durar de 2 a 4 dias.

Acesso: Para acessar as informações sobre cursos e eventos, é possível visitar o site oficial da Abec (www.abecbrasil.org.br) e consultar o calendário de eventos. A associação também disponibiliza cursos *on-line* e presenciais, além de oferecer materiais de apoio e guias para seus associados.

2. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)

Cursos oferecidos: A Capes promove, esporadicamente, cursos e capacitações voltados para a gestão de periódicos científicos e boas práticas editoriais, em especial por meio de parcerias com instituições de ensino e eventos acadêmicos.

Duração: A duração dos cursos oferecidos pela Capes é variável. Em alguns casos, os cursos podem ser parte de eventos anuais, como o Encontro Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação (Enprop), com módulos de curta duração.

Acesso: As informações sobre cursos e eventos de capacitação da Capes podem ser consultadas no seu portal oficial (www.capes.gov.br), na seção de notícias e editais. Além disso, a Capes pode anunciar parcerias com universidades e institutos de pesquisa para oferecer treinamentos.

3. Committee on Publication Ethics (Cope)

Cursos oferecidos: O Cope oferece treinamentos e *webinars* voltados para editores de periódicos sobre ética em publicação científica, abordando temas como integridade, conflitos de interesse e a prevenção do plágio.

Duração: Os cursos do Cope geralmente são de curta duração, variando entre uma e duas horas para *webinars* e até um dia para *workshops* mais extensos.

Acesso: O Cope disponibiliza muitos de seus recursos e treinamentos *on-line*, alguns dos quais são exclusivos para membros. É possível acessar os cursos e eventos através do site oficial (publicationethics.org), onde também estão disponíveis orientações, casos de estudo e recomendações editoriais.

4. Council of Science Editors (CSE)

Cursos oferecidos: O CSE oferece cursos sobre diversas práticas editoriais, incluindo técnicas de editoração, métricas de impacto, revisão por pares e gestão de conteúdo digital para periódicos.

Duração: O CSE organiza eventos anuais, como o *Annual Meeting*, que pode durar de 2 a 4 dias. Os cursos e *workshops* também variam em duração, com sessões curtas de 1 a 3 horas.

Acesso: Informações sobre os cursos e eventos do CSE estão disponíveis no site oficial (www.councilscienceeditors.org). A associação oferece uma seção de recursos e guias para editores, além de acesso a cursos *on-line*.

5. Universidades e Instituições de Pesquisa

Diversas universidades brasileiras e internacionais promovem cursos específicos de editoração científica como parte de programas de pós-graduação em ciências da informação, comunicação científica e biblioteconomia. Esses cursos costumam ser oferecidos em módulos semestrais ou em formações de curta duração.

Acesso: O acesso a esses cursos pode ser feito através dos sites das próprias universidades ou por meio de plataformas de ensino *on-line*.

1.3.2 Editoração Científica, para qual Direção?

O impacto na formação do editor científico está associado a essas transformações que evidenciaram a necessidade de uma formação mais sólida e abrangente para os editores científicos. O domínio das novas tecnologias, das normas éticas (ICMJE, 2018) e das boas práticas de publicação se tornou essencial. Além disso, habilidades como comunicação interpessoal, gerenciamento de projetos e análise crítica de dados passaram a ser cada vez mais valorizadas.

Assim sendo, a década de 2004 a 2014 consolidou a importância da formação do editor científico como um profissional qualificado e estratégico, capaz de garantir a qualidade, a integridade e a relevância das publicações científicas em um cenário cada vez mais dinâmico e competitivo.

Tendo por premissa os conceitos de David Kolb no que concerne a aprendizagem experiencial, somado às experiências vividas pelo autor do presente trabalho no que tange o processo de editoração de revista científicas, aliados à facilidade que a acessibilidade digital trouxe à comunidade científica, especialmente na pandemia, permitiu-se pensar em modelos de formação e capacitação de forma remota, para o atendimento de alguns desses profissionais que anseiam estar à frente do processo de editoração de revistas.

De forma complementar aos formatos assíncronos de formação de editores, o formato remoto e síncrono pode se tornar uma importante ferramenta de apoio e se transformado em aliado dos espaços reais de edição, possibilita uma vivência da *práxis* sobre a qual se debruça o papel dos editores: o ato de editorar.

Conforme descrito acima, constata-se a oferta de muitos cursos de formação de editores em universidades, centros e outras organizações de ensino, mas o que se questiona, na presente pesquisa, é o uso de uma abordagem em torno da aprendizagem prática, desde a rotina até a resolução de problemas. Correlacionamos esta aprendizagem mais pragmática à possibilidade da oferta de um curso nos moldes do “*learning by doing*”, tendo em vista que os cursos disponíveis, em sua maioria, são insuficientes ou não contemplam as necessidades dos editores iniciantes que se propõem ao trabalho de editoração de periódicos científicos.

No Brasil, o editor de periódicos não possui uma remuneração padronizada; em muitos casos, essa atividade é realizada de forma voluntária por professores e pesquisadores vinculados a instituições de ensino e pesquisa. Entretanto, podem obter fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) para melhorar sua infraestrutura, expandir sua visibilidade e fortalecer sua qualidade editorial. As principais situações em que um periódico busca apoio dessas agências de fomento incluem a necessidade de aprimoramento técnico e editorial, a capacitação da equipe, o suporte para publicação digital e a indexação em bases de dados de impacto.

A Capes oferece apoio a periódicos acadêmicos principalmente por meio do Programa de Apoio à Editoração e Publicação Científica (Paep) e da sua política de avaliação de periódicos, conhecida como Qualis. Para ser elegível ao financiamento da Capes, um periódico precisa demonstrar que está alinhado com os padrões de qualidade exigidos pela agência e que contribui para a disseminação do conhecimento em sua área de atuação.

O Paep, por exemplo, financia a tradução de artigos para o inglês, o desenvolvimento de sites, o pagamento de taxas de indexação e a aquisição de ferramentas de gerenciamento editorial. Os editores interessados devem acompanhar os editais periódicos lançados pela Capes, que detalham os requisitos e critérios de seleção. Em geral, os periódicos são avaliados com base em sua classificação no sistema Qualis, que avalia a relevância dos periódicos para os programas de pós-graduação brasileiros.

O CNPq também oferece apoio a periódicos científicos por meio de editais de fomento à editoração e publicação científica. O objetivo desses editais é fortalecer periódicos de qualidade reconhecida e fomentar a divulgação científica no país. O CNPq considera critérios como o impacto do periódico, a relevância para a comunidade acadêmica e a qualidade dos processos editoriais, como a revisão por pares e a aderência a padrões éticos internacionais.

Os periódicos que buscam fomento pelo CNPq precisam submeter propostas em resposta aos editais lançados regularmente. Nessas propostas, os editores devem apresentar um plano detalhado para o uso dos recursos, justificando como o apoio contribuirá para a qualidade e a ampliação do alcance da publicação. O fomento do CNPq pode ser destinado à contratação de serviços de editoração e revisão, à manutenção da infraestrutura digital e ao desenvolvimento de estratégias de visibilidade, como a indexação em bases de dados e o marketing acadêmico.

As agências de fomento priorizam periódicos que promovem acesso aberto e alta qualidade editorial e muitas vezes consideram a presença do periódico em índices como o Scopus ou o *Web of Science*. O fomento é estratégico para que esses periódicos

consigam manter a sustentabilidade e ampliar o impacto da pesquisa científica brasileira no cenário global.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

Refletir sobre a função e a formação do editor científico a partir da sistematização da gestão editorial e da análise da autonarrativa do próprio pesquisador enquanto editor, tendo como conceitos-base a aprendizagem experencial de Kolb e a liderança humilde de Schein e Schein.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Descrever e refletir criticamente sobre a função de gestão editorial científica no Brasil;
- Identificar aspectos teórico-metodológicos essenciais para a formação do editor científico, considerando o diálogo entre os conceitos de aprendizagem experencial de Kolb e liderança humilde de Schein e Schein.

1.5 Estrutura da Obra

Até este ponto, tivemos a apresentação inicial, que revela a minha trajetória de como cheguei ao tema desta investigação; e a introdução, que apresenta dados sobre a divulgação científica no Brasil, o papel dos editores científicos e os desafios de sua formação, justificando a relevância do estudo, circunscrevendo sua questão e delimitando seus objetivos. Indica também a possível contribuição das áreas de Administração e de Psicologia da Educação para o progresso deste campo.

Na introdução, trouxe à voga os desafios de dar publicidade aos feitos de pesquisa e a necessidade da existência de veículos dotados para tal fim, reforçando o papel relevante para tornarem públicas as informações submetidas aos periódicos, apontando a urgência de profissionais aptos ao trato operacional do processo de edição. Ainda neste tópico, fomentamos os pontos investigativos da presente proposta ora submetida. Este capítulo permitiu delimitar os pontos investigativos que delineiam a trama do projeto.

A seguir, organizamos a tese em quatro tópicos que abordarão: a revisão teórica, a metodologia aplicada, a discussão dos dados e as considerações finais.

Na revisão teórica, focalizaremos dois conceitos-chave: a) gestão editorial discutindo cultura organizacional e liderança, ambos apoiados pelas ideias de Schein e Schein; b) formação do editor científico, discutindo a possível contribuição da Teoria de Aprendizagem Experiencial de Kolb.

No tocante à metodologia de pesquisa, serão descritos os desenhos da pesquisa, visando ao alcance do objetivo e seus pontos investigativos. A escolha da Análise Narrativa Dialética Emancipatória (Ande) como ferramenta interpretativa surgiu do respeito e da necessidade de destaque para a subjetividade em ambos os papéis vivenciados, tanto do editor como do pesquisador.

Por questões didáticas, optamos por dividir a discussão de dados em correlação aos objetivos específicos, para, ao final, fluir para o objetivo geral, que foi plenamente atendido. A discussão de dados contribuiu para o avanço no campo editorial com a sistematização da sua gestão e com indicativos que contribuem para o enfrentamento de seus desafios e iluminação para a formação de novos editores.

As considerações finais apontam a aprendizagem pessoal e profissional alcançada nesta trajetória, além da ampliação da visão sobre a ponte entre ciência e profissão. Como um administrador em um curso de doutorado em Psicologia pude vivenciar a transdisciplinaridade na coconstrução de conhecimentos. Pude atravessar a ponte que liga a formação profissional e a de pesquisador. Constatei também que o delineamento de problemas é o primeiro passo para a sua solução. Tendo como base a gestão editorial e a formação de novos editores a partir da autorreflexão, fomentei o fluxo individual-social de modo leve, o que me fortaleceu enquanto gestor, educador e membro de uma comunidade de gestores e educadores.

2 GESTÃO EDITORIAL E FORMAÇÃO DO EDITOR CIENTÍFICO

Este capítulo apresenta os conceitos centrais que sustentam esta investigação: cultura organizacional, liderança e aprendizagem experiencial, relacionados ao campo da editoria científica. Dois autores-chave se destacam: Edgar Schein, com os dois conceitos iniciais relacionados à gestão editorial, e David Kolb, com o conceito que contribui para a formação de novos editores científicos. A contribuição e o diálogo de ambos os autores são a concretização da aproximação e trocas efetivas e construtivas entre Administração e Psicologia, com destaque para a Psicologia Organizacional.

Para compreendermos este cenário, introduziremos algumas informações basilares para o editor científico.

Oliveira (2018) enaltece a importância da ética nas publicações científicas presente no trabalho do editor e dos avaliadores científicos. Os editores precisam estar atentos às fraudes, por exemplo, com a apresentação de resultados preliminares como finais, assim como o cuidado com a autoria, embora seja responsabilidade do primeiro autor a definição da ordem e contribuição dos autores. A autora destaca também a importância da correta indicação das referências e o crime de plágio.

Os manuscritos precisam ser material de pesquisa inédita, a não ser que sejam de revisão da literatura. Portanto, a manipulação ou supressão de informações ou dados, burla de qualquer espécie nas publicações configuram fraude, assim como todos os outros aspectos salientados, a saber: publicação de trabalhos obtido de experimentos não aprovados por comitê de ética, publicações sem consentimento de um dos autores, omissão de algum dos autores, as publicações que contenham plágio, ou divulgar dados confidenciais sem a devida autorização são consideradas graves faltas éticas. Infelizmente, muitos casos têm sido revelados envolvendo falta ética em publicações científicas. Há um endereço do Committee on Publication Ethics, disponível em <<http://www.publicationethics.org.uk/>>, onde se pode verificar tais situações e compreender o quanto grave é esta problemática (Oliveira, 2018, p. 899).

Vasconcelos (2017) problematiza a editoria científica, para o autor:

O papel do editor científico não se restringe a atos burocráticos e administrativos, não se trata de distribuir mecanicamente os artigos aos avaliadores, verificar a decisão dos pareceristas e somar os votos finais: dois a favor, aprovação; dois contra, rejeição; empate, distribuição para terceiro revisor. Em realidade, o mais relevante em um parecer é a sua motivação e não o “X” marcado em “aprovado”, “aprovado condicionalmente” ou “rejeitado”. Conforme Irene Hames, “se editores não fizerem nada além de sempre seguir as recomendações dos avaliadores e todas as suas sugestões de revisões se o manuscrito for condicionalmente apto à publicação, eles não estão fazendo seu trabalho corretamente” (Vasconcelos, 2017, p. 10).

Bajón e González (2021) debatem sobre a importância da transparência editorial em revistas científicas em todo o processo editorial e associam este tema à ética da

comunicação científica. É a seriedade destes princípios que proporciona o reconhecimento da comunidade científica, fornecendo qualidade e visibilidade para os trabalhos publicados. Para sua pesquisa no México, utilizaram dois documentos orientadores, publicados em 2018: a) *Principles of Transparency and Best Practice in Scholarly Publishing; Committee on Publication Ethics (Cope)*²; b) *Directrices para autores y traductores de artículos científicos publicados en inglés - European Association of Science Editors (Ease)*. As autoras enaltecem a função da política editorial para atingir a excelência.

Son políticas que determinan los criterios de aceptación de manuscritos, las condiciones técnicas, los estándares normativos, el modelo de revisión por expertos (*peer review*), la periodicidad, la apertura de acceso a la publicación y también a los datos de investigación, etc. Esta información es relevante para decidir cómo deben publicar los investigadores en comunicación científica (Bajón; González, 2021, p. 15).

Yamamoto (2002) aponta o rompimento do isolamento dos editores preocupados com a qualificação dos periódicos sob suas responsabilidades, e exemplifica ações neste campo, tais como da Associação Brasileira de Editores Científicos (Abec) com a criação de fóruns de discussão e outros eventos. Para melhor compreensão sobre a responsabilidade do editor, o autor indica a leitura de Feitosa (1994), quando ela classifica três ações: responsabilidade social, responsabilidade com as normas editoriais e responsabilidade com o trabalho cotidiano. O primeiro se refere às funções de documentação científica e de disseminação do conhecimento, inerentes à atividade editorial. A segunda responsabilidade trata das questões operacionais (e.g., limites de tamanho, formatação), as referentes à tramitação interna (e.g., revisão por pares) e as relativas ao escopo da revista (e.g., política editorial). E a terceira responsabilidade comprehende a rotina diária de editoria científica, na qual o editor lida com o tratamento equânime dos manuscritos, a isenção na seleção dos consultores, o cuidado ao não tramitar material sem a expressa autorização dos autores, a oportunidade de o editor publicar na revista que dirige, entre outras.

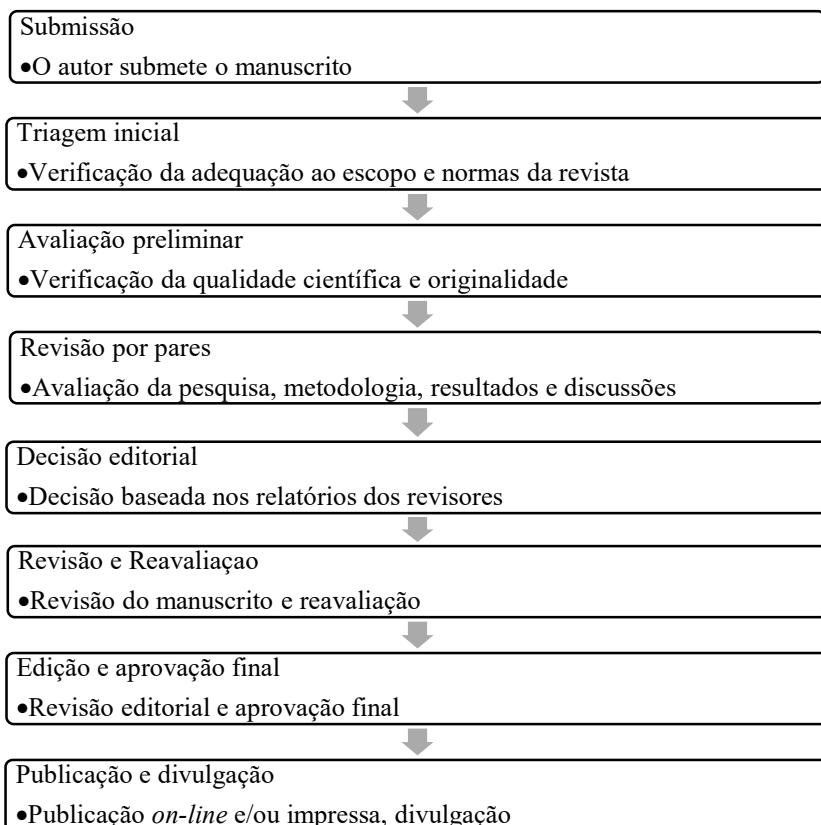
Favero (2001) destaca cinco responsabilidades dos editores científicos:

(a) direção do processo de publicação e a responsabilidade pela manutenção da qualidade científica; (b) avaliação confidencial, objetiva e sem preconceito dos manuscritos no menor período de tempo possível; (c) isenção na escolha dos revisores (sem visar resultados previsíveis); (d) proteção dos direitos dos autores e revisores, promovendo uma comunicação objetiva e profissional entre eles; e (e) decisão final sobre a aceitação ou rejeição de um manuscrito (Favero, 2001, p. 1).

²Disponível em: https://publicationethics.org/files/Code_of_conduct_for_journal_editors_Mar11.pdf.

O editor consegue acompanhar todos os movimentos do artigo quando ele domina o processo editorial. O processo editorial de uma revista científica é representado na imagem abaixo (figura 1):

Figura 1. Processo editorial de uma revista científica



Fonte: O autor (2024).

A própria Abec esboçou uma proposta de Código de Ética³ para garantir a integridade e a lisura da pesquisa e publicação dos seus resultados (Pessanha, 2001). No capítulo referente ao editor, o Código estabelece, resumidamente: (a) a responsabilidade de tomar decisões sobre os manuscritos com base em critérios objetivos e científicos, com presteza; (b) a proteção aos direitos dos autores e avaliadores; (c) a isenção na seleção dos consultores; (d) a responsabilidade pelo sigilo dos originais e a imparcialidade no processo de avaliação; (e) a responsabilidade final, de forma judiciosa, pelo que é publicado na revista.

Bajón e González (2021) reforçam a importância da responsabilidade do editor científico sustentadas por seu diálogo junto à outros pesquisadores e apontam: a) o conflito de interesses entre editores, autores e revisores – grau de sensibilização ética da

³ Disponível: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/mdsNHZV7yBYRV7NTfpNkZgH/?format=pdf&lang=pt>.

publicação científica, depende da tradição, associacionismo, reputação e grau de internacionalização do periódico relacionado a cada campo científico e país; b) “percepção de editores científicos como um conjunto de experiências, conhecimentos, opiniões e crenças sobre aspectos éticos derivados da gestão editorial” (*ibidem*, p. 15). A questão da ética científica é colocada em destaque.

No tocante aos dilemas e desafios do editor científico brasileiro, certamente figuram, além dessas preocupações, a responsabilidade de organizar uma equipe competente e disponível para as tarefas de editoração; de estruturar seu tempo para que tal atividade não o impeça de permanecer, ele próprio, um produtor de conhecimento; de garantir o correto cumprimento dos padrões e prazos pelas editoras e gráficas responsáveis; e de buscar financiamento para viabilizar a produção.

Guedes (2011) afirma que:

É também possível concluir que editar periódico científico nunca foi fácil. E, se agora parece estar mais difícil ainda, dado o aumento de autores, ao mesmo tempo se tem mais apoio, tanto de colegas Editores (e os encontros da Abec e, mais recentemente, da Associação Brasileira de Editores Científicos em Psicologia (Abecip) são boa oportunidade para isso) como da Comissão de Avaliação de Periódicos, desde o início dando pistas com seus detalhados formulários, nos quais notas e pesos diferentes indicam valor de cada decisão editorial. Infelizmente, o auxílio financeiro não acompanha essa ajuda, dado que, de modo geral, o que ocorre de aumento na produção não é acompanhado de aumento correspondente em verbas para publicá-la.

Deve ser por tudo isso que os Editores, antes sabidamente indispensáveis para suas revistas, são hoje não apenas substituíveis, mas interessados também em ser substituídos, ainda que gostando do cargo e até do trabalho: deve ser reforçador, na Universidade, lidar com produto além de tão necessário à área e aos colegas, além de tão visível (“um dos poucos frutos do trabalho acadêmico que se configuram, claramente, como produto, em sentido próprio e não figurado”, diz Aubert, 1996). Entretanto, a que custo – pessoal, acadêmico, social? (Guedes, 2011, p. 309).

Embora a ausência de equipe capacitada e direcionada para a editoração científica contribua para os equívocos da área, isto não justifica. Alguma ação precisa ser executada de modo efetivo para a resolução desta questão.

Vasconcelos (2017) lembra que a decisão final de publicação é do editor científico, conforme se comprova abaixo em alguns trechos, que dada sua importância e clareza foram escolhidos para sustentar o argumento do autor:

A decisão final sobre a publicação ou rejeição do artigo é do editor responsável. Essa decisão será tomada com base nos pareceres dos avaliadores, não necessariamente vinculada aos votos finais dos pareceristas, mas às críticas e às observações escritas pelo avaliador, pois “o conteúdo (as justificativas) do parecer é muito mais importante do que a recomendação”. Ou seja, dois pareceres positivos não impõem necessariamente a publicação do artigo, por exemplo, se um terceiro avaliador sugerir a rejeição com críticas graves, bem fundamentadas e insanáveis (Vasconcelos, 2017, p. 11).

E complementa:

Além de ser uma “ponte entre autores e avaliadores e atuar como um controlador de acesso (gatekeeper)”, o editor pode (e deve) atuar ativamente para o desenvolvimento do artigo, também sugerindo correções (em um “parecer editorial”) e efetivamente lendo o trabalho submetido. Nesse sentido, é necessário que os atores do processo editorial se responsabilizem efetivamente pelas suas atuações e, assim, deve-se assumir que o editor tem uma parcela relevante de responsabilidade sobre o texto publicado no periódico (e, até por isso, seu nome deve ser identificado na respectiva publicação). Uma função fundamental do editor é verificar o conteúdo e a consistência dos pareceres, reconhecendo e respeitando a contribuição do parecerista, mas buscando garantir uma avaliação equitativa e sem abusos. Por certo, uma premissa básica do processo editorial é assegurar um tratamento paritário entre os autores. Assim, como sopesar as diferenças de rigor entre os avaliadores? Um autor não pode ser prejudicado porque o seu artigo foi distribuído para revisores muito rigorosos, enquanto outro texto deficiente é facilmente aprovado por pareceristas menos rígidos. Reduzir o papel do editor a uma posição exageradamente passiva no processo editorial inviabiliza esses controles e a sua efetiva contribuição para a publicação de textos consistentes científicamente (Vasconcelos, 2017, p. 12).

Questiona o papel do editor e suas distorções:

Seria, então, o editor um ditador com superpoderes? Certamente não pode ser, e, para isso, deve-se ressaltar a importância de transparência, isonomia e controles internos. O editor deverá ser controlado internamente na revista, pelos demais editores, com discussões das decisões tomadas e efetiva problematização. Salvo casos excepcionais, sua decisão deve ser orientada pelos fundamentos dos pareceres, não podendo fugir diametralmente de suas críticas, se consistentes e corroboradas. Além disso, com a transparência do processo editorial e a sua orientação a partir de regras claras definidas na política editorial da revista, o autor deverá ter mecanismos para impugnar a decisão, que deverá ser reexaminada motivadamente por um conselho interno ao periódico (Vasconcelos, 2017, p. 13).

Conclui que:

Portanto, a função do editor é, além de gerir administrativamente a revista e ser um intermediador entre autores e avaliadores, assegurar que o processo editorial cumpra sua função com transparência e isonomia: produzir um conhecimento científico consistente, sério e democraticamente orientado (Vasconcelos, 2017, p. 14).

Assim, o editor científico desempenha um papel central e multifacetado na gestão de uma revista acadêmica. Frequentemente criticado pela demora no retorno das avaliações de artigos, ele lida com diversas responsabilidades que nem sempre são compreendidas pelos autores. Entre suas atribuições, estão a análise inicial dos manuscritos para verificar a conformidade com o projeto editorial, a seleção de consultores para avaliação, a supervisão do processo de revisão por pares e a decisão final sobre a publicação.

Além disso, o editor deve atender às demandas do Conselho Editorial, promover o periódico e garantir a integridade e a qualidade do conteúdo. Isso envolve proteger a

reputação e a credibilidade da revista como um veículo acadêmico de excelência. Ele também gerencia ajustes necessários nos textos, coordena novas avaliações, quando requeridas, e assegura que os padrões do periódico sejam mantidos ao longo de todo o processo editorial (Guedes, 2014).

O editor também organiza reuniões do Conselho para fechar edições ou tratar de outros assuntos pertinentes. Em caso de uma equipe de apoio, é sua responsabilidade supervisionar atividades como revisão de textos, avaliação de custos de serviços terceirizados, ajustes na diagramação ou criação de capas, além da distribuição do periódico e gestão de assinaturas. Ele mantém a comunicação constante com autores, consultores e conselheiros, garantindo a execução das decisões tomadas e resolvendo problemas relacionados ao processo editorial. Externamente, o editor interage com agências de financiamento e indexadores, preenchendo formulários, produzindo relatórios e respondendo às demandas institucionais, assegurando o funcionamento completo da publicação científica (*ibidem*, 2004).

Os conceitos e abordagens teóricas sobre os papéis dos editores frequentemente não correspondem à realidade vivida por muitos desses profissionais. Na prática, o editor frequentemente assume a responsabilidade integral pelo processo editorial, desde a supervisão técnica, respeitando as contribuições dos avaliadores, até a garantia do senso estético e da conformidade com as normas das grandes bases indexadoras. Ele não apenas trabalha para manter a inclusão do periódico em bases já consolidadas, mas também busca expandi-lo para novas plataformas.

A experiência editorial mostra que, na maioria dos casos, a carga de trabalho recai sobre editores-gerentes e editores-assistentes, devido à falta de investimentos significativos para estruturar adequadamente os periódicos. Apesar disso, editores no Brasil e no mundo desempenham um papel essencial, enfrentando desafios para garantir que cada publicação aconteça, que os prazos sejam cumpridos pelos avaliadores e que a qualidade dos pareceres seja aprimorada. Eles também se dedicam a conscientizar os pareceristas sobre a importância de sua atuação no ciclo editorial, contribuindo para a continuidade e a evolução das publicações.

2.1 Aprendizagem Experiencial e Formação de Editores Científicos

A formação de editores científicos exige uma integração complexa de competências técnicas, reflexivas e práticas. Nesse contexto, a Teoria da Aprendizagem

Experiencial de David Kolb fornece uma base sólida para estruturar processos formativos que conectem experiências concretas à criação de conhecimento.

Para Kolb (1984, p. 38), aprendizagem experiencial é

[...] o processo por onde o conhecimento é criado através da transformação da experiência. Esta definição enfatiza que o conhecimento é um processo de transformação, sendo continuamente criado e recriado. A aprendizagem transforma a experiência tanto no seu caráter objetivo como no subjetivo. Para compreendermos a aprendizagem, é necessário compreendermos a natureza do desenvolvimento, e vice-versa.

O autor defende a importância de a aprendizagem ganhar efetividade, entendendo que a aprendizagem prática colabora nesta direção. Pimentel (2007, p. 179) esclarece que

Aprender pela experiência não significa que qualquer vivência redundante em aprendizagem. Esta aprendizagem é, sobretudo, mental. Assim sendo, apropriar (tornar próprios) os saberes procedentes da experiência demandam processos contínuos de ação e reflexão.

Essa abordagem é particularmente relevante na formação de editores, que enfrentam desafios éticos, tecnológicos e operacionais no ambiente editorial.

Os editores científicos desempenham um papel fundamental como mediadores no processo de publicação, articulando interesses e demandas de autores, revisores e leitores. Como apontado por estudos sobre o tema, a profissionalização e a formação contínua desses profissionais são essenciais para acompanhar as mudanças constantes no campo da editoração científica (Barbosa; Oliveira; Silva, 2024). Além disso, a abordagem experiencial se mostra eficaz ao permitir que os aprendizes integrem teoria e prática em um processo contínuo de aprendizado e desenvolvimento.

2.1.1 Kolb e a Teoria da Aprendizagem Experiencial

A Teoria da Aprendizagem Experiencial de Kolb é alicerçada em contribuições de pensadores, como Dewey, Lewin e Piaget. John Dewey, por exemplo, enfatizou que o aprendizado deve ser orientado pela prática reflexiva. Segundo ele, “[...] o pensamento deveria ocupar uma posição central na vida” (Dewey, 2007, p. 233), destacando a importância de conectar experiências concretas a reflexões críticas.

Kurt Lewin contribuiu ao demonstrar que a mudança organizacional ocorre em três etapas: descongelamento, mudança e recongelamento. Como descrito por Chiavenato (2004, p. 412), esse modelo sugere que a mudança só se consolida quando “[...] as forças impulsionadoras superam as forças restritivas, permitindo a absorção de novos comportamentos e práticas”. No ambiente editorial, a necessidade de mudança pode

surgir de avanços tecnológicos ou de exigências acadêmicas, exigindo dos editores a capacidade de liderar transformações.

Jean Piaget, por sua vez, trouxe a perspectiva da interação entre assimilação e acomodação como chave para o aprendizado. Kolb (1984, p. 23) sintetiza essa contribuição ao afirmar que “o aprendizado é um processo que ocorre por meio da interação contínua entre as experiências do mundo e os conceitos que moldam nossa percepção dele”. Essa visão é fundamental para a formação de editores, que precisam interpretar e adaptar conceitos teóricos em contextos práticos e em constante mudança.

2.1.1.1 Ciclo de aprendizagem

O Ciclo de Aprendizagem de Kolb é estruturado em quatro etapas interdependentes, que refletem a dinâmica contínua do aprendizado experencial. Essas etapas permitem a integração de experiências concretas e reflexão crítica, promovendo o desenvolvimento de competências aplicáveis em contextos práticos. A seguir, apresenta-se um quadro que sintetiza as características de cada etapa:

Quadro 2. Etapas do Ciclo de Aprendizagem de Kolb e Aplicações no Contexto Editorial

Etapa	Descrição	Exemplo no Contexto Editorial
Experiência Concreta	Vivência direta e prática de situações ou atividades.	Participação em um processo real de submissão e revisão de artigos científicos.
Observação Reflexiva	Análise crítica e reflexão sobre a experiência vivida, identificando desafios e aprendizados.	Discussão em grupo sobre os pontos fortes e as dificuldades do processo editorial enfrentado.
Conceituação Abstrata	Formulação de teorias e generalizações a partir das reflexões realizadas.	Desenvolvimento de estratégias para melhoria no fluxo editorial com base na análise crítica dos processos.
Experimentação Ativa	Aplicação prática das teorias e conceitos desenvolvidos em novos contextos.	Implementação de melhorias no sistema de submissão e revisão, como o uso de tecnologias mais eficientes para comunicação entre revisores e autores.

Fonte: Adaptado pelo autor (2024).

O Ciclo de Aprendizagem de Kolb, ao integrar experiência, reflexão, teoria e prática, oferece um modelo robusto para a formação de editores científicos. Cada etapa desempenha um papel crucial no desenvolvimento de competências necessárias para enfrentar os desafios complexos do ambiente editorial.

- Experiência Concreta: Essa etapa é a base do ciclo, onde o aprendente vivencia situações que servem como matéria-prima para o aprendizado. No contexto editorial, atividades práticas, como a revisão de manuscritos ou a gestão de um fluxo editorial, criam oportunidades para aprender com a prática.
- Observação Reflexiva: Aqui, a análise crítica das experiências permite identificar lições aprendidas e áreas de melhoria. Essa etapa é particularmente importante para editores em formação, pois promove a consciência sobre as dinâmicas do processo editorial e incentiva a troca de perspectivas.
- Conceituação Abstrata: A partir da reflexão, os aprendentes desenvolvem teorias e modelos que os ajudam a compreender melhor as práticas editoriais. Por exemplo, podem surgir estratégias para tornar os processos de submissão mais eficientes ou para lidar com questões éticas de maneira estruturada.
- Experimentação Ativa: A última etapa fecha o ciclo ao permitir que os aprendentes implementem o que aprenderam, testando suas teorias em novas situações. Esse processo não apenas reforça o aprendizado, mas também abre espaço para novas experiências, reiniciando o ciclo.

Kolb e Kolb (2018, p. 8, em tradução livre) dão oito dicas para a prática do educador na perspectiva de aprendizagem experiencial a serem refletidos para a aplicação da formação do editor:

1. O aprendizado é um ciclo recorrente sem fim, não um processo linear.
2. A experiência é necessária para aprender.
3. O cérebro é construído para a aprendizagem experiencial.
4. Os polos dialéticos do ciclo são os que motivam a aprendizagem.
5. Os estilos de aprendizagem são diferentes formas de percorrer o ciclo de aprendizagem.
6. O ciclo completo de aprendizado aumenta a flexibilidade e o desenvolvimento do aprendizado.
7. Ensino em torno do ciclo de aprendizagem.
8. O ciclo de aprendizagem pode ser uma rubrica para avaliação holística e autêntica.

A figura 2 a seguir representa o ciclo de aprendizagem experencial:

Figura 2. Ciclo de aprendizagem de Kolb



Fonte: Kolb e Kolb (2018, p. 8).

A aplicação típica nesta proposta parte de um cenário de aprendizagem de experiência concreta, direta, na qual o sujeito aprenderá “Experienciando” (experiência concreta – vivenciar / sentir). Os autores exemplificam: “viagem de campo, um experimento de laboratório ou uma dramatização” (Kolb; Kolb, 2018, p. 8). A seguir, o mediador incentiva a organização das considerações pessoais e/ou reflexões em grupo dos aprendentes da experiência vivenciada, quando os aprendentes estarão refletindo sobre o objeto de aprendizagem (observação reflexiva – refletir). A conceitualização se presentifica na próxima fase – pensando, na qual o aprendente se aproxima de outras fontes de conhecimento (conceitualização abstrata – conceituar – pensar), em atividades, tais como “palestras e leituras” (*ibidem*, p. 8). Após a experiência, a reflexão, e o pensar, os aprendentes são convidados a articular e a aplicar o conteúdo aprendido no seu cotidiano, na sua vida social e/ou laboral, agindo, praticando o que aprenderam (experimentação ativa – aplicar – agir). Este é um processo não linear e infinito, ou seja, pode haver diferenças nas etapas, mas ele é contínuo e interminável, uma vez que uma aprendizagem leva a outra aprendizagem. Os autores utilizam uma espiral para demonstrar o aspecto dinâmico do processo, na qual o conhecimento vai ampliando cada vez mais.

O uso do Ciclo de Aprendizagem em programas de formação de editores científicos destaca-se por sua adaptabilidade. Como Kolb e Kolb (2018, p. 9) enfatizam,

“o aprendizado experencial é um processo contínuo que conecta reflexão e ação, promovendo o desenvolvimento ao longo do tempo”. No ambiente editorial, isso se traduz em uma abordagem prática e reflexiva que não apenas desenvolve habilidades técnicas, mas também fortalece competências estratégicas e interpessoais.

Assim, o Ciclo de Aprendizagem não é apenas um modelo teórico, mas uma ferramenta prática que auxilia editores científicos em sua jornada de aprendizado e aprimoramento contínuo. Ao vivenciarem cada etapa e refletirem sobre suas práticas, os aprendentes estão mais preparados para enfrentar os desafios do setor e inovar em suas abordagens.

2.1.1.2 Estilos de aprendizagem

Kolb (1984; 1999) categoriza quatro estilos de aprendizagem e cria um inventário para sua identificação (*Kolb Learning Style Inventory* – KLSI), a partir da vivência das etapas do ciclo de aprendizagem. São eles: divergente, assimilador, convergente e acomodador. Os estilos são decorrentes das preferências dos aprendentes na forma de perceber, organizar, processar e compreender as informações. Na aprendizagem eficaz, o aprendente passa pelos quatro estilos de aprendizagem, mas na maioria das vezes tem um estilo que mais se destaca, e é neste que o aprendente se desenvolve mais. De modo resumido, baseados no autor, podemos caracterizar os estilos da seguinte maneira:

Quadro 3. Enlaces dos Estilos de Aprendizagem *versus* Ciclo de Aprendizagem de Kolb

	Experimentação Ativa	Observação Reflexiva
Experiência concreta	Acomodador	Divergente
Conceituação abstrata	Convergente	Assimilador

Fonte: Adaptado de Kolb (1984).

- a) Divergente (fazendo e observando / experiência concreta e observação reflexiva)
 - São aquelas pessoas criativas, que têm facilidade em gerar ideias, resolver questões de modo inovador, imaginar situações e propor implicações alternativas, pouco usuais. A experiência concreta provoca seu processo de criação;
- b) Assimilador (observando e pensando / observação reflexiva e conceituação abstrata) – São aquelas pessoas capazes de criarem modelos teóricos, que tendem

ao raciocínio indutivo, sistematizam as informações e as articulam mais teoricamente e menos na sua aplicação prática;

- c) Convergente (fazendo e pensando / experimentação ativa e conceituação abstrata) – São aquelas pessoas mais pragmáticas, objetivas na resolução de problemas, tomada de decisões e implementação da ação, que tendem para o raciocínio dedutivo;
- d) Acomodador (fazendo e sentindo / experimentação ativa e experiência concreta) – São aquelas pessoas que preferem a abordagem prática à teórica. Tendem à abordagem de tentativa e erro, no modo intuitivo de ser, arriscam a indicar soluções para problemas.

