

## CONSOLIDAÇÃO ACADÊMICA DOS DOCENTES DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONCEITOS 6 E 7

### ACADEMIC CONSOLIDATION OF TEACHERS OF POSTGRADUATE PROGRAMS IN EDUCATION CONCEPTS 6 AND 7

**Luiz Alberto Pilatti**

ORCID 0000-0003-2679-9191

Universidade Tecnológica Federal  
do Paraná, UTFPR  
Ponta Grossa, Brasil  
[lapilatti@utfpr.edu.br](mailto:lapilatti@utfpr.edu.br)

**Marizete Righi Cechin**

ORCID 0000-0001-7651-8082

Universidade Tecnológica Federal  
do Paraná, UTFPR  
Ponta Grossa, Brasil  
[mrcechin@utfpr.edu.br](mailto:mrcechin@utfpr.edu.br)

**José Roberto Herrera Cantorani**

ORCID 0000-0003-1792-0383

Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia de São Paulo, IFSP  
Registro, Brasil  
[cantorani@ifsp.edu.br](mailto:cantorani@ifsp.edu.br)

**Resumo.** O presente estudo objetivou avaliar a consolidação acadêmica dos docentes de programas de pós-graduação em Educação com conceitos 6 e 7. O estudo é exploratório, qualitativo e documental e foi pautado em processos avaliativos utilizados por áreas mais consolidadas e ainda não utilizados na área da Educação, mas perspectivados na literatura como adequados. O corpo de documentos foi constituído pelos indicadores de produção. Constatou-se que há 14 programas com conceitos 6 e 7, compostos por 753 docentes permanentes, dos quais 170 são bolsistas CNPq. As médias dos índices h e h2 encontradas foram, respectivamente, 1,62 e 4 no Scopus e 11,41 e 13,07 no Google Scholar. Conclui-se que o corpo docente não possui consolidação acadêmica compatível com o alto padrão internacional de desempenho.

**Palavras-chave:** programas de pós-graduação em educação; produção acadêmica; docentes; internacionalização

**Abstract.** The present study evaluated the academic consolidation of professors in postgraduate programs in Education with concepts 6 and 7. The study is exploratory, qualitative, and documental and was based on evaluation processes used by most tight areas and yet to be used in the Education Area, but considered adequate in the literature. The production indicators constitute the analysis documents. There are 14 programs with concepts 6 and 7, comprising 753 permanent teachers, 170 CNPq fellows. The average h and h2 indexes found were 1.62 and 4 in Scopus and 11.41 and 13.07 in Google Scholar. The conclusion is that the faculty needs academic consolidation compatible with the high international performance standard.

**Keywords:** postgraduate programs in education; academic production; professors; internationalization

## 1. INTRODUÇÃO

Das 50 instituições brasileiras com maior número de trabalhos científicos publicados na segunda metade da década de 2010, 44 são universidades (36 federais, sete estaduais e uma particular), cinco são institutos de pesquisa ligados ao governo federal e uma é instituto federal de educação, ciência e tecnologia (Escobar, 2019). Na área de Educação, a pós-graduação é praticamente o único *locus* de produção de conhecimento (CAPES, 2019a).

A área de Educação vivencia significativo processo de expansão. Em 2007 eram 78 programas, no entanto, no quadriênio 2017-2020 foram avaliados 188 programas (CAPES, 2022a). Quanto aos programas de pós-graduação que apresentam conceitos 6 e 7, em 2013 eram nove programas (seis com conceito 6 e três com conceito 7); em 2017 o número subiu para 11 (oito com conceito 6 e três com conceito 7); e, com a divulgação dos resultados da quadrienal 2017-2020, o número passou para 14 (dez com conceito 6 e quatro com conceito 7). Estes programas estão concentrados nas regiões Sudeste (nove) e Sul (quatro).



A avaliação dos programas de pós-graduação é instrumento relevante para a indução de políticas de consolidação e cada área é responsável por estabelecer os indicadores e os critérios avaliativos. O Documento da área da Educação de 2019 (CAPES, 2019a) foca na ampliação da formação dos educadores que atuam nas escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, sempre considerando os contextos regionais e intrarregionais, e apresenta como orientação a aplicação prática e imediata. Nele, entre as considerações sobre o futuro da área, é perspectivada uma maior articulação entre os seus procedimentos e os utilizados pelas outras áreas que compõem o Colégio das Humanidades. No Documento, de maneira sutil, também é mencionada a ideia de inovação e aponta para a internacionalização como um enorme desafio a ser enfrentado (CAPES, 2019a).