Cabe lembrar a influência piagetiana no pensamento de Kolb, logo, os adjetivos de assimilador e acomodador se relacionam ao processo de assimilação e acomodação na construção do conhecimento, onde sempre há a atividade do aprendente. Estas são duas estruturas da inteligência que trabalham na construção do conhecimento.

As habilidades se agrupam e caracterizam cada estilos de aprendizagem são apresentadas no quadro síntese a seguir:

Quadro 4. Estilos x Habilidades x Características

Estilo	Habilidades Predominantes	Características
Divergente (Reflexivos)	Experiência concreta e Observação reflexiva	Domina a capacidade de imaginação, possui melhor desempenho em situações de gerações de ideias, pois tendem a ser mais emotivos e imaginativos
Assimilador (Teóricos)	Conceituação abstrata e Observação reflexiva	Possui raciocínio indutivo, com grande capacidade de criar modelos teóricos
Convergente (Pragmáticos)	Conceituação abstrata e Experimentação ativa	Dispõe de um raciocínio hipotético-dedutivo, no qual tem sua concentração em problemas específicos
Acomodador (Ativos)	Experiência concreta e Experimentação Ativa	Visa à execução dos experimentos e plano, é flexível, e adapta-se imediatamente em circunstâncias distintas.

Fonte: Adaptado de Cordeiro e Silva (2012 *apud* Pereira; Marinho; Wollinger; Passos, 2019).

Cada um destes estilos de aprendizagem levará às ações de reflexão que conduzem a práticas disruptivas e que estimulam o profissional responsável pela formação continuada a construir desenhos especialmente da observação e dela derivar as possíveis ações que dela podem ser desencadeadas corroborando a validade da experiência ao processo de aprendizagem, o que demanda esforços e ações que privilegiam práticas que conduz o ouvinte à reflexão.

2.1.2 Kolb, seus Antecessores e seus Predecessores (Antecedentes e Descendentes)

Dentre a sorte de suas produções, a obra-prima da conceitualização de Kolb foi *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, lançado pelo autor em 1984. Desta, desencadeia o processo de construção de seus antecedentes. Este autor continua ativo em suas produções. Apresentaremos a influência que recebeu de seus antecedentes e a seguir os pontos principais de sua teoria e algumas pesquisas atuais.

Os estudos sobre a aprendizagem experiencial vêm crescendo substancialmente desde o final dos anos 1980. Trata-se de uma abordagem na área da Psicologia voltada para incentivar a criatividade e a aquisição de novas competências derivadas da aprendizagem contínua.

Há que se considerar que Kolb é um autor extremamente produtivo e profícuo em suas produções. Todavia, encontramos escassez de referências atuais resultantes da realização de uma pesquisa breve, com o uso do unitermo “aprendizagem experiencial” no Google Acadêmico e na SciELO compreendendo os últimos dez anos. Foram consideradas tão somente produções brasileiras, e o cenário inicial encontra-se consolidado no quadro a seguir.

Quadro 5. Resultado da aplicação do filtro unitermo “Aprendizagem Experiencial”

Tipo	Título do Artigo	Ano	Link de Acesso
AR	Implicações da aprendizagem experiencial e da reflexão pública para o ensino de pesquisa qualitativa e a formação de mestres em administração	2011	https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-65552011000500002&script=sci_arttext
AR	Os estilos de aprendizagem influenciam o desempenho acadêmico do estudante de finanças?	2012	https://www.redalyc.org/pdf/2734/273424461005.pdf
AR	Teorias de Aprendizagem em Jogos Digitais Educacionais: um Panorama Brasileiro	2015	https://www.seer.ufrgs.br/renote/article/view/57589
AR	Teoria da aprendizagem experiencial no ensino de empreendedorismo: Um estudo exploratório	2016	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=671882
AR	Aprendizagem empreendedora para inovações: Estudo de casos de pequenas empresas do programa Ali	2016	https://www.redalyc.org/pdf/4417/441747930007.pdf
AO	Teoria da Aprendizagem Experiencial no Ensino de Empreendedorismo	2019	http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?pid=S0871-91872019000200005&script=sci_arttext&tlang=es

AO	Um estudo a respeito do estágio curricular supervisionado nos cursos de Ciências Contábeis no Brasil com foco na teoria experiencial de aprendizagem	2019	https://periodicos.ufsc.br/index.php/contabilidade/article/view/2175-8069.2019v16n39p66/42738
AR	Educação empreendedora em contabilidade: Da teoria à aprendizagem experiencial	2020	http://revista.crcsc.org.br/index.php/CRCSC/article/view/2896
AR	Cultura de inovação e aprendizagem: O programa clube dos apaixonados por desafios	2020	https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1678-69712020000400301&script=sci_arttext&tlng=pt

Legenda: AR=Artigo de Revisão; AO= Artigo Original

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Apenas por esse pequeno estrato, percebe-se que em aspectos práticos e em produção nacional, pouco dos nove artigos – somente dois em um período de dez anos – abordam questões pragmáticas sobre a teoria experiencial, enquanto o restante se caracteriza por artigos de revisão, o que corrobora com a proposição de tal tese para explorar tal correlação.

Logo, destaca-se que o autor se ancora em três autores para embasar sua experiência. O primeiro, John Dewey (1859-1952), filósofo norte-americano que com suas teorias alicerçou as bases de novas estratégias educacionais ao redor do mundo, com seu conceito de pragmatismo. Neste momento, cumpre um breve adendo sobre o entendimento do que consiste o “ser pragmático”. Dewey (2008, p. 120) destaca que:

Diz-se frequentemente do pragmatismo que faz da ação a finalidade da vida. Diz-se também do pragmatismo que subordina o pensamento e a atividade racional a fins particulares de interesse e lucro [...]. Mas o papel da ação é de um intermediário. Para ser capaz de atribuir um significado aos conceitos, uma pessoa deve ser capaz de aplicá-los à existência. Ora, é por meio da ação que essa aplicação é tornada possível. E a modificação da existência que resulta dessa aplicação constitui o verdadeiro significado dos conceitos. O pragmatismo está, portanto, longe de ser aquela glorificação da ação por si mesma, o que é considerado como a característica peculiar da vida americana.

Inicialmente, Dewey não conceituou o pragmatismo como um processo de respostas rápidas, pautadas em ações imediatas. Ele submete o indivíduo à sua conceituação, com capacidade de aplicá-lo à sua existência concreta, com o olhar sobre a solução de problemas reais. No Brasil, seus estudos formaram a base do movimento Escola Nova, capitaneado pelo professor Anísio Teixeira, que, dentre seus propósitos, listou a atividade prática como um dos ingredientes para a formação de novos profissionais, sendo estes um dos componentes deste novo modelo de formação.

Decerto, Dewey se ancorou em outros autores para trazer à sociedade os seus conceitos, com destaque para Charles Sanders Peirce e William James. Sobre as

diferenças acerca dos conceitos de pragmatismo são apontados por Correia e Zoboli (2020, p. 1484).

[...] em Peirce, o teor racional de uma palavra (ou de uma ideia) é medida diante de sua relevância sobre a conduta da vida. No pragmatismo de Peirce, o significado de uma proposição encontra-se na maneira que ela torna-se aplicável à conduta humana;

Por outro lado, a visão de James apresentada pelos autores (*ibidem*, p. 1.489), destaca que:

O pragmatismo em James então insiste sobre fenômenos consequentes, isto é, sobre as possibilidades da ação. Isso quer dizer que as ideias não têm de relatar experiências passadas, mas são as bases para (re)organizar experiências futuras, pois se o pragmatismo se prendesse em repetir fatos passados, não teria abertura para possibilidades, liberdade e criação.

Os valores não se diferem em seus fins: ambos os pensadores que suportam o pensamento de Dewey de fato chegam ao mesmo consenso, porém, por meio de percepções diferentes da realidade: enquanto Peirce se debruça sobre uma realidade existente; James, por sua vez, entende que o passado gera apenas experiências repetidas, limando ou mitigando o processo de reflexão para o trato de questões práticas.

Dewey buscou absorver o melhor de dois mundos e amplificou sua fala à medida que os pressupostos filosóficos educacionais, políticos e sociais como elementos fundamentais para a formação do cidadão no trato de questões práticas.

Assim, ao inserir tais conceitos no campo da educação, Dewey discute a questão do objetivo ao pragmatismo, em que, para Dewey (1978), se posto à prova por meio de experimentações, ele apontará se esses mesmos objetivos podem ou não ser validados, alterando-os se necessário à medida que seus resultados são observados e verificados. Segundo Dewey (2007, p. 233), “[...] a ação deveria ser inteligente e reflexiva[...]”; e, “[...] o pensamento deveria ocupar uma posição central na vida.” Isso reflete a visão jamesiana acerca de sua teoria.

O segundo autor no qual Kolb se ancora e sustenta sua teoria de aprendizagem experiencial, é o psicólogo Kurt Lewin, que, em 1947, apresentou seu modelo de mudança organizacional que se desdobrou em três etapas. À luz de Chiavenato (2004), o autor assim definiu as seguintes etapas:

- Descongelamento do modelo/padrão atual de comportamento, o *status quo*, em que práticas antigas são deixadas de lado para serem abarcadas por novas ideias.

- Mudança, quando práticas são absorvidas, ou seja, as pessoas têm seu comportamento modificado e executam atividades e tarefas segundo um novo estabelecido.
- Recongelamento, que acontece quando as novas práticas são definitivamente absorvidas, vinculadas e incorporadas como rotina de seu labor.

Para Lewin (1947), a mudança sofre ação de duas forças que divergem entre suas razões, a saber: forças positivas ou impulsionadoras, as quais agem no sentido da mudança, dando apoio e suporte para que transformações ocorram; e forças negativas ou restritivas, que atuam no sentido oposto. Assim, o indivíduo sofre influências de forças que circundam seu ambiente e onde ocorrem os processos de resistência à mudança. Diante disso, faz-se necessária a análise de tais forças de modo a remover as forças restritivas e incentivar as forças impulsionadoras, para que a mudança seja enfim implantada, pois ela só ocorrerá quando as forças impulsionadoras se tornem maiores que as forças restritivas.

Um dos pontos que Lewin aborda sobre tais mudanças recai sobre o campo. Para o autor, o aspecto do campo, especialmente na esfera social, necessita ser verificado em todas as suas esferas, incluindo as relações estabelecidas entre os grupos e subgrupos, os valores dos sistemas sociais, em que o conjunto dessas informações necessitam ser analisadas para que o fluxo dos eventos posteriores à análise fluam de maneira diferente, compreendendo-se que o processo tem início com um diagnóstico das forças exercidas no ambiente em que este se insere possibilitando ao pesquisador identificar o *status quo* do indivíduo ou grupo (Lewin, 1947).

Naturalmente, todos nós somos resistentes à mudança. No entanto, todo processo inovador ou novo causa, de fato, algum tipo de desconforto, especialmente naqueles homogêneos e consolidados, já arraigados à organização e à sua cultura. Nesse sentido, leva as organizações a reproduzirem soluções já praticadas, assim, repetindo os comportamentos de outras companhias, em vez de procurar ações inovadoras. William James, já citado no presente estudo ao abordar as visões iniciais sobre os conceitos de Dewey, esclarece que ações inovadoras “[...] são as bases para (re)organizar experiências futuras, pois se o pragmatismo se prendesse em repetir fatos passados, não teria abertura para possibilidades, liberdade e criação” (Correia; Zoboli, 2020, p. 1.484).

Lewin, no esforço produtivo de evidenciar seu modelo, propõe que o processo se mantenha em constante evolução. Assim, em um primeiro momento, o autor concentra seus olhares sobre a teoria do campo para diagnosticar as forças que operam no grupo.

Em seguida, circunstância a dinâmica do grupo, para compreender o seu comportamento, que permitiria criar um sentimento de necessidade, seja sob o enfoque do grupo analisado, seja sobre o indivíduo.

O terceiro e último autor que ancora seus estudos é o suíço Jean Piaget. Kolb ressalta que “para Piaget, as dimensões de experiência, conceito, reflexão e ação formam a estrutura básica e contínua para o desenvolvimento do pensamento adulto” (Kolb, 1984, p. 23).

Apesar de seus estudos remontarem processos cognitivos ao longo da infância, tais percepções fizeram Piaget destacar que a inteligência consiste no aprimoramento da experiência vivida e não um produto inato do indivíduo. Mas, para que isso ocorra nesse processo, há a necessidade de interação do indivíduo com seu ambiente. Segundo Kolb (1984, p. 23), Piaget destaca que:

[...] a chave para o aprendizado reside na interação mútua do processo de acomodação de conceitos ou esquemas para experimentar no mundo; e, no processo de assimilação de eventos e experiências do mundo em conceitos e esquemas existentes.

Dessa forma, Piaget afirmou que o processo de desenvolvimento do indivíduo ocorria em detrimento de sua ação sobre o meio em que este estava inserido e com elementos inerentes creditados a fatores biológicos em seu desenvolvimento mental.

Além disso, denominou quatro estadios do desenvolvimento cognitivo na infância, em que cada um apresenta características, comportamentos e pensamentos específicos da criança. Os quatro estadios do desenvolvimento são denominados por Piaget como: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal (Kolb, 1984).

Sendo assim, sintetizando os pressupostos teóricos de Kolb, os conceitos desenvolvidos por Dewey apontam o propósito das ações. Lewin valoriza a experiência concreta, a partir da qual se permite a coleta de dados e diagnósticos de suas observações. Piaget atesta que a chave para o aprendizado versa sobre a interação dos processos, a acomodação e a assimilação de conceitos atrelados à experiência no mundo e às experiências do mundo, respectivamente (Alves; Tometich, 2018).

Dos pontos de convergência entre os autores, Kolb notadamente percebeu a importância da experiência, no sentido de experiência vivencial, para (re)significar conceitos e compreender o seu entorno.

Nesse sentido, os processos de abstração construtivista são as bases do ciclo da aprendizagem experiencial de Kolb, que absorve as bases conceituais de cada um dos

autores mencionados e as coloca em um novo modelo de aprendizagem, valendo-se não apenas do conhecimento teórico, mas dos ensinamentos que a teoria vivenciada permite ao indivíduo ou ao grupo, seja enquanto organização social, acadêmica ou até mesmo empresarial, compreendendo que além dos espaços convencionais e convencionados, a construção do saber perpassa por ideias, ideais, quase sempre inovativos e ousados. Sem uma visão construtivista acerca da formação da pessoa, as dificuldades de se conceber novos processos e formas de trabalho seriam legadas ou até mesmo ignoradas.

Decerto que todo e qualquer elemento apreendido remonta e necessita de monitoramento, controle e avaliação, além de *feedback*. Dessa forma, Kolb, ao destacar em sua obra que seu ciclo de aprendizagem experiencial não se trata de um círculo formativo e sim de uma espiral formativa, ressalta que o processo de aprendizagem experiencial por si só já é um elemento de avaliação, monitoramento e controle, pois, das novas experiências apreendidas pelo desenvolvimento de novos conceitos que podem ser aplicados, comprehende-se que ao se tornar uma experiência concreta o ciclo se reinicia, surgindo novas ações, propostas e visões que desencadeiam um novo processo de análise e observação para que novas conceituações possam ser criadas, testadas e corroboradas. Assim, a espiral de Kolb permite novas visões a cada ciclo de aprendizagem experienciada, agregando novos processos, conceitos, propostas e atividades.

2.2 Aprendizagem Experiencial de Kolb

Para Kolb (1984, p. 38), a aprendizagem experiencial é

[...] o processo por onde o conhecimento é criado através da transformação da experiência. Esta definição enfatiza que o conhecimento é um processo de transformação, sendo continuamente criado e recriado. A aprendizagem transforma a experiência tanto no seu caráter objetivo como no subjetivo. Para compreendermos a aprendizagem, é necessário compreendermos a natureza do desenvolvimento, e vice-versa.

O autor defende a importância de a aprendizagem ganhar efetividade, e, nesse sentido, a aprendizagem prática colabora nesta direção. Pimentel (2007, p. 179) esclarece que

Aprender pela experiência não significa que qualquer vivência redunde em aprendizagem. Esta aprendizagem é, sobretudo, mental. Assim sendo, apropriar (tornar próprios) os saberes procedentes da experiência demanda processos contínuos de ação e reflexão.

2.2.1 Ciclo de Aprendizagem de Kolb

Kolb e Kolb (2018, p. 8, em tradução livre) dão oito dicas para a prática do educador na perspectiva de aprendizagem experiencial, a saber:

1. O aprendizado é um ciclo recorrente sem fim, não um processo linear.
2. A experiência é necessária para aprender.
3. O cérebro é construído para a aprendizagem experiencial.
4. Os polos dialéticos do ciclo são os que motivam a aprendizagem.
5. Os estilos de aprendizagem são diferentes formas de percorrer o ciclo de aprendizagem.
6. O ciclo completo de aprendizado aumenta a flexibilidade e o desenvolvimento do aprendizado.
7. Ensino em torno do ciclo de aprendizagem.
8. O ciclo de aprendizagem pode ser uma rubrica para avaliação holística e autêntica.

Os autores propõem o ciclo de aprendizagem representado na figura exposta a seguir:

Figura 3. Ciclo de Aprendizagem de Kolb



Fonte: Kolb e Kolb (2018, p. 8).

A aplicação típica nesta proposta parte de um cenário de aprendizagem de experiência concreta, direta, na qual o aprendente aprenderá “experienciando” (experiência concreta – vivenciar / sentir). Os autores exemplificam: “viagem de campo, um experimento de laboratório ou uma dramatização” (Kolb; Kolb, 2018, p. 8). Em

seguida, o mediador incentiva a organização das considerações pessoais e/ou reflexões em grupo dos aprendentes da experiência vivenciada, quando estarão refletindo sobre o objeto de aprendizagem (observação reflexiva – refletir). A conceitualização se presentifica na fase seguinte – pensando, na qual o aprendente se aproxima de outras fontes de conhecimento (conceitualização abstrata – conceituar – pensar), em atividades tais como “palestras e leituras” (*ibidem*, p. 8). Após a experiencião, a reflexão e o pensar, os aprendentes são convidados a articular e aplicar o conteúdo aprendido no seu cotidiano, na sua vida social e/ou laboral, agindo, praticando o que aprenderam (experimentação ativa – aplicar – agir). Este é um processo não linear e infinito, ou seja, pode haver diferenças nas etapas, mas ele é contínuo e interminável, uma aprendizagem que leva a outra aprendizagem. Os autores utilizam uma espiral para demonstrar o aspecto dinâmico do processo, na qual o conhecimento vai ampliando gradativamente.

2.2.2 Estilos de aprendizagem

Kolb (1984; 1999) categoriza quatro estilos de aprendizagem e cria um inventário para sua identificação (*Kolb Learning Style Inventory* – KLSI), a partir da vivência das etapas do ciclo de aprendizagem. São eles: divergente, assimilador, convergente e acomodador⁴. Os estilos são decorrentes das preferências dos aprendentes na forma de perceber, organizar, processar e compreender as informações. Na aprendizagem eficaz, o aprendente passa pelos quatro estilos de aprendizagem, mas na maioria das vezes tem um estilo que mais se destaca, e é neste que ele se desenvolve mais. De modo resumido, com base no autor, podemos caracterizar os estilos da seguinte maneira:

Quadro 6. Enlaces dos Estilos de Aprendizagem *versus* Ciclo de Aprendizagem de Kolb

	Experimentação Ativa	Observação Reflexiva
Experiência concreta	Acomodador	Divergente
Conceituação abstrata	Convergente	Assimilador

Fonte: Adaptado de Kolb (1984).

a) Divergente (fazendo e observando / experiência concreta e observação reflexiva)
 – são aquelas pessoas criativas, que têm facilidade de gerar ideias, resolver

⁴ Uma versão em português é disponibilizada *on-line* gratuitamente, onde se pode identificar o estilo de aprendizagem preponderante no momento: <https://www.cchla.ufpb.br/aprendizagem/>.

questões de modo inovador, imaginar situações e gerar implicações alternativas, pouco usuais. A experiência concreta provoca seu processo de criação;

b) Assimilador (observando e pensando / observação reflexiva e conceituação abstrata) – São aquelas pessoas capazes de criar modelos teóricos, que tendem ao raciocínio indutivo, sistematizam as informações e as articulam mais teoricamente e menos na sua aplicação prática;

c) Convergente (fazendo e pensando / experimentação ativa e conceituação abstrata) – são aquelas pessoas mais pragmáticas, objetivas na resolução de problemas, na tomada de decisões e implementação da ação, que tendem para o raciocínio dedutivo;

d) Acomodador (fazendo e sentindo / experimentação ativa e experiência concreta) – são aquelas pessoas que preferem a abordagem prática à teórica. Tendem à tentativa e erro, no modo intuitivo de ser, arriscam na indicação de soluções para problemas.

Tendo em vista a influência piagetiana no pensamento de Kolb, os adjetivos “assimilador” e “acomodador” se relacionam ao processo de assimilação e acomodação na construção do conhecimento, em que sempre há a atividade do aprendente. Estas são duas estruturas da inteligência que trabalham na construção do conhecimento.

As habilidades se agrupam e caracterizam cada estilo de aprendizagem, conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 7. Estilos x Habilidades x Características

Estilo	Habilidades Predominantes	Características
Divergente (Reflexivos)	Experiência concreta e Observação reflexiva	Domina a capacidade de imaginação, possui melhor desempenho em situações de gerações de ideias, pois tendem a ser mais emotivos e imaginativos
Assimilador (Teóricos)	Conceituação abstrata e Observação reflexiva	Possui raciocínio indutivo, com grande capacidade de criar modelos teóricos
Convergente (Pragmáticos)	Conceituação abstrata e Experimentação ativa	Dispõe de um raciocínio hipotético-dedutivo, no qual tem sua concentração em problemas específicos
Acomodador (Ativos)	Experiência concreta e Experimentação Ativa	Visa à execução dos experimentos e plano, é flexível, e adapta-se imediatamente em circunstâncias distintas.

Fonte: Adaptado de Cordeiro e Silva (2012).

Cada um destes estilos de aprendizagem levará às ações de reflexão que promovem as práticas disruptivas, conduzindo o profissional responsável pela formação continuada na construção de desenhos especialmente da observação e dela derivar as

possíveis atividades que dela podem ser desencadeadas, corroborando a validade da experiência ao processo de aprendizagem, o que demanda esforços e atos que destaquem as práticas que levem o ouvinte à reflexão.

2.2.3 Contribuição da aprendizagem experiencial à formação editorial científica

A escolha da Teoria da Aprendizagem Experiencial está calcada no destaque da aprendizagem prática, por esta ser um diferencial na formação do editor científico. A partir do entendimento de Kolb (2018), a criação de programas educacionais que enlacetem alunos no processo de aprendizagem, fornece uma alternativa ao modelo tradicional de transmissão de informações excessivamente utilizado, que o autor considera extremamente ineficaz.

Alguns docentes, por sua vez, ao aliarem entendimentos sobre Dewey (Correia; Zoboli, 2020) que se ancoram em aspectos pragmáticos, remontam à praticidade com ênfase na ação. Sob esta base, o educador fornece um evento de vivência concreta direta, como uma pesquisa de campo, um experimento de laboratório ou até mesmo uma dramatização.

A fase de conceituação neste processo se concentra na compreensão do significado da experiência, muitas vezes com a adição de palestras, cursos, com apresentação de recursos de leituras e imagens relacionadas ao assunto. Os alunos são então convidados a aplicar o que aprenderam em um contexto prático de trabalho.

Verifica-se, assim, que o conceito de aprendizagem experiencial possui inúmeras aplicações, fato esse corroborado pelo autor ao afirmar que, especialmente no meio educacional, vêm surgindo

[...] inúmeras aplicações do aprendizado conceito de ciclo em programas educacionais que vão desde aulas individuais sessões, a cursos e programas de treinamento, programas de graduação, o total currículo escolar e universitário, e até mesmo aos currículos nacionais políticas e padrões (Kolb; Kolb, 2018, p. 8).

Dessa maneira, colocamo-nos de acordo com o exposto e enfatizamos a relevância da teoria de aprendizagem experiencial como um campo farto para o desenvolvimento de várias proposições de atividades, considerando que novas práticas são criadas a partir de um processo crítico-reflexivo que auxilia na organização de reflexões pessoais e coletivas sobre a experiência vivida. Nesse contexto, emerge a questão: Os preceitos teóricos que

destacam a aprendizagem prática podem estar presentes e contribuírem para a formação do editor científico na modalidade de Educação a Distância (EaD)?

2.2.4 Desenho instrucional da Educação a Distância e aprendizagem experiencial: Uma indagação

O período pandêmico deixou marcas em todos nós, tempos de insegurança e incerteza e muitas perdas. Todavia, concomitantemente, para aqueles que conseguiram não se deixar paralisar, tiveram oportunidade, ao se adaptarem, de aprender coisas novas sobre si, sobre o outro, sobre a vida. No tocante ao objeto de nosso estudo, como continuar o trabalho de editor científico, e, mais ainda, como formar novos editores científicos *online* considerando nossa perspectiva de valor da prática para a aprendizagem? Continuamos com a produção científica de divulgação e formação com a realização de lives, oferta de cursos e outras atividades extensionistas (apêndice 4) de modo virtual. Quais fundamentos puderam nos ajudar nesta tarefa? Pensar sobre o desenho instrucional na EaD.

Para dar aderência aos processos de cursos em EAD com olhar voltado para uma formação eficaz, Peters (2006) agrupa concepções constitutivas para o ensino e a aprendizagem na EaD. O autor destaca a importância dos diálogos que se originam com essa rica discussão sobre a valorização do papel da EaD, que culminam em um modelo de prática, que necessita ser gerar um canal de diálogo para com o aluno. Citando Von Henting, Peters (2006, p. 76) diz: “[...] se comprobabilidade intersubjetiva de conhecimentos científicos vale como *conditio sine qua non* para o trabalho científico, então a comunicação se torna parte integrante, constitutiva e integral do saber e da ciência”. Sob esse aspecto, já podemos entender que o aprendizado, uma vez que se escolhe esta modalidade, não pode ser justificado tão somente pelo uso de materiais impressos, sem valorizar o que se entende como essência do processo de formação científica, que é a comunicação.

Assim, ao se conceber uma proposta de Cursos em EaD, o primeiro olhar deve considerar um viés didático-científico, valorizando a ligação entre conhecimento e comunicação, sendo esta condição fundamental para o processo de ensino-aprendizagem.

Compreendido o valor da comunicação e a importância do processo de construção de saberes, o processo dialógico toma corpo, e permite um avanço conceitual para promover a forma como as questões serão discutidas. Ainda no campo da concepção,

entendemos o valor dessa dialogia no processo de elaboração de cursos para a EaD, dando mais valor ao objeto e gerando um real engajamento dos discentes frente à proposta pedagógica oferecida, cujo objetivo é simples: fazer com que os discentes aprendam (e apreendam) conhecimentos. Peters (2006, p. 78) nos traz uma visão muito positiva sobre o que se espera como produtos do processo dialógico, dentre os quais podemos citar:

- [...] assumir, fundamentar, defender, modificar ou rejeitar espontaneamente, no decorrer da discussão oral, uma posição teórica própria;
- a “questionar criticamente” e julgar o saber exposto por outros estudantes;
- a colher de uma discussão impulsos para a reflexão própria e, por outro lado, impulsionar o andamento da discussão;
- a refletir consciente e autocriticamente com outros estudantes a aprendizagem havida e os métodos empregados num metaplano;
- a experimentar progressos cognitivos coletivos, e;
- a proceder, o quanto possível, de modo racional, sistemático e metódico na exposição oral de ideias próprias.

Decerto, os desafios da EaD perpassam esses processos conceituais, mas devemos pensar em como transferir esse conhecimento ao aluno nesse formato, de forma que seja valorizado o momento de aprendizagem que de fato seja significativa para a sua formação. A ligação entre a teoria da aprendizagem e a prática educacional e pedagógica é obtida através do trabalho do Designer Instrucional. Assim, a partir desse momento, partimos para o Design Instrucional (DI), que consiste em uma metodologia de trabalho sob o enfoque de análise, desenho, desenvolvimento, implementação e avaliação dos cursos propostos (Filatro; Cairo, 2015, Kenski, 2015). Esse movimento, iniciado desde a proposição da oferta de um curso, percorre(rá) todo o caminho formativo do discente, objetivando direcionar esforços, para que o aluno possa se apropriar e aplicar os saberes adquiridos, que só poderão ser difundidos mediante o diálogo.

Ao se pensar em formatos de ensino, e considerando os caminhos possíveis, o desenho do processo, independente do formato, deverá ser suportado por um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) que atenderá a vários formatos de ensino, especialmente as modalidades de ensino remoto e a distância. Para chegarmos a esse processo, nos apropriamos da fala de Moran (2012), que define EaD como se tratando do processo de ensino, mediado por computadores, em que docentes e discentes estão fisicamente separados, mas conectados por tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). Uma vez absorvido o significado inicial da EaD, podemos compreender que, nos tempos atuais, é possível atuar, com o apoio das TDICs, de três formas:

Ensino remoto: envolve aulas síncronas, que ocorrem em dias e horas previamente determinados, sendo usualmente gravadas. As ferramentas de trabalho ancoram-se em um AVA, onde as ações avaliativas são expostas em consonância com as exposições realizadas no encontro síncrono.

Ensino a distância: atualmente, é o formato mais praticado, onde os alunos têm a liberdade de assistir as aulas de orientações com pontos relevantes do conteúdo de acordo com sua disponibilidade de rotina, visto que todo conteúdo já se encontra disponível para o estudante no AVA da instituição ao qual este está vinculado.

Ensino Híbrido: essa proposta, trata-se de uma mescla de elementos do ensino presencial, com seu desenvolvimento ancorado, tal como nas duas outras modalidades em TDICs. Assim, parte das disciplinas são ministradas a distância e seus conteúdos são disponibilizados no AVA aos alunos. Diferente dos dois modelos anteriores, no qual o remoto possui limitações de tempo e horário, a distância onde os canais estão dispostos de forma que o aluno siga um caminho formativo de maneira mais autônoma, nesta modalidade, o aluno acessa conteúdos de forma assíncrona, suportada pelo AVA, desenvolvendo atividades propostas. E no segundo momento, de maneira síncrona, o discente participa de aulas ao vivo com a presença do professor em dias e horários fixados.

É fundamental considerar a experiência do usuário (*User Experience – UX*) visto que a base da proposta é construtivista interacionista, ou seja, o aprendente assume um papel ativo na aprendizagem e o conhecimento é coconstruído na interação. A informação sobre o perfil do aprendente é fundamental para que o *designer* instrucional desenhe o curso alinhado aos seus conhecimentos prévios e à sua motivação. Deste modo, possibilita a aprendizagem significativa e com maior chance de trocas ricas entre os participantes. É preciso dialogar, ouvir e valorizar a narrativa do aprendente, desta maneira ele poderá mediar a aprendizagem e desenhar o curso de modo mais apropriado a colaborar no acesso, motivação, retenção, articulação, construção, generalização e socialização do conhecimento. No caso deste projeto, destaca-se a atividade do aprender fazendo.

Com a customização do curso a distância, o *designer* poderá escolher de modo mais apropriado as metodologias ativas que utilizará e que proporcionem melhor vivência interativa e autônoma aos cursistas. A troca é valorizada, assim como a reflexão e a tomada de consciência. O protagonismo do aprendente está presente desde o primeiro momento, e o desenho do curso pode contribuir com o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos, assim como a autonomia e a emancipação.

De modo resumido e direto, podemos caracterizar as metodologias ativas como aquelas nas quais o aluno é o protagonista no processo ensino-aprendizagem. Ele é ativo na construção de conhecimento, rompendo com o ensino passivo, reproduutor, em que o professor é o detentor do saber (Barbosa Pott; Pott Jr., 2019). Baseia-se no incentivo ao diálogo, na conexão entre teoria e prática, na aplicabilidade e generalização dos conteúdos na realidade vivida, na estimulação das funções cognitivas e na valorização em diferentes estratégias educacionais, como, por exemplo: aprendizagem baseada em equipes, simulação realística, aprendizagem baseada em problemas e em projetos, ensino participativo, uso de narrativas, estudos dirigidos, avaliação crítica da literatura especializada e aprendizagem experiencial.

2.2.5 *Onlearning*

Para conhecer mais sobre o *Onlearning* relacionado às organizações, escolhemos Securato (2019) devido ao seu destaque e à sua contribuição na área. Apresentaremos um resumo de seu livro, intitulado ***Onlearning***, homônimo do conceito inovador, que surge em resposta às demandas de mudança no campo educacional, especialmente na educação voltada para executivos. Inserida em um cenário de transformações aceleradas e amplamente influenciada pela revolução tecnológica, a proposta do autor busca maximizar o aprendizado no contexto corporativo e impulsionar novas possibilidades educacionais. A estrutura da obra ***Onlearning: Como a Educação Disruptiva Reinventa a Aprendizagem*** foi planejada para construir uma narrativa lógica e coesa, permitindo que o leitor compreenda de forma gradual a proposta inovadora de Securato (2019). A apresentação do conteúdo em três partes cumpre um papel estratégico para que a análise histórica, o contexto atual e a proposta do *Onlearning* se articulem de maneira orgânica, evidenciando a importância da sequência adotada.

A primeira seção do livro, intitulada “História da Educação para o Trabalho e as Escolas de Negócios”, explora as origens e a evolução da educação executiva, destacando como as escolas de negócios desempenharam um papel central na formalização do ensino em Administração. A obra revisita os modelos e as metodologias de ensino desenvolvidos nos séculos XIX e XX, cujo impacto persiste até os dias atuais. Pensadores desse período moldaram as bases do aprendizado voltado para a aplicação prática e para a cognição, abordando tanto a formação teórica quanto a aplicação no mundo real.

Além disso, o autor traça uma linha histórica que conecta o desenvolvimento da

educação com as demandas do mercado de trabalho, refletindo sobre como os modelos tradicionais têm se adaptado (ou não) às novas exigências sociais e organizacionais.

A apresentação da trajetória histórica na primeira parte do livro permite compreender como a educação voltada para o trabalho foi moldada por demandas específicas do mercado, desde as suas origens até os dias atuais. Ao examinar a formalização do ensino da Administração e o papel desempenhado pelas escolas de negócios, Securato demonstra como o desenvolvimento da educação executiva se alinhou ao crescimento industrial e à necessidade de formar profissionais capacitados para gerenciar organizações em contextos cada vez mais complexos.

Os modelos tradicionais apresentados refletem o esforço de se adaptar às práticas educacionais às exigências das organizações, que demandavam habilidades técnicas e administrativas para sustentar sua expansão. No entanto, o autor também aponta os limites dessas adaptações, evidenciando como a rápida evolução tecnológica e social colocou em xeque a eficácia de métodos enraizados no passado. A análise histórica conecta a evolução dos métodos pedagógicos às mudanças nos modelos de produção e gestão, destacando a contribuição de pensadores dos séculos XIX e XX no formato das escolas de negócios.

Essa contextualização histórica revela que, embora a educação tenha atendido às necessidades do mercado em diferentes momentos, as transformações atuais exigem algo além da simples replicação de modelos tradicionais. A primeira parte do livro traça, assim, uma linha que conecta a evolução da educação executiva à sua capacidade de resposta às demandas organizacionais, mostrando também os desafios de se adaptar a um cenário global marcado pela imprevisibilidade e pela inovação acelerada. A exposição dessas relações cria um pano de fundo para as discussões nas partes seguintes, em que a transformação digital e a proposta disruptiva do *Onlearning* são apresentadas como respostas às limitações dos modelos que marcaram o passado.

No segundo segmento do livro, intitulado “Transformação Digital e Estratégia Disruptiva”, Securato analisa a evolução da tecnologia e da transformação digital nas organizações e na sociedade como um todo. Baseando-se na teoria da inovação disruptiva de Clayton Christensen, ele discute como a lógica de inovação tradicional tem sido desafiada por estratégias mais ágeis e acessíveis.

No contexto da teoria da inovação disruptiva de Clayton Christensen, Securato argumenta que a lógica de inovação tradicional, frequentemente pautada em melhorias incrementais de produtos e serviços existentes, tem sido desafiada por estratégias mais

ágeis e acessíveis, especialmente em setores modificados pela era digital. Christensen propõe que a inovação disruptiva ocorre quando novos entrantes no mercado oferecem soluções mais simples, acessíveis e economicamente viáveis, capazes de atender a públicos negligenciados pelos modelos convencionais. Esses novos modelos frequentemente reconfiguram as indústrias, substituindo paradigmas estabelecidos e abrindo espaço para novos padrões de consumo e aprendizado.

Securato utiliza essa teoria como base para analisar a intervenção das tecnologias emergentes na educação executiva e no mercado de trabalho. Ele destaca como as plataformas digitais, os modelos de aprendizado baseados em inteligência artificial e a personalização das experiências de ensino têm provocado mudanças profundas nos métodos tradicionais. Essas inovações desafiam as instituições tradicionais ao oferecerem flexibilidade, personalização e custo reduzido, características que atraem um público mais amplo e diversificado.

Na discussão apresentada, o autor reforça que a educação executiva, como parte de uma indústria amplamente consolidada, enfrenta desafios semelhantes aos de outros setores que foram transformados pela disruptão. Enquanto as escolas de negócios tradicionalmente se preocupavam em oferecer programas robustos e presenciais para executivos de alto nível, o advento de tecnologias educacionais mais acessíveis permite que o conhecimento seja democratizado e distribuído em formatos mais flexíveis e fragmentados.

Securato enfatiza que, para se manterem relevantes, instituições de ensino e organizações precisam adotar os princípios da inovação disruptiva, abandonando práticas rígidas em favor de abordagens adaptativas. A teoria de Christensen, portanto, não apenas fornece um diagnóstico das mudanças no cenário educacional, mas também serve como um guia para a transição em direção a modelos mais inclusivos e dinâmicos, como o proposto pelo conceito de *Onlearning*. Essa perspectiva sublinha a importância de integrar estratégias ágeis, capazes de atender às demandas contemporâneas e impulsionar a educação para novos patamares.

O avanço das tecnologias tem gerado mudanças radicais nos modelos econômicos, na dinâmica social e nos hábitos das pessoas, apresentando novas oportunidades e desafios. A rapidez com que essas tecnologias se tornam acessíveis é um ponto destacado pelo autor, mostrando como revolucionam o aprendizado ao mesmo tempo que implementam novas práticas organizacionais e comportamentais.

Na terceira e última parte do livro – “*Onlearning e a Reinvenção da Educação*” –,

Securato apresenta o conceito de *Onlearning* como uma abordagem disruptiva para a educação executiva, propondo um modelo que integra profundamente a evolução tecnológica com os objetivos educacionais, transformando o ensino em um processo contínuo e personalizado. Essa visão contempla não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também o desenvolvimento de competências que atendam às necessidades individuais e coletivas em um mundo em constante mudança.

O autor conclui essa seção com 20 reflexões sobre o modelo *Onlearning*, delineando as metas, as aplicações práticas e as projeções para o futuro da educação. Esse modelo é descrito como uma alternativa à educação tradicional, que utiliza recursos tecnológicos para criar experiências de aprendizado mais conectadas às demandas contemporâneas.

Considera-se relevante apresentar as reflexões propostas por Securato sobre o modelo *Onlearning*, pois elas demonstram a visão abrangente e prospectiva sobre como a educação pode se reinventar por meio da tecnologia e da personalização do aprendizado. Essas reflexões delineiam não apenas as metas do modelo, mas também como ele pode ser aplicado na prática e quais transformações projeta para/no futuro da educação.

Uma das primeiras reflexões diz respeito à personalização do aprendizado, enfatizando que os indivíduos devem ser colocados no centro do processo educacional, com conteúdos adaptados às suas necessidades e interesses específicos. Isso permite uma abordagem mais efetiva, alinhada às competências que cada pessoa deseja desenvolver.

O autor destaca, ainda, a importância do aprendizado contínuo (*lifelong learning*), que transcende o período formal de estudos e acompanha o indivíduo ao longo de sua vida. Essa perspectiva reconhece que, em um mundo em constante mudança, a capacidade de aprender continuamente é um diferencial tanto pessoal quanto profissional.

Outra reflexão importante aborda a flexibilidade das ferramentas educacionais, que devem ser dinâmicas e adaptáveis, permitindo que o aprendizado ocorra em diferentes formatos, como módulos curtos, cursos *on-line* ou experiências presenciais híbridas. Essa flexibilidade possibilita a conciliação entre o aprendizado e as demandas da vida cotidiana.

Securato também propõe que a tecnologia seja utilizada para ampliar o alcance da educação, tornando-a acessível a mais pessoas e eliminando barreiras como custo, distância e tempo. Nesse contexto, a inteligência artificial (IA) é vista como uma aliada poderosa, capaz de oferecer recomendações personalizadas, medir o progresso do aluno e ajustar o conteúdo em tempo real.

Outro ponto central das reflexões é a integração do aprendizado com a prática profissional. O *Onlearning* sugere que a educação deve estar conectada às demandas reais do mercado, permitindo que os indivíduos apliquem imediatamente o que aprendem em seus contextos de trabalho.

O modelo também defende a utilização de métodos baseados em micromomentos de aprendizado, que aproveitam breves períodos ao longo do dia para promover o desenvolvimento de competências específicas. Essa abordagem reflete a realidade de um público que, muitas vezes, tem pouco tempo disponível para estudos extensos.

Além disso, Securato aponta para a relevância da aprendizagem em redes colaborativas. Ele sugere que as interações sociais – tanto virtuais quanto presenciais – sejam utilizadas para enriquecer o processo de aquisição de conhecimento, favorecendo a troca de experiências e a construção coletiva de saberes.

A nanocertificação, apresentada como outra inovação do modelo, permite que os indivíduos obtenham credenciais por competências específicas em vez de cursos longos e generalistas. Essa abordagem atende à necessidade de validação rápida e eficiente do aprendizado.

Entre as reflexões, destaca-se a necessidade de medir o retorno sobre o investimento educacional (ROI), considerando não apenas o custo financeiro, mas também o impacto do aprendizado na vida e na carreira dos alunos. Essa métrica oferece uma visão mais clara sobre a efetividade dos programas educacionais.

Securato destaca, ainda, que a educação deve ser entendida como um processo humano e inclusivo, que valoriza a diversidade de experiências e culturas, promovendo um aprendizado significativo e conectado às realidades dos alunos.

Por fim, o autor propõe que o *Onlearning* não apenas acompanhe as transformações tecnológicas, mas também atue como agente dessas mudanças, antecipando tendências e moldando o futuro da educação. Ele sugere que o modelo seja um catalisador para uma sociedade mais equitativa, inovadora e preparada para os desafios globais.

Essas reflexões se interligam para apresentar o *Onlearning* como um modelo que transcende a educação convencional, oferecendo uma proposta inovadora, flexível e alinhada às demandas de um mundo em constante movimento e evolução.

Mesmo que se considerem redundantes as argumentações propostas pelo autor, é relevante apresentar os quatro fundamentos apresentados por Securato, que formam a base conceitual do *Onlearning*, demonstrando que dialogam de maneira integrada para

oferecer uma visão abrangente da educação disruptiva. Cada um deles contribui com elementos específicos que, juntos, redefinem o processo de aprendizado no contexto das transformações contemporâneas.

O primeiro fundamento, a **Teoria da Inovação Disruptiva**, desenvolvida por Clayton Christensen, é utilizado como referência para compreender como novas ideias e práticas podem substituir modelos educacionais tradicionais. Essa teoria destaca que soluções inovadoras, mais acessíveis e adaptáveis, têm o potencial de transformar a educação ao atender demandas negligenciadas pelos métodos convencionais. Tal visão aponta para a necessidade de uma abordagem educacional que vá além da mera reprodução de práticas consolidadas, promovendo mudanças que dialoguem com as necessidades do mundo atual.

O segundo fundamento são os **Quatro Pilares da Unesco**, que sustentam a ideia de *lifelong learning*, ou aprendizado ao longo da vida. Esses pilares – aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser – abrangem dimensões essenciais do desenvolvimento humano, promovendo o autoconhecimento, a adaptabilidade e a integração em todas as fases da vida. Eles fornecem uma estrutura para que o aprendizado não seja apenas técnico, mas também voltado para o desenvolvimento integral das pessoas, alinhando competências práticas com valores sociais e éticos.

A **andragogia** constitui o terceiro fundamento, sendo definida como a ciência voltada para orientar o aprendizado de adultos. Diferente da pedagogia, que é focada na Educação Infantil, a andragogia reconhece que os adultos possuem motivações e necessidades específicas de aprendizagem. Ela enfatiza a importância de um aprendizado que valorize experiências prévias, tenha objetivos claros e esteja conectado com situações reais, tornando-se, assim, relevante e significativo para indivíduos maduros.

Por fim, o quarto fundamento é a **heutagogia**, que coloca o indivíduo no centro do processo educacional. Nessa abordagem, o aprendiz assume o controle sobre o quê, como e quando aprender, promovendo um processo altamente personalizado e autônomo. A heutagogia reflete a transformação do papel do aluno, de receptor passivo para protagonista ativo, alinhando-se às demandas de uma sociedade caracterizada por fluxos de informação rápidos e amplos.

Esses quatro fundamentos se articulam de forma complementar, combinando disruptão, continuidade, propósito e autonomia para formar uma base sólida para a educação disruptiva. Enquanto a Teoria da Inovação Disruptiva aponta para a necessidade de romper com modelos ultrapassados, os Quatro Pilares da Unesco fornecem um norte

para o desenvolvimento integral. Enquanto a andragogia traz uma perspectiva prática e aplicada, a heutagogia fortalece a autonomia e a personalização do aprendizado. Juntos, eles configuram um modelo que não apenas responde às demandas contemporâneas, mas também projeta uma educação mais inclusiva, adaptativa e transformadora (descrita anteriormente).

Os sete fundamentos do *Onlearning* delineados por Securato estruturam um modelo educacional inovador, que busca transformar o modo como o aprendizado ocorre e se aplica à vida e ao trabalho. Esses princípios consolidam a proposta do *Onlearning* ao integrar tecnologia, personalização e práticas pedagógicas disruptivas para atender às demandas de um mundo em constante transformação.

O primeiro fundamento, a aprendizagem ao longo da vida e em micromomentos, destaca que o aprendizado não deve ser limitado por tempo ou espaço, mas deve acontecer de forma contínua, em pequenos fragmentos que se ajustam às necessidades e ao ritmo do indivíduo. Essa abordagem promove um aprendizado flexível, capaz de acompanhar o dinamismo da vida contemporânea.

A aprendizagem customizada e adaptativa é outro pilar central, reconhecendo que cada pessoa possui demandas, interesses e contextos únicos. Nesse modelo, os conteúdos e as metodologias são moldados para atender às especificidades de cada aprendiz, garantindo uma experiência educacional mais eficaz e significativa.

O conceito de nanocertificação adiciona uma nova dimensão ao processo educacional. Em vez de longos programas de formação, a validação de competências ocorre em etapas menores e acessíveis, permitindo que os aprendizes adquiram e comprovem habilidades específicas de maneira mais ágil e prática. Isso democratiza o acesso à certificação e amplia as possibilidades de desenvolvimento profissional.

A valorização da aprendizagem em redes sociais é outro ponto relevante. Ao enfatizar a interação entre os aprendizes, o modelo aproveita o poder das redes colaborativas para facilitar a troca de experiências e a construção coletiva de conhecimento. Essa abordagem reforça a ideia de que o aprendizado é enriquecido pela diversidade de perspectivas e pelo engajamento social.

O uso de inteligência artificial no ensino é um diferencial importante no *Onlearning*. A aplicação da IA permite uma personalização ainda mais refinada, ajustando conteúdos, acompanhando o progresso dos aprendizes e oferecendo *feedback* em tempo real. Isso aumenta a eficiência do processo educacional, ao mesmo tempo que

o torna mais acessível e alinhado às necessidades individuais.

Outro fundamento importante do modelo é o retorno sobre o investimento educacional. Securato argumenta que a proposta educacional deve trazer benefícios tangíveis para os aprendizes, tanto em termos de desenvolvimento pessoal quanto de avanços profissionais. Esse princípio reforça a conexão entre aprendizado e aplicação prática, aumentando o impacto positivo da educação.

Por fim, o ensino combinado (*blended*) integra elementos presenciais e digitais para criar experiências educacionais mais completas e envolventes. Essa abordagem híbrida explora o melhor de ambos os formatos, permitindo que os aprendizes aproveitem a flexibilidade do ensino *on-line* sem renunciar às interações e trocas proporcionadas pelo ambiente presencial.

Esses sete fundamentos se articulam para oferecer um modelo educacional que não apenas responde às demandas atuais, mas também projeta um futuro em que o aprendizado seja mais inclusivo, versátil e impactante. Ao consolidar esses princípios, o *Onlearning* estabelece um caminho para a reinvenção da educação, alinhando-a às possibilidades e aos desafios de um mundo em constante evolução.

Sendo assim, cabe, nesse momento, uma análise comparativa entre o conceito de *Onlearning*, proposto por Securato (2019), e a Aprendizagem Experiencial de Kolb (1984), pois, embora distintos em suas origens e abordagens, compartilham uma visão centrada na experiência prática como fundamental para o aprendizado. O *Onlearning*, desenvolvido no contexto da educação disruptiva, visa personalizar e adaptar a aprendizagem às necessidades individuais por meio do uso intensivo de tecnologia e estratégias inovadoras, como a nanocertificação e o ensino combinado. Além disso, enfatiza o aprendizado contínuo, adaptativo e conectado às demandas do mundo contemporâneo, promovendo uma integração entre o ensino formal e informal, e o espaço digital e o presencial.

Por outro lado, a Aprendizagem Experiencial, proposta por David Kolb, é uma teoria que direciona e destaca o ciclo de aprendizado que envolve a experiência concreta, a observação reflexiva, o conceito abstrato e a experimentação ativa. Kolb argumenta que o aprendizado ocorre quando os indivíduos experimentam algo novo, refletem sobre essa experiência, formulam hipóteses e as testam em situações práticas. A aprendizagem experiencial é particularmente relevante para ambientes educacionais que buscam desenvolver habilidades práticas e cognitivas em situações reais, sendo aplicada em diversos contextos, como o ensino de negócios e a educação técnica.

Ao comparar esses dois conceitos com a editoração dos periódicos científicos no Brasil, é possível observar algumas similaridades e diferenças que refletem as dificuldades e limitações enfrentadas por editores e pesquisadores. A editoração científica brasileira enfrenta desafios que incluem a alta competitividade, a necessidade de inovações no processo de revisão e publicação e a obrigatoriedade de se adaptar às mudanças tecnológicas e metodológicas.

Os editores de periódicos científicos são frequentemente confrontados com a necessidade de inovar e adaptar suas práticas para aumentar a acessibilidade dos artigos e a visibilidade das pesquisas, o que se assemelha ao conceito de *Onlearning*. A necessidade de personalizar o conteúdo e as metodologias de revisão para cada artigo, garantindo que eles sejam tanto relevantes quanto rigorosos, exige uma abordagem adaptativa e dinâmica. Além disso, a utilização de tecnologias como a inteligência artificial para auxiliar na revisão e na indexação de artigos científicos pode ser vista como uma aplicação prática dos princípios do *Onlearning*, facilitando a integração de diferentes fontes de conhecimento e a personalização do aprendizado com base nos interesses e nas necessidades dos pesquisadores.

No entanto, a obrigatoriedade de publicação também impõe limitações aos periódicos científicos. A pressão para publicar resultados, muitas vezes acelerada pelas políticas de avaliação e financiamento de pesquisas, pode levar à superficialidade e ao descuido com a qualidade e a profundidade das análises. Isso contrasta com a abordagem mais profunda e reflexiva da Aprendizagem Experiencial, em que os pesquisadores são incentivados a explorarem as nuances de suas descobertas e a refletirem sobre as implicações de suas investigações, em vez de se concentrarem apenas na obtenção de resultados tangíveis.

Assim, enquanto o *Onlearning* propõe um modelo educacional que promove um aprendizado contínuo, adaptável e integrado às necessidades contemporâneas, a Aprendizagem Experiencial oferece uma estrutura que valoriza a experiência prática e reflexiva como núcleo do desenvolvimento cognitivo. Ambos os conceitos podem ser aplicados na editoração de periódicos científicos no Brasil para enfrentar as dificuldades e limitações impostas pela necessidade de inovações e pela obrigação de publicações periódicas, promovendo um ambiente mais inclusivo, colaborativo e alinhado com as demandas atuais do conhecimento científico.

2.3 Cultura Organizacional e Liderança na Gestão Editorial

A cultura organizacional é um elemento central para compreender e gerir organizações, especialmente no contexto editorial. Schein (2017, p. 36) define cultura como “um padrão de pressupostos compartilhados que um grupo aprende ao resolver problemas de adaptação externa e integração interna”. Esse conceito é complementado por Robbins e Sobral (2012, p. 501), que afirmam que é “[...] um sistema de valores compartilhado pelos membros de uma organização que a diferencia das demais”. Tais perspectivas mostram como comportamentos, valores e normas moldam a dinâmica organizacional, influenciando diretamente a condução de equipes e a produção científica. No setor editorial, essas características desempenham um papel essencial para alinhar objetivos estratégicos às práticas cotidianas.

No contexto editorial, a liderança requer a integração de habilidades de mediação e motivação para lidar com desafios específicos. Fontes, Santana e Sandes-Guimarães (2021, p. 3) observam que “o editor-chefe desempenha um papel fundamental na gestão de periódicos, sendo responsável por conectar a comunidade científica às práticas editoriais, ao mesmo tempo em que enfrenta limitações de recursos humanos e tecnológicos”. Esse papel exige não apenas conhecimento técnico, mas também habilidade para exercer liderança estratégica para superar desafios, como a profissionalização do corpo editorial e a adaptação às novas demandas tecnológicas.

Barrett (2014, p. 48) destaca que “[...] os valores do líder são os principais determinantes da cultura organizacional, influenciando diretamente o estilo de liderança e a eficácia da organização”. No contexto editorial, essa influência se traduz em decisões que moldam a reputação de um periódico, motivam equipes e promovem a produtividade. Complementando essa perspectiva, Mandelli (2012, p. 92) ressalta que “[...] o sucesso organizacional no setor editorial depende da capacidade dos líderes em fomentar uma mentalidade onde todos os membros da equipe se sintam responsáveis pelo futuro do periódico”.

A literatura contemporânea também enfatiza a transformação digital como um fator essencial para a gestão editorial. Figueiredo (2021, p. 21) aponta que “[...] a liderança digital redefine as formas de interação entre líderes e equipes, promovendo um ambiente mais autônomo e colaborativo”. Essa realidade impõe aos editores a necessidade de equilibrar a eficiência operacional com a criação de um ambiente

organizacional inclusivo e inovador, no qual tecnologias digitais são integradas às práticas editoriais de forma estratégica.

Outro aspecto crucial é o impacto da cultura organizacional nas relações interpessoais. Groysberg, Lee, Price e Cheng (2018, p. 12) identificam oito elementos fundamentais da cultura que influenciam as interações organizacionais, afirmando que “esses elementos ajudam os líderes a compreender como os membros de uma organização interagem e respondem às mudanças”. No setor editorial, essas dinâmicas são particularmente importantes, pois a confiança e a colaboração mútua são essenciais para o sucesso das equipes editoriais. Como Schein e Schein (2017, p. 57) afirmam: “[...] o fortalecimento das relações interpessoais é um pilar fundamental para a construção de uma cultura organizacional resiliente e adaptável”.

A profissionalização da função de editor-chefe também é um ponto de destaque na literatura. Fontes *et al.* (2021, p. 4) enfatizam que “[...] programas de capacitação contínua e a criação de processos sucessórios são essenciais para superar os desafios enfrentados pelos líderes editoriais”. Nesse sentido, Trompenaars (1998, p. 102) observa que “as organizações que integram a diversidade cultural em suas práticas tendem a alcançar níveis mais altos de inovação e eficácia”, reforçando a importância de uma abordagem inclusiva na gestão editorial.

Além disso, Schein (2017, p. 73) destaca que “[...] a mudança cultural é um dos desafios mais complexos enfrentados pela liderança, exigindo paciência, estratégia e um profundo entendimento das dinâmicas organizacionais”. Essa afirmação reflete a necessidade de líderes editoriais adotarem uma abordagem consciente e estratégica para transformar culturas organizacionais, especialmente em um setor tão dinâmico e competitivo como o editorial.

A integração entre cultura organizacional e liderança é essencial para o sucesso na gestão editorial. O editor-chefe, mais do que um gestor técnico, é um catalisador de mudanças que promove confiança, colaboração e inovação, o que demanda iniciativas diferenciadas, provocações inovadoras, olhares ampliados e fluidos sobre o processo editorial, de forma que este não seja tratado como um processo meramente operacional, mas sim implicado em uma série de elementos que permeiam os processos de gestão para o alcance de objetivos estratégicos de modo que se amplie a qualidade das informações gerenciadas e aumente o grau de confiabilidade da comunidade acadêmica.

No âmbito da gestão editorial, é necessário transcender o nível básico de supervisão e regras transacionais (nível 1). Handy (1995, p. 38) observa que “[...] a

verdadeira força de uma organização reside em sua habilidade de transformar suas relações internas de meramente transacionais para colaborativas e baseadas na confiança”. Essa transição é essencial para que o editor científico estabeleça um ambiente colaborativo, que Schein e Schein (2017, p. 14) descrevem como “[...] essencial para fomentar a criatividade, construir relacionamentos confiáveis e incentivar o desenvolvimento contínuo”.

Assim, a liderança em um ambiente editorial deve ser humilde e eficaz, promovendo tanto o alcance de metas quanto o crescimento dos indivíduos. Zanelli (2010, p. 45) enfatiza que “a liderança que equilibra comportamentos transacionais e relacionais cria condições para o desenvolvimento humano e organizacional, pois não apenas orienta, mas também inspira e conecta”. No caso da relação entre editores iniciantes e experientes, isso se torna particularmente evidente. Trompenaars (1998, p. 57) aponta que “[...] relações interpessoais efetivas são a base para integrar culturas organizacionais, pois combinam normas universais com a valorização das diferenças individuais”.

Essa interação é especialmente relevante na prática editorial, uma vez que o editor iniciante frequentemente se apoia na experiência de um mentor veterano. Como argumentam Schein e Schein (2017, p. 19), “a confiança não é dada, mas construída lentamente, em um processo que exige transparência, respeito mútuo e um ambiente que acolha o aprendizado”. Quando essa confiança é estabelecida, o ambiente organizacional “torna-se um espaço seguro para a inovação, a troca de ideias e a superação de desafios” (Schein; Schein, 2017, p. 22). Por sua vez, Handy (1995, p. 40) complementa que, em ambientes assim, “os indivíduos passam a colaborar não apenas por obrigação, mas porque acreditam no propósito compartilhado”.

No contexto da publicação científica, a cultura organizacional influencia diretamente na qualidade e na pontualidade das revistas. Laufer (2007, p. 3) destaca que “[...] a falta de dedicação e profissionalização dos corpos editoriais efetivamente resulta na lentidão nos procedimentos de recebimento, revisão, arbitragem, tradução, edição e leitura”. Isso evidencia a necessidade de uma cultura organizacional que valorize a eficiência e a profissionalização no processo editorial.

Além disso, a cultura da publicação científica é influenciada por fatores como idioma e profissionalização dos corpos editoriais. Laufer (2007, p. 3) observa que “[...] o idioma e a profissionalização dos corpos editoriais, aspectos tratados em anteriores editoriais, não esgotam os aspectos contrastantes da cultura da publicação científica em

países desenvolvidos e em desenvolvimento". Isso sugere que a cultura organizacional deve considerar esses elementos para aprimorar a gestão editorial.

Dessa forma, é importante ressaltar a contribuição da teoria da cultura organizacional para a gestão editorial. A aplicação dos ideários de Schein, Handy, Zanelli, Trompenaars e Laufer permite que editores científicos ampliem seus olhares para além do processo operacional, contribuindo com o desenvolvimento de ambientes colaborativos, dinâmicos e seguros, onde as relações interpessoais e a liderança baseada na confiança são o alicerce para a excelência editorial.

A liderança humilde enfatiza a importância de construir relações baseadas em confiança, transparência e respeito mútuo. Segundo Schein e Schein (2022), a humildade do líder não implica submissão, mas sim a capacidade de ouvir, reconhecer suas limitações e aprender com os outros. Essa atitude no ambiente editorial permite espaço para acolhimento da diversidade de perspectivas, fator essencial para a inovação e o avanço científico.

A abordagem humilde cria um ambiente onde os colaboradores se sentem valorizados, promovendo maior engajamento e produtividade. No contexto editorial, a humildade permite que líderes aceitem *feedbacks* negativos, reconheçam erros e incorporem novas ideias, o que é fundamental para se adaptar às rápidas mudanças tecnológicas e culturais do setor. Um líder humilde não teme delegar e capacitar sua equipe, criando um ciclo de aprendizado contínuo.

A humildade do líder também facilita a criação de um ambiente inclusivo, no qual diferentes vozes são ouvidas. Isso ressoa em Trompenaars (1998), que destaca como líderes inclusivos são mais capazes de integrar diversidade cultural e alcançar maior inovação. Líderes humildes se preocupam com o bem-estar a longo prazo de suas equipes e organizações, ao invés de buscar ganhos imediatos. Isso é especialmente relevante no setor editorial, onde a credibilidade e a qualidade exigem consistência e visão estratégica.

Como argumentam Schein e Schein (2022), a humildade no líder cria um ambiente de confiança, transparência e aprendizado mútuo. No setor editorial, isso é essencial para construir relações fortes entre editores e equipes, promovendo inovação e adaptabilidade. A liderança humilde não é apenas uma virtude individual, mas uma abordagem estratégica que transforma dinâmicas organizacionais.

Essa prática também fomenta a inclusão, pois líderes humildes valorizam e integram perspectivas diversas, fortalecendo o trabalho colaborativo. Além disso, a

humildade contribui para a sustentabilidade das equipes e da própria publicação científica, garantindo o equilíbrio entre eficiência operacional e qualidade acadêmica.

2.3.1 Gestão editorial e aprendizagem disruptiva

A aprendizagem disruptiva emerge como um fenômeno essencial para reconfigurar processos organizacionais e educacionais, alinhando-se às demandas de um cenário global em constante transformação. Este conceito se relaciona diretamente ao de *Onlearning*, que representa o ato de desaprender modelos ultrapassados para permitir a construção de práticas inovadoras. A análise dos artigos fornecidos revela como esses conceitos interagem para moldar tanto as dinâmicas empresariais quanto os processos educacionais contemporâneos.

As inovações disruptivas, descritas por Christensen (1997) como tecnologias ou métodos que rompem com paradigmas estabelecidos, têm sido cada vez mais aplicadas em diversos contextos, desde a gestão empresarial até a formulação de políticas educacionais. Negreiros (2022) ressalta que essas inovações têm reverberado nas políticas educacionais brasileiras, sendo utilizadas para reconfigurar a formação profissional e humana da classe trabalhadora em meio à hegemonia neoliberal. Essa transformação, no entanto, não é isenta de desafios. O autor argumenta que, ao mesmo tempo que as inovações prometem democratizar o acesso ao conhecimento, elas também refletem o domínio de grandes corporações tecnológicas, como o Google e a Microsoft, que monopolizam o uso de recursos digitais, impondo dinâmicas de mercado que favorecem a concentração de poder. Essa realidade reforça a necessidade de um *Onlearning* crítico, que permita aos profissionais e educadores desaprenderem dependências tecnológicas prejudiciais e adotarem práticas realmente emancipadoras.

No contexto organizacional, a aprendizagem disruptiva é fundamental para alinhar as empresas às demandas da Indústria 4.0, que, segundo Carvalho, Tiosso e Reis (2020), exige adaptação constante a novos paradigmas tecnológicos. A introdução de sistemas integrados, automação e inteligência artificial exemplifica como empresas podem abandonar práticas obsoletas e investir em soluções disruptivas que promovem eficiência e competitividade. Entretanto, os autores alertam que a implementação dessas inovações requer a superação de resistências internas e a preparação de uma força de trabalho qualificada. Essa transição é emblemática do processo de *Onlearning*, que exige tanto a

reavaliação de estratégias quanto a de competências organizacionais para operar em um ambiente cada vez mais dinâmico.

Calandrini *et al.* (2023) destacam o papel estratégico da gestão de compras na transformação organizacional por meio de tecnologias disruptivas. Ao abandonar práticas burocráticas, as empresas podem otimizar processos, reduzir custos e aumentar a transparência em suas operações. Essa abordagem se conecta à ideia de que o *Onlearning* é um passo necessário para que as organizações rompam com estruturas hierárquicas tradicionais e adotem modelos mais integrados e ágeis. No entanto, os desafios não se limitam à implementação técnica; incluem também a mudança cultural dentro das organizações, que muitas vezes resistem à inovação por apego a modelos cristalizados.

Do mesmo modo, a análise de Manganda, Casagrande e Nunes (2022) reforça que a inovação disruptiva tem o potencial de redefinir mercados ao oferecer soluções simples e acessíveis, desafiando tecnologias convencionais. Essa característica disruptiva também se aplica ao campo educacional, como observado por Silva *et al.* (2021), que discutem a interseção entre inovações disruptivas e capacidades dinâmicas. Os autores enfatizam que, para se manterem competitivas, as organizações precisam desenvolver habilidades que lhes permitam se adaptar rapidamente às mudanças do mercado. Essas capacidades, associadas ao *Onlearning*, proporcionam uma base sólida para a inovação contínua e a criação de novos valores organizacionais.

Pereira (2023) aprofunda essa discussão ao conectar a inovação disruptiva à economia circular em *startups* brasileiras. O autor argumenta que essas empresas têm sido pioneiras na adoção de práticas sustentáveis, demonstrando como é possível alinhar objetivos econômicos e ambientais. O conceito de circularidade, que visa eliminar resíduos e promover a reutilização de recursos, depende de um processo constante de *Onlearning* para que as organizações desaprendam práticas lineares e adotem modelos regenerativos. Nesse contexto, a aprendizagem disruptiva não apenas fomenta a inovação, mas também incentiva mudanças estruturais que beneficiam tanto as empresas quanto o meio ambiente.

A gestão contemporânea, conforme observado por Calandrini *et al.* (2023), é cada vez mais impulsionada pela integração de tecnologias disruptivas, que não apenas otimizam processos, mas também redefinem papéis organizacionais estratégicos, como o setor de compras. Essa transformação é vista como essencial para superar modelos hierárquicos tradicionais, substituindo-os por estruturas mais colaborativas e ágeis, que valorizam a eficiência e a transparência. Além disso, o planejamento eficaz e o

mapeamento cuidadoso de processos se tornam ferramentas indispensáveis para alcançar a competitividade em um mercado globalizado. Essa abordagem exemplifica como a gestão, enquanto disciplina prática, exige flexibilidade para desaprender práticas ultrapassadas e adotar estratégias inovadoras, alinhadas às demandas de um mundo digital e interconectado.

No contexto das *startups* brasileiras analisadas por Pereira (2023), a gestão é amplamente influenciada pela necessidade de equilibrar inovação e sustentabilidade, promovendo a circularidade de recursos nos modelos de negócios. A habilidade de internalizar práticas disruptivas e transformar resíduos em insumos produtivos demonstra como a gestão pode ser orientada para a criação de valor econômico e socioambiental. Esse equilíbrio reflete uma perspectiva ampliada do papel gerencial, que transcende a maximização do lucro para incluir a regeneração de ecossistemas e a inclusão de *stakeholders* diversos. Assim, a gestão se torna não apenas um campo técnico, mas um espaço de transformação cultural e de alinhamento estratégico, onde a aprendizagem disruptiva desempenha um papel central.

No campo da editoração científica, os conceitos de aprendizagem disruptiva e *Onlearning* são igualmente aplicáveis. A integração de tecnologias emergentes, como sistemas de revisão automatizada e inteligência artificial, exige que editores e revisores questionem práticas tradicionais e adotem novos métodos que otimizem a eficiência e a acessibilidade. Esse processo reflete a necessidade de desaprender abordagens convencionais e abraçar uma mentalidade disruptiva, que privilegie a inovação contínua e a democratização do conhecimento científico.

Quando associados ao modelo de aprendizagem experencial de Kolb (1984), os conceitos discutidos nos artigos estudados no levantamento histórico sobre editoria científica de 2004 a 2024 se tornam ainda mais relevantes. A aprendizagem experencial enfatiza a importância de combinar experiências práticas com reflexões críticas para gerar mudanças significativas. Nesse sentido, a aprendizagem disruptiva e o *Onlearning* funcionam como catalisadores que possibilitam às organizações e aos indivíduos não apenas reagirem às mudanças, mas também moldá-lasativamente. Esse alinhamento é crucial em um mundo onde as transformações ocorrem em ritmo acelerado, exigindo tanto agilidade quanto criatividade para enfrentar desafios inéditos.

A interseção entre os conceitos analisados aponta para a centralidade da inovação disruptiva e do *Onlearning* em um ambiente marcado por incertezas e oportunidades. Seja na gestão empresarial, na educação ou na editoração científica, esses princípios oferecem

ferramentas capazes de transformar paradigmas, promover sustentabilidade e gerar valor em múltiplos níveis. No entanto, é fundamental reconhecer que a adoção desses conceitos depende de uma abordagem crítica e reflexiva, que valorize a experiência prática sem descartar uma visão estratégica e ética.

3 CAMINHO METODOLÓGICO

O que você quer estudar? Qual problema de pesquisa poderia adotar? Quais são as ferramentas que poderão auxiliá-lo a prosseguir? Como você utiliza os métodos para reunir dados relevantes? Os dados relevantes conseguem alcançar aquilo que está sob a superfície da vida social e subjetiva. Uma mente investigativa, a persistência e as abordagens de coleta de dados podem levar um pesquisador a novos mundos e colocá-lo em contato com dados relevantes (Charmaz, 2009, p. 28).

Damos início à proposta metodológica questionando o alcance da proposta a ser desenvolvida. Para isso, faz-se necessário compreender o processo formativo de um editor científico. Contudo, se não ousar vivenciar tal processo e validar algumas vivências, como vamos compreender e extraír o que de melhor se vive na experimentação dessa formação? Sabemos do enorme volume de informações técnicas relevantes aos editores mais experientes e experimentados no trato editorial, no entanto, a “iniciação” da experimentação a novos profissionais que atuam em periódicos não são socializadas e nem delas podemos extraír novas proposições técnicas.

A partir disso, trazemos à tona a proposição de uma pesquisa pautada na metodologia da Teoria Fundamentada, que, segundo Charmaz (2009, p. 15), “[...] seus métodos baseiam-se em diretrizes sistemáticas, ainda que flexíveis, para coletar e analisar os dados visando à construção de teorias ‘fundamentadas’ nos próprios dados”. O uso dessa proposta metodológica, já discutida com amplitude no meio, mas nem sempre compreendida com a profundidade necessária, busca fazer com que pesquisadores reúnam elementos, a partir de uma atividade desenvolvida, em que seus movimentos são documentados e as percepções colhidas desde o início do projeto.

Desse modo, esta é uma pesquisa descritiva e qualitativa, inspirada na proposição fenomenológico-hermenêutica, em diálogo com a aplicação dos preceitos da Teoria Fundamentada (*Grounded Theory – GT*) para a dinâmica da construção conceitual, com a aplicação dos preceitos da Análise Narrativa Dialógica Emancipatória (Ande) para a interpretação dos dados.

Esta prática investigativa, alicerçada sob uma forte base teórica que sustenta não somente a ação do editor na criação e existência de um periódico, bem como o processo editorial em si, permite desenvolver estratégias que podem ser adotadas em outras frentes para aperfeiçoamento de formação de editores científicos. Espera-se como resultado posterior à pesquisa a sistematização de informações capazes de fomentar uma atividade

de extensão remota e síncrona, com elementos teóricos e práticos no decorrer da atividade para futura aplicação dos ensinamentos em um processo de formação de editores científicos. Com o foco a partir de novos olhares, espera-se, ainda, desenvolver novas considerações formativas e teóricas, especialmente sob o enfoque dos processos observados e documentados.

3.1 Perspectivas Metodológicas

Tendo como tema de estudo a editoração científica, no tocante à gestão editorial e à formação do editor científico, escolheu-se o *design* da pesquisa descritiva qualitativa por propiciar a visão sistêmica do cenário.

A pesquisa qualitativa, segundo Crull (2007, p. 35), é aquela “[...] em que o pesquisador configura os conhecimentos pautando-se nos significados diversos das experiências individuais ou sociais e historicamente construídas”. Desse modo, o pesquisador procura apreender e compreender algum tipo de fenômeno, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí, apresenta sua interpretação. Portanto, não enumera nem mede eventos, bem como não se prende a nenhum instrumental estatístico para suas análises (Novikoff, 2010). O foco de interesse do pesquisador qualitativo é diversificado e busca a obtenção de dados descritivos mediante o contato direto e interativo com o objeto de estudo. Daí dizer que a pesquisa qualitativa possui caráter mais exploratório, descritivo e indutivo.

Concordamos com Oliveira *et al.* (2020), quando afirmam que a pesquisa qualitativa é utilizada

[...] quando o pesquisador pretende identificar, analisar e interpretar, percepções e entendimentos diversos sobre questões relevantes, que necessitam para sua melhor compreensão, muito mais do que uma mera análise estatística, descritiva, dos dados coletados durante o processo de investigação.

Castoriadis (2000 [1975]) afirma que, mesmo em ambientes/segmentos diferentes, esta pesquisa produz dados válidos. Os estudos devem servir à sociedade e trazer como produto proposições que sejam aplicáveis aos ambientes de ensino, bem como às organizações em suas demandas de formação continuada.

Esta pesquisa é, ainda, fenomenológica-hermenêutica, pois é um tipo de investigação que busca descrever e interpretar os fenômenos como se apresentam à percepção, como esta percepção se configura na consciência baseada em experiências (Gil, 2019; Marconi; Lakatos, 2017). As experiências subjetivas são focalizadas, com

destaque para a temporalidade (quando aconteceu), o espaço (onde aconteceu), a corporeidade (com quem aconteceu) e o contexto das relações (laços produzidos na experiência) (Sampieri; Collado; Lucio, 2013). O fenômeno a ser estudado será retratado em um recorte específico a partir da autorreflexão das narrativas do próprio autor-pesquisador como foco em sua experiência enquanto gestor e formador de novos editores, testando a premissa sobre a correlação entre a aprendizagem experiencial (em cursos na modalidade a distância para editores) e a liderança humilde.

Silva, Oliveira e Silva (2021), apoiados na proposta de Yin sobre a escolha de estudos de caso, destacam sua relação com a pesquisa exploratória de assuntos pouco investigados, que consideram perspectivas ou hipóteses alternativas com evidências fortes para sustentar conclusões.

Com base nas características fundamentais da pesquisa fenomenológica, quais sejam: resgatar e valorizar os significados atribuídos pelos sujeitos ao tema investigado, consideramos pertinente a opção de sua articulação com a Teoria Fundamentada contribuindo com a sistematização dos dados teóricos em diálogo com os práticos de modo dialógico, assim como a escolha da Ande aplicada à análise autonarrativa do próprio pesquisador pela valorização da expressão subjetiva.

3.1.1 Teoria fundamentada

A Teoria Fundamentada, ou *Grounded Theory*, como também é conhecida, considera que as proposições teóricas advêm, prioritariamente, dos dados coletados na investigação, diferentemente da posição tradicional de pesquisa que valoriza os estudos anteriores. Nesta teoria, é a vivência com a investigação, os procedimentos e os dados coletados que geram o entendimento do fenômeno, e, posteriormente, são sistematizados e conectados (ou não) com estudos já estabelecidos. Três autores se destacam nesta seara: Glaser, Strauss e Charmaz. Optamos pela proposição construtivista e interpretativa desta última autora, que defende outra perspectiva acerca do diálogo sobre procedimentos (Creswell, 2014).