No que se refere à internacionalização, foi vislumbrado pela área o crescimento de publicações resultantes das pesquisas realizadas por docentes e discentes em veículos internacionais e foi estabelecido que estas publicações devem ser devidamente valorizadas (CAPES, 2019a). Este crescimento projetado está alinhado com as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Pós-Graduação (CAPES, 2010), que busca fomentar a produção acadêmica de qualidade e a inserção do Brasil em redes de pesquisa internacionais. No entanto, é importante destacar que, apesar desse alinhamento, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) oferece pouco incentivo à internacionalização na área da Educação (Paiva & Brito, 2019). Essa falta de apoio poderá comprometer não apenas a qualificação da produção acadêmica, mas também a formação de pesquisadores capazes de dialogar e contribuir com o conhecimento global. Portanto, é fundamental que políticas públicas sejam revisadas e aprimoradas para incluir a promoção da internacionalização como um pilar estratégico no desenvolvimento da Educação superior no Brasil.

Com o aumento da participação da comunidade acadêmica brasileira na produção científica global, a área da Educação antecipa uma série de benefícios: a ampliação do domínio dos conhecimentos desenvolvidos internacionalmente, possibilitando o aproveitamento de ideias inovadoras trazidas de fora; a divulgação das pesquisas realizadas no Brasil; e a ampliação da compreensão em relação a outros contextos e culturas globais. No entanto, as métricas utilizadas para a mensuração das publicações são vistas como pouco aplicáveis nas Humanidades (CAPES, 2020; Melo et al., 2021). O principal empecilho apontado na avaliação baseada em citação é o de que as duas principais bases indexadoras internacionais, a Web of Science e o Scopus, apresentam baixa cobertura de publicação das Humanidades (Doğan, 2021). Além disso, críticos apontam que essas avaliações são conduzidas com base em plataformas comerciais (Mugnaini et al., 2019), que empregam metodologias que se baseiam em princípios das ciências naturais, desconsiderando a natureza interdisciplinar e qualitativa das Humanidades (CAPES, 2020).

É essencial olhar para este cenário das práticas de avaliação da produção científica nas Humanidades, objetivando encontrar um caminho para que o conhecimento gerado no Brasil tenha visibilidade e reconhecimento.

Nas Humanidades, o Google Scholar, com abordagem, cobertura e escopo distintos, vem sendo utilizado como fonte de análise bibliométrica. A abrangência do buscador e a velocidade de indexação de documentos são as principais utilidades apontadas por pesquisadores da área em seus exercícios de avaliação (CAPES, 2020). Apesar da utilidade, a literatura recomenda que o uso do Google Scholar seja realizado com cuidado, pois não se trata de um índice de citação, mas de um mecanismo de busca. Enquanto mecanismo, problemas como a qualidade dos dados e a transparência não são observados (López-Cózar et al., 2019; Doğan, 2021; Ochsner et al., 2016).

Utilizando o Scopus, para identificar o número de artigos publicados pelo corpo docente de programas de pós-graduação em Educação com conceitos 6 e 7 em periódicos indexados nesta base e Índice h Scopus destes docentes, e, o Google Scholar para identificar o Índice i10

e h, o presente estudo objetivou avaliar a consolidação acadêmica do corpo docente destes programas de pós-graduação em Educação com conceitos 6 e 7 no quadriênio 2017-2020 (CAPES, 2007).

## 2. MÉTODO

O presente estudo é de natureza exploratória e caracteriza-se como documental em função dos procedimentos técnicos adotados. Do ponto de vista da abordagem do problema, o estudo é predominantemente quantitativo. A pergunta que balizou o desenvolvimento da pesquisa foi: nos indicadores bolsa de Produtividade em Pesquisa (PQ), número de artigos publicados em periódicos indexados na base Scopus, Índice h Scopus, Índice i10 e h no buscador Google Scholar, o corpo docente dos programas de pós-graduação em Educação com conceitos 6 e 7 na avaliação quadrienal de 2017-2020 possuem consolidação acadêmica compatível com alto padrão internacional de desempenho (conceitos 6 e 7)?

Para estabelecer uma régua avaliativa foram incorporados dados do AD Scientific Index 2024, os quais detalham o desempenho acadêmico global de instituições e pesquisadores, tanto de forma geral, quanto por área específica (Al-Hagree et al., 2023; Bayona Aristizábal & Milla, 2023; Fernandes & Fernandes, 2024). A escolha deste índice se deve à sua metodologia – que se assemelha à do presente estudo –, a qual utiliza os valores totais e dos últimos 6 anos do índice i10, índice h e pontuações de citação no Google Scholar. Para um parâmetro comparativo foi utilizada como referência de alto padrão internacional de desempenho, no Brasil, a área de Engenharias III. De forma mais específica, foi usada como referência a classificação dos programas *stricto sensu* dessa área no quadriênio 2017-2020 e os critérios estabelecidos, na referida área, para a definição do índice h2 (CAPES, 2019b). O índice h2, também conhecido como h-index 2, é uma extensão ou variação do h-index clássico, que é uma métrica usada para medir a produtividade e o impacto das publicações científicas de um pesquisador (Bihari et al., 2021; Fassin, 2023; Ferreira et al., 2023; Pilatti et al., 2024; Prado, 2022). Enquanto o h-index tradicional considera o número de publicações e o número de citações que essas publicações recebem, o índice h2 pode incluir outras métricas ou considerar diferentes aspectos da produção científica (Fassin, 2023; Ordaz et al., 2024; Rainone et al., 2024). O h-index 2 pode ser utilizado em contextos específicos ou em áreas que requerem uma avaliação mais detalhada.