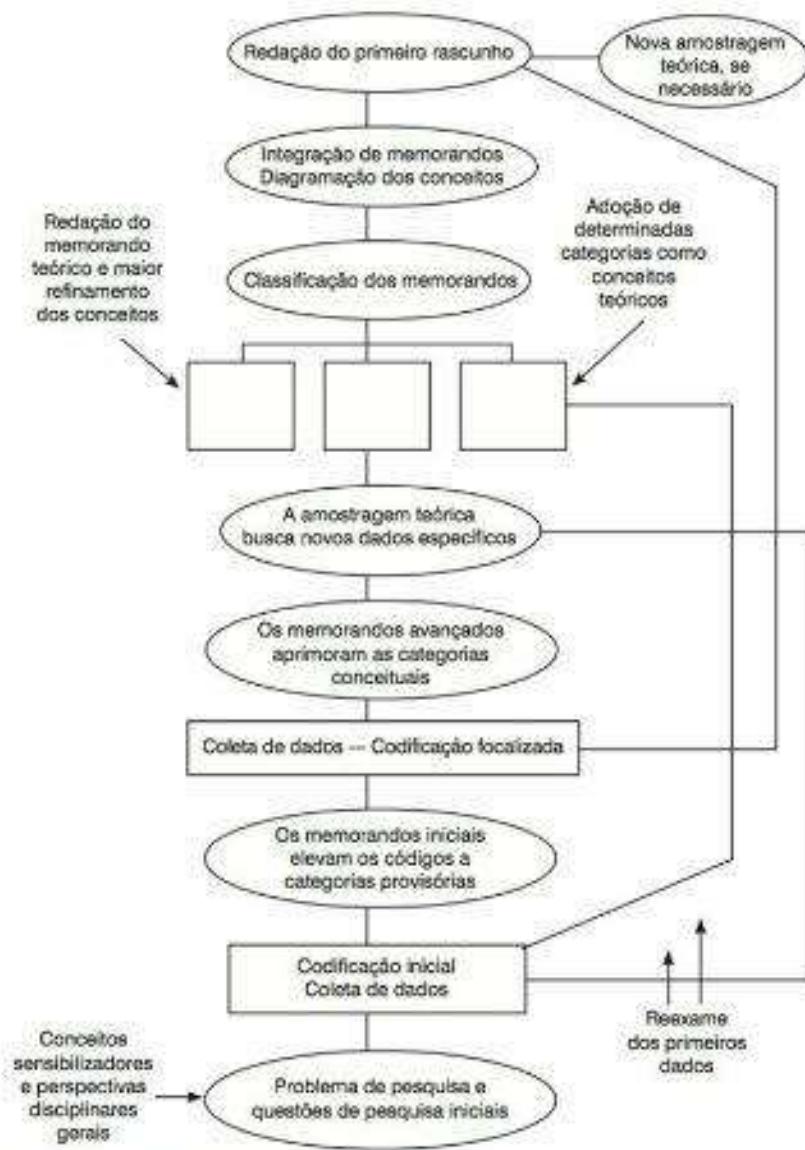
Gil (2019) chama a atenção para o fato de que, embora haja aproximação entre a Pesquisa fenomenológica e a Teoria Fundamentada, pois ambas valorizam a subjetividade e a interpretação, a primeira se fundamenta na experiência subjetiva dos sujeitos, e a segunda requer a interação com a realidade dos sujeitos e a interpretação dos dados do pesquisador que irá coletar os dados, compará-los, codificá-los, categorizá-los

e sistematizá-los de acordo com uma teoria. Na Teoria Fundamentada, não existem categorias *a priori*, elas se configurarão a partir do cenário encontrado. Aplica-se bem a pesquisas do cotidiano, com interações espontâneas, situações não controláveis provenientes de cenários reais.

A contribuição de Charmaz (2009) à teoria fundamentada destaca que a teoria resultante dependerá da visão do pesquisador. Ela reconhece a importância da flexibilidade e da consideração quanto às redes ocultas, isto é, situações e relações hierárquicas, que por vezes tornam pouco visíveis os jogos de poder, comunicação e oportunidades. A autora valoriza mais a subjetividade presente na investigação, visões, valores, crenças, sentimentos, suposições, ideologias, do que propriamente o desenvolvimento metodológico da pesquisa. Defende a humildade do pesquisador, visto que, em sua opinião, as conclusões são sugestões, proposições interpretativas, incompletas e inconclusivas (Creswell, 2014). Isto não é encarado como uma falha metodológica, e sim uma característica básica. Seu objetivo é buscar possibilidades de compreensão, de interpretação de um fenômeno, como as pessoas se organizam, interagem e negociam seus sentidos, e não suas explicações causais, generalizáveis e controláveis.

Charmaz (2009), sustentando a Teoria Fundamentada, sugere o seguinte fluxo de registro do processo:

Figura 4. O processo da Teoria Fundamentada



Fonte: Charmaz (2009, p. 26).

Por se tratar da construção de percepções e novas visões sobre a formação de editores, destaca-se a necessidade de definir os processos de entendimento de decodificação do período de coleta de elementos, que gerarão as categorias necessárias para a organização de codificação dos processos, de onde os registros observados permitirão o refinamento das questões conceituais e, consequentemente, novas amostragens teóricas acerca das possibilidades desenvolvidas.

3.1.2 Análise Narrativa Dialógica Emancipatória (Ande)

A escolha da Teoria Fundamentada se articula com a da Análise Narrativa Dialógica Emancipatória (Ande) (Marques, Satriano, Silva, 2020), visto a valorização e o respeito pela subjetividade, a fluidez, o processo de construção narrativa da realidade, a coconstrução e a negociação de sentidos, dualidade e confluência de pensamentos, sentimentos e ações presentes nos atores envolvidos na investigação, quer sejam os participantes da pesquisa, quer seja o próprio pesquisador.

A Teoria Fundamentada (TF) e a Ande convergem em suas bases epistemológicas ao privilegiarem a construção de conhecimento ancorado na experiência e nos contextos vividos pelos sujeitos envolvidos. A TF, particularmente em sua abordagem construtivista proposta por Charmaz (2009), destaca que a construção de teoria deve emergir de uma interação dinâmica entre dados empíricos e reflexões analíticas. Esse enfoque permite ao pesquisador captar nuances subjetivas e interações sociais que são centrais à Ande, pois ambas compartilham a premissa de que o significado é continuamente construído e ressignificado nas interações sociais e contextuais.

Além disso, a TF oferece ferramentas metodológicas, como codificação iterativa e uso de memorandos analíticos, que são altamente compatíveis com a abordagem fluida e interpretativa da Ande. Por meio da codificação inicial e focalizada, o pesquisador pode identificar categorias emergentes que dialogam diretamente com os sentidos narrativos coconstruídos na Ande. Essa intersecção permite uma análise mais profunda e fluida, capaz de revelar camadas de subjetividade que seriam difíceis de acessar em metodologias mais tradicionais. A flexibilidade da TF para trabalhar com dados emergentes complementa a Ande ampliando sua capacidade de explorar narrativas complexas (Oliveira; Satriano, 2014).

A associação entre a TF e a Ande também fortalece a dimensão ética da pesquisa, ao reconhecer a voz e a agência dos participantes como parte integrante da construção do conhecimento. Esse alinhamento ético é especialmente relevante em contextos de editoração científica, em que a produção de conhecimento deve ser inclusiva e respeitar a pluralidade de perspectivas. A TF e a Ande se mostram ferramentas indispensáveis para garantir que os processos narrativos e os significados subjetivos não sejam apenas representados, mas também incorporados como fundamentos na produção acadêmica.

O diálogo entre ambas promove uma abordagem holística que valoriza a integração entre teoria e prática. A utilização combinada dessas metodologias incentiva a

constante retroalimentação entre os dados coletados, a narrativa dos participantes e a interpretação do pesquisador, alinhando-se à perspectiva de Kolb sobre a aprendizagem experiencial. Esse ciclo dinâmico reforça a aplicabilidade das narrativas como ferramentas teóricas e práticas, capazes de transformar tanto os sujeitos envolvidos quanto o próprio campo acadêmico ao qual se destinam (Marques; Satriano; Silva, 2020).

A pesquisa autonarrativa sustentada pela Ande se fundamenta em um entendimento ampliado de narrativa, que vai além da fala, para abarcar expressões simbólicas e emocionais complexas. Essa perspectiva é fortalecida pela Teoria da Subjetividade, como destacado por González Rey (2012), que defende que a subjetividade emerge em espaços de subjetivação caracterizados por uma interação entre emoção e símbolo. Assim, o conceito de narrativa na Ande permite que o pesquisador explore a singularidade de suas vivências enquanto produz conhecimento de maneira reflexiva e emancipatória, em consonância com a proposta metodológica apresentada (Oliveira; Satriano; Silva, 2019).

A Teoria da Subjetividade, conforme apresentada por González Rey (2012), fundamenta-se na compreensão de que os processos subjetivos são configurados de maneira dinâmica e interativa, envolvendo aspectos emocionais e simbólicos que se expressam em diferentes contextos de vida. Essa perspectiva é profundamente ressonante com a Ande, especialmente ao considerar a narrativa como um espaço de expressão de subjetividades que vão além do individual, alcançando dimensões coletivas e contextuais. Os postulados da Ande reforçam que a narrativa não é apenas um registro de eventos, mas uma manifestação de sentidos configurados em processos históricos e sociais, permitindo uma interpretação mais complexa das interações humanas e suas múltiplas dimensões subjetivas (Marques; Satriano; Silva, 2020).

Além disso, a subjetividade, no escopo da Ande, é compreendida como uma construção relacional que emerge do encontro entre pesquisador e participante, permitindo a coconstrução de significados que não são previamente definidos, mas que ganham forma à medida que o diálogo se estabelece. Isso dialoga diretamente com os postulados da Teoria da Subjetividade ao destacar a natureza processual e transformadora das experiências humanas, que são continuamente ressignificadas. Tal abordagem amplia o potencial interpretativo da Ande ao articular os significados narrativos com os contextos de vida dos sujeitos, contribuindo para uma análise mais rica e situada.

No contexto da editoração de periódicos científicos, a Ande oferece uma abordagem que respeita e valoriza a experiência profissional do editor como parte da

construção do conhecimento acadêmico. Essa metodologia reconhece o editor como um mediador que organiza e ressignifica experiências em um ciclo contínuo de aprendizagem. A proposta dialoga com a Aprendizagem Experiencial de Kolb, na medida em que ambas as abordagens enfatizam o aprendizado por meio da reflexão sobre a prática, transformando as vivências cotidianas em um processo de construção teórica e prática.

A integração entre a Ande e a Aprendizagem Experiencial é evidente no papel do pesquisador-editor que, ao elaborar um trabalho acadêmico, utiliza sua expertise para criar pontes entre a prática e a teoria. Esse movimento de reflexão e ação contínua, característico do modelo experiencial de Kolb, ressoa com o princípio da configuração subjetiva da Ande, que considera o processo de criação como uma teia dinâmica de significados subjetivos. Assim, o pesquisador-editor não apenas sistematiza o conhecimento, mas contribui para a inovação e a transformação do campo acadêmico ao ampliar as possibilidades interpretativas e de aplicação prática (Marques; Satriano, 2017).

Essa integração entre subjetividade e narrativa fortalece a aplicação da Ande em pesquisas que valorizam a complexidade dos processos humanos, permitindo não apenas a descrição de experiências, mas a compreensão de como estas são vividas e reinterpretadas. A sinergia entre a Teoria da Subjetividade e a Ande, portanto, cria um terreno fértil para análises que respeitam e promovem a singularidade de cada participante, ao mesmo tempo em que possibilitam a construção de saberes com relevância social e acadêmica.

3.1.3 Reconhecimento do valor da subjetividade em pesquisas em Ciências Humanas e Sociais

O dado qualitativo não é evidente e nem pode ser acessado de modo indutivo (Gonzalez-Rey, 2012). Em diálogo com Gonzalez-Rey (1977), consideramos a pesquisa qualitativa em relação direta com a epistemologia qualitativa, e para responder ao desafio proposto pelo autor quanto a novas produções do conhecimento, dialogamos com a Análise Narrativa Dialógica Emancipatória (Ande) (Marques; Satriano; Silva, 2020). Sustentados pela epistemologia não-ordinária, avançamos no campo da pesquisa qualitativa narrativa que considera o pesquisador, ao mesmo tempo, como observador e observado no seu próprio campo de investigação.

Para Gonzalez-Rey (2012), a epistemologia qualitativa se apoia em três princípios. O primeiro princípio é o conhecimento como uma produção construtiva-interpretativa, no qual se destacam o uso e a definição dos indicadores como categorias que são exaustivamente apresentados e o valor da interpretação como processo de construção de sentido, atravessado pela construção teórica do intérprete na condição de sujeito social. O autor enaltece o caráter construtivo-interpretativo da produção de conhecimento sem comprometer seu caráter descritivo.

O pesquisador, como sujeito, produz ideias ao longo da pesquisa, em um processo permanente que conta com momentos de integração e continuidade de seu próprio pensamento, sem referências identificáveis no momento empírico (*ibidem*, p. 33).

O segundo princípio é o caráter interativo do processo de produção do conhecimento que valoriza a relação entre pesquisador e sujeito pesquisado e as demais interações estabelecidas, visto que está na base da constituição do processo de estudo dos fenômenos humanos. Imprevistos e demais situações que atravessam as interações são considerados como parte do processo, até mesmo quanto às trocas informais de dados. Ressalta-se que o estudo pode desencadear efeitos não previstos que merecem ser interpretados.

O terceiro princípio é a significação da singularidade como nível legítimo da produção do conhecimento. Singularidade é “forma única e diferenciada de constituição subjetiva” (Gonzalez-Rey, 2012, p. 35), ou seja, não é sinônimo de individualidade.

Na pesquisa qualitativa, pesquisador e participantes da pesquisa estão implicados num processo dialógico, como sujeitos, inclusive quando a pesquisa é autonarrativa e o pesquisador assume duas posições na investigação: a de observador e a de observado. A questão que impulsiona este estudo é, sobretudo, como não apenas reconhecer, mas valorizar a subjetividade do pesquisador no seu fazer científico.

Desse modo, o eixo deste estudo será a pesquisa transdisciplinar que parte da rede de saberes para se centrar na pesquisa em primeira pessoa, o próprio pesquisador. Com isto, espera-se contribuir com novos conhecimentos, e uma proposta criativa de aprendizagem que une conceitos e práticas dirigidas à gestão editorial e à formação de novos editores científicos. Para tanto, será desenvolvido um estudo introspectivo, voltado para o próprio pesquisador, com o objetivo de refletir e estruturar criticamente a estes dois tópicos, a partir da experiência vivenciada pelo autor-pesquisador em sua formação prática do editor científico e de sua experiência como educador e formador de novos editores na modalidade presencial e na Educação a Distância.

3.1.4 Aspectos éticos

Considerando os ditames preconizados na Resolução do Conselho Nacional de Saúde 510/2016, artigo 1º Inciso VII, o estudo II dispensa o uso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), dado que a pesquisa ora desenvolvida “[...] objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito”.

Justifica-se a dispensa da aplicação do TCLE, considerando que o objeto da pesquisa remonta às percepções e interpretações do pesquisador sobre sua vivência pessoal e sobre reflexões do seu processo como gestor e educador em cursos de formação de novos editores. Caso haja menção aos participantes cursistas, assegura-se que estes tenham suas identidades preservadas, especialmente considerando que as fontes de dados estão limitadas a espaços cujo acesso é controlado por senha de uso pessoal do pesquisador.

3.2 Caracterização do Estudo

Os dados do estudo se baseiam na autonarrativa do pesquisador enquanto editor científico e formador de novos editores científicos com o apoio de objetos mnemônicos. Os dados selecionados são fruto da reflexão sobre formação de editores científicos, tanto de sua própria formação, entre 2014 e 2023, como em especial da experiência de dois cursos virtuais oferecidos para a formação de novos editores, em 2021 e 2022.

3.2.1 Participante da pesquisa – o próprio pesquisador enquanto editor científico

Sou editor e gerente científico desde 2016, graduado em Administração pelo Centro Universitário Geraldo di Biase (UGB, 2005) e mestre Profissional em Ciências Ambientais (2014) pela Universidade de Vassouras. Comecei a trabalhar no ensino superior em 2009, nunca pensei em ser professor ou mesmo editor científico, mas adentrei com prazer pelas portas que se abriram ao assumir estes dois perfis profissionais. Gosto da gestão e de imprimir qualidade em tudo o que faço, traço metas e sou perseverante para atingir meu alvo.

3.2.2 Contextualização: criação de uma revista científica

A compreensão do contexto no qual a pesquisa se insere é fundamental, visto que foi a criação desta revista que me tornou editor científico. O histórico será retomado posteriormente como resultado e análise dos dados. As informações entre aspas apresentadas a seguir foram retiradas diretamente da **Revista Valore** (disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore>).

Esta revista foi criada a partir da solicitação de seus diretores:

No segundo semestre letivo de 2014, a Direção da FASF, convocou os seus Coordenadores, para implementar novas ações que viesse impactar os resultados avaliativos da instituição. Foram integrados a esse processo os NDEs – Núcleos Docentes Estruturantes, dos cursos Superiores da Instituição. Após alguns encontros, a Diretora Acadêmica Prof. Denise de Campos Telles Menchise, apresentou uma proposta inovadora, de integrar os NDEs de todos os Cursos e o Corpo Diretivo, criando assim o Núcleo Docente Estruturante Interdisciplinar -NDEI. Em uma das reuniões do NDEI, surgiu a proposta de incentivar a criação de uma revista científica e o Diretor Geral da FASF, Prof. Claudio Alvares Menchise, sugeriu o nome “VALORE” (valorização em Latin), tendo em vista o projeto “Valorização”, apoiado no slogan da FASF “A Faculdade que Valoriza Você”, o que foi imediatamente aprovado pelo grupo (Menchise, 2016, n.p).

E o projeto ganhou vida, “em junho de 2016, órgão oficial de divulgação da Faculdade Sul Fluminense, com a finalidade de divulgar a produção científica das diferentes áreas do saber que seja de interesse das áreas da saúde, ciências humanas, sociais e tecnológicas”. Ela não cobra pelo acesso (*open science* – acesso livre), pela submissão e/ou publicação. “Os custos do processo de editoração são supridos, atualmente, pela Faculdade Sul Fluminense”.

Elá iniciou com fluxo contínuo, mas “a partir do ano de 2019 a **Revista Valore** adota a publicação contínua de artigos, isto é, não há mais a necessidade de esperar a composição completa dos fascículos. Essa modalidade tem o objetivo principal de acelerar o processo de comunicação das pesquisas e assim contribuir para a sua disponibilidade para leitura e citação na comunidade científica”.

Compromete-se com o processo de avaliação dos pares e às cegas. “Os textos submetidos pelos autores serão avaliados preliminarmente pelos editores que determinarão a relevância da sua publicação e se a submissão cumpre todos os requisitos formais especificados nas instruções para autores.”

No item de sua política editorial, afirma que “a missão da **Revista Valore** é publicar e divulgar a produção do conhecimento das áreas da saúde, ciências humanas, sociais e tecnológicas, prezando pela excelência e o respeito aos princípios éticos,

propiciando aos profissionais e graduandos destas áreas, um espaço de acesso livre e gratuito para a socialização do conhecimento e de seus saberes específicos”.

Os originais serão depois submetidos à avaliação (sem qualquer identificação de autoria) e encaminhados a dois especialistas para análise. Com base no parecer dos avaliadores, os editores emitirão um dos seguintes conceitos: aprovado para publicação; aprovado com correções; rejeitado para publicação. Em caso de discrepância entre os dois resultados, o texto será enviado a um terceiro avaliador, cuja decisão definirá sua publicação. Os autores serão notificados, por e-mail, sobre a aceitação ou recusa de suas submissões. Os editores não assumem a responsabilidade por opiniões/conceitos emitidos em artigos assinados e matéria transcrita. Os textos aprovados poderão ser modificados em função de correções gramaticais e ortográficas, preservando-se o estilo do(s) autor(es).

3.2.3 Procedimento de pesquisa

1. Delineamento da investigação, com articulação entre objetivo, fundamentação teórica e desenho metodológico;
2. Levantamento das fontes narrativas eleitas e suas marcas mnemônicas, organização em pastas e depois em tabelas;
3. Categorização dos dados (será detalhada no próximo item);
4. Análise dos dados (será detalhada no próximo item);
5. Relatório preliminar e reflexão crítica;
6. Ajustes no relatório;
7. Escrita final da tese;
8. Publicação de artigos e apresentação em evento científico (durante o percurso já publicamos artigos e participamos de eventos científicos).

3.2.4 Instrumentos de coleta de dados

- Memorial obtido por autonarrativa compreendendo o período de 2014 até 2023.

Meu memorial foi construído a partir de três encontros virtuais na plataforma Google Meet com a participação de minha orientadora, narrativa livre, ela apenas como provocadora, se tivéssemos que caracterizar este modo de ação, posso afirmar que se

aproxima da entrevista livre, com temas principais advindos de minha narrativa sobre o objeto da pesquisa. Os encontros foram gravados, disponibilizados no meu canal pessoal do Youtube e depois transcritos literalmente utilizando a versão paga do aplicativo TurboScribe e, posteriormente, revisado por mim para efetuar pequenos ajustes. Como a narrativa era livre, os temas adentravam uns nos outros, mas cada encontro teve a preponderância de um tema. O primeiro encontro (disponível em: <https://youtu.be/SLWHwFKiaOM>), com 1h02 de duração, versou mais sobre o histórico da escolha do tema de pesquisa, de minha incursão no mundo de editoria científica e a criação da **Revista Valore**, associado a estas questões, abordei também um pouco sobre os desafios e as dificuldades enfrentados pelo editor científico. O segundo encontro (disponível em: <https://youtu.be/X86IQSd--Hc>), com 1h11 de duração, deu continuidade ao histórico e versou mais sobre a minha formação como editor científico. O terceiro encontro (disponível em: <https://youtu.be/vDa3gXrJ3Xw>) teve 50min de duração e deu continuidade ao anterior, mas com a ênfase na minha experiência como formador de novos editores científicos.

- Objetos mnemônicos relacionados à editoração científica – documentos
- Informes Capes – quantos e de quais datas;
- E-mails trocados enquanto editor científico – quantos e por qual período;
- Registros escritos no aplicativo Classroom e em gravações de vídeo, como professor proponente de dois cursos virtuais oferecidos em 2021 e 2022. Estes dois cursos foram desenvolvidos na modalidade remota no período pandêmico da covid-19, que levantou o desafio da aplicabilidade da aprendizagem experiencial na vivência virtual. Esta experiência, em especial, levantou muitas questões e desafios que foram enfrentados por mim, enquanto editor e educador;
- Autorrelato de dois cursos.

- Curso Editoração Científica UFRRJ 2022

O presente relato descreve a experiência do Curso de Editoração Científica, parte integrante do Projeto Bastidores da Pesquisa, que visa contribuir para a formação de pesquisadores, especialmente de alunos de pós-graduação *stricto sensu*, no que tange à publicação em periódicos científicos de renome.

A ideia partiu do pressuposto de que se sabe da importância para discentes de programas de Mestrado e Doutorado com a publicação em periódicos com boas avaliações e muitos destes passam a compor quadros editoriais, atuando como assistentes editoriais, atividade sempre oferecida a alunos bolsistas. No entanto, o processo de editoração científica exige conhecimentos específicos e habilidades muitas vezes não exploradas na formação acadêmica tradicional. A falta de familiaridade com normas, procedimentos e ferramentas de editoração pode gerar dificuldades e atrasos no processo de publicação, sendo nociva tanto para os autores quanto para os editores.

Diante dessa realidade, o Curso de Editoração Científica buscou solucionar esta questão, oferecendo aos participantes ferramentas para aprimorar suas capacidades de editoração científica. O foco principal foram graduandos, pós-graduandos e pesquisadores, que puderam vivenciar de forma prática as etapas e os desafios da editoração de um periódico científico.

✓ Estrutura do Curso:

O curso foi estruturado em quatro unidades modulares, abordando os seguintes tópicos:

1. Revista científica: Conceitos fundamentais – Nesta unidade, foram explorados os conceitos básicos relacionados a periódicos científicos, como tipos de revistas, indexação, fluxo editorial e ética na publicação.

2. Cenário atual brasileiro de avaliação – Esta unidade abordou o sistema de avaliação de periódicos científicos no Brasil, incluindo o Qualis/Capes e seus critérios, bem como as políticas de acesso aberto e a importância da indexação em bases de dados internacionais.

3. Ambientes OJS 2 e 3 – Nesta unidade, os participantes foram apresentados ao *Open Journal Systems* (OJS), plataforma de gerenciamento de periódicos científicos, explorando suas funcionalidades e recursos nas versões 2 e 3.

4. Atividades práticas – Como ponto central do curso, esta unidade proporcionou aos participantes a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos em atividades práticas de editoração, utilizando a plataforma OJS e o template da **Revista Valor**.

✓ Metodologia e Recursos

O curso foi ministrado em quatro encontros *on-line*, com aulas gravadas e disponibilizadas no YouTube. Os links para as aulas foram:

- ◆ Aula 01 - 04/05/2022: <https://youtu.be/QCdneh0PyNc>
- ◆ Aula 02 - 14/05/2022: <https://youtu.be/9BzzZsqCIm4>

- ◆ Aula 03 - 21/05/2022: https://youtu.be/YPrTz_K4Hrg
- ◆ Aula 04 - 28/05/2022: <https://youtu.be/-eBjqMIU5p0>

Além das aulas gravadas, o Google Classroom foi utilizado como plataforma de interação e disponibilização de materiais complementares, como fóruns de dúvidas, orientações para organização das atividades e modelos de documentos.

✓ Atividades Práticas:

A atividade prática central do curso consistiu na edição de artigos de dois eventos científicos, já avaliados pelo método duplo-cego, para publicação em cadernos temáticos da **Revista Valore**. Os artigos foram divididos entre os participantes, que realizaram as seguintes tarefas:

- ◆ Adequação ao template da revista – Os participantes editaram os artigos para atender às normas de formatação da **Revista Valor**, incluindo formatação de títulos, resumos em três idiomas (português, espanhol e inglês), cabeçalhos, rodapés, citações e referências bibliográficas.
- ◆ Inserção de metadados – Os participantes inseriram os metadados dos artigos, como nome dos autores, afiliação institucional, título, resumo e palavras-chave, no sistema OJS da revista.
- ◆ Organização de sumário – Após a edição dos artigos, os participantes elaboraram um sumário com os títulos dos trabalhos, autores e páginas de início e fim de cada artigo.

As atividades práticas foram realizadas em um ambiente real de editoração científica, utilizando a plataforma OJS e o template da **Revista Valore**. Os participantes tiveram acesso aos artigos e realizaram as edições em arquivos de formato Word, com acompanhamento e *feedback* dos organizadores do curso por meio de uma planilha Google compartilhada.

Ao final da tarefa, foi enviado aos alunos um **survey**, no qual eles poderiam responder de forma anônima sobre sua percepção acerca do Curso de Editoração Científica.

Essa visão nos trouxe o entendimento de que a vivência prática e imersiva no processo de editoração científica contribuiu para sua atuação enquanto editor.

Vale destacar que a utilização de recursos de apoio, como o Google Classroom e o grupo de WhatsApp organizado para essa finalidade, e a prática junto à plataforma OJS, aliada à oportunidade de editar artigos reais para publicação em uma revista de renome,

contribuiu para o aprendizado e desenvolvimento de habilidades essenciais para a atuação na área.

A atividade prática, em especial, permitiu aos participantes vivenciarem os desafios e as responsabilidades da editoração científica, desde a adequação de artigos às normas da revista até a inserção de metadados e organização de sumários. O acompanhamento e *feedback* dos organizadores do curso durante o processo de edição foram fundamentais para garantir a qualidade do trabalho e o aprendizado dos participantes.

Destarte, entende-se que a proposta aplicada demonstrou ser uma iniciativa eficaz na capacitação de graduandos, pós-graduandos e pesquisadores em editoração científica. A metodologia utilizada, combinando aulas *on-line*, recursos digitais e atividades práticas em um ambiente real de editoração, contribuiu para o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos relevantes para a publicação em periódicos científicos.

A experiência relatada demonstra a importância de iniciativas que promovam a formação e atualização de profissionais em editoração científica, visando aprimorar a qualidade e o impacto da produção acadêmica.

3.2.5 Procedimento de análise de dados

1. Os dados foram inicialmente reunidos conforme suas categorias: documentos, e-mails, relatório e registro dos cursos, memorial.

2. Cada conjunto de dados foi organizado na ordem cronológica de acontecimentos.

3. Cada conjunto foi analisado a partir da Ande, com a leitura integral de todo o material (no caso do memorial na forma de narrativa oral, o material base foi a sua transcrição literal).

- Primeira etapa: leitura total do material;
- Segunda etapa: leitura com marcação dos pontos principais;
- Terceira etapa: início da categorização com a atribuição de palavras-chave ou designações que resumissem o trecho, ou seja, a criação de subcategorias;
- Quarta etapa: a reunião das subcategorias em unidades maiores formando categorias;

- Quinta etapa: a descrição das subcategorias e das categorias;
- Sexta etapa: Escrita sobre as categorias e subcategorias, ilustrando com o material analisado e correlacionando com o aporte teórico.

Observação: as categorias foram formadas tendo como foco o atendimento aos objetivos específicos para depois analisar o objetivo geral.

3.2.6 Resultado: Categorização dos dados

Os dados foram organizados em dois grandes temas relacionados aos dois objetivos específicos delineados, divididos em categorias e subcategorias.

- Gestão editorial científica no Brasil

Este tema aborda a questão editorial científica no Brasil, com destaque à Gestão editorial, conforme apresentado no quadro a seguir.

Quadro 8. Gestão editorial científica no Brasil

Categoria	Descrição	Subcategoria	Exemplo
Cenário editorial	Discute-se quais as funções do editor, estilo de gestão e o processo de editoria	Função do editor	“Eu fazia o papel de editor-gerente, ou seja, todos os processos de <i>cross-ref</i> , referente a DOI e outras coisas mais permaneciam comigo, sob a minha gestão, sob a minha agência.” (2ª autonarrativa)
		Processo editorial	“Poxa, a gente tem o papel do parecerista que é importantíssimo, é de suma importância. Aliás, eu não vivo sem parecerista, a gente disse isso num curso que nós fizemos em Minnesota, agora recentemente. É vital que esse profissional, que essa pessoa exista, porque, sem ele, o processo de edição não existe. O processo editorial de uma revista científica não existe. Ele deixa de existir.” (2º autonarrativa)
		Estilo de gestão (liderança humilde)	“Eu tentei, não estou dizendo que eu consegui, mas na maioria das vezes, ou em todas as vezes, 100% das vezes, mas eu tentei ser muito, muito, buscar ser muito humilde porque eu tenho que respeitar, a humildade é o que vai fazer ouvir melhor os saberes dos demais. E eu tinha que me colocar numa condição de estar humilde justamente porque senão eu não conseguia, ou talvez as pessoas não teriam disponibilidade ou boa

			vontade em transmitir alguma coisa. Isso é a primeira parte. É ser humilde, não é ser serviçal. Vale lembrar isso. O objetivo é o aprendizado e não a escravidão” (1 ^a autonarrativa)
Características do editor	São reunidas as características pessoais e profissionais importantes para a função do editor	Próprias	“A gente sempre faz com muita qualidade, muito carinho. Eu acho que esses foram os ingredientes que acabaram acontecendo legais na revista.” (1 ^a autonarrativa)
		Profissionais	“A gente tem que começar a ter essa visão um pouco diferente do processo editorial. Então, acho que humildade, aprendizado e relacionamentos, relacionamentos interpessoais são características imprescindíveis para quem é pessoa bom nos relacionamentos interpessoais. Mas são características imprescindíveis para que as pessoas possam chegar a algum patamar dentro de um processo editorial” (1 ^a autonarrativa)
Construção colaborativa	Fazer ciência é um ato coletivo, assim como a editoria científica	Co-construção do conhecimento	“Então, ao longo do tempo, quando nós iniciamos esse projeto, agora falando da tese, mas lá atrás, voltando à revista, o que nós aprendemos foi aprendendo realmente pelo dia a dia, pela prática, pelo contato com colegas que foram nos dando caminhos para poder aprender o trabalho dos processos de editoração e por aí fomos. Então, tem uma história para ser contada e que essa narrativa, de fato, ela permite, ela é fluida, porque, na verdade, a gente foi construindo esse saber do processo de editoração. A gente foi agregando pessoas ao longo do tempo, pelo menos em um primeiro momento, pessoas que ajudaram muito.” (1 ^a autonarrativa)
		Parcerias	“Então, começamos também a estabelecer as parcerias com as pessoas que poderiam nos auxiliar nesse processo de construção. Então, a interlocução começa a acontecer com mais pessoas, seja para fins editoriais, seja para fins de parcerias editoriais. Não era tão somente para poder entender sobre o processo de editoração, mas para poder estabelecer parcerias editoriais” (1 ^a autonarrativa)

Histórico (Contexto)	O histórico da Revista Valore e o histórico da própria formação enquanto editor se entrelaçam	Revista científica	“Nós começamos, em 2014, um evento científico chamado Jornada Científica. Na época, era a Jornada Científica da FASF, que é realmente a Faculdade Fluminense, que é a faculdade que eu comecei minha carreira acadêmica, em 2009”. (1 ^a autonarrativa)
		Pessoal	“[...]eu troquei a minha personalidade, o meu eu, pelo nós há muito tempo, porque eu nunca faço nada sozinho disso aqui. Isso aqui é um construto enorme, é uma ponte que eu preciso de gente que entenda de estrutura, de gente que entenda de ferragem, de gente que entenda de qualidade de cimento, da melhoria do ponto, da massa, e que faça...” (1 ^a autonarrativa)
Desafios e dificuldades	São listadas os desafios e as dificuldades, seu manejo e resoluções	Pessoais	“Então, na verdade, quando você entra num processo desse, ninguém te ensina o que é o quê e por que serve ou para que serve.” (1 ^a autonarrativa)
		Tecnológicas	“[...]vamos tentar entender como é que funciona essa dinâmica. Existia uma coisa chamada <i>Open Journal Systems</i> , que até então, na época, era o que eu chamava, que pertence, ou que é um software livre, e que ele é provido pela <i>Public Knowledge Project</i> , pelo PKP, que é uma associação sem fins lucrativos que tem por objetivo tornar público realmente o conhecimento científico, o saber científico” (1 ^a autonarrativa)
		Administrativas	“Você ganha um título e depois descobre o tamanho dos problemas e dos desafios que você tem como editor. Então, nem todo mundo está afim de encarar esse processo. Isso é um ponto, primeiro, importante. E acho que é um ponto da vivência que eu percebo claramente.” (3 ^a narrativa)

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

- Formação do editor científico – Aspectos teórico-metodológicos

Esta categoria aborda a formação do editor científico, englobando a minha própria formação e o meu papel como formador de novos editores. Este tópico identifica aspectos teórico-metodológicos essenciais para a formação do editor científico considerando o

diálogo entre os conceitos de aprendizagem experencial de Kolb e liderança humilde de Schein e Schein, conforme estruturado a seguir.

Quadro 9. Aspectos teórico-metodológicos na formação do editor científico

Categoria	Descrição	Subcategoria	Exemplo
Aprendizagem	Aborda aspectos teóricos, didáticos, práticos do processo ensino-aprendizagem e a atitude do aprendiz	Teoria	“Então, lógico, para além da aprendizagem do dia a dia que a gente já vai fazendo, dos aprendizados com os colegas, a gente também vai sentindo e vivenciando essa experiência e vai construindo esse saber. E aí a gente chega nesse ponto onde nós viramos a chave do processo para, ao invés de estarmos falando sobre, não somente sobre a aprendizagem experencial, ou sobre a aprendizagem experencial e esse poder da vivência, falar um pouquinho disso, dessa experiência de forma livre, ou vou dizer assim, mais aberta, apropriando-se das questões narrativas que suportam essa ideia e dão sustentação ao caminho que a gente quer traçar, que é justamente o processo de formação do editor, ou discutir o processo de formação do editor, ou o processo de autoformação do editor, porque, na verdade, é um processo, posso dizer, que é autônomo, autônomo, automático e quase necessário, porque o editor entra nesse universo sabendo, tendo a função, mas não sabendo organizar os papéis. É muito difícil, é um desafio muito grande para o editor.” (1 ^a autonarrativa)
		Atitude	“Por quê? Eu fui entendendo as minhas dificuldades e o que eu tenho que observar. Então, lógico que no primeiro momento teve metadados que a gente teve que arrumar, teve edição que a gente teve que ajustar, teve coisa que a gente teve que reeditar, porque é o começo. A gente criou um template, a gente mesmo furava o próprio template, porque o template não... A gente colocava um dado em um, faltava o dado em outro.” (1 ^a autonarrativa) “Outra coisa que penso que seja muito importante, que acho que a gente tenta fomentar isso, dissociar ou buscar, na verdade,

			<p>dissociar, difundir, na verdade, mais conhecimentos disso. Acho que a gente precisa... Uma das características importantes é a ampliação dessa difusão. A gente precisa dar mais amplitude a isso. Eu digo no sentido lato mesmo, nada explícito. Não quero fechar a porta. Quero abrir as portas e construir pontes” (1^a autonarrativa)</p>
		Percorso	<p>“Então, para além disso, surgiram outras frentes de trabalhos editoriais e outras coisas mais. Mas, de fato, eu posso dizer que muita coisa foi realmente no método tentativa e erro. Não tinha... Era aprendizado mesmo na veia” (1^º autonarrativa)</p>
Formação própria	Abrange os cursos vivenciados pelo próprio pesquisador na formação de editor	Cursos	<p>“Quando eu fiz, em 2016, um curso, que era o único curso que tinha disponível também, pelo menos que eu me lembro, do IBICTE, que era um curso de formação para editores de revista científica, que era um curso do SEER, que eu acho que até relatei isso antes, eu tenho até o certificado dele guardadinho, porque foi o primeiro curso que eu fiz de editoração de revistas eletrônicas, na minha vida.” (2^a autonarrativa)</p>
		Processos	<p>“Hoje já tem toda uma técnica que eu fui criando para poder fazer esse processo. E ainda, por melhor que a gente tenha tecnologia, ainda usa-se o poder do papel e da caneta, porque eu tenho que anotar algumas coisas para não me perder. Então, eu uso, meus controles são manuais, eles não são nada mecanizados” (1^a autonarrativa)</p> <p>“Mas, poder passar essa formação para mim foi muito importante, porque para mim, falar um pouco disso é muito fácil, porque eu não gasto tempo. Isso está na minha veia. Está na minha vida. Eu vivo isso há anos. Então, eu falar disso é fácil. Não é difícil. É fluido. É muito fácil” (2^a autonarrativa)</p>

Formação de novos editores	Abrange a experiência de formador de novos editores, e dois cursos virtuais aplicados, com as questões que a atravessam	Curso experencial	<p>“Então, nós tivemos uma demanda, eu separei um pool de artigos, submetido tal qual foi submetido à revista. Não troquei nada, não coloquei nenhum nome diferente, não mudei metadado, não fiz nada. Por quê? E aí a gente pergunta, por que você fez isso num curso de formação? Porque eu não estou lidando com amadores.” (3^a autonarrativa)</p> <p>“Eu falei sobre a questão da gente poder trabalhar de uma forma diferenciada um método de trabalho com esse pessoal. E eu fiz isso. Nós tivemos um processo de orientar esses alunos de forma que eles atuassem como se editores fossem.” (3^a autonarrativa)</p>
		Ética	<p>“Eu entendo o primeiro momento que eu lido com profissionais. O público que estava sentado ali fazendo o meu curso era um público totalmente já dentro do mercado acadêmico inserido ou participante desse mercado, seja ele enquanto docente, seja ele enquanto coordenador de curso, seja ele enquanto editor de revista, seja ele enquanto aluno vicente de um PPG. E levando em consideração que nós estamos falando também que 100% dos meus alunos eram de programas de doutorado e mestrado. Nós estamos falando de relações éticas.” (3^a autonarrativa)</p>

Fonte: O autor (2024).

Na próxima seção, discutiremos estes resultados encontrados.

4 COTIDIANO E TRAJETÓRIA DA GESTÃO E DA FORMAÇÃO DE EDITOR CIENTÍFICO

A escolha de partir de uma história pessoal para refletir sobre gestão e formação do editor científico se mostrou frutífera. Nesse sentido, tendo em vista que o estudo autonarrativo se amplia e favorece levantar implicações sobre o tema, indicarei a autonarrativa pelo destaque em itálico, e quando for uma narrativa maior do que três linhas, aplicarei o mesmo recurso usado nas citações diretas, ou seja, recuarei 4 cm da margem e diminuirei o tamanho da letra. Acredito que isto possa colaborar para a melhor compreensão do leitor.

Assim, esta seção se organiza em três subtópicos, sendo os dois iniciais relacionados aos objetivos específicos – gestão editorial científica no Brasil e aspectos teórico-metodológicos da formação do editor científico – e o último tópico busca atender ao objetivo geral. Para o atendimento aos objetivos, a análise dos dados retoma e detalha os resultados apresentados no item 3.2.6 Resultado: Categorização dos dados, do capítulo 3 Caminhos metodológicos.

4.1 Gestão Editorial Científica no Brasil

A gestão editorial no Brasil assume dois polos opostos: i) é valorizada enquanto objetivo científico, pela função que desempenha, pois viabiliza a divulgação do estado e avanço da ciência, mas simultaneamente, ii) é desvalorizada enquanto prática editorial, pois recebe pouco apoio institucional, na maioria das vezes. Este é um aspecto cultural importante para ser refletido e os três níveis colaboraram nesta análise: artefatos, valores e pressupostos (Schein, 2017).

Minha formação como editor está atravessada pela criação de uma revista científica, assim sendo, podemos pensar a questão da cultura organizacional da instituição de ensino superior que a propôs, quando eu era professor e coordenador de curso. Podemos identificar os artefatos nos elementos tangíveis da cultura, no caso deste estudo, a criação de uma revista científica em uma Faculdade particular do interior do Rio de Janeiro. Neste estudo, constatamos que houve a iniciativa, o interesse e o incentivo institucional para a abertura da revista, como poderá ser constatado em uma das categorias de análise, o histórico da revista. Os valores relacionados à revista também são

clarificados desde a escolha do nome da revista, também descrito no histórico da revista, os valores aparecem de modo explícito e implícito. Os pressupostos, crenças inconscientes, devido às características desta investigação serão focadas no editor científico, no caso, o próprio pesquisador. Neste estudo, a escolha metodológica pela Análise Narrativa Dialógica Emancipatória contribui para enaltecer este aspecto.

O tópico de Gestão editorial científica no Brasil, que será analisado, está ilustrado na imagem a seguir.

Figura 5. Gestão editorial científica no Brasil



Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

4.2 Histórico

Minha história enquanto editor e a história da **Revista Valore** se entrelaçam, visto que foi a sua criação que me possibilitou adentrar no mundo editorial. Tentarei discuti-las em separado, mas é uma árdua tarefa que presumo falhar. Logo, antecipo-me dizendo que buscarei a ênfase em cada aspecto histórico.

- Revista científica

Como coordenador de curso, eu sabia da importância da visibilidade da produção intelectual que éramos responsáveis. Para a formação de nossos graduandos, era importante que eles assumissem a autonomia no processo de construção do conhecimento. Pensamos estratégias e uma delas foi a promoção de eventos científicos

que eles participassem não apenas como ouvintes, mas apresentando os trabalhos desenvolvidos nas disciplinas.

Nós começamos, em 2014, um evento científico chamado Jornada Científica. Na época, era a Jornada Científica da FASF, [...], que é a faculdade que eu comecei minha carreira acadêmica, em 2009 (1^a autonarrativa).

Não parou por aí, decidi, então, com aprovação da faculdade, produzir anais do evento que se tornou recorrente. Aprendi a atribuir ISBN e era isto que fazíamos.

Eu sempre pensei em produzir o livrinho, inclusive tinha aprendido a fazer a solicitação do registro de ISBN, aprendi a fazer, fiz cadastro institucional junto à biblioteca. Na época era a Biblioteca Nacional, era Cervantes, hoje é a Biblioteca Nacional quem faz o registro de ISBN (1^a autonarrativa).

Passamos a promover a Jornada anualmente, sempre acompanhada pelos anais.

Tanto é que nos dois primeiros eventos, nos dois primeiros anos, 2014 e 2015, o produto que saiu eram anais com registros de ISBN, que eram produções bibliográficas isoladas (1^a autonarrativa).

Outro fator desencadeante foi a retomada de oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* em Docência no Ensino Superior, em 2016. Com isto, tivemos a oportunidade de convidar professores externos para colaborarem conosco.

Alguns professores externos vieram como convidados. Nós tivemos alguns professores convidados nesse processo nessa época. E um deles era um amigo meu, que fazia doutorado, inclusive, que era o professor Felipe (1^a autonarrativa).

Seu papel foi destacado, pois ele me sugeriu trocar o ISBN pelo ISSN, através da criação de uma revista científica que possibilitasse a movimentação almejada.

Eis que, em 2016, no início de 2016, com a chegada, tendo a turma formada de pós-(graduação) em Docência, o professor Felipe me mandou uma conversa. Ele falou assim, por que você não cria uma revista para poder produzir os trabalhos internos, divulgar os trabalhos internos da faculdade, da universidade, da faculdade, e dar publicidade a isso em um veículo único, em um único local? (1^a autonarrativa).

Ele plantou a semente e algo se abriu dentro de mim

Então, é um desafio muito legal, muito bacana essa provocação, essa conversa, esse movimento (1^a autonarrativa).

Levei esta ideia à direção e, em 2016, ela foi concretizada. A primeira publicação foi um caderno temático relacionado à 3^a Jornada Científica da Faculdade Sul Fluminense, com o tema Mobilidade Urbana e Acessibilidade (conforme figura a seguir). Este evento ocorreu nos dias 05, 06 e 07 de outubro de 2016.

Figura 6. Edição Especial: Anais da III Jornada Científica da Faculdade Sul Fluminense



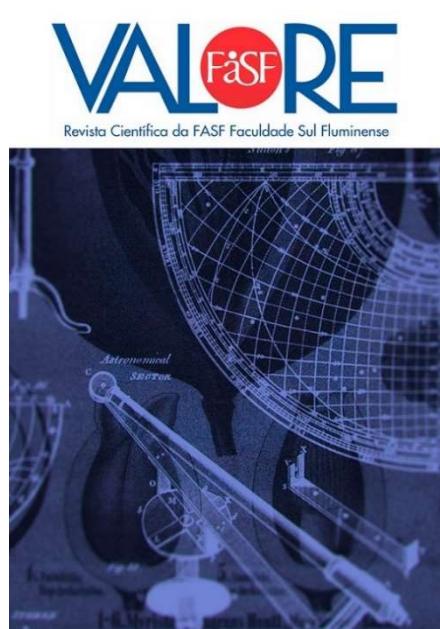
Fonte: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/issue/view/4>.

Na construção inicial da revista, o professor Felipe se tornou editor associado e eu fiquei como editor-gerente da revista.

Depois partimos para a construção inicial da revista, ou seja, o Felipe, nessa época junto comigo, ele entrou comigo como editor no projeto, como editor associado, e eu fiquei como editor gerente da revista (1ª autonarrativa).

Consolidamos a ideia, agora não apenas quanto aos eventos temáticos, que continuam acontecendo até hoje, inclusive com a abertura para Cadernos Temáticos de proponentes externos. Configuramos a revista com sua política própria e abrimos o espaço para publicações da comunidade interna e externa. Nossa primeira publicação ocorreu em novembro de 2016 (vide imagem da capa reproduzida abaixo).

Figura 7. Capa da Primeira Publicação em 2016, v. 1, n. 1



Fonte: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/issue/archive/2>.

Incentivávamos a escrita de estudantes e professores, assim como convidávamos autores externos para submeterem seus artigos e pesquisas conosco.

E nós passamos, iniciamos o trabalho, de começar a produzir os trabalhos ou provocar que os nossos alunos da “Pós” produzissem seus trabalhos e mandassem para a revista (1^a autonarrativa).

Este início contou muito com as contribuições do professor Felipe, que por questões particulares precisou se afastar das atividades da revista em seguida, embora se mantivesse sempre disponível para trocas e parcerias.

[...] nessa época, que era o meu colega, que era um grande parceiro junto, ele passou no concurso, teve outros compromissos e que, lógico, a vida segue para todo mundo, e aí ele abandonou o processo da revista (1^a autonarrativa).

Eu continuei.

De lá para cá, eu já posso somar entre edições regulares e edições cadernos temáticos, nós já estamos indo para o nosso 50º caderno material. Em oito anos, nós temos 50 produtos feitos de maneira muito sintética. [...] Nós estamos falando de um universo em torno de 1.700 trabalhos já publicados nesses oito anos de revista (1^a autonarrativa).

A revista seguiu e se consolidou, mas ainda busca o necessário aprimoramento constante.

Nós fomos surpreendidos em 2019, se eu não me engano, com uma avaliação preliminar, que a gente chamava de avaliação de meio período da Capes, referente à questão da estratificação do periódico. Era uma avaliação preliminar, não era certa, tanto é que hoje eu tenho um Qualis diferenciado, apesar que eu discordo do ponto da Qualis e já ganhei o recurso junto à Capes para poder rever a minha estratificação. Mas eu vou adentrar na seara do que a gente tinha. Naquela época, quando saiu essa avaliação de meio período, nós conseguimos um A3 na nova classificação da Capes, ou seja, o que antecede basicamente... Eu estava dois níveis abaixo de uma revista top de linha. Estou falando? Nós estamos falando de revistas... Psicologia, Ciência e Profissão, revistas da USP, revistas da Unicamp, todas em níveis de estratificação altíssimos, sendo considerado, inclusive, com um eixo na área de saúde muito forte, e também, especialmente, na área de Psicologia, que eu acabei conseguindo boas avaliações nessas duas áreas. Apesar que a minha área, teoricamente, se concentra em ciências humanas e sociais aplicadas, a grande área. Mas não é... Mas a gente tinha bons estratos por áreas (2^a autonarrativa).

A ideia de ter uma revista estratificada em A3 se refletia em um cenário muito favorável para nós. De fato, fruto de um trabalho sério, conciso e organizado, mas, ao mesmo tempo, possibilitou que surgissem algumas questões: com a fama, a notícia de que o volume de submissões aumentaria exponencialmente e a fila de interessados em publicar que não parava de crescer, o grupo disponível para tratar de toda essa demanda se tornou insuficiente, retrato bastante comum em muitos periódicos do Brasil e do mundo.

Então, a gente tinha uma demanda boa. Medicina, psicologia, enfermagem, nós tínhamos um contingente, ainda temos uma boa estratificação na revista nessa área. Bem, e aí o que aconteceu nessa época? De um fluxo que nós tínhamos de artigos, vamos pôr aí, uma submissão média de 10 artigos por mês, de 15 artigos por mês, eu me vi com 300, 400 artigos, 500 artigos. [...] Seja na recepção, na entrada, para entrar em fila, seja no processo de designação, seja no processo de avaliação e seja no processo de finalização para o processo de edição para entrar em fila de edição mesmo, de publicação. Eu passei a ter muita demanda (2^a autonarrativa).

*Nesse momento, o professor Felipe Triani deu a sugestão de modificarmos o modelo de publicação de nossa **Revista Valore**, deixando de ser uma revista de periodicidade semestral, para uma revista de fluxo contínuo de submissões e publicações, sendo atribuído um único volume anual para a **Revista**.*

*Nessa época, em 2019, nós optamos por transformar a revista em fluxo contínuo. Desde 2019, a **Valor** é uma revista de fluxo contínuo. Então, se a gente cumpre o processo de avaliação por pares às cegas, os artigos são aceitos, são revisados, estão aceitos, entram para a fila de publicação, eles já são publicados automaticamente. [...] Então, a gente mudou o processo para nós não termos essa dependência de séries, de unidades semestrais (2^a autonarrativa).*

É importante destacar que, para fins de edição, o processo ficou muito mais fluido, pois não havia mais dependência de seções dentro do volume produzido, pois à medida que os trabalhos eram aprovados, eles eram publicados:

[...] nós os manteríamos em separado da edição de fluxo contínuo, não teríamos seções dentro da edição de fluxo contínuo, manteríamos como volumes separados do que a gente trata como fluxo contínuo na revista. Então, isso foi mantido, e essa política que se mantém é o que se reflete quando você olha o periódico até a data de hoje. Não mudou isso aí, e não tem por que mudar, porque é uma política muito clara (2^a autonarrativa).

A história é viva e aqui temos apenas um recorte para possibilitar ao leitor a compreensão do cenário. Novas demandas surgem diariamente, novas determinações da Capes e tudo isto exige que estejamos atentos e abertos à atualização.

- Pessoal

Desafio... isto me provoca, me movimenta, me impulsiona a ir para frente. Gosto de desafios e me empenho para vencê-los. Para começar, é preciso dar o primeiro passo.

A revista **Valore**, tendo à frente o Coordenador do Curso de Administração, Prof. Marcus Vinicius, objetiva principalmente, abrir um espaço viabilizando a publicação de artigos científicos afetos ao campo do saber e áreas do conhecimento (Menchise, 2016, n.p.).

Muito a aprender, mas eu caminhava em um terreno seguro e tranquilo para mim, que era a parte administrativa, a gestão.

Então, essa provocação inicial que eu cheguei hoje aqui, a gente chegou aqui, não é um sonho, não era um sonho, nem era um desejo, inclusive eu nem tive, vou ser muito honesto, na minha vida eu nem tinha sonho de ser professor, me tornei, mas nem professor de universidade, então, tampouco. Não era pretensão alguma da minha parte ser professor de universidade. Mas acabou que os caminhos me levaram a esse desenho, a esse processo, e eu sempre

gostei de muita parte burocrática administrativa. Então, acabou que eu me envolvi na gestão educacional. Então, acaba que uma coisa, a gente já começa a assumir algumas coisas, e dentre as quais, um dos elementos que permeiam a parte de gestão acadêmica, sem dúvida, são as gestões dos periódicos científicos e seus respectivos portais, caso tenham. Mas não era um sonho mesmo, não (1ª autonarrativa).

A organização de uma revista é um desafio tão complexo que torna o trabalho, por vezes, infinito. Essa fala ao iniciar remonta as primeiras dificuldades e o desejo de conseguir lograr e organizar um veículo de difusão das produções internas da Faculdade, somado, claro, a convites para demais autores submeterem suas propostas. Entretanto, os desafios são constantes e crescentes e isso se reflete na fala reproduzida a seguir:

Então, nós estamos falando de um processo que tem quase cinco anos já em fluxo contínuo, amadureci muito nesse processo (2ª autonarrativa).

Diante dos amadurecimentos, surgiram novas possibilidades e frentes de provação. A ideia consistia em formar editores que pudessem aprender de fato a manusear uma revista científica, não apenas entendendo o fluxo, mas trabalhando com ajustes de documentos, vendo como se dá o processo de avaliação por pares às cegas, o double blind peer review, além de compreender os cuidados necessários para que os materiais recebidos e editados fossem devidamente publicados na revista. Assim, inicia-se essa outra parte da narrativa:

Quando eu entro no doutorado e surge o projeto dos bastidores da pesquisa, que é um projeto que é capitaneado, no caso, pelo grupo nosso, né, Valéria? Que é de aprendizagem de cultura organizacional. E a gente lança pelo CNPq, no caso, pelo CNPq, pelo grupo de pesquisa do CNPq, esse primeiro movimento desse curso que eu havia idealizado ou discutido inicialmente em 2017 (2ª autonarrativa).

E, como disse, a ideia consistia em formar pessoas, com base nos níveis de relacionamento e confiança de forma que os processos pudessem ser desenvolvidos por qualquer pessoa que integrasse nosso grupo, desde que fosse comprometida e apaixonada pelo desenvolvimento e crescimento das estratégias editoriais.

Aliás, chega em 2019 para mim, eu demando para a instituição uma pessoa que viesse aprender e eu ganho de presente a minha editora, que é a Simone, que está comigo até hoje nesse projeto (2ª autonarrativa).

E, com o passar do tempo, podemos afirmar que temos um nível de relacionamento nível 3, conforme Schein (2022), podemos passar a executar ações mais orientadas aos processos de gestão de periódicos, enquanto que a professora Simone assumiu os processos dos fluxos de edição, a saber: verificação de submissões, análise prévia do texto, designação de avaliadores, monitoramento dos retornos dos pareceres dos avaliadores, finalização do processo de aceite ou rejeição dos artigos, editoração final e publicação na **Revista**, o que permitiu uma maior flexibilidade para o editor para outros processos também estratégicos para garantir a visibilidade e o crescimento da **Revista**. Dessa forma:

Então, eu filtrei. Eu deixei ela com a função de editora. Eu fazia o papel de editor-gerente, ou seja, todos os processos de cross-ref, referente a DOI e outras coisas mais permaneciam comigo, sob a minha gestão, sob a minha agência (2^a autonarrativa).

Com a chegada do Doutorado, novos desafios surgiram e, com eles, mais demandas para serem verificadas no mundo dos periódicos científicos. Assim, começamos o movimento dentro do Grupo de Pesquisa de Liderança e Cultura Organizacional e à continuidade do projeto elaborado pela professora Valéria Marques de Bastidores da Pesquisa, a ideia do Papo Cabeça – Pareceristas *ad hoc*.

Bem, aí o que nós fizemos? Falando do parecerista Doc, fizemos a nossa primeira fala, nós fizemos um bate-papo, se não me engano, não me recordo bem se foi num simpósio junto ao pessoal do Grupo Ánima, que nós fizemos no IBCMed na época, falando sobre essa questão de parecerista, ou se nós fizemos isso num evento de administração que foi no Nordeste. Eu não me recordo bem, mas nós falamos sobre o papel do parecerista sobre um desses dois eventos. Decorre que, a partir daí, a Valéria suscita o seguinte (2^a autonarrativa).

Percebiam que iniciamos o processo a partir de uma dor do próprio editor, que entende que para além da questão da melhor orientação para pareceristas, precisávamos de igual dorme de mecanismos mais eficientes para tratar a formação de editores em um ambiente de prática real, dentro do contexto de uma revista. Consonante a esse pensamento surge a ideia para se fazer um movimento a título de prática extensionista pelo PPGPsi.

Chegamos em 2022, porém, com um projeto um pouco maior. Ousamos a nossa curiosidade em fazer um projeto para a Rural via PPG (2^a autonarrativa).

À época, além da questão da criação de mecanismos de controle e avaliação dos participantes, de forma que os pressupostos éticos editoriais fossem preservados, havia uma discussão sobre a necessidade de migração para que os alunos atuassem em uma plataforma de periódico com uma versão mais moderna do *Open Journal System* (OJS), sem, contudo, interferir na qualidade da formação editorial, até então propósito e proposta da ação que viria a ser desenvolvida junto à Extensão da UFRRJ. Porém, dada a prática e o conhecimento de que alguns desses processos de migração de versões incorriam em perdas de dados e arquivos, em um primeiro momento, foi decidido o uso da versão anterior para a prática do Curso, enquanto ocorreria a transição de versão, do OJS 2 para o OJS 3, mais dinâmico, mais visual, mais intuitivo. Esse processo possibilitou todos os testes possíveis e a finalização da migração de versão, tal como sintetizado abaixo:

Então, eu fiquei muito relutante em fazer esse processo de migração para essa homologação. Mas, no entanto, não teve problema nenhum. (2^a autonarrativa)

Mesmo não sendo um sonho de infância me tornar doutor e fazer parte de um grupo de pesquisa, cursar o Doutorado ampliou meus horizontes. Tenho como característica me dedicar ao que me proponho fazer e, nesse caso, não foi diferente. Pensando nas funções de motivação e de orientação de um líder, talvez esta característica ajude no reconhecimento pelos meus liderados. Sou exigente, mas estou junto com a minha equipe. Delego responsabilidades, mas já vivenciei várias delas e tenho experiência que me sustenta neste lugar.

Então, muito bem. Mas eu, como aluno de doutorado, eu precisava também. Isso para mim foi importante porque muito do que eu produzi, de fato, eu posso dizer que eu vivenciei o doutorado mesmo. Porque eu vivenciei o doutorado na prática, na veia. Foram as aulas, mas eu vivenciei a prática do doutorado de verdade, porque muitas das ações que a gente fez foram provocações a partir do doutorado. Então, ações, eventos, projetos como esse, tudo saiu da ação do próprio doutorado aí. Então, isso é muito legal. Eu posso dizer que eu sou um aluno de doutorado que vivenciou o doutorado. Não vim aqui para cumprir tese. Tese, inclusive, foi a minha última etapa do processo. Está sendo a última etapa de verdade mesmo. Porque durante esse processo de quatro anos, a gente construiu muita coisa. Livros, organização de material, produção de artigos. Fizemos muita coisa legal (2ª autonarrativa).

Toda esta produção aponta para a possibilidade fruto da dedicação, perseverança, proatividade, iniciativa, motivação, inquietação, questionamentos que me impulsionam a caminhar. Penso que estas características pessoais sejam importantes também para o editor científico. Cada qual segue seu próprio estilo, não estou ditando regras. Mas o intuito é incentivar que os pós-graduandos não desistam, pois vale a pena investir em si.

4.2.1 Cenário editorial

“Em 2016, nós abrimos a nossa primeira edição da revista” (1ª autonarrativa). Ao me ouvir narrar esta frase e ler sua transcrição no exercício da Ande com a aplicação do olhar fluido, minha razão e emoção se conectaram e percebi o orgulho que aparecia de modo sutil. Não um orgulho cheio de empáfia e arrogância, mas um orgulho que remonta o reconhecimento do valor de um percurso.

Este subtópico desenvolve de modo articulado predicados meus, enquanto pessoa, e meus, enquanto profissional. Um alimenta o outro; busco a coerência quando percebo o mal-estar fruto de alguma dissonância entre estes dois papéis. Nem sempre consigo resolver de imediato, mas não me deixo paralisar e caminho para a resolução.

Desse modo, buscarei clarificar e discriminar o que é minha marca e o que é atributo laboral descrito de modo geral. “O caminho se constrói ao caminhar”, o ditado

popular já diz. Aceitei o desafio de estar à frente de uma revista científica e investi meu “corpo e alma” nisto.

- Função do editor

A função do editor pode ser resumida em tópicos de uma lista, porém, é sua interconexão com a questão da liderança que lhe dá dinâmica. Concordo com Barret (2014) quando ele destaca a importância dos valores do líder, afirmando que isto não diminui a importância dos seus atributos ou atribuições enquanto editor, mas revela na verdade o estilo de como desempenha a função e o quanto impacta na instituição, na sua reputação e no seu produto de trabalho. O editor científico, enquanto líder, conecta autor, parecerista e outros editores, além, é claro, os leitores. Deste modo, contribui para o desenvolvimento humano e organizacional (Zanelli, 2010).

Espera-se do editor científico agilidade, qualidade e visibilidade das publicações (Marusic; Gams, 2012), tendo como função:

- Criação e/ou gerenciamento da revista científica, também chamada de periódico científico (responsável pelo processo editorial);
- Formação e gestão da equipe editorial;
- Orientação e apoio aos desenvolvedores da plataforma utilizada na editoria;
- Promoção da indexação da revista em instituições nacionais e internacionais;
- Divulgação da revista e cooptação de autores, pareceristas e editores auxiliares que se engajem e contribuam no processo editorial, com a produção, revisão e/ou publicação de artigos;
- Comunicação com autores, pareceristas, editores auxiliares e leitores;
- Colaboração e articulação com outros editores científicos;
- Atualização sobre as normativas da editoração científica e adequação do processo editorial às exigências nacionais, principalmente quanto às métricas de avaliação.

Constatou nos e-mails e nas autonarrativas analisadas que assumo e desenvolvo com responsabilidade e competência estas funções.

Um exemplo de uma das funções é o convite para compor a equipe de pareceristas (avaliadores). O e-mail abaixo, assinado por mim e pelo outro editor-gerente (professor Felipe) no início da revista, foi enviado no dia 8 de junho de 2016, às 00h33:

Prezados(as) Professores(as),

*Seguindo os pressupostos acadêmicos lançados no Projeto Valorização, a Faculdade Sul Fluminense lança sua primeira revista, a **Revista Valore**,*

criada em junho de 2016 e é um órgão oficial de divulgação da IES, com periodicidade semestral, com a finalidade de divulgar a produção científica das diferentes áreas do saber que seja de interesse das áreas da saúde, ciências humanas, sociais e tecnológicas. Mais um grande desafio para evolução de nosso projeto com foco na melhoria da qualidade de nossos serviços

A revista está disponível no endereço <http://revistavalore.emnuvens.com.br/> e convidamos a todos a se cadastrarem para integrar nosso time de avaliadores.

Um grande desafio requer um time de avaliadores de peso. Para tanto, contamos com a participação de vocês para integrar nossa comissão avaliadora.

Em breve receberemos as informações sobre o cadastro de nosso ISSN. Em especial, nossa revista contará com a versão impressa e digital.

Contamos com a participação de todos.

Outra função é a divulgação da revista e o convite para que autores submetam trabalhos, como podemos ver a seguir no e-mail datado de 8 de junho de 2016, às 00h53:

Prezados(as) Autores(as),

Seguindo os pressupostos acadêmicos lançados no Projeto Valorização, a Faculdade Sul Fluminense lança sua primeira revista acadêmica com foco interdisciplinar.

A revista está disponível no endereço <http://revistavalore.emnuvens.com.br/> e convidamos a todos a se cadastrarem para submeter seus artigos.

*A Revista Valore está **ABERTA** o ano todo para submissão de **Artigos**. Procuramos dar parecer final ao texto submetido em curto prazo.*

Estabelecemos as seguintes normas editoriais para o recebimento de textos – ano 2016:

*1. São aceitas contribuições de mestres/as e doutores/as. Nas submissões de textos de graduandos/as, mestrando/as e/ou doutorando/as só serão aceitos sob a forma de **coautoria** com mestre/a e/ou **doutor/a** – o autor pode ser o(a) graduando(a), mestrando(a) ou doutorando(a) mas deve vir com coautoria de um(a) mestre(a) e/ou doutor(a).*

*2. Somente serão encaminhados para avaliação por pares, textos originais e inéditos, concisos e consistentes no estilo, e que versem preferencialmente sobre estudos **interdisciplinares**, em especial das Ciências Humanas, Sociais e Tecnológicas, estabelecendo pontes entre disciplinas fomentando a “análise interdisciplinar” sobre o tema ou área abordado.*

*3. Os textos submetidos serão **classificados** e posteriormente publicados em seções específicas dentro das áreas de concentração da **Revista**.*

Atenciosamente,

Enviei no dia 28 de outubro de 2016, às 16h37, outra mensagem de semelhante teor com o intuito de convidar autores a publicarem, com menção à III Jornada Científica da FaSF:

Prezados Autores,

A III Jornada Científica da FaSF foi um sucesso no quesito publicações. Recebemos mais de 60 resumos com as mais variadas discussões dentro do eixo temático do evento, cujo tema Central versou sobre “Mobilidade Urbana e Acessibilidade”.

Com a introdução de um veículo eletrônico e impresso de publicação semestral em nossa instituição, foi proposto à Coordenação do evento que os melhores trabalhos fossem submetidos em formato de ARTIGO CIENTÍFICO na Revista Valore, a fim de compor uma edição exclusivamente por trabalhos submetidos ao evento.

A submissão não é obrigatória. Porém, sendo de interesse de V.Sa, solicitamos que accessem a Revista Valore pelo link: <https://revistavalore.emnuvens.com.br> e na aba superior cliquem no link “Sobre” e no Tópico “Submissões”, verifiquem as orientações para submissão dos trabalhos.

Vale lembrar que após submetidos à revista, os trabalhos sob a autoria de V. Sas. serão avaliados por membros que integram o corpo editorial de nosso periódico, este composto por vários avaliadores externos.

Após as considerações dos avaliadores, os materiais enviados pelos senhores podem ser requeridos ajustes, os quais deverão ser realizados e reenviados nas datas estipuladas pelo portal da Revista para que nossa equipe editorial dê o tratamento final ao material, realizando as checagens, bem como se os apontamentos sugeridos pelos revisores foram de fato atendidos. Caso o artigo seja aprovado sem restrições, este estará pronto e em linha de edição para publicação.

A Equipe editorial vem trabalhando para que o periódico possa ser reconhecido e trabalhando em melhorias, tais como indexações em bases científicas.

Decerto, a participação de cada um de vocês engrandecerá ainda mais nossa Revista, que já conta com registro junto à CrossRef e logo após o lançamento da primeira edição, buscamos ao menos duas indexações em bases científicas.

Em caso de dúvidas, solicitamos que sejam enviadas por e-mail ao endereço: revistavalore@gmail.com

Nossa equipe prestará as orientações necessárias.

Saudações cordiais,

Equipe Editorial

A aplicação para indexar a revista é uma ação inerente ao editor. É preciso planejar a estratégia que irá utilizar e escolher as bases a serem contactadas, não é uma ação aleatória, pois exige estudo e tomada de decisão. Submetemos nossa proposta a vários indexadores desde 2016, cada qual com suas próprias características (pagos/gratuitos) e exigências, algumas que conseguimos atender e outras não. Alguns exemplos são: DOAJ⁵ (<https://doaj.org/account/login?redirected=apply>), Latindex (latindex@ibict.br), ProQuest (RSC.PQGCAGeneralInquiry@proquest.com), SPELL (luciano.rossoni@ibepes.org.br), Cabells (journals@cabells.com), LivRe (livre@cnen.gov.br).

Assim, busco acertar, embora por vezes não obtenha sucesso, mas estou atento e aceito críticas que me fazem refletir. Nesse sentido, estar em rede com outros editores, com trocas de conhecimento e experiência efetivas, contribui muito para o avanço da área e o amadurecimento de todos.

⁵ Instruções de como se inscrever no DOAJ: https://docs.google.com/document/d/1x1_JRbqX36wqSw7FIMiAqmAhrOzRW-q_XiEa4tvVdY/edit?tab=t.0#heading=h.if3lw0or4ltm

A função do editor, além do conhecimento específico da gestão editorial, implica em conhecimentos, habilidades e atitudes ligadas ao campo: conhecimentos sobre editoria científica, habilidades de gestão e tecnológica e valores éticos que estão sempre se renovando e impactando na atitude de atualização do próprio editor. Logo, a editoria científica não se resume à técnica.

Kimura (2018) atribui ao editor os papéis de coordenador, planejador e gestor, destacando que o pesquisador em formação pode concluir sua formação sem conhecer os preceitos técnico-administrativos da editoria científica. Sou exemplo desta afirmativa. Eu já tinha o título de mestrado, já era professor e coordenador de curso, mas não tinha domínio sobre editoria científica, quando fui provocado por um professor amigo meu, que na época cursava o doutorado, a criar uma revista científica, conforme exemplificado na autonarrativa (1º encontro) *“Eu, de fato, não sabia. Ele [o outro editor] sabia muito, sabia mais do que eu, sobre o processo de editoração, mas também não tinha tanto conhecimento técnico, profundo, sobre o funcionamento de um OJS.”*

O gestor editorial, quando assume a liderança, precisa ser apto a trabalhar com diferentes pessoas em diferentes situações; é o líder quem está na posição de pilar na construção de uma cultura organizacional pautada em boas interações sociais (Groysberg; Lee, Price; Cheng, 2018). É importante que prevaleça o clima de segurança psicológica (Edmonson, 2020), no qual a confiabilidade e o respeito prevaleçam.

O líder não se intitula líder, ele é reconhecido neste papel por seus liderados. Chefia e gestão não são sinônimos de liderança. Para que a liderança ocorra é preciso uma sintonia no interesse dos membros do grupo e que seja direcionada para o líder a energia de ação. O líder orienta, acompanha, motiva, inspira. Contudo, não adianta ter seus atributos desenvolvidos se os possíveis liderados não compartilham do mesmo ideal, não se interessam pelo percurso, pelo cumprimento do objetivo. Em minha experiência nestes oito anos, interagi com muitas pessoas que se diziam interessadas em aprender sobre editoria e que poderiam trabalhar comigo, no entanto, efetivamente, apenas duas realmente se dedicaram e posso dizer que hoje elas sabem tanto ou mais do que eu.

A XX é uma grande parceira. O XX sai, a XX entra. E eu nem vou considerar outras pessoas que eu tinha com uma função de editor, porque, na verdade, essas outras pessoas não contribuem em nada (2ª autonarrativa).

A seguir, relato um caso que tive que administrar enquanto editor com as duas pontas do processo editorial: o autor e o parecerista. O autor reclamou do tempo de demora para receber o parecer e ter seu trabalho publicado.

A pessoa se queixar muito, ter sido muito indelicada. Eu jamais, inclusive até por uma questão também não só de ética, mas por educação, eu jamais seria indelicado com o autor que ficou tanto tempo esperando, talvez, uma resposta para além do tempo que geralmente a gente tenta cumprir. Mas, veja, nessas horas, a gente tem que usar as informações, ou as questões que a gente tem que a gente tem que mostrar para a pessoa qual é o lugar dela no mundo também (3^a autonarrativa),

Quanto ao parecerista, tive que buscar e trocar inúmeras vezes, pois é um trabalho voluntário, e o aceite e, depois, o não cumprimento de prazo de avaliação é uma situação que pode acontecer.

Então, o que ocorre? A gente tem que acreditar, ou pelo menos criar expectativas, ou gerar expectativas, de acordo com a boa vontade do avaliador, se ele pode contribuir com a gente, se ele pode vir junto com a gente nesse projeto (3^a autonarrativa).

Enquanto líder, comprehendo a perspectiva de cada um, mas preciso administrar esta situação explicando ao autor a realidade vivida e solicitar compreensão, além de lembrar que todos os autores têm o direito de pedir para tirar o artigo enviado e submetê-lo em outra revista. Quanto ao parecerista, compreender as intempéries que todos estão sujeitos, mas lembrar e atualizar a negociação feita inicialmente quando o avaliador é convidado a emitir seu parecer e ele pode aceitar ou não. A partir do momento que aceita, ele assume a responsabilidade da tarefa. Concordo com a colocação de Handy (1995) que diz que em ambientes de confiança, a colaboração de ambos resulta do propósito compartilhado e não do sentimento de obrigatoriedade.

Em cenários em que a editoria científica é profissionalizada, o editor-gerente tem maior poder para cobrar de sua equipe editorial. Esta é uma diferença observada em editoras e o serviço de editoria assumido nas instituições de ensino, por exemplo. Sendo assim, concordamos com Laufer (2007) quando discute a lentidão no processo editorial e sua relação com a falta de dedicação e profissionalização da equipe. O autor aponta este aspecto como um grande diferencial de como funciona a editoria científica no Brasil e em outros países em desenvolvimento. Comparada com países desenvolvidos, mesmo nas instituições de ensino, a editoria funciona de modo profissionalizado, ou seja, muitas vezes este serviço é pago, quer seja pelo autor, quer seja pelo leitor.

Uma função que passa despercebida é a criação de um ambiente virtual acolhedor, acessível e inclusivo. Na vivência do segundo curso de formação de editores científicos, pude constatar a importância da acessibilidade digital e da inclusão de todos com a convivência com cursistas surdos. Esta experiência foi boa não apenas para mim, mas pensando no ganho que a editoria científica brasileira também obteve, como afirma Trompenaars (1998) quando relaciona organização, diversidade cultural, inovação e

eficácia. Ocorreu que uma professora se voluntariou para ser a tradutora e intérprete dos cursistas surdos, o que viabilizou esta experiência. Estes cursistas iriam compor a equipe editorial de uma revista, e nossos contatos ultrapassaram o espaço do curso, o que tornou a experiência muito rica. A aprendizagem destes cursistas, em especial, efetivamente foi transposta para a função deles enquanto editores.

E, particularmente, foi uma experiência até interessante, que eu tinha que falar devagar, que é uma coisa para poder fazer a tradução. Depois, nesse segundo momento, esse grupo interagiu comigo (3^a autonarrativa).

O sucesso deste empreendimento é que não caminho sozinho, como poderemos perceber no subtópico sobre Construção Colaborativa, discutido nesta seção um pouco mais a frente.

- Processo editorial

O processo editorial tem uma série de encaminhamentos e decisões que são tomadas no percurso, desde a pré-avaliação do artigo submetido, a avaliação quanto à pertinência ao escopo da revista até o parecer sobre sua publicação (rejeição, aceitação com pequenos ajustes, aceitação direta).

A função do editor no processo editorial é mais do que publicar e divulgar o trabalho, ele precisa garantir a lisura e a transparência editorial pautadas na ética. Concordamos com Feitosa (1994) quando destaca as três responsabilidades do editor: social, normativa (editorial) e pragmática (do cotidiano). O editor-gerente deveria, enquanto líder, gerenciar a sua equipe, contudo, o que encontramos – e sou um exemplo disso – é o acúmulo de tarefas e o desempenho de inúmeras funções que o leva à sobrecarga de trabalho.

Algumas pessoas desejam apenas o título de editor, mas não assumem com determinação sua atribuição. Comentei sobre isto em um trecho quando discutia o processo editorial e o papel do editor: “*Você tem um título editorial, ao invés de você produzir um trabalho editorial de qualidade. Às vezes, as pessoas nem conhecem tanto o processo editorial, e se intitulam ou ganham os títulos de editores*” (1^a autonarrativa).

- Estilo de gestão

Cada gestor tem seu estilo e este se relaciona com a cultura organizacional em que está inserido. No meu caso, meu estilo de gestão é bem pragmático, claro, direto e respeitoso. Analisando o contexto no qual trabalho, a minha rede de contatos, além dos

profissionais com quem interajo no processo editorial, em uma autoavaliação, percebo em mim: disponibilidade, assertividade, articulação e motivação. Consigo dar encaminhamentos, encontrar soluções para problemas de modo efetivo e eficaz, penso que os conhecimentos na área de administração colaboram neste aspecto.

Ao estudar Schein (2017), e sua classificação da liderança humilde, eu me reconheci nesta caracterização. O autor não elimina outros tipos de classificação de gestão, mas destaca a interação horizontal que prevalece na liderança humilde. Em um trecho da autonarrativa, eu faço este apontamento:

Eu tentei, não estou dizendo que eu consegui, mas na maioria das vezes, ou em todas as vezes, 100% das vezes, mas eu tentei ser muito, muito, buscar ser muito humilde porque eu tenho que respeitar, a humildade é o que vai fazer ouvir melhor os saberes dos demais. E eu tinha que me colocar numa condição de estar humilde justamente porque senão eu não conseguia, ou talvez as pessoas não teriam disponibilidade ou boa vontade em transmitir alguma coisa. Isso é a primeira parte. É ser humilde, não é ser serviçal. Vale lembrar isso. O objetivo é o aprendizado e não a escravidão (1ª autonarrativa).

A liderança humilde está ligada ao valor da cooperação, da horizontalidade que prevalece nos vínculos sociais (Barbosa; Oliveira; Silva, 2024).

4.2.2 Características do editor

A partir da leitura de Favero (2001) sobre as responsabilidades dos editores científicos, podemos inferir algumas características gerais adequadas à função, tais como: ser organizado, responsável, ético, sem preconceitos, idôneo, curioso, motivado, crítico, profissional, objetivo, respeitoso, assertivo e decidido. Estas características, por vezes, ultrapassam o papel profissional e, na verdade, talvez se iniciem no estilo pessoal. Sendo assim, iniciarei por minhas características pessoais e depois enquanto editor.

- Próprias

“Conhece-te a ti mesmo”, já quase um ditado popular, tem sua origem atribuída a uma inscrição na entrada do Oráculo de Delfos na antiga Grécia. É uma frase fácil de ser falada, causa até um bom impacto, mas não é tão fácil de ser vivida. Isto pode ser constatado na aplicação da Ande (2020), principalmente em um dos dois elementos do olhar fluido: o ponto cego. Pode ser definido como a parte que desconhecemos de nós mesmos, por razões que não cabe aqui discutir, mesmo desconhecidas, elas interferem no nosso pensar, sentir e agir. Quando analisamos as narrativas orais, tendemos a enaltecer os aspectos mais visíveis, socialmente compartilhados, tais como os adjetivos que

fortalecem nossa autoestima. Quando ampliamos nosso olhar para outras narrativas não tão explícitas, como o modo de interação e vivência profissional. Começarei pela análise da autonarrativa oral e depois compartilharei alguns aspectos que tomei consciência e antes não dava tanta importância.

Os trechos orais escolhidos iniciam com a característica de foco ou destaque no intuito de colaborar com a compreensão do leitor.

Curiosidade – Como afirma Pain (1993), é a ignorância, o fato de desconhecer algo, que nos impulsiona a aprender. O papel da educação é ensinar a pensar, dar condições das pessoas pensarem por si mesmas e aprenderem. Para que isto aconteça, a pessoa precisa ser ativa, ter questões, dúvidas, experimentar.

Eu fui lá, tentei entender, descobrir como era (1ª autonarrativa).

Pouco sabia como mexer, o que tinha que ter, o que não deveria ter, o que era importante ter numa identificação de um periódico, o que era importante ter de metadados, o que era importante, enfim, ter esses processos todos acontecendo, entender essa dinâmica (1ª autonarrativa).

Comumente, sou reconhecido por ser uma pessoa muito prática, talvez seja uma característica própria de administrador. Objetividade, pragmatismo e assertividade estão presentes, mas não a qualquer preço. Junto a estas características, caminham a sensibilidade, o respeito ao outro, a busca pela qualidade e pela superação. Objetividade, contudo, não é o oposto de subjetividade. Por maior avanço que possamos chegar com a tecnologia, concordo com Felcher e Folmer (2021), a Educação 5.0 resgatam o valor da essência humana frente à tecnologia, embora reconheçam que ainda tem um longo caminho a ser percorrido e desafios a serem transpostos. Eu reforço, nada supera o encanto do ser humano, sua sensibilidade.

A gente sempre faz com muita qualidade, muito carinho (1ª autonarrativa).

Autonomia intelectual. Sou uma pessoa do campo da ação, e é custoso para eu ficar apenas no campo das ideias, imaginando “como se”, sem uma aplicabilidade prática no final. Minha aprendizagem se funda na busca de resolução de problemas. Não tenho medo de errar e gosto de aprender por tentativa e erro.

Não estou dizendo que há alguma coisa que esteja errada, isso não, muito pelo contrário, porque eu aprendi muita coisa sim. Fui mexendo, fui perguntando, fui tentando entender. Então, eu não critico essa ação da busca do autoconhecimento ou do autosaber para isso. (1ª autonarrativa).

Lopes *et al.* (2021) relacionam Heutagogia (aprendizagem autônoma) com a aprendizagem baseada em problemas, para estimular o ganho da autonomia para o aluno, com a construção de conhecimentos mais duradouros e mais ligados à prática.

Houve uma limitação muito grande, mas a construção foi muito interessante. Mesmo com todas as dificuldades, foi um aprendizado muito grande, tanto é que a gente conseguiu se manter e eu também consegui formar pessoas para estar comigo nesse processo ao longo do tempo (1ª autonarrativa).

Humildade – Fiquei surpreso com a quantidade de vezes e a localização que encontrei a palavra humildade em minha narrativa. Algumas pessoas antes de me conhecerem podiam ficar melindradas diante da minha atitude de segurança, de assertividade. Contudo, ter opiniões fortes não significa diminuir ou menosprezar a opinião dos outros. Sou respeitoso e não me julgo superior a ninguém, mas também não sou inferior. A questão que me provoca agora é o pensamento binário, dicotômico que prevalece hegemonicamente. Há, na minha opinião, um preconceito que toda pessoa humilde é subserviente, submissa. Este não é o único significado de humildade, existe um outro sentido que é o que eu defendo: “que não é vaidoso, tem ou manifesta a virtude de conhecer suas próprias limitações; modesto”.

Mas posso dizer que me olhando no espelho, como se eu fosse a pessoa, um terceiro nessa história, não eu sendo eu mesmo, vou tentar me despersonalizar, vamos dizer assim. A primeira coisa que a pessoa tem que ter é humildade. [...] Precisa de pessoas que tenham humildade para saber ouvir e humildade para poder aprender (1ª autonarrativa).

Então, acho que humildade, aprendizado e relacionamentos, relacionamentos interpessoais são características imprescindíveis para quem é pessoa bom nos relacionamentos interpessoais. Mas são características imprescindíveis para que as pessoas possam chegar a algum patamar dentro de um processo editorial (1ª autonarrativa).

Olhar para dentro de si é uma oportunidade de aprimoramento.

- Profissionais

Inteligência Emocional e *Soft Skills* (com destaque para: colaboração, humildade, comunicação clara, companheirismo). Trabalhar em conjunto não é fácil, mas é possível quando a comunicação é franca. Planejar é outra ação que favorece a sintonia e agiliza a gestão, mas é preciso anteriormente levantar dados sobre o cenário e encontrar os pontos que podem ser melhorados. Eu não iniciei a jornada enquanto editor sozinho e isto fez toda a diferença. Ter alguém com quem compartilhar, discutir, planejar foi muito importante. Estas habilidades (*soft skills*) se relacionam com a inteligência emocional. Borba, Elias e Tenório Júnior (2023) chamam a atenção de sua importância enquanto estratégia organizacional relacionada à gestão do conhecimento. Na época, eu não estava tão consciente deste aspecto, só sentia como muito agradável ter alguém legal e eficiente com quem compartilhar a caminhada. Hoje, percebo que este detalhe fez uma boa

diferença para o sucesso. Ambos com sentimento de colaboração e com a humildade de reconhecer suas potencialidades e limites.

Então, fomos atrás de um gestor, de uma pessoa que pudesse abrir esse sistema para que pudéssemos trabalhar (1ª autonarrativa).

Desse modo, uma característica importante do editor, além do conhecimento técnico, é o desenvolvimento de sua inteligência emocional que se reflete no seu estilo de gestão.

Gestão ágil (organização, planejamento, avaliação, assertividade). Uma revista científica tem um grande fluxo de trabalho. Quando ela passa a ser reconhecida, este fluxo aumenta. Se o editor científico não for um bom gestor, não obterá sucesso. Em associação ao tópico anterior, é importante que o gestor saiba se autorregular, manejá sua ansiedade para que consiga seguir em frente e cumprir uma agenda com prazos. Maia e Aramuni (2020) relacionam a gestão ágil à redução do desperdício do capital intelectual. Metodologias ágeis podem ser usadas para a execução da tarefa.

Então, é um volume significativo de material produzido ao longo desse tempo, e ainda com o fluxo muito intenso de edição (1ª autonarrativa).

Identificação (e orgulho) – Quando aceitei a tarefa de editoria, sabia que seria um desafio e, mais ainda, uma grande responsabilidade. O nome da revista representa os valores e ideários da IES mantenedora. Desse modo, nossas decisões enquanto editores marcavam a vida da própria instituição. Fizemos o desenho da proposta, estudamos, discutimos e preparamos a estratégia a ser usada de modo consciente, mas nada é garantido. Tomamos a decisão por uma direção, por uma política editorial, e isto tem um risco, que assinamos embaixo.

Então, isso aí, para mim, é um dos motivos do meu maior orgulho, porque nós acertamos a estratégia editorial (1ª autonarrativa).

Nosso planejamento não é rígido, a vida flui, precisamos estar abertos à atualização e atentos ao mercado editorial e, por vezes, quando possível, nos anteciparmos às mudanças e nos preparamos para elas. Uma revista nova não costuma ter muita credibilidade, pois é mais difícil se manter do que iniciar. Tivemos que fazer muitas parcerias, formarmos uma rede, apresentamo-nos na comunidade para adquirirmos respeito e confiança. Uma das estratégias que optamos foi, além de ter o fluxo de recebimento de artigos, possibilitar a publicação de cadernos temáticos. Mantemos esta escolha até hoje.

Ideais surgiram algumas. Existe aquela máxima de que água mole em pedra dura tanto bate até que fura. Ao longo do tempo, nós criamos estratégias para poder receber materiais (1ª autonarrativa).

Continuamos atentos e abertos às críticas, sugestões e demandas de atualização.

Visão crítica e visão de futuro – Na publicação, é o editor quem tem a última palavra na decisão da publicação. Os pareceristas o apoiam com informações, o trabalho em conjunto, mas o “bater de martelo” é dele, uma responsabilidade que pode ser compartilhada, mas que não pode deixar de ser assumida.

Eu simplesmente podia rejeitar, mas dependendo da qualidade do trabalho, acabava deixando lá para poder, porque depois podia ser uma oportunidade de publicação realmente relevante, considerando quem estava mandando o trabalho (2ª autonarrativa).

Responsabilidade e cálculo de risco. O editor responde por toda a sua decisão. Cabe a ele ponderar os riscos e decidir.

E, na verdade, até inclusive no curso, eu falei muito sobre isso. Eu falei que existe a versão JS3, mas eu era relutante em trocar, porque eu tinha medo de perder as informações que estavam na minha plataforma (2ª autonarrativa).

Com o exposto, compreendemos o porquê de algumas pessoas decidirem se tornar editores pelo glamour, logo que começam, desistem. É preciso um forte ideal para se manter nesta função.

4.2.3 Construção colaborativa

É comum discutir liderança enaltecendo aspectos comportamentais e de personalidade, mas não é tão comum relacionar liderança e aprendizagem. Assim, concordamos com Almeida e Nascimento (2024), ao afirmarem que o treinamento de liderança aumenta sua efetividade quando os estilos de aprendizagem são conhecidos e respeitados.

Ao adaptar esses estilos ao treinamento de liderança, o estudo demonstra que reconhecer preferências individuais de aprendizagem pode levar a uma personalização mais eficaz dos programas de desenvolvimento. Os autores levantam a questão da personalização do programa de desenvolvimento, contudo nós acrescentamos a questão da personização que caracteriza a liderança humilde de Schein e Schein (2022). Esta será a tarefa que tentaremos desempenhar para discutir este tópico.

O modelo de aprendizagem com o qual nos identificamos – interacionista –, assim como Kolb (1984), valoriza a troca e a colaboração na construção do conhecimento. Quando relacionamos isto com gestão, esta prerrogativa se aproxima sobremaneira na

liderança humilde de Schein e Schein (2022), pois descreve o líder como aquele que propicia condições favoráveis para que o grupo produza.

Aprender verdadeiramente é um ato sempre ligado ao sentido e parte da forma como assimilamos a informação (experiência concreta e conceitualização abstrata) e como transformamos a experiência (observação reflexiva e experimentação ativa), a partir de quem somos, de onde viemos/o que vivemos e o que desejamos/aspiramos. Isto se resume na forma como pensamos, sentimos e agimos no mundo. Somos seres sociais, e este tópico busca realçar como a interação com o outro influencia e é influenciado na nossa trajetória de aprendizagem enquanto gestores/líderes.

Os dados levantados foram categorizados em dois subtópicos: coconstrução do conhecimento, pois ciência é um ato coletivo; e parcerias, fundamentais para o sucesso da editoria científica.

- Coconstrução do conhecimento

Leite, Godoy e Antonello (2006) reconhecem várias formas de aprender pela experiência. Em sua pesquisa, as autoras constataram que os gestores aprendem muito no cotidiano, com tarefas simples e complexas, pela observação e pela tentativa e erro. Observaram que os gestores privilegiam a ação em detrimento da reflexão. Contudo, elas alertam o perigo desta escolha em comprometer a inovação e a criatividade na resolução de problemas.

Eu poderia ter sido um participante da pesquisa delas, pois, como gestor, eu percebo que me encaixo nas descrições que elas observaram. Mas, o que percebo também, é que não é uma ação irrefletida ou irresponsável. Existe troca entre gestores, entre colaboradores, entretanto, há uma pressão temporal e profissional quanto ao encaminhamento, em dar solução ao problema. Não há muito tempo para ficarmos refletindo, no cotidiano, tudo é rápido, exige respostas na mesma velocidade, mesmo sem garantia de ser a melhor resposta, mas se ela for eficiente o suficiente, o fluxo segue.

Então, ao longo do tempo, quando nós iniciamos esse projeto, agora falando da tese, mas lá atrás, voltando à revista, o que nós aprendemos foi aprendendo realmente pelo dia a dia, pela prática, pelo contato com colegas que foram nos dando caminhos para poder aprender o trabalho dos processos de editoração e por aí fomos. Então, tem uma história para ser contada e que essa narrativa, de fato, ela permite, ela é fluida, porque, na verdade, a gente foi construindo esse saber do processo de editoração (1^a autonarrativa).

E a gente foi andando... não digo dando cabeçada, mas fomos buscando os caminhos e as pessoas que podiam contribuir conosco (1^a autonarrativa).

Então, lógico, para além da aprendizagem do dia a dia que a gente já vai fazendo, dos aprendizados com os colegas, a gente também vai sentindo e vivenciando essa experiência e vai construindo esse saber (1ª autonarrativa).

O conhecimento é construído na interação. Algumas pessoas se dispõem a esta interação, e eu sou grato a elas.

A gente foi agregando pessoas ao longo do tempo, pelo menos em um primeiro momento, pessoas que ajudaram muito (1ª autonarrativa).

Não é suficiente juntar pessoas, elas precisam compartilhar alguns aspectos, tais como: valores e objetivo. Não basta ter boa vontade, é preciso ter algo a trocar, experiência, conhecimento, sabedoria. Saber distinguir quem soma com você ou quem joga fora seu tempo é fruto de maturidade.

- Parcerias

No tópico anterior, abordamos a coconstrução do conhecimento, aqui é uma situação que pode ser atravessada por isto, mas o que desejamos destacar são os compromissos assumidos entre ambos os parceiros, neste caso: eu como editor científico e o outro que pode ser outro editor, autores e/ou organizadores de cadernos temáticos.

Editoria científica ainda é um campo que precisa ser mais socializado; como dissemos, a formação do editor ainda é muito teórica e pouco prática nos cursos, e nas trocas do cotidiano é muito prática e pouco teórica. É interessante criar cursos que equilibrem melhor isto, contudo, enquanto não acontece, as trocas entre os editores é uma das estratégias que ocupam este lugar.

Em 10 de junho de 2017, para ser mais preciso, eu integrei um grupo chamado Editores Científicos. Deixe-me deixar o termo, estou até procurando aqui no WhatsApp. Editores de periódicos... (1ª autonarrativa).

Eu tive a sorte de encontrar pessoas disponíveis a me ensinar, a conversar e debater comigo, discutir sobre estratégias. Estas interações contribuem para o amadurecimento do editor.

Então, algumas dúvidas ou alguns processos foram possíveis acontecer em função desse movimento de contato com o professor XXX. Foi muito construtivo, vamos dizer assim. E eu amadureci muito nesse processo, porque algumas coisas a gente começava a trocar ideias (1ª autonarrativa).

Então, começamos também a estabelecer as parcerias com as pessoas que poderiam nos auxiliar nesse processo de construção. Então, a interlocução começa a acontecer com mais pessoas, seja para fins editoriais, seja para fins de parcerias editoriais. Não era tão somente para poder entender sobre o processo de editoração, mas para poder estabelecer parcerias editoriais (1ª autonarrativa).

No início de vida da revista científica, recorremos a professores-pesquisadores amigos para que publicassem conosco. A revista ainda não tinha Qualis, e é um longo percurso até conseguir um bom Qualis. Mas, como conseguir um bom Qualis se os bons pesquisadores não publicarem na revista? Bons pesquisadores são orientados a publicarem apenas em revistas com bons Qualis, logo, é um círculo vicioso difícil de quebrar. Por isto, optamos em recorrer a pesquisadores que reconheciam a seriedade de nosso trabalho. Um canal de parceria foi a possibilidade de publicação de cadernos temáticos. Cabe esclarecer que esta parceria não ultrapassava a ética. Isto é, todos os trabalhos eram avaliados, seguindo a mesma política editorial do fluxo contínuo, apenas existia uma linha temática predefinida que reunia todos os artigos publicados.

Esses 49 produtos que hoje a gente tem dentro da revista, eles são um reflexo de muita parceria, muito e-mail, muito contato que foi realizado ao longo do tempo por vários PPGs, com vários programas que aceitaram a proposta de mandar trabalho para a nossa revista. Lógico, não estou dizendo que isso foi alguma coisa que alguém me ensinou. Não, a gente tentou entender como é que funcionava a dinâmica da Capes para a gente poder tentar validar alguns esforços nossos (2ª autonarrativa).

Essas ações são sinteticamente resumidas nos cadernos que seguem abaixo apresentados. Cumpre lembrar que muitas dessas propostas se deram por meio de levantamentos realizados pelos Editores, no sentido de fomentar o conhecimento da **Revista**, bem como buscar, na época, uma melhor estratificação junto à Capes.

Ao longo de nove anos de existência, foram produzidos 39 cadernos temáticos, respeitadas as políticas editoriais estabelecidas. A lista dos cadernos produzidos segue abaixo:

1. Edição Especial: Anais da III Jornada Científica da Faculdade Sul Fluminense, v. 1 (2016);
2. Edição Especial: Anais da IV Jornada Científica da Faculdade Sul Fluminense, v. 2 (2017)
3. II Simpósio de Pesquisa em Educação para a Ciência (Sipec), v. 3 (2018);
Caderno temático do II Simpósio de Pesquisa em Educação para a Ciência (Sipec);
4. Edição Especial: Anais da V Jornada Científica da Faculdade Sul Fluminense – Resumos Expandidos, v. 3 (2018);
5. Edição Especial: Anais da V Jornada Científica da Faculdade Sul Fluminense – Resumos, v. 3 (2018);
6. Edição Especial: Anais do I Congresso Nacional de Estudantes e Profissionais de Administração (Conepa), v. 3 (2018);

7. Edição Especial: Anais da V Jornada Científica da Faculdade Sul Fluminense – Artigos, v. 3 (2018);
8. Caderno Temático: Saúde, Ambiente e Tecnologias, v. 4 (2019);
9. Caderno Temático: Artigos do II Congresso Nacional de Estudantes e Profissionais de Administração (Conepa), v. 4 (2019);
10. Edição Especial: Anais da VI Jornada Científica da Faculdade Sul Fluminense – Resumos, v. 4 (2019);
11. Edição Especial: Anais da VI Jornada Científica da Faculdade Sul Fluminense – Resumos Expandidos, v. 4 (2019);
12. Edição Especial: Anais da VI Jornada Científica da Faculdade Sul Fluminense – Artigos, v. 4 (2019);
13. Caderno Temático: 2019 – 50 Anos do Pouso Tripulado na Lua, v. 4 (2019);
14. Caderno Temático: I Encontro Nacional Narrativas Emancipatórias de si e da Realidade: Foco nas Pessoas com Necessidades Especiais e/ou Risco Social (Narrem), v. 5 (2020);
15. Caderno Temático: Melhores Trabalhos – XVI SEGeT 2019, v. 5 (2020);
16. Caderno Temático: Ensino e Aprendizagem da Matemática na Perspectiva da Educação Inclusiva, v. 5 (2020);
17. Caderno Temático: Dilemas e desafios do novo mundo do trabalho, v. 5 (2020)
18. Caderno Temático: Artigos do III Congresso Nacional de Estudantes e Profissionais de Administração (Conepa), v. 5 (2020);
19. Artigos do Encontro Nacional de Desenvolvimento Educacional (Endese), v. 5 (2020);
20. Caderno Temático: Anais do XVI Seminário Internacional Analítico de Temas Interdisciplinares (Siat), v. 5 (2020);
21. Caderno Temático: Melhores Trabalhos – XVII SEGeT 2020, v. 6 (2021);
22. III Simpósio de Pesquisa em Educação para a Ciência (Sippec), v. 6 (2021);
23. Caderno Temático: Envelhecimento, Qualidade de Vida e Situação Financeira, v. 6 (2021);
24. Caderno Temático: Educação Matemática: Fundamentos, Metodologias e Práticas Pedagógicas, v. 6 (2021);
25. Caderno Temático: Artigos do I Congresso Nacional de Engenharia (Conace), v. 7 (2022);

26. Caderno Temático: Artigos do IV Congresso Nacional de Estudantes e Profissionais de Administração (Conepa), v. 7 (2022);

27. Caderno Temático: Artigos e Resumos do I Congresso Nacional de Desenvolvimento da Saúde (Condesa), v. 7 (2022);

28. Caderno Temático: Artigos Enacipe e Endese 2021, v. 7 (2022);

29. Caderno Temático: Intervenções Assistidas por Equinos e Outros Animais, v. 7 (2022);

30. Caderno Temático: Dossiê Solos em Ecossistemas Agrícolas Naturais, v. 8 (2023);

31. Caderno Temático: Anais da VIII Jornada Científica da FaSF – Artigos, v. 7 (2022);

32. Caderno Temático: A Gestão de Pessoas nas organizações contemporâneas, v. 7 (2022);

33. Caderno Temático: Gestão & Estratégia organizacional – PPGE/UFRRJ, v. 7 (2022);

34. Caderno Temático: Anais do I Seminário Internacional de Inovação, Pesquisa, Extensão e Tecnologia (Siipet) – Artigos, v. 8 (2023);

35. Caderno Temático: Anais do I Seminário Internacional de Inovação, Pesquisa, Extensão e Tecnologia (Siipet) – Resumos, v. 8 (2023);

36. Caderno Temático: Anais da IX Jornada Científica da FaSF – Artigos, v. 8 (2023);

37. Caderno Temático: Anais do Siat & Serpro, v. 9 (2024);

38. Caderno Temático: Resumos – XVI Siat e VIII Serpro, v. 9 (2024);

39. Caderno Temático: Melhores Trabalhos – XIX e XX SEGeT, v. 9 (2024);

Esses cadernos só existem por conta dessa provocação que fizemos tempos atrás a vários grupos de PPGs. A proposta sempre era aceitar os cadernos de grupos que realizamos contatos ou pessoas de PPGs que fizessem contato, para avaliarmos as condições para produção do material. O que corrobora a fala do narrador ao atestar que:

[...] nós só estabelecemos que, por política, os cadernos temáticos que nós recebêssemos, viéssemos a receber por convite ou por motivação de pessoas interessadas de PPGs em publicar conosco (2ª autonarrativa).

Somos gratos a todos os parceiros e nos consideramos bons parceiros também.

4.2.4 Desafios e dificuldades

Desafios e dificuldades são inerentes a qualquer processo. Quem ousa agir, ousa correr riscos, aceita que o planejamento não é garantia, mas uma ferramenta para dar direção, otimizar e facilitar o processo. Como diz o ditado popular: “A única previsão correta é que o imprevisível ocorre”.

Sou uma pessoa otimista e realista, busco ver tudo o que ocorre como oportunidade de aprendizagem. Assim, buscarei refletir como isto ocorreu no campo pessoal e profissional.

- Pessoais

A maior dificuldade, que venho apresentando desde o início deste trabalho, foi a ausência de um conhecimento inicial, a falta de preparação específica.

Então, na verdade, quando você entra num processo desse, ninguém te ensina o que é o quê e porque serve ou para que serve (1^a autonarrativa).

E aí eu me vi muito sozinho, porque eu tinha que dar demanda da fila, que era crescente, não parava de aumentar, e, junto com isso, as demandas do dia a dia mesmo, e mais processo de edição, mais organização de fluxo para poder tornar a revista, no caso, manter a revista (2^a autonarrativa).

O desafio de entrar no doutorado em Psicologia, para superá-lo, era sempre ter em mente a questão interdisciplinar. O que eu, como administrador, tenho para dialogar com a Psicologia? O que tenho a aprender e a ensinar? Quais são as trocas de experiências que busco? Nesse sentido, o ponto comum mais confortável foi a Psicologia Organizacional.

E aí, bom, decorre que, nesse momento, em 2021, eu entro para o doutorado. Eu contei a história prévia de que eu não queria fazer, mas, enfim, eu aceitei o desafio de vir fazer um doutorado de Psicologia e estudar aprendizado de cultura organizacional, que é o outro desafio, eu acho que é um grande desafio especialmente para quem não é da área, como eu, apesar de Psicologia Organizacional do Trabalho, eu estudo na minha formação de Administração (2^a autonarrativa).

A visão interdisciplinar é o aspecto que mais atende à demanda contemporânea. Se pensarmos a Indústria 4.0, ou até mesmo a Indústria 5.0 e a relação que estabelece com a Educação 4.0 e 5.0, encontramos a valorização do humano. Schein (2017) já apontava a importância do relacionamento interpessoal.

Vivenciar este desafio me impulsionou adiante. Pude relacionar teoria e prática, por exemplo, no foco em Gestão editorial e na formação de editores científicos, como descrito neste trabalho.

Mas, enfim, a gente entra nesse processo, vem com doutorado de Psicologia e, claro, é muito prazeroso estar aqui hoje. Eu aprendi muita coisa também nesse percurso, mas aprendi mais ainda a pensar e provocar as questões relacionadas ao processo editorial (2^a autonarrativa).

Identifico a força do autoconhecimento e autorregulação que conectaram de modo saudável meu eu pessoal e meu eu profissional. Encontro prazer no que faço porque faço o que acredito e valorizo.

- **Tecnológicas**

Também a gente tem que entender dois momentos, são dois cenários. Eu tinha uma evolução tecnológica, a gente não tinha tanta tecnologia disponível ainda em recursos, junto à grande rede, mas a gente, por outro lado também, a gente também não tinha muita capacidade de processamento de muita coisa. Então, soma-se o fato de a gente ter pouca tecnologia e também pouco processamento, até vou colocar um terceiro fator: e poucas informações disponíveis (1^a autonarrativa).

Foi um grande avanço para as revistas poder contar com as tecnologias digitais. Atualmente, poucas revistas ainda são impressas, a maioria é apenas digital. O editor, mesmo tendo em sua equipe um programador ou um conhecedor das Tecnologias digitais de Informação e comunicação tem o desafio de aprender minimamente, para poder movimentar o processo editorial. Abaixo reproduzo o e-mail que registrou minha aprendizagem de como atribuir DOI, enviado no dia 23 de novembro de 2016, às 13h06.

Recentemente fiz contato com o senhor, com a intenção de verificar sobre a geração do DOI para os artigos que compõem a primeira edição de nosso periódico.

O senhor havia mencionado que se a revista fosse desenvolvida no formato OJS, poderia obter o registro diretamente.

Creio que tenha configurado corretamente os dados da receber para poder gerar automaticamente. Fui na página de gerenciamento de DOIs, selecionei todos os artigos e solicitei o registro. A tela aparece com a mensagem de “submitted”, conforme tela que printei e salvei no PDF anexo. Ao clicar no botão de “Checar Status”, a mensagem de retorno é o “Failed”. Também anexei o arquivo em PDF para o senhor apreciar.

Mas creio que não termine aí o procedimento. Assim, gostaria de saber como consigo verificar se os DOIs serão gerados em efetivo?

Até peço desculpas pelo inconveniente, mas estou aprendendo a trabalhar com a plataforma e na verdade as informações, apesar de difundidas, em alguns aspectos não são claras.

- **Administrativas**

Dias e Silva (2014) relatam os desafios editoriais relacionados às políticas científicas e às dificuldades cotidianas. Provocam um posicionamento crítico quando apontam a leniência dos pesquisadores frente aos índices bibliométricos e os critérios quantitativos para avaliar a qualidade do artigo científico.

Para levar à frente uma revista científica é preciso mais do que o desejo do editor, é necessária uma decisão institucional para viabilizar o projeto. Um dos maiores desafios do editor é a falta da equipe editorial. Não se trata apenas da quantidade de trabalho, e sim da diversidade de competências técnicas necessárias. O gestor editorial precisa saber delegar responsabilidades e acompanhar o cumprimento das tarefas.

Olhando agora para o passado, quando criamos a revista com o apoio da Instituição de Ensino Superior (IES), nem a IES, nem eu conhecíamos as necessidades e exigências para avançar nesta ação. Fomos aprendendo na trajetória. Um dos primeiros papéis que se apresentou fundamental foi o do profissional tecnológico, alguém que dominasse o código de programação para viabilizar a abertura da revista e depois todo o sistema de alimentá-la virtualmente. Abaixo, segue um breve autorrelato sobre este assunto:

E nós tínhamos gente para desenvolver esse trabalho? Também não, porque depois descobri que isso era um código de programação, ou seja, precisava ter uma pessoa, um desenvolvedor, uma pessoa de software que fizesse essa interface para mim. E eu não tinha essa pessoa que entendesse desse processo de desenvolvimento internamente (1ª autonarrativa).

Com muito empenho, consegui encontrar o apoio necessário, e, paralelamente, comecei a aprender e a mexer mais com os recursos tecnológicos. Facilita a gestão entender um pouco como cada um contribui, isto não se refere à demissão da pessoa em corte de pessoal, pelo contrário. Quando o gestor comprehende as responsabilidades e atribuições de sua equipe, o respeito aumenta.

Em atendimento ao objetivo específico: “Levantar e refletir criticamente a função de gestão editorial científica no Brasil”, concluímos que as atribuições do editor estão bem demarcadas, contudo, os editores científicos enfrentam muitos desafios e dificuldades. Comumente, os profissionais que assumem esta função são voluntários e/ou não recebem remuneração condizente com a responsabilidade da função. A escassez de recursos financeiros destinados à revista científica, além da precariedade de membros para compor a equipe são fatos recorrentes, infelizmente. São raras as revistas que não enfrentam este cenário.

Porque eu sempre disse, hoje em dia, passados tantos anos, eu continuo dizendo que apesar da ciência sempre propagar a importância da ciência aberta e valorizar os periódicos acadêmicos que são considerados periódicos de qualidade, periódicos abertos, livres, de livre acesso, tanto para a leitura quanto para a submissão, a gente ainda encontra muita dificuldade na facilitação da informação para as pessoas que querem começar. Porque tudo é muito complexo (1ª autonarrativa).

Não sei quanto tempo nossa revista resistirá às cobranças pelo processo editorial. Este é um tema polêmico. No exterior, é comum e aceitável o pagamento na publicação do artigo depois de avaliado. Isto não quer dizer que basta pagar para publicar. A questão é que existe um custo financeiro para que a revista se mantenha e este investimento precisa vir de alguma fonte, quer seja do autor, quer seja do leitor. A ciência aberta garante o acesso aos artigos de modo livre, gratuito, contudo, o gasto permanece; em instituições públicas talvez este investimento se dilua, mas em instituições privadas o fluxo de caixa precisa seguir uma lógica de capital, com entrada e saída de valores.

Acho justo pagar pelos serviços da equipe editorial, mas esta não é nossa realidade. Em países desenvolvidos, a prestação de serviço é paga; aqui, ela, na maioria esmagadora das vezes, é voluntária.

Até porque isso é um processo, é um trabalho voluntário. Nós criticamos, inclusive, a professora XX até fala muito sobre essa questão, em dados momentos, com relação a essa questão dessa visão dela com relação à obrigatoriedade de achar que se deve pagar pelo serviço de editoração. Eu até falo isso com ela, eu não sou contra, mas eu até já me manifestei com relação a isso. “XX, eu não sou contra esse processo, veja bem. Mas também entendo que isso não é uma coisa que todas as revistas vão praticar. Nós estamos falando de revistas que são caras” (3^a autonarrativa).

Existem custos fixos e variáveis como em qualquer negócio, portanto, os editores precisam do apoio institucional para resolver a questão financeira.

Outro desafio enfrentado é a falta de membros na equipe, a solidão muitas vezes vivenciada pelo editor científico, a falha na disponibilidade anunciada por pareceristas e por editores auxiliares que, por motivos diversos, não executam as tarefas nos prazos acordados. Foi assim desde o princípio.

Mas estávamos, eu e Felipe, sozinhos, basicamente, nesse processo (2^a autonarrativa).

Muitos admiram de longe, elogiam, afirmam desejar se tornar editores, mas quando se aproximam do cotidiano, desistem.

E uma das brigas nossas, inclusive, era para a gente poder formar pessoas para poder vir a ser editores conosco, porque ninguém queria ser, todo mundo queria o título, mas ninguém queria botar a mão na massa. Esse era o grande problema (2^a autonarrativa).

E aí chegamos em 2021 com essa demanda enorme, um fluxo gigante de material [...] (2^a autonarrativa).

[...] e eu sem ninguém para poder aprender (2^a autonarrativa).

Então, esses passos, porém, para esses passos concluirem, desse fluxo, ele é muito demorado. Ele demora, às vezes, muito tempo. E, sem gente, fica mais complicado ainda. [...] (2^a autonarrativa).

A gente entende a agenda de todo mundo, a gente sabe, mas a gente tem que ficar fazendo um trabalho de formiguinha. E aí está a revista, o grande desafio do editor, né? É monitorar isso. Porque o fato de receber o trabalho, é se designar como editor e colocar o trabalho, selecionar o avaliador, é a ponta do iceberg que você enxerga por cima da superfície da água. O problema maior está debaixo dela. O volume maior do trabalho está ali atrás. Porque no momento que você designa, você tem que monitorar o que está acontecendo. Então você passa a ter responsabilidade (2^a autonarrativa).

Passa-se a ter responsabilidade sobre isso. Então, esse trabalho de monitoramento, ele é exaustivo, porque o avaliador não responde dentro do prazo, tem que selecionar outro avaliador, aí o autor reclama que passa do prazo de avaliação porque está muito atrasado. Tem meses ou meses, e aí acontece que o trabalho não entrou e aí a pessoa precisa, porque vai ter que fazer um... vai participar de um processo seletivo, o trabalho estava lá, o trabalho estava bom, enfim (2^a autonarrativa).

Aí começa todo um processo e realmente é um desgaste. A gente já passou por situações que a gente teve que fazer oito rodadas de avaliação. Dez rodadas de avaliação, porque o avaliador simplesmente não aceitava o papel de avaliar o trabalho. Ou simplesmente ignorava a mensagem que recebia. Ou caía no spam, não sei até hoje o que acontecia, ou o que acontece. Mas a gente teve vários problemas (2^a autonarrativa).

Então, esse exercício de monitoramento do editor é a parte de baixo d'água que ninguém enxerga. Que é acompanhar esse processo, falar com o avaliador, mandar mensagem para o avaliador: "Oi, tudo bem? Nós encaminhamos um trabalho para você". "Poxa, você tem como avaliar, apreciar esse processo, é importante, porque a gente está com uma demanda..." (2^a autonarrativa).

É muito importante esse desenho. Enfim, a gente entra nesse processo que realmente é muito denso, muito cansativo. Bom, então, esse é o papel do editor. Resumidamente, o trabalho é receber o trabalho, avaliar a qualidade da estrutura, se está respeitando as políticas editoriais já preestabelecidas no momento, se designar como editor, designar avaliadores e monitorar os avaliadores, e depois pôr esse trabalho no ar. Após aprovação, claro, após aceitação do grupo. Isso é um ponto (2^a autonarrativa).

*Eu trabalhei o curso com formação de AJS2. Que é um curso, que é uma plataforma que está velha. É um PKP velho. A gente agora, na **Valore**, está com a edição 3, acho que o JS está 3.4 ou 3.5, que é o melhor que tem. Hoje está muito mais moderno, até muito mais bonito. Mais complexo também, porque tem algumas coisas que até hoje eu estou aprendendo. Mas, migramos há pouco. Eu homologuei junto com a equipe lá, a versão (2^a autonarrativa).*

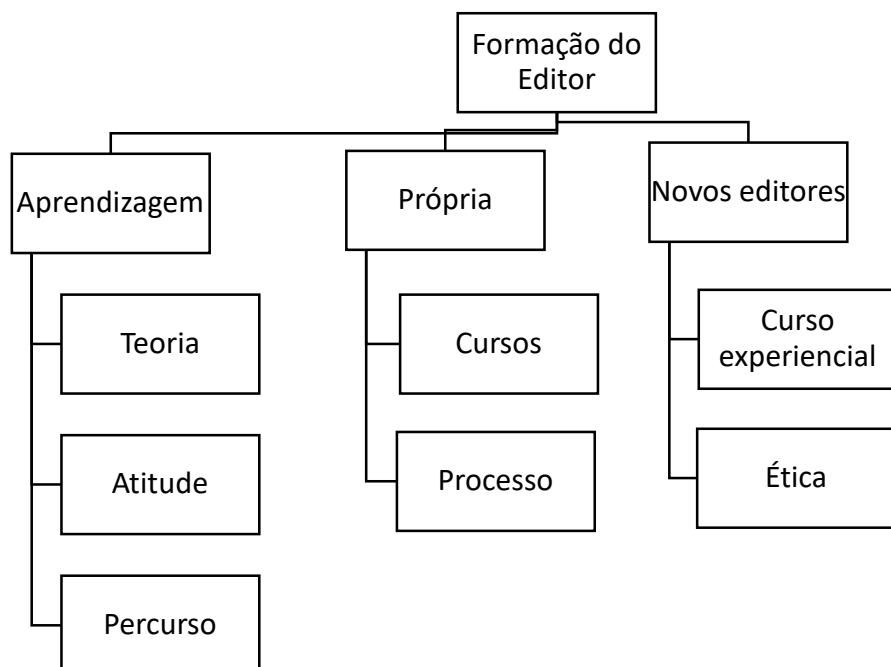
4.3 Aspectos Teórico-Metodológicos da Formação do Editor Científico

Buscaremos identificar e analisar, nos aspectos teórico-metodológicos da formação do editor científico, elementos da Aprendizagem Experiencial de Kolb. A questão foi deflagrada pautada em três aspectos: i) a aprendizagem de adultos, ii) a aprendizagem prática, experiencial e iii) o desafio da aprendizagem vivencial em um ambiente virtual.

O meu próprio percurso de formação como editor científico, que foi marcado pela aprendizagem sistemática na participação de curso para esta finalidade, mas principalmente pela aprendizagem assistemática na troca com outros profissionais, e na tentativa e erro. Embora a aprendizagem assistemática tenha me ajudado, ela não é a melhor opção, didaticamente falando, pois gasta-se muito tempo que poderia ser poupado se o percurso do processo de ensino-aprendizagem fosse planejado intencionalmente. Este é o propósito aqui: partir da reflexão crítica sobre a experiência pessoal para pensar sobre implicações que contribuam efetivamente com a formação de novos editores.

Assim sendo, o presente tópico em discussão pode ser representado pela ilustração exposta a seguir:

Figura 8. Aspectos teórico-metodológico na formação do editor científico



Fonte: O autor (2024).

4.3.1 Aprendizagem

- Teoria

A Teoria da Aprendizagem Experiencial se adequa bem ao ensino de Administração, em especial, na Prática de Administração, sobretudo porque são diferentes exercícios que buscam simular a realidade para provocar a atividade dos estudantes e instigá-los à ação, à resolução dos problemas.

Nos dois cursos que promovemos sobre Editoração Científica, mantive esta pragmática, com maior fundamentação teórica. Quando o professor e o estudante tomam consciência do ciclo de aprendizagem e os estilos de aprendizagem isto pode reverter em benefícios para o processo de ensino e aprendizagem, em especial, a aprendizagem de adultos.

Como estou no centro desta reflexão teórico-metodológica, busquei identificar estas fases nos cursos para exemplificar: Experimentação concreta, observação reflexiva, Conceituação Abstrata e Experimentação Ativa. Como editor-gerente de uma revista, eu ousei abrir o processo editorial da revista para que os cursistas pudessem mergulhar na realidade cotidiana. Iniciamos com a experiência concreta, o contato com a editoração, paralelamente, incitamos que observassem e refletissem sobre o processo que estavam vivendo para, em seguida, apresentarmos os conceitos (Conceituação abstrata). Ao assumir a função de editor científico, puderam vivenciar as funções, acompanhadas por situações fáceis e complicadas. Isto enriqueceu a experimentação ativa, quando se generaliza e consolida a aprendizagem.

Então, isso foi um momento muito interessante que nós abordamos com eles nesse, no decorrer dessa formação. E eles tiveram acesso justamente a esses dilemas. Os trabalhos alguns já estavam prontos, outros, como eu disse, a maioria dos trabalhos estavam prontos para a publicação, finalizados. Mas alguns tinham alguns probleminhas que eles tinham que avaliar, porque eu tinha que ouvir a opinião deles, o parecer deles. Entender o que eles achavam daquilo ali. Surgiu uma situação assim. [...] E você fez isso de caso pensado? Fiz. Fiz de caso pensado, eu sabia quais eram os artigos problemáticos. Por quê? Eu não falei de uma vivência? Não falei de uma experiência? (3^a autonarrativa).

Agi de modo intencional, no planejamento do exercício previ ter situações mais complicadas, que exigiram uma atuação maior do editor, uma reflexão acompanhada de tomada de decisão. Saber problematizar uma questão é um caminho para a sua resposta. É preciso sair do automático.

A pessoa tem que navegar, tem que entender como é que funciona aquilo ali, tem que perceber aquilo ali. Então, algumas dúvidas ou alguns momentos surgiram demandas ou questionamentos como esses em detrimento dessas situações. E volta a dizer, foi proposital (3^a autonarrativa).

O trabalho do editor não é sozinho, a decisão final é dele, mas ele tem uma equipe editorial que pode colaborar com elementos para a sua palavra final.

[...] é um cuidado muito importante que vocês tenham com relação a essa condição, para vocês poderem saber o que vocês vão avaliar ou o que vocês vão ponderar. E se vocês tiverem dúvida, perguntam, vocês têm avaliadores dentro da revista que estão daquela área, perguntam para eles a opinião deles sobre aquilo ali (3^a autonarrativa).

Como valorizo o trabalho colaborativo, assim como Kolb, era esperada a solicitação de apoio, a troca de informações.

Tem gente que se dispõe a ajudar. Então, não tenho possibilidade de poder ponderar sobre aquilo ali, considerando que não é um critério metodológico, não é um critério de formato, é um critério técnico, científico, eu vou buscar pessoas que possam me ajudar. Pegue opinião para poder tomar uma decisão (3^a autonarrativa).

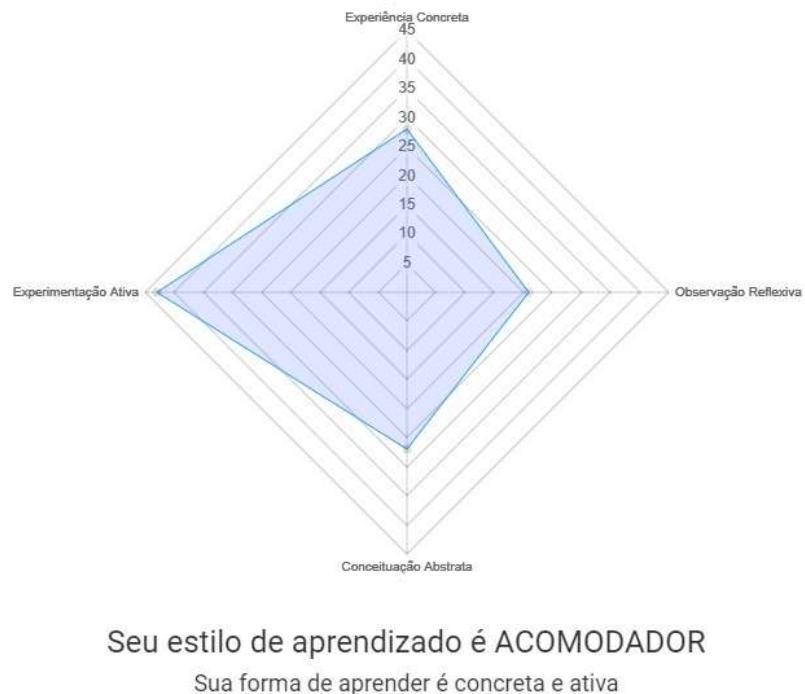
Dando seguimento à discussão sobre a Teoria de Aprendizagem Experiencial, encontrei na rede virtual o Inventário de Estilo de Aprendizagem de Kolb⁶, disponibilizado pela Universidade Federal da Paraíba, pelo Curso de Comunicação em Mídias Sociais (anexo 1), que, por curiosidade, resolvi participar. Meu estilo de aprendizagem foi descrito da seguinte maneira:

Você aprende melhor experimentando e realizando, como, por exemplo, através de atividades práticas, apresentações, role-plays e debates. Combina o gosto de colocar “a mão na massa” com atividades concretas. Tem capacidade de se sobressair e acomodar ou adaptar a circunstâncias imediatas específicas. Utiliza mais a intuição do que a lógica e tem a tendência a se arriscar mais a ousar mais. Costuma utilizar a opinião de outras pessoas ao invés das suas próprias, por isso geralmente faz muitas perguntas. Assume uma abordagem prática e vivencial. É sociável e gosta de trabalhar em equipe. Geralmente exerce um papel importante em situações onde são necessárias ações e iniciativas para a realização de tarefas. Por terem pouca habilidade analítica são impulsivas e as vezes é percebido como impaciente e pressionador. Esse estilo também é conhecido como ATIVISTA.

Minhas respostas formaram o gráfico a seguir, e meu estilo de aprendizagem de acomodador foi indicado.

⁶ Um da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) (<http://plone.ufpb.br/ccmd>) que utilizei dada a praticidade e outro da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) – (https://www2.ufjf.br/EEP//files/2011/03/7_Estilo_Individual_de_Aprendizagem_KOLB.pdf).

Figura 9. Estilo de aprendizagem: Acomodador



Fonte: Curso de Comunicação em Mídias Sociais.

Tendo em vista que este estilo combina minhas preferências, meu modo de ser no processo de aprendizagem, como percebo, organizo, processo e comprehendo as informações, eu concordo com o resultado apontado no inventário. O estilo acomodador tem o lado da experimentação ativa e a experiência concreta mais fortes; no popular, são as pessoas que “colocam a mão na massa”, que preferem a prática à teoria, e tendem ao modo intuitivo de aprendizagem, ou seja, por tentativa e erro. Esta característica apareceu em minha narrativa:

Então, para além disso, surgiram outras frentes de trabalhos editoriais e outras coisas mais. Mas, de fato, eu posso dizer que muita coisa foi realmente no método tentativa e erro. [...] Era aprendizado mesmo na veia (1ª autonarrativa).

O perfil acomodador, segundo Kolb (1984), é caracterizado por uma combinação das habilidades de **experiência concreta** e **experimentação ativa**, o que resulta em um estilo voltado para a execução de experimentos e planos. Indivíduos com esse perfil demonstram alta flexibilidade e capacidade de adaptação imediata a circunstâncias variáveis, sendo frequentemente motivados a explorar novas abordagens e possibilidades.

Uma das principais características desse estilo é a inclinação para a **abordagem de tentativa e erro**. Acomodadores confiam em sua intuição para resolver problemas e tendem a se arriscar ao propor soluções inovadoras. Esse comportamento está alinhado ao desejo de experimentar e aprender diretamente com os resultados práticos de suas ações, em vez de depender exclusivamente de análises ou teorias abstratas.

Esse estilo de aprendizado pode ser valioso em contextos em que é necessária a ação imediata ou a adaptação a mudanças inesperadas. No entanto, também pode apresentar desafios, como a tendência a subestimar a análise teórica e a preparação detalhada antes de agir. Apesar disso, a capacidade de improvisar e de encontrar soluções criativas faz do acomodador um perfil essencial em ambientes dinâmicos e desafiadores.

A tentativa e erro, como discutido por diferentes autores, apresenta influências distintas no comportamento de assimiladores e acomodadores no contexto da Teoria de Aprendizagem Experiencial de Kolb. Enquanto os acomodadores dependem amplamente desse método para explorar soluções práticas e concretas, os assimiladores, por outro lado, tendem a adotar uma abordagem mais reflexiva e teórica em sua aprendizagem.

Prado *et al.* (2021) destacam que os acomodadores utilizam a tentativa e erro como estratégia para testar rapidamente hipóteses e se adaptar a novos cenários, favorecendo a experimentação prática. Esse estilo de aprendizagem é especialmente eficaz em ambientes dinâmicos, onde decisões rápidas são necessárias. No entanto, a tendência à ação pode resultar em decisões menos fundamentadas, pois muitas vezes negligenciam a análise aprofundada ou a abstração conceitual.

Ao discutir a tentativa e erro na produção científica, Aguiar (2011) apresenta os pressupostos adotados pelos assimiladores, que priorizam a análise reflexiva e a conceituação abstrata sobre a experimentação prática. Esse perfil valoriza a organização lógica e o embasamento teórico antes de partir para a aplicação prática.

Assim, enquanto os acomodadores avançam por tentativa e erro em busca de soluções imediatas, os assimiladores evitam essa abordagem em favor de métodos mais estruturados, garantindo que as ações estejam alinhadas a princípios teóricos bem-definidos.

Essas diferenças refletem como cada estilo processa a informação e lida com problemas. Enquanto os acomodadores se beneficiam da tentativa e erro como ferramenta para inovar e se adaptar, os assimiladores podem ver essa abordagem como um processo menos eficiente, preferindo focar na avaliação cuidadosa e na formulação teórica antes da execução prática (Prado *et al.*, 2021; Aguiar, 2011).

O modo como se lida com o desconhecimento parece influenciar a vivência do processo de aprender. Eu, com tranquilidade e humildade, aceito que não sei tudo, mas eu gosto e posso aprender. A aprendizagem é contínua, já que sempre temos algo a aprender, mesmo em cenários conhecidos e, principalmente com o avanço tecnológico no mundo editorial, não dá para estagnar. Um exemplo foi a atualização que fizemos na revista para uma nova versão do OJS.

As pessoas não sabem, nem eu sei, às vezes, certas coisas. Então, a gente está aprendendo. E como a gente ficou com a versão mais moderna da OJS agora, mais atual possível, a nossa migração foi perfeita, foi super saudável o processo de transição da revista (1ª autonarrativa).

Já que tocamos no assunto de tecnologia, eu me considero uma pessoa tecnológica, mas isto não significa que abandono outras práticas. Ainda hoje faço anotações com papel e caneta.

Papel e caneta para escrever. E olha que eu sou uma pessoa tecnológica, mas para isso eu uso processo manual. É engraçado, não é? Sou extremamente técnico, sou extremamente tecnológico, mas para isso eu tenho que sentar, ter um bloquinho na mão e ir anotando.

Interessante que fui investigar e há pesquisas que apontam o quanto escrever no papel colabora com o processamento mental. O autoconhecimento contribui para reconhecermos nossa potencialidade e nossos limites, assim, podem interagir e diminuir certos desgastes de autocobrança e/ou de cobranças externas. Podemos ser eficientes e eficazes respeitando nosso estilo. Nicolelis (2020) critica a imersão digital descontrolada e afirma que ela está reduzindo a nossa capacidade de empatia.

A prática de utilizar papel e caneta para anotar ideias, mesmo em um contexto amplamente tecnológico, pode ser compreendida através das lentes das funções executivas e da metacognição. As funções executivas, descritas por Souza e Santos (2024) como processos cognitivos superiores que incluem planejamento, organização e controle inibitório, encontram nesse método manual um aliado para a execução de tarefas complexas. Segundo Diamond (2013), atividades que envolvem escrita manual permitem que o cérebro organize melhor as informações, ativando a memória de trabalho, que é responsável por sustentar e manipular dados temporariamente para resolver problemas ou tomar decisões. Essa interação promove uma experiência cognitiva que favorece a clareza e a estruturação do pensamento.

A metacognição, definida por Flavell (1979) como a habilidade de monitorar e regular os próprios processos cognitivos, desempenha um papel importante na escolha de ferramentas que auxiliam na eficiência do pensamento. Coutinho *et al.* (2024) afirmam

que o ato de escrever manualmente contribui para o automonitoramento das ideias, permitindo que o indivíduo visualize o progresso de forma tangível e ajuste suas estratégias com base nas demandas do momento. Além disso, o papel e a caneta criam um ambiente livre de distrações tecnológicas, o que, segundo Freitas, Cassiolato e Caron (2024), ajuda no controle inibitório, reduzindo interferências externas que poderiam comprometer a concentração.

Ao recorrer a métodos manuais, o indivíduo externaliza suas ideias, transformando o pensamento abstrato em um formato concreto e manipulável. Souza e Santos (2024) destacam que essa externalização pode ser especialmente útil para reforçar conexões neurais relacionadas à memória e à criatividade, aspectos fundamentais para a resolução de problemas e a inovação. Ademais, Freitas, Cassiolato e Caron (2024) ressaltam que práticas que envolvem escrita manual estimulam a flexibilidade cognitiva, permitindo que o indivíduo altere e reorganize informações de maneira fluida e adaptável.

Portanto, a decisão de utilizar papel e caneta transcende a simples preferência pessoal e se configura como uma estratégia fundamentada em princípios neurocognitivos. Essa prática potencializa tanto as funções executivas quanto as habilidades metacognitivas, promovendo um ambiente cognitivo mais propício para a organização, o planejamento e a execução de tarefas que exigem alto grau de processamento mental. O processo manual, nesse contexto, torna-se uma ferramenta valiosa para alinhar tecnologia e tradição a serviço de uma produtividade cognitiva mais consciente e eficaz.

- Atitude

Não sou psicólogo, e quando esta categoria despontou, fiquei intrigado, será que eu estaria categorizando corretamente? O que seria atitude na Psicologia, pesquisei e encontrei um texto que me esclareceu e é o que utilizarei como base na discussão deste subtópico.

Atitudes são compostas por três componentes principais, sendo eles o componente cognitivo, afetivo e comportamental (Rodrigues, Assmar & Jabonski, 2001). Ou seja, elas dizem respeito à forma como as pessoas pensam, sentem e se comportam frente a alguém ou a determinado objeto. Ainda que não haja consenso na literatura sobre se as atitudes podem ser tidas como preditores confiáveis do comportamento das pessoas (Fishbein & Ajzen, 2011; Rodrigues *et al.*, 2001), elas revelam, pelo menos, a maneira como as pessoas gostariam de se comportar frente a algum objeto, e também influenciam, indiretamente, o comportamento por meio da percepção sobre o próprio comportamento e criação de metas (Kruglanski *et al.*, 2015; Bienemann-Damásio, 2017, p. 490).

Não é fácil ser coerente com o que se pensa, se estuda e se vive, nem sempre consigo, mas fiquei contente de constatar que os ideais que defendo foram também encontrados em minha trajetória como editor. Somos o que somos, e a aprendizagem nos possibilita o aprimoramento, para isto, precisamos reconhecer o quê e onde podemos melhorar, e, além disso, colaborar com outras pessoas neste processo. Não se trata de julgar pessoas e empurrá-las para alguma direção, mas facilitar seu percurso se isto for possível. Eu penso que a profissão de professor tem um pouco disto, e neste ponto me identifico no papel de formador de novos editores científicos. A narrativa que resume minha atitude é: “Quero abrir as portas e construir pontes”.

4.3.2 Formação própria

Antes de abordar minha formação enquanto editor, penso que seja pertinente refletir sobre o que me fez chegar até aqui e provocar esta inquietação: a entrada no doutorado. Na autonarrativa, afirmei que eu não pretendia cursar o doutorado, não estava nos meus planos, sempre trabalhei muito e meu tempo se dirigia para as ações, como por exemplo, a editoria. Contudo, fui provocado por uma amiga que insistiu nesta ideia reconhecendo em mim um perfil de pesquisador que eu mesmo não valorizava, a princípio.

E aí, chegamos em 2021, eu entro no doutorado, eu confesso que o doutorado para mim foi uma surpresa de uma coisa da qual eu não queria. Eu até falava isso com a XX, eu falava, XX, não quero fazer doutorado, não quero fazer doutorado (2ª autonarrativa).

Na escrita desta tese, revisito minha trajetória e constato o quanto eu me desenvolvi e amadureci. Tive espaço, incentivo e apoio para colocar ideias em prática, principalmente de socializar o conhecimento relacionado à divulgação e editoração científica, dirigido para autores, pareceristas e editores, tais como discutir sobre a escrita científica, sobre como fazer um parecer científico, como se tornar um editor científico (apêndice 4).

Quando eu entro no doutorado e surge o projeto dos bastidores da pesquisa, que é um projeto que é capitaneado, no caso, pelo grupo nosso, né, Valéria? Que é de aprendizagem de cultura organizacional. E a gente lança pelo CNPq, no caso, pelo CNPq, pelo grupo de pesquisa do CNPq, esse primeiro movimento desse curso que eu havia idealizado ou discutido inicialmente em 2017.

Sei que tenho muito a trilhar, mas com maior bagagem sobre mim e sobre a produção científica (apêndice 4).

Então, muito bem. Mas eu, como aluno de doutorado, eu precisava também. Isso para mim foi importante porque muito do que eu produzi, de fato, eu posso dizer que eu vivenciei o doutorado mesmo. Porque eu vivenciei o doutorado na prática, na veia. Foram as aulas, mas eu vivenciei a prática do doutorado de verdade, porque muitas das ações que a gente fez foram provocações a partir do doutorado. Então, ações, eventos, projetos como esse, tudo saíram da ação do próprio doutorado aí. Então, isso é muito legal. Eu posso dizer que eu sou um aluno de doutorado que vivenciou o doutorado. Não vim aqui para cumprir tese. Tese, inclusive, foi a minha última etapa do processo. Está sendo a última etapa de verdade mesmo. Porque durante esse processo de quatro anos, a gente construiu muita coisa. Livros, organização de material, produção de artigos. Fizemos muita coisa legal. Fizemos muita coisa legal. Nós produzimos muito. Eu aprendi que realmente dá para ser... Nós viramos uma máquina de produção. E não é uma produção de salsicha. É produção de material de qualidade. Tinha muito produto bom. Discussão boa. Então, o doutorado agregou muito nesse sentido (2ª autonarrativa).

O que pode levar outras pessoas, assim como eu, a não desejarem o doutorado? Não perceber como isto poderia agregar na vida delas? Não se perceber como alguém que possa efetivamente contribuir com o avanço da pesquisa no Brasil? Não valorizar a ciência? São inúmeras justificativas que merecem um estudo mais aprofundado e que fogem de nosso escopo. Mas, provocado por estas inquietações, tem uma que permanece: a quantidade de pessoas que não apenas não entram no doutorado, mas que desistem no meio do caminho, ou então, depois de concluir, saem do país. Este é um tema importante, que se relaciona com a editoração, pois eles têm muito a contribuir não apenas como editores, mas como autores e pareceristas.

A formação de cientistas no Brasil está intrinsecamente vinculada à estrutura de pós-graduação consolidada na década de 1970, com base na Reforma Universitária de 1968. Essa estrutura incluiu a criação de programas de mestrado e doutorado voltados para o fortalecimento da pesquisa e do ensino superior. A pós-graduação se tornou um instrumento estratégico para a profissionalização e qualificação de docentes universitários, o que também elevou a produção científica nacional. No entanto, a centralização dos recursos em universidades públicas e a desigualdade de acesso a programas de excelência nas diferentes regiões do país continuam sendo barreiras significativas para o avanço da formação científica de maneira equitativa (Schwartzman, 2022). A pós-graduação *stricto sensu*, especialmente o doutorado, é vista como um meio de legitimar cientistas e prepará-los para liderar investigações que contribuem para o avanço do conhecimento. Contudo, as condições de trabalho e estudo frequentemente desestimulam os pesquisadores, levando muitos a abandonarem o caminho científico (Fargoni, 2023).

A formação científica também enfrenta desafios relacionados à desvalorização social da ciência e à precarização das condições de trabalho e estudo. Apesar da importância estratégica da pesquisa para o desenvolvimento nacional, os cientistas brasileiros frequentemente enfrentam falta de recursos, infraestrutura inadequada e alta burocracia. Esses fatores desestimulam novos talentos e comprometem a sustentabilidade do sistema científico nacional, impactando diretamente na capacidade de inovar e gerar soluções para problemas locais (Souza *et al.*, 2020).

Além disso, há um desconhecimento generalizado sobre a carreira científica que é, muitas vezes, vista como distante e elitista pela população em geral. Essa percepção reforça a necessidade de uma educação científica mais inclusiva e de iniciativas que promovam a aproximação entre cientistas e sociedade. Somente a partir da valorização social e do reconhecimento público da ciência será possível consolidar a formação científica como um pilar do desenvolvimento nacional (Mauron *et al.*, 2021).

O mestrado e o doutorado diferem em diversos aspectos fundamentais, como objetivos, duração e impacto na carreira científica. O mestrado, geralmente concluído em dois anos, tem como foco a formação técnica e profissional, enquanto o doutorado, com duração de quatro a cinco anos, visa à formação de pesquisadores independentes capazes de liderar projetos inovadores. Além disso, o doutorado legitima o papel do pesquisador como cientista, conferindo-lhe a responsabilidade de contribuir para a expansão do conhecimento científico (Silva *et al.*, 2023).

Apesar de sua importância, a carência de recursos e o produtivismo acadêmico comprometem a qualidade da formação, direcionando os esforços científicos para demandas mercadológicas, muitas vezes em detrimento de questões sociais (Fargoni, 2023).

As exigências acadêmicas e profissionais para ambos os níveis também variam. Enquanto o mestrado requer a elaboração de uma dissertação que demonstre domínio conceitual e metodológico, o doutorado exige a produção de uma tese com caráter original e inovador, refletindo a autonomia do pesquisador. Esse último nível de formação é essencial para quem almeja atuar em posições de liderança na academia e no desenvolvimento de políticas científicas (Silva *et al.*, 2023).

A evasão na pós-graduação brasileira tem se tornado uma preocupação crescente, especialmente em tempos de crise econômica e cortes orçamentários. Muitos mestrandos e doutorandos enfrentam dificuldades financeiras devido às bolsas de pesquisa insuficientes e à ausência de benefícios trabalhistas, o que contribui para o abandono dos

cursos. A precariedade das condições de trabalho e a falta de perspectivas no mercado também desestimulam a permanência na carreira acadêmica (Souza *et al.*, 2020).

Os processos seletivos também refletem essa diferenciação, sendo mais competitivos e exigentes no doutorado. Os candidatos são avaliados por seu potencial de pesquisa, histórico acadêmico e capacidade de conduzir investigações independentes. Esse rigor é justificado pela necessidade de formar cientistas que possam enfrentar desafios complexos e gerar impacto significativo em suas áreas de atuação (Silva *et al.*, 2023).

Outro fator que intensifica a evasão é o isolamento acadêmico e a desconexão entre a pesquisa realizada e as demandas da sociedade. Pesquisadores frequentemente relatam baixa interação com outras instituições e dificuldade para traduzir suas descobertas em soluções práticas. Essa desconexão não só mina a motivação dos estudantes, mas também enfraquece o impacto da ciência brasileira no contexto global (Souza *et al.*, 2020).

A pandemia da covid-19 exacerbou essa situação, com cortes adicionais no financiamento à pesquisa e a sobrecarga dos pesquisadores. Dados recentes apontam que a produção científica caiu em várias regiões do país, evidenciando a necessidade urgente de políticas que incentivem a formação e retenção de cientistas qualificados, bem como a ampliação do financiamento e a melhoria das condições de trabalho (Schwartzman, 2022).

A análise integrada desses aspectos revela um cenário preocupante para a ciência no Brasil. A formação científica, ainda que estruturada, carece de mecanismos que garantam equidade e sustentabilidade. A distinção entre mestrado e doutorado destaca a complexidade da formação de cientistas, mas a evasão compromete o impacto de todo o sistema de pós-graduação. Sem políticas públicas consistentes que articulem essas dimensões, o Brasil continuará enfrentando dificuldades para consolidar uma ciência robusta e alinhada às suas necessidades.

4.3.3 Formação de novos editores

Então, a Simone veio e entrou e começou a aprender o processo. Qual era o contexto? Ela entender o desenho todo desse movimento. A Simone aprendeu (2ª autonarrativa).

Tudo isso foi ensinado. Expliquei para ela o fluxo que deveria ter, a política rotina que deveria ter para poder entrar na revista durante a semana, para

poder fazer um filtro para ver o que já rolou no processo avaliativo. E a Simone foi talvez a minha... Aliás, talvez não. Ela foi a minha primeira aluna do processo de exploração de revista científica (2ª autonarrativa).

E aí... Muito bem. Aonde eu entrei com essa provação com a Simone? Vamos aprender. Vamos tentar entender para você... Vamos tentar entender para você atender (2ª autonarrativa).

Confirmei a importância de aprender fazer, mas também a importância do acompanhamento do processo.

E você vai vendo as nuances no dia a dia. Surgiu um problema, uma coisa, uma demanda diferente, você vai me sinalizando, que aí você está aqui comigo nesse processo de edição, de editoração. Então, você vai entender, trabalhar com o template, o que é um template, porque eu escolhi o template, porque ele é dessa forma, porque a revista tem que ser, porque existe a fila de designação, quais os prazos são dados, como é que a gente monitora isso, como é que a gente controla. [...] Tudo isso ela aprendeu ao longo do tempo (2ª autonarrativa).

- Ética

Barata (2019) discute as questões éticas do processo de editoração, relacionando-as com as dificuldades enfrentadas.

Sendo assim, em atendimento ao objetivo específico traçado – identificar aspectos teórico-metodológicos essenciais para a formação do editor científico considerando o diálogo entre os conceitos de aprendizagem experiencial de Kolb e liderança humilde de Schein e Schein – constatamos a partir da análise crítica de meu próprio percurso de formação enquanto editor, a viabilidade e a riqueza da conexão entre as teorias propostas por ambos os autores. Existem outras possibilidades de se pensar e de se implementar a aprendizagem, contudo, em minha opinião, a aprendizagem experiencial é apropriada para a formação do editor científico, com destaque para a articulação entre Psicologia e Administração quando se volta para pensar a gestão.

Assumo em minha prática cotidiana a proposição da liderança humilde descrita por Schein (2022), se isto se fez presente antes que eu tomasse consciência desta característica, quando eu aprofundei o estudo neste autor, esta perspectiva apenas se consolidou. Cada cultura organizacional tem seu próprio perfil influenciado por questões institucionais e dos colaboradores que trabalham nela. Sem ferir a cultura hegemônica institucional das revistas em que sou editor-gerente atualmente, imprimo o meu estilo de gestão adequando-me ao cenário existente, mas sem abrir mão do respeito e o valor ao outro, quer seja autor, parecerista ou editores auxiliares. A comunicação clara, saber falar e ouvir, ter humildade e buscar aprender sempre são fatores marcantes no meu perfil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar uma pesquisa, é necessário definir e traçar objetivos que se buscam alcançar. Assim, para o desenvolvimento desta tese, o objetivo geral foi “refletir sobre a função e a formação do editor científico a partir sistematização da gestão editorial e da análise da autonarrativa do próprio pesquisador enquanto editor, tendo como conceitos-base a aprendizagem experiencial de Kolb e a liderança humilde de Schein e Schein”. Diante do que foi discutido até aqui, posso dizer que a aprendizagem é para toda a vida. Quando nos referimos à formação do editor, precisamos considerar que estamos lidando com adultos, com pessoas que têm experiência e sabem o que querem. São pessoas que têm capacidade de autoavaliação e autorregulação. Isto implica que quando desenhamos um projeto de um curso, estas características precisam ser levadas em consideração. O ciclo de aprendizagem de Kolb atende a esta questão, pois ele valoriza a experiência, valoriza o processo vivencial.

Para assumir a liderança de seu grupo, o gestor precisa ser reconhecido neste lugar. Isto se alcança com o conhecimento, o respeito e a confiança na direção proposta. O líder orienta, motiva, acompanha e inspira seus liderados.

O modelo de gestão escolhido se articula à liderança humilde (Schein; Schein, 2022), pois a valorização da personização é fundamental para mim. Lido com pessoas e as respeito. Elas são minhas parceiras, quer seja o papel assumido no processo editorial, como autor, parecerista ou editores auxiliares.

Olhando e refletindo sobre meu processo de formação como gestor, identifico a aprendizagem experiencial, e o meu estilo de gestão no nível de relacionamento dois que caracteriza a liderança humilde, mesmo quando ainda não tinha o conhecimento desta proposta teórica, e como se fortalecem quando comprehendo e elaboro estes conceitos articulando com minha atuação como editor científico.

Com a tomada de consciência sobre o processo de formação de editor científico, consolidada com a fundamentação teórica que a sustenta, considero que contribuí como sugestão para o desenho de cursos para a formação de novos editores.

A análise dos artigos incluídos na revisão evidenciou um amplo espectro de desafios enfrentados pela editoração de periódicos científicos, incluindo a precarização do trabalho editorial, os esforços de internacionalização, o uso de tecnologias para gestão editorial e a necessidade de fortalecer a qualidade e a representatividade regional na

produção científica. Cada texto destacou aspectos fundamentais que, juntos, apontam para uma lacuna crítica: a capacitação técnica e conceitual de editores e equipes editoriais para atender às demandas contemporâneas da ciência, especialmente no Brasil.

Nesse sentido, cursos de editoração científica estruturados com base na teoria da aprendizagem experiencial de Kolb poderiam desempenhar um papel transformador. A abordagem de Kolb propõe um ciclo contínuo de aprendizado que combina: 1) a experiência concreta – contato direto com as atividades editoriais, como a revisão de manuscritos, gestão de plataformas digitais e conformidade com critérios de indexação; 2) observação reflexiva – análise crítica de problemas recorrentes, como a precarização do trabalho (Soldera *et al.*, 2021; Sacramento *et al.*, 2024) ou a dificuldade de internacionalização (Vaz *et al.*, 2015); 3) conceitualização abstrata – assimilação de conhecimentos teóricos relacionados à ética em pesquisa, políticas de acesso aberto e padrões internacionais de publicação; 4) experimentação ativa – aplicação prática dos conceitos aprendidos, por exemplo, na simulação de processos editoriais ou na implementação de novas práticas em periódicos reais.

Essa abordagem permite que os participantes aprendam de forma dinâmica e aplicada, desenvolvendo habilidades críticas para lidar com a complexidade da editoração de periódicos no Brasil, onde ainda se observa uma dependência de iniciativas como o SciELO (Vaz *et al.*, 2015) e uma carência de infraestrutura técnica e humana (Souza Filho *et al.*, 2018).

A editoração de periódicos no Brasil enfrenta desafios específicos, como a dependência de financiamento público, a necessidade de internacionalização sem descaracterizar as particularidades locais e a dificuldade em integrar tecnologias editoriais de ponta (Wegner *et al.*, 2017; Silva, 2017). Além disso, há uma carência de formação continuada para editores, que muitas vezes acumulam funções e enfrentam sobrecarga de trabalho (Sacramento *et al.*, 2024).

Os esforços existentes, como a gratuidade das submissões em algumas revistas (Soldera *et al.*, 2021) e a criação de periódicos voltados ao desenvolvimento sustentável regional (Souza Filho *et al.*, 2018), demonstram o comprometimento com o avanço da ciência. Contudo, a ausência de capacitação estruturada limita o potencial de crescimento e o impacto das publicações.

Supomos que a implementação de cursos de editoração científica baseados no modelo experiencial de Kolb poderia transformar o cenário editorial brasileiro, promovendo **capacitação técnica e prática**, permitindo que os editores gerenciem

processos com mais eficiência e qualidade; **reflexão crítica e inovação**, ajudando a superar desafios locais e se adaptar às demandas globais; **valorização e profissionalização do trabalho editorial**, reduzindo a precarização e promovendo um ambiente de trabalho mais sustentável.

Além disso, a oferta de cursos com atividades práticas poderia contribuir para a construção de redes de colaboração entre editores, pesquisadores e instituições, fortalecendo a ciência nacional e seu impacto global. Dada a relevância estratégica dos periódicos científicos como veículos de disseminação de conhecimento, investir na formação editorial é essencial para consolidar o Brasil como um protagonista na produção científica internacional.

Dessa forma, comprehendo que o objetivo foi atendido quando se propõe um modelo integrado de formação que articula teorias consolidadas, como a aprendizagem experencial e a liderança humilde, à prática editorial. A abordagem sugere caminhos para transformar desafios em oportunidades, alinhando a formação de editores às exigências de um cenário acadêmico em constante evolução.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Bruno Felix da Costa; RIBEIRO BELLOCHIO, Cláudia. Periódicos científicos: aproximações sobre o surgimento de publicações científicas. **Revista da FUNDARTE**, [s.l.], v. 54, n. 54, 2023. DOI: 10.19179/rdf.v54i54.1253. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/1253>. Acesso em: 24 nov. 2024.

ALVES, N. B.; TOMETICH, P. Teoria da Aprendizagem Experiencial e Design Thinking para Criação de uma Feira da Sustentabilidade. **RIGS Revista interdisciplinar de gestão social**, [s.l.], v. 7 n. 3 set./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/rigs/article/view/24724/17228>. Acesso em: 10 ago. 2022.

ALVES, R. A.; TOMETICH, M. A aplicação da Teoria da Aprendizagem Experiencial na formação continuada. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 23, n. 1, p. 61-75, 2018.

BAJÓN, M. T. F.; GONZÁLEZ, J. T. G. Transparencia editorial en revistas científicas mexicanas de educación: hacia una gestión integral de las políticas editoriales en las publicaciones periódicas científicas. **Investigación In Bibliotecología**, [s.l.], v. 35, n. 87, p. 13-32, abr./jun. 2021. Disponível em: <http://rev-ib.unam.mx/ib/index.php/ib/article/view/58340/52163>. Acesso em: 08 mar. 2023.

BARATA, R. B. Desafios da editoração de revistas científicas brasileiras da área da saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s.l.], v. 24, n. 3, p. 929-939, 2019. DOI: 10.1590/1413-81232018243.299520161. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/HJHZbydzcwtmBD3GLcJB5gQ/?lang=pt&format=pdf>.

BARBOSA POTT, E. T.; POTT JUNIOR, H. Mapeando os estudos sobre educação médica no Brasil: Tendências e perspectivas. **Revista Sustinere**, [s.l.], v. 7, n. 1, p. 132–152, 2019. DOI 10.12957/sustinere.2019.38418. Disponível em: <http://search-ebscohost-com.ez30.periodicos.capes.gov.br/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=138196039&lang=pt-br&site=ehost-live>. Acesso em: 5 ago. 2020.

BARBOSA, Marcus Vinicius; OLIVEIRA, Valeria Marques de; SILVA, Edneusa Lima. Aprendizagem experiencial na formação *on-line* do gestor editorial. **Revista Gestão e Conhecimento Contemporâneo**, [s.l.], v. 2, n. 2, p. 60-75, 2024. Disponível em: <https://revista.iesb.br/revista/index.php/regeco/article/view/255>. Acesso em: 15 nov. 2024.

BARRETT, R. **A organização dirigida por valores**. [S.l.]: Barrett Values Centre, 2014.

BARROS, Mauro Virgilio Gomes de; ROMBALDI, Airton José; BORGES, Thiago Terra; FLORINDO, Alex Antonio. Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde: experiências e processos editoriais. **Rev Bras Ciênc Esporte**, [s.l.], v. 36, n. 4, p. 746-751, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/vrpjSZ9NtBqjbNknwjs8WDx/?lang=pt>. Acesso em: 03 nov. 2023.

BENCHIMOL, J. L.; CERQUEIRA, R. C.; PAPI Camilo. Desafios aos editores da área de humanidades no periodismo científico e nas redes sociais: reflexões e experiências. **Educação e Pesquisa**, [s.l.], v. 40, n. 2, p. 347-364, jun. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022014061668>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/bGRcyZz3wMHjFF45Tp4gVrv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 set. 2021.

BILDER, Geoffrey; LIN, Jennifer; NEYLON, Cameron. The Future of Scholarly Publishing. *The Journal of Electronic Publishing*, [s.l.], v. 18, n. 1, 2015. In: EUROPEAN COMMISSION. Directorate-General for Research and Innovation. **Future of Scholarly Publishing and Scholarly Communication: Report of the Expert Group to the European Commission**. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2019.

CALANDRINI, Danielle Oliveira da Costa; SILVA, Paula Thaynara Sousa do Nascimento; ROBERTO, José Carlos Alves; SOUTO, Sistina Pereira. Benefícios e desafios da adoção de tecnologias disruptivas na gestão de compras. **Revista GeSec**, [s.l.], v. 14, n. 7, p. 10766-10782, 2023. DOI: 10.7769/gesec.v14i7.2431.

CARVALHO, Gabriel Gomes de; TIOSSÔ, Fernando; REIS, Helena Macedo. Indústria 4.0: adoção de tecnologias como fator de competitividade. **Interface Tecnológica**, [s.l.], v. 17, n. 2, p. 256-259, 2020. DOI: 10.31510/infa.v17i2.980.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. São Paulo, SP: Editora Paz e Terra, 2000 [1975].

CHARMAZ, K. **A Construção da Teoria Fundamentada**: guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre: Artmed; 2009.

CHIAVENATO, I. **Gestão de pessoas**: o novo papel dos recursos humanos nas organizações. [S.l.]: Elsevier, 2004a.

CHIAVENATO, I. **Introdução à Teoria Geral da Administração**: Uma Visão Abrangente da Moderna Administração das Organizações. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004b.

CORDEIRO, Rebeca Albuquerque; SILVA, Anielson Barbosa da. Os estilos de aprendizagem influenciam o desempenho acadêmico dos estudantes de finanças? **Revista de Administração da UFSM**, Santa Maria, v. 5, n. 2, p. 243-261, maio/ago. 2012. DOI: 10.5902/198346594541. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2734/273424461005.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

CORREIA, E. S.; ZOBOLI, F. A filosofia da educação de John Dewey: entre o pragmatismo e a democracia. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1484-497, set./dez. 2020. e-ISSN:1519-9029. DOI: 10.22633/rpge.v24i3.14093. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14093>. Acesso em: 21 mar. 2022.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa**: método qualitativo, quantitativo e misto. Tradução de Luciana de Oliveira Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRUZ, Roberto Moraes. Desafios e perspectivas à editoração da Revista Psicologia: Ciência e Profissão. Editorial. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [s.l.], v. 35, n. 2, p. 252-254, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-370300352015>.

CUETO, M.; CERQUEIRA, R. C. Os desafios das revistas científicas de história. Carta dos Editores. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, [s.l.], v. 29, n. 1, p. 7-12, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702022000100001>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3861/386170670001/html/>. Acesso em: 08 set. 2022.

DAY, Robert A.; GASTEL, Barbara. **How to Write and Publish a Scientific Paper**. Cambridge: Cambridge University Press, 2016.

DEWEY, J. **Democracy and Education**. [S.l.]: Simon & Schuster, 2007a.

DEWEY, J. O desenvolvimento do pragmatismo americano. **Scientiae zudia**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 227-243, 2007b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ss/a/Wv6XLVVPCYXvZfmwNhGH9gb/?format=pdf&lang=pt>.

DEWEY, J. O desenvolvimento do pragmatismo americano. Tradução de Cassiano Terra Rodrigues. **Cognitio-Estudos: Revista eletrônica de Filosofia**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 119-132, jun./dez. 2008. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/cognitio/article/view/5782/4091>. Acesso em: 28 ago. 2022.

DEWEY, J. **Vida e Educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

DIAS, Cleber; SILVA, Ana Márcia. Editoração científica e os descaminhos das políticas: experiências da Revista Pensar a Prática. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [s.l.], v. 36, n. 4, p. 802-808, 2014. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0101328914000158>. Acesso em: 11 ago. 2024.

FÁVERO, R. Política editorial e administração de revistas científicas e culturais. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDITORES CIENTÍFICOS (ABEC). (org.). **X Curso de Editoração Científica**. Atibaia: Autor, 2001. p. 26-35.

FEITOSA, M. A. G. A responsabilidade ética do editor de um periódico científico. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [s.l.], v. 10, n. iv-vii, 1994. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/mdsNHZV7yBYRV7NTfpNkZgH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 jan. 2023.

FIGUEIREDO, J. A. L. Os desafios de uma liderança digital. **Revista de Administração Contemporânea**, [s.l.], v. 25, n. 4, e210043, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2021210043>.

FILATRO, A.; CAIRO, S. **Produção de conteúdos educacionais**. São Paulo: Saraiva, 2015.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Grupo A, 2008. [E-book]. ISBN 9788536318523. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536318523/>. Acesso em: 12 fev. 2024.

FONTES, I.; SANTANA, F. F.; SANDES-GUIMARÃES, L. V. Desafios da liderança e da profissionalização da função de editor-chefe de periódico científico na área de administração. **Resumos Apresentados - XV ENEC**. Recuperado de SciELO, 2021.

FONTES, I.; WERLANG, E. Gestão e desenvolvimento dos periódicos científicos. In: MORAIS, A.; RODE, S. M.; GALLETI, S. (org.). **Desafios e perspectivas da editoria científica: memórias críticas do ABEC Meeting Live 2021** [recurso eletrônico]. Botucatu, São Paulo: ABEC Brasil, 2022. p. 119-134. Disponível em: https://www.abecbrasil.org.br/arquivos/Desafios_e_perspectivas_da_editoria_cientifica_2021.pdf. Acesso em: 10 out. 2022.

FREITAS, Maria Helena. Considerações acerca dos primeiros periódicos científicos brasileiros. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 35, n. 3, p. 54-66, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/RRqQp5h4xm5FSn7dSK99gTG/>. Acesso em: 04 maio 2024.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2019.

GIMÉNEZ-TOLEDO, E. El investigador y el editor ante la evaluación de revistas científicas. **Anuario ThinkEPI**, [s.l.], v. 3, n. 1, 2009. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov>

br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/busador.html?task=detalhes&source=&id=W1865258344. Acesso em: 09 abr. 2023.

GOMES, V. P. O editor de revista científica: desafios da prática e da formação. **Informação & Informação**, [s.l.], v. 15, n. 1, p. 147-172, 2010. DOI: 10.5433/1981-8920.2010v15n1p147. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/5579>. Acesso em: 10 jan. 2024.

GONZALEZ-REY, Fernando Luis. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia – Os Processos de Construção da Informação**. São Paulo: Cengage Learning Brasil, 2012. [E-book]. ISBN 9788522114139. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788522114139/>. Acesso em: 11 fev. 2024.

GROYSBERG, B.; LEE, J.; PRICE, J.; CHENG, J. Y. J. Manual da cultura corporativa para o líder. **Harvard Business Review**, [s.l.], fev. 2018.

GUEDES, M C. Equívocos na publicação científica: algumas considerações. **Psicologia USP**, [s.l.], v. 22, n. 2, p. 387-398, jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/3X38CpMZnLFp6bzfSzbdnQ/?lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2022

HANDY, C. B. **Understanding organizations**. [S.l.]: Penguin Books, 1995.

IBCIT. Sobre o SEER. **Site Histórico IBCIT**. [S.l.: s.n.], 2022. Disponível em: <https://sitehistorico.ibict.br/pesquisa-desenvolvimento-tecnologico-e-inovacao/sistema-elettronico-de-editoracao-de-revistas-seer/apresentacao/impressao>. Acesso em: 11 out. 2022.

INTERNATIONAL COMMITTEE OF MEDICAL JOURNAL EDITORS (ICMJE). **Recommendations for the Conduct, Reporting, Editing, and Publication of Scholarly Work in Medical Journals**. [S.l.: s.n.], 2018.

KENSKI, V. M. **Design Instrucional para cursos on-line**. São Paulo, SP: Editora Senac, 2015.

KIMURA, Herbert. O aprendizado em editoração científica. **RAC**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 3, maio/jun. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-7849rac2018180104>.

KNIGHT, Alan. Minhas experiências como editor e autor de revistas de história (com referência particular a Past & Present). **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 4, p. 1229-1237, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/ZGL5SfVbbBdZrvbfhg5Lpzc/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 jan. 2024.

KOLB, A.; KOLB, D. A. Eight Important Things to Know About the Experiential Learning Cycle. Experience Based Learning Systems. **Australian Educational Leader** (AEL), [s.l.], v. 40, n. 3, p. 8-14, set. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330993292_2018_kolb_and_Kolb_8_things_learning_cycle_AEL_reprint_40-3. Acesso em: 25 ago. 2022.

KOLB, D. A. **Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development**. [S.l.]: Prentice Hall, 1984.

KOLB, D. A. **Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development**, Inc. Englewood, NJ: Prentice-Hall, jan. 1984. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development. Acesso em: 25 ago. 2022.

KOLB, D. A. **Inventario de estilos de aprendizaje** (IEA). Versión 3. [S.l.]: TRB Hay/MacBer, 1999.

KOLB, D. A.; KOLB, A. Y. Eight important principles of experiential learning. **Learning and Development Journal**, [s.l.], v. 15, n. 4, p. 8-12, 2018.

LAUFER, M. A cultura da publicação científica (II). **Interciênciia**, [s.l.], v. 32, n. 9, p. 3, 2007. Disponível em: https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0378-18442007000900003. Acesso em: 03 jun. 2022.

LEWIN, Kurt. Frontiers in Group Dynamics: Concept, Method, and Reality in Social Science. **Human Relations**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 5-41, 1947. Disponível em https://lchc.ucsd.edu/MCA/Mail/xmcamail.2013_07.dir/pdfeF83xvxgaM.pdf. Acesso em: 25 ago. 2022.

MAGALHAES, A. P.; AZEVEDO, C. O. S.; OLIVEIRA, D.; PRADO, F. B. T.; ELIAS, S. F. E.; SANTO, N. B. E. Ética dos editores de periódicos brasileiros: evolução e desafios. **Revista Médica de Minas Gerais**, [s.l.], v. 24, n. 1, p. 26-36, 2014. DOI: <http://www.dx.doi.org/10.5935/2238-3182.20140013>. Disponível em: <http://www.rmmg.org/artigo/detalhes/598>. Acesso em: 12 ago. 2021.

MANDELLI, Pedro. **Muito além da hierarquia**. [S.l.]: Campus, 2012.

MANGANDA, A.; CASAGRANDE, J. L.; NUNES, N. A. Inovação disruptiva. **Revista de Gestão Empresarial**, [s.l.], v. 12, n. 3, p. 45-50, 2022.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2017.

MARQUES, M. B.; SATRIANO, M. F. F.; SILVA, T. S. Narrativas e Subjetividades na Educação. **Revista Brasileira de Educação e Pesquisa**, [s.l.], v. 8, n. 1, p. 21-35, 2017.

MARQUES, M. B.; SATRIANO, M. F. F.; SILVA, T. S. A Análise Narrativa Dialógica Emancipatória: pressupostos e possibilidades de pesquisa. **Revista de Ciências Humanas e Sociais**, [s.l.], v. 11, n. 3, p. 345-360, 2020.

MARQUES, V.; SATRIANO, C. R.; SILVA, E. L. Análise Narrativa Dialógica Emancipatória em Diálogo com Análise Narrativa, de Conteúdo e de Discurso. **Valore**, Volta Redonda, 5 ed. esp., p. 5-21, 2020. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/398/302>. Acesso em: 25 set. 2021.

MARUSIC, A.; GAMS, M. The Role of Scientific Editors. **Science Editing**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 1-2, 2012. Disponível em: <https://www.ama.ba/index.php/ama/article/view/95>. Acesso em: 08 jul. 2023.

MASSARANI, Luisa; MOREIRA, Ildeu de Castro. A divulgação científica no Rio de Janeiro: um passeio histórico e o contexto atual. **Revista Rio de Janeiro**, [s.l.], n. 11, p. 38, set./dez. 2003. Disponível em: http://www.forumrio.uerj.br/documentos/revista_11/11-Massarani.pdf. Acesso em: 20 set. 2023.

MERMEJO, J.; SEGOVIA, J.; HERAS, M.; ALFONSO, F. Gestión electrónica de manuscritos en Revista Española de Cardiología: nuevas herramientas para viejos objetivos. **Revista Española de Cardiología**, [s.l.], v. 60; n 11, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1157/13111794>.

MORAN, J. M. **Novos caminhos de ensino a distância**. Rio de Janeiro: Centro de Educação a Distância, Senai, 2012.

MOREIRA, Ildeu de Castro; MASSARINI, Luisa. Aspectos históricos da divulgação científica no Brasil. In: MASSARINI, Luisa; MOREIRA, Ildeu de Castro; BRITO, Fátima. (org.). **Ciência e público: caminhos da divulgação científica no Brasil**. Rio de Janeiro: Casa da Ciência, 2002. p. 25-52.

NEGREIROS, T. C. G. C. Educação, inovação disruptiva e os novos desafios à formação profissional da classe trabalhadora frente à ação predatória do capital financeiro. **Germinal**, [s.l.], v. 14, n. 3, p. 513-534, 2022. DOI: 10.9771/gmed.v14i3.51335.

NOVIKOFF, C. Dimensões Novikoff: um constructo para o ensino um constructo para o ensino-aprendizado da pesquisa. In: ROCHA, J.G.; NOVIKOFF, C. (org.). **Desafios da práxis educacional à promoção humana na contemporaneidade**. Rio de Janeiro: Espalhafato Comunicação, 2010. p. 211-242.

OLIVEIRA, C. M.; SATRIANO, M. F. F.; SILVA, A. J. O diálogo e a subjetividade como fundamentos da narrativa. **Estudos em Educação**, [s.l.], v. 13, n. 4, p. 142-157, 2019.

OLIVEIRA, G. F. O Cuidado Ético quando se trata de Publicações Acadêmicas. Editorial. **Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, Persona Institute of Higher Education, [s.l.], v. 12, n. 40, p. 897-900, 2018. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1173/1694>. Acesso em: 28 maio 2022.

OLIVEIRA, G. S.; CUNHA, A. M. O.; CORDEIRO, E. M.; SAAD, N. S. Grupo Focal: uma técnica de coleta de dados numa investigação qualitativa? **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, MG, v. 19, n. 41, p. 1-13, 2020. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2208>. Acesso em: 28 jan. 2023.

PAGE, M. J.; MCKENZIE, J. E.; BOSSUYT, P. M.; BOUTRON, I.; HOFFMANN, T. C.; MULROW, C. D. et al. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. **BMJ**, [s.l.], v. 372, n. 71, 2021. Traduzido por Verónica Abreu, Sónia Gonçalves-Lopes, José Luís Sousa e Verónica Oliveira. DOI: 10.1136/bmj.n71.

PEREIRA, A. Inovação disruptiva e circularidade em modelos de negócios sustentáveis: uma análise de startups. **Revista Brasileira de Empreendedorismo**, [s.l.], v. 9, n. 1, p. 1-20, 2023.

PERIÓDICO DE MINAS (UFMG). UFMG BLOG. **Você sabe o que é OJS – Open Journal System?** [S.l.: s.n.], 2022. Disponível em: <https://www.periodicosdeminas.ufmg.br/voce-sabe-o-que-e-ojs-open-journal-system/>. Acesso em: 10 jun. 2022.

PESSANHA, C. Critérios editoriais de avaliação científica. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDITORES CIENTÍFICOS (ABEC). (org.). **X Curso de Editoração Científica**. Atibaia: Autor, 2001. p. 46-51.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância**: experiências e estágio da discussão numa visão internacional. São Leopoldo: Unisinos, 2006.

PIMENTEL, A. A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. **Estudos de Psicologia**, [s.l.], v. 12, n. 2, p. 159-168, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/rWD86DC4gfC5JKHTR7BSf3j/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 17 out. 2022.

PISMEL, Adriana Cattai; SACRAMENTO, Jonatan; TRESOLDI, Maria Caroline Marmerolli. A editoração científica como artesanato intelectual. **Temáticas**, Campinas, v. 31, n. 61, p. 394-410, fev./jun. 2023. DOI: 10.20396/tematicas.v31i61.18287.

PRUDENCIO, Dayanne da Silva; SILVA, Lucas dos Santos Souza da. Produção editorial em bibliotecas universitárias: um olhar sobre as experiências no âmbito internacional e brasileiro. **Encontros Bibli**, Florianópolis, v. 28, e91636, 2023. ISSN 1518-2924. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eb/a/vqd3ZWdWdGL96fp9VzRgYsq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jan. 2024.

ROBBINS, Stephen P.; SOBRAL, Filipe. **Comportamento organizacional**. 14. ed. São Paulo: Prentice-Halll, 2012.

SACRAMENTO, Igor; BARCELLOS, Christovam; ARAÚJO, Kizi Mendonça de. O trabalho do editor científico: vocação, precarização e esgotamento. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde**, [s.l.], v. 18, n. 3, p. 453-457, 2024. DOI: 10.29397/reciis.v18i3.4672.

SAMPIERI, R. H; COLLADO, C. F.; LÚCIO, M. P. B. **Metodologia da Pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Solange M. dos; CALÒ, Lilian N. Gestão editorial: tendências e desafios na transição para a ciência aberta. In: SILVEIRA, Lúcia da; CÔRREA DA SILVA, Fabiano Couto. (org.). **Gestão editorial de periódicos científicos**: tendências e boas práticas. Florianópolis: BU Publicações; UFSC: Edições do Bosque, 2020. [E-book]. ISBN 978-65-87206-08-0.

SCHEIN, E. H.; SCHEIN, P. **Organizational culture and leadership**. 5. ed. [S.l.]: Wiley, 2017.

SCHEIN, Edgar H; SCHEIN, Peter A. **Liderança Humilde**: O Poder dos Relacionamentos, da Franqueza e da Confiança na Vida Profissional. São Paulo: Cultrix, 2022.

SECURATO, José Cláudio. **Onlearning**: como a educação disruptiva reinventa a aprendizagem. 2. ed. São Paulo: São Paulo Editora, 2019.

SILVA, Cícera Henrique da. O desafio de ser um editor disciplinar num periódico interdisciplinar. **Reciis – Rev Eletron Comun Inf Inov Saúde**, [s.l.], v. 11, n. 3, jul./set. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.29397/reciis.v11i3.1424>. e-ISSN 1981-6278. Disponível em: www.reciis.icict.fiocruz.br.

SILVA, G. O.; OLIVEIRA, G. S.; SILVA, M. M. Estudo de caso único: uma estratégia de pesquisa. **Revista Prisma**, [s.l.], v. 2, n. 1, p. 78-90, 25 dez. 2021. Disponível em: <https://revista-prisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/44>. Acesso em: 10 jan. 2022.

SILVA, J. P. N.; ANTUNES, L. G.; ASSIS, F. A. A.; OLIVEIRA, C. C.; TONELLI, D. F. A interseção entre inovação disruptiva e capacidades dinâmicas de inovação: uma revisão de literatura. **Revista de Administração Contemporânea**, [s.l.], v. 12, n. 1, p. 51-56, 2021. DOI: 10.31994/rvs.v12i1.719.

SOLDERA, Lucas Martins; FRANCO, Adriana de Fátima; ALVES, Alvaro Marcel Palomo; FACCIO, Marilda Gonçalves Dias; LEAL, Záira Fátima de Rezende Gonzalez. Precarização e sofrimentos: para além de uma editoração. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 26, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/wXkZpVTDWbDq8sGP7swf4Qv/?lang=pt>. Acesso em: 11 jan. 2024.

SOUZA FILHO, Theophilo Alves de; PAES-DE-SOUZA, Mariluce; SOUZA, Décio Bernardes de. Contribuição de um periódico para o avanço científico acadêmico na Amazônia: visão e perspectivas dos editores da Revista de Administração e Negócios na Amazônia. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 16, Edição Especial, out. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/NvN7TQ7LvMzRSmMcpns7gyn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 jan. 2024.

TROMPENAARS, F. **Riding the waves of culture**: Understanding diversity in global business 2. ed. [S.l.]: McGraw-Hill, 1998.

VASCONCELLOS, V. G. Editorial: A função do periódico científico e do editor para a produção do conhecimento no Direito e nas ciências criminais. **Revista Brasileira de Direito Processual Penal**, [s.l.], v. 3, n. 1, p. 9-17, 2017. DOI: 10.22197/rbdpp.v3i1.34. Disponível em: <https://revista.ibraspp.com.br/RBDPP/article/view/34>. Acesso em: 24 set. 2024.

VASCONCELOS, Flavio Carvalho de; VASCONCELOS, Isabella Francisca Freitas Gouveia de; IRIGARAY, Hélio Arthur Reis. A história e o futuro da editoria científica no Brasil. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 16, n. esp., 2018. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/cadernosebape/article/view/74944>. Acesso em: 24 nov. 2024.

VAZ, Alexandre Fernandez; ALMEIDA, Felipe Quintão de; BASSANI, Jaison José. Critérios SciELO Brasil e os novos desafios da editoração científica de revistas. **Rev Bras Ciênc Esporte**, [s.l.], v. 37, n. 3, p. 205-206, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2015.06.001>. Acesso em: 04 abr. 2024.

WEGNER, Wiliam; KAISER, Dagmar Elaine; GÓES, Marta Georgina Oliveira de; TAVARES, Juliana Petri; GLANZNER, Cecília Helena; GOUVEIA, Helga Geremias; ALITI, Graziella Badin. Profissionalização da editoração de periódicos científicos: desafios da gestão de manuscritos na implantação do ScholarOne Manuscripts. **Rev Gaúcha Enferm.**, [s.l.], v. 38, n. 4, p. e81448, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2017.04.81448>. Acesso em: 05 maio 2024.

WERLANG, Elisabete; BLATTMANN, Ursula. Aporte institucional das Instituições de Ensino Superior aos Editores de Periódicos Científicos. **Perspectivas em Ciência da Informação**, [s.l.], v. 27, n. 4, p. 81-107, out./dez. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-5344/26694>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/pci/article/view/26694/32174>. Acesso em: jan. 2023.

YAMAMOTO. As responsabilidades do editor de um periódico científico. Editorial. **Estudos de psicologia**, Natal, v. 7, n. 1, jan. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/mdsNHzV7yBYRV7NTfpNkZgH/?lang=pt>. Acesso em: 19 fev. 2022.

ZANELLI, J. C. Psicologia, organizações e trabalho no Brasil. [S.l.]: Artmed, 2010.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Check List Editores

Criado por Marcus Vinicius Barbosa (Revista Valore)

Item	Detalhamento	Status	Observações	Responsável
Título e Subtítulo	Verificar se estão corretos e alinhados ao tema do artigo.			
Nome do Autor	Conferir ortografia, formato e exibição correta.			
Filiação Institucional	Verificar se a afiliação está completa (Universidade/Faculdade, Cidade, País).			
Endereço Eletrônico	Conferir e-mail do autor principal para contato.			
Resumo	Revisar resumo no idioma principal do texto.			
Resumo em Inglês	Traduzir ou revisar a versão em inglês, se aplicável.			
Resumo em Espanhol	Traduzir ou revisar a versão em espanhol, se aplicável.			
Palavras-Chave	Confirmar palavras-chave em todos os idiomas do resumo.			
Datas de Submissão e Aprovação	Conferir e incluir datas formatadas corretamente.			
Licença Creative Commons	Incluir e revisar a marcação da licença.			
Formatação	Conferir fontes, espaçamentos, alinhamentos e tabulações.			
Template da Revista	Garantir que o artigo segue o template especificado.			
Conformidade Final	Verificar se o artigo está apto para conversão e anexação.			

Obs.: Status: A fazer; Feito; Incompleto

Apêndice 2 – Plano de Ensino: Curso de Editores Científicos

Plano de Ensino – Curso de Editores Científicos

Identificação do Curso:

Curso: Editores Científicos
Modalidade: Educação a Distância (EAD)
Carga Horária Total: 40 horas
Duração: 4 semanas

Objetivo Geral

Capacitar profissionais para atuar na gestão editorial de revistas científicas, desenvolvendo competências teóricas e práticas sobre avaliação, sistemas editoriais e fluxos de publicação.

Ementa

O curso aborda os conceitos fundamentais de revistas científicas, o panorama atual da avaliação Qualis/CAPES, a operacionalização do sistema OJS (Open Journal Systems), e a vivência prática de um fluxo editorial completo. Serão explorados temas como o papel das revistas científicas no meio acadêmico, desafios na gestão de periódicos, estratificação e internacionalização, bem como aspectos técnicos e processuais relacionados ao uso do OJS.

Público-Alvo

Profissionais e estudantes interessados em atuar como editores científicos, pesquisadores, docentes, gestores acadêmicos e bibliotecários.

Metodologia

Síncrono: Aulas ao vivo para exposição de conteúdos e realização de atividades práticas.
Assíncrono: Leituras, estudos de caso e exercícios disponíveis na plataforma de ensino.

Práticas Virtuais: Simulação de fluxos editoriais em ambiente OJS, com supervisão dos instrutores.

Certificação

Certificado emitido para participantes que obtiverem, no mínimo, 75% de frequência nas atividades síncronas e concluírem todas as tarefas propostas.

Conteúdos Programáticos e Resumo das Unidades

Unidade 1 – Revista Científica: Conceitos Fundamentais

Carga Horária: 10 horas

Conteúdos:

O que é uma revista científica e sua função social.
Diferenças entre revistas abertas (open source) e pagas.
Práticas predatórias no mercado editorial.
Desafios na gestão de periódicos abertos.

Produto: Conceituação e sistematização sobre revistas científicas.

Unidade 2 – Cenário Atual Brasileiro de Avaliação

Carga Horária: 10 horas

Conteúdos:

Introdução ao Qualis/CAPES e sua relevância.
Cenário atual e perspectivas futuras da avaliação.
Estratificação de revistas e internacionalização.

Produto: Compreensão das classificações e desafios no cenário Qualis/CAPES.

Unidade 3 – Ambientes OJS 2 e 3

Carga Horária: 12 horas

Conteúdos:

Apresentação das versões OJS 2 e 3.
Diferenças processuais e visuais entre os ambientes.

Fluxo editorial: submissão, avaliação e publicação de artigos.

Organização de cadernos temáticos.

Produto: Domínio técnico do OJS e do fluxo editorial.

Unidade 4 – Vivências Práticas

Carga Horária: 8 horas

Conteúdos:

Simulação prática do fluxo editorial completo.

Submissão e avaliação de artigos em ambiente virtual.

Finalização e lançamento de cadernos temáticos.

Produto: Vivência prática do fluxo editorial e lançamento de artigos.

Avaliação

Os participantes serão avaliados pela participação nas atividades síncronas, pela entrega dos produtos das unidades e pela conclusão das práticas virtuais.

Apêndice 3 – Curso de Editores Científicos

O curso será desenvolvido a distância com encontros síncronos e atividades assíncronas, estruturado em 4 unidades, com atividades teóricas e práticas.

MÓDULOS ESTRUTURA BÁSICA

UNIDADE 1

Revista científica: Conceitos fundamentais.

- O que é uma Revista Científica
- Função social da Revista Científica no meio acadêmico
- Revistas Abertas (Open Source) X Revistas Pagas
- Práticas Predatórias no Mercado de Periódicos
- Desafios à Gestão de Periódicos Abertos

PRODUTO: Conceituação e sistematização sobre divulgação científica, em especial Revistas Científicas.

UNIDADE 2: Cenário atual brasileiro de avaliação

- Qualis/CAPES - Apresentação Introdutória
- Cenário Atual da avaliação Qualis/CAPES
- Horizontes Futuros
- Estratificação e Internacionalização

PRODUTO: Conhecimento de revistas científicas de diferentes estratificações

UNIDADE 3: Ambientes OJS 2 e 3

Apresentação das versões OJS

- Apresentação Ambientes OJS 2 e 3
- Características e principais diferenças processuais e visuais
- Processo de submissão - da postagem até o início do processo de avaliação
- Fluxo Editorial · Verificações dos arquivos
- Designação para avaliação
- O peer double blind review
- Fluxos de Submissão rápida para organização de cadernos temáticos

PRODUTO: Conhecimento do fluxo editorial.

UNIDADE 4: Atividade práticas Data: 28/05/2022 e 04/06/2022 Vivências práticas

PRODUTO: Vivência do fluxo editorial, com lançamento de artigos.

Apêndice 4 – Produtos Virtuais Relacionados à Editoração Científica

Material produzido por Marcus Vinicius Barbosa

Material	Descrição	Link
Curso básico de Editoração de Revista Científica 1º curso produzido com MARQUES, V	Aula 01 26/05/2021	https://www.youtube.com/watch?v=_uFw45bSybc
Curso Básico de Editores Científicos Projeto Bastidores da Pesquisa 2º curso produzido com MARQUES, V e GODOI, T.	Aula 01 - 04/05/2022 1:58:21	https://youtu.be/QCdneh0PyNc
	Aula 02 - 14/05/2022 2:28:31	https://youtu.be/9BzzZsqCIm4
	Aula 03 - 21/05/2022 1:54:50	https://youtu.be/YPrTz_K4Hrg
	Aula 04 - 28/05/2022 2:23:22	https://youtu.be/-eBjqMIU5p0
	Classroom	https://classroom.google.com/c/MzQ5NjA3NDUyNzY4
Papo Cabeça Projeto Bastidores da Pesquisa 2021	Live 1 Parecerista ad hoc, Avaliador, Referee *1:19:11	https://www.youtube.com/watch?v=4ZHp6aggOrE
Autonarrativa	1	https://youtu.be/SLWHwFKiaOM
	2	
	3	
Oficina - E aí? Seu Lattes está atualizado? produzido com ALCÂNTARA, E. F. S.	2 fev. 2024,	https://doi.org/10.6084/m9.figshare.25131014.v2

ANEXOS

Anexo 1 – Inventário de Estilo de Aprendizagem de Kolb



(<http://plone.ufpb.br/comd>)

Inventário de Estilo de Aprendizagem de Kolb

O questionário abaixo foi idealizado por David A. Kolb e descreve a maneira pela qual você aprende e como lida com ideias e situações do dia-a-dia em sua vida.

Você encontrará 12 sentenças, cada uma com quatro campos de resposta. Classifique cada campo de forma a retratar a maneira como você age ao ter que aprender algo. Procure recordar de algumas situações recentes que você teve que aprender algo novo, seja no trabalho, na universidade ou em sua vida pessoal.

Classifique com 4 o complemento da sentença que caracteriza como você aprende melhor, decrescendo até indicar 1 para o complemento da sentença que caracteriza a maneira menos provável de como você aprende algo. Assegure-se de responder todas as sentenças.

1. Enquanto aprendo...

gosto de lidar com meus sentimentos

1 2 3 4

gosto de pensar sobre ideias

1 2 3 4

gosto de estar fazendo coisas

1 2 3 4

gosto de observar e escutar

1 2 3 4

2. Aprendo melhor quando...

ouço e observo com atenção

1 2 3 4

me apoio em pensamento lógico

1 2 3 4

confio em meus palpites e impressões

1 2 3 4

trabalho com afinco para executar a tarefa

1 2 3 4

3. Quando estou aprendendo...

tendo a buscar explicações para as coisas

1 2 3 4

sou responsável acerca das coisas

1 2 3 4

fico quieto e concentrado

1 2 3 4

tenho sentimentos e reações fortes

1 2 3 4

4. Aprendo...

sentindo

1 2 3 4

fazendo

1 2 3 4

observando

1 2 3 4

pensando

1 2 3 4

5. Enquanto aprendo...

me abro a novas experiências

1 2 3 4

examo todos os ângulos da questão

1 2 3 4

gosto de analisar as coisas, desdobrá-las em partes

1 2 3 4

gosto de testar as coisas

1 2 3 4

6. Enquanto estou aprendendo...

sou uma pessoa observadora

1 2 3 4

sou uma pessoa ativa

1 2 3 4

sou uma pessoa intuitiva

1 2 3 4

sou uma pessoa lógica

1 2 3 4

7. Aprendo melhor através de...

observação

1 2 3 4

interações pessoais

1 2 3 4

teorias racionais

1 2 3 4

oportunidades para experimentar e praticar

1 2 3 4

8. Enquanto aprendo...

gosto de ver os resultados do meu trabalho

1 2 3 4

gosto de ideias e teorias

1 2 3 4

penso antes de agir

1 2 3 4

sinto-me pessoalmente envolvido no assunto

1 2 3 4

9. Aprendo melhor quando...

me apoio em minhas observações

1 2 3 4

me apoio em minhas impressões

1 2 3 4

posso experimentar coisas por mim mesmo

1 2 3 4

me apoio em minhas ideias

1 2 3 4

10. Quando estou aprendendo...

sou uma pessoa compenetrada

1 2 3 4

sou uma pessoa flexível

1 2 3 4

sou uma pessoa responsável

1 2 3 4

sou uma pessoa racional

1 2 3 4

11. Enquanto aprendo...

me envolvo todo

1 2 3 4

gosto de observar

1 2 3 4

avalio as coisas
 1 2 3 4

gosto de estar ativo
 1 2 3 4

12. Aprendo melhor quando...

analo as ideias
 1 2 3 4

sou receptivo e de mente aberta
 1 2 3 4

sou cuidadoso
 1 2 3 4

sou prático
 1 2 3 4

Que a força esteja com você!

Resultado

(<https://github.com/interfaceslivres?tab=repositories>)

Anexo 2 – Certificado do Segundo Curso Proferido

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO



Certificado

Certificamos que, O(A) DISCENTE MARCUS VINICIUS BARBOSA, MATRÍCULA 20201008904, participou do curso de extensão CURSO DE EDITORES CIENTÍFICOS, com carga horária de 30 hora(s), coordenado pelo(a) Servidor(a) TATIANNE LEME OLIVEIRA SANTOS GODOI, promovido pelo(a) COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO INTEGRADA AO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, na função de PALESTRANTE, com 30 hora(s) de atividades desenvolvidas. A atividade foi realizada no período de 7 de Maio de 2022 a 4 de Junho de 2022.

Seropédica, 25 de Julho de 2022

Rosa Maria Marcos Mendes

Pró-Reitor de Extensão

Código de verificação: de5a745b16
Número do Documento: 598952

Para verificar a autenticidade deste documento acesse <https://sigaa.ufrrj.br/sigaa/documentos/> e utilize o link *Extensão >> Certificado de Participante como Membro da Equipe de Ação de Extensão*, informando o número do documento, data de emissão do documento e o código de verificação.

Anexo 3 – Certificado Treinamento Portal Periódico Capes 2020