A população do estudo foi composta por docentes permanentes dos programas de pós-graduação em Educação com conceitos 6 e 7. Para a identificação dos programas e respectivas notas foram utilizados os resultados da Avaliação Quadrienal 2017-2020, divulgados em 16 de dezembro de 2022 (CAPES, 2022a). Após a identificação, recorreu-se aos sítios institucionais na rede mundial de computadores para mapear os docentes permanentes de cada programa selecionado. A localização foi feita no dia 1 de janeiro de 2023.

Em ato contínuo, foi utilizada a Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) para verificar, na população, quais pesquisadores possuíam bolsas de PQ e de Desenvolvimento Tecnológico e Extensão Inovadora (DT) e o nível das bolsas.

No Portal de Periódicos da Capes, por meio do acesso CAFe, foram recolhidos da Base Scopus os dados: número de artigos publicados por cada pesquisador em periódicos indexados na base e o índice h<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> O índice h (*h-index*) do *Scopus* corresponde ao número de artigos publicados por um pesquisador em periódicos indexados na base com citações maiores ou iguais a esse número.

No buscador Google Scholar os dados recolhidos foram: índice  $i10^2$  e  $h^3$  de cada pesquisador. A coleta dos dados foi realizada entre os dias 2 e 4 de janeiro de 2023.

A organização dos dados brutos foi inicialmente realizada por programa. Com os dados da base Scopus obteve-se a média dos artigos publicados e do índice  $h$  dos docentes por meio da estatística descritiva e foram calculados o índice  $h2$  e a mediana de cada programa. Do Google Scholar foram levantadas a média dos índices  $i10$  e  $h$  dos docentes e foi calculado o índice  $h2$  e a mediana de cada programa. Para avaliar a consolidação acadêmica do corpo docente dos programas de pós-graduação em Educação com conceitos 6 e 7 os dados foram agrupados.

A modelagem deste artigo segue o modelo IMRaD, que propõe uma estrutura organizada em seções que visam uma exposição lógica dos dados da pesquisa e uma leitura fluida (Pilatti et al., 2023). O modelo INRaD é utilizado como estrutura na maioria dos estudos publicados nas principais revistas em nível global. Para Day (2001), a utilização generalizada da estrutura IMRaD (Introdução, Métodos, Resultados e Discussão) para artigos científicos se deve à simplicidade, lógica na apresentação de resultados, economia de espaço, redução de custos para revistas e leitura mais acessível. Essa estrutura assegura a inclusão de elementos relevantes e facilita a recuperação rápida de informações.

### 3. RESULTADOS

Na avaliação do quadriênio 2017-2020, 14 programas de pós-graduação receberam a indicação de alto padrão internacional de desempenho (conceitos 6 e 7). Os quatro programas que receberam o conceito 7 e os dez que receberam o conceito 6, com o respectivo número de docentes estão relacionados na Tabela 1:

**Tabela 1.** Programas de pós-graduação em Educação com notas 6 e 7 na avaliação do quadriênio 2017-2020 e docentes por programa (n=753)

Instituição	Nota	Docentes
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	7	52
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	7	98
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – Educação Especial (Educ. Espec.)	7	26
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	7	91
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)	6	15
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS)	6	15
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)	6	15
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	6	121
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Marília) (Unesp-Mar)	6	41
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	6	56
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – Educação (Educ.)	6	71
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	6	42
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	6	46
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	6	64

Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa (2024)

A área de Educação possui 448 bolsas PQ vigentes (CAPES, 2023). Foram identificadas 165 bolsas de Produtividade de Pesquisa, quatro bolsas Sênior e uma de Divulgação Científica nos 14 programas conceitos 6 e 7. Nenhum pesquisador da área possui bolsa DT. O número de

<sup>2</sup> O índice  $i10$  é o número de publicações de um pesquisador identificadas pelo buscador com dez citações no mínimo.

<sup>3</sup> O índice  $h$  do *Google Scholar* corresponde ao número de trabalhos publicados por um pesquisador identificados no buscador com citações maiores ou iguais a esse número.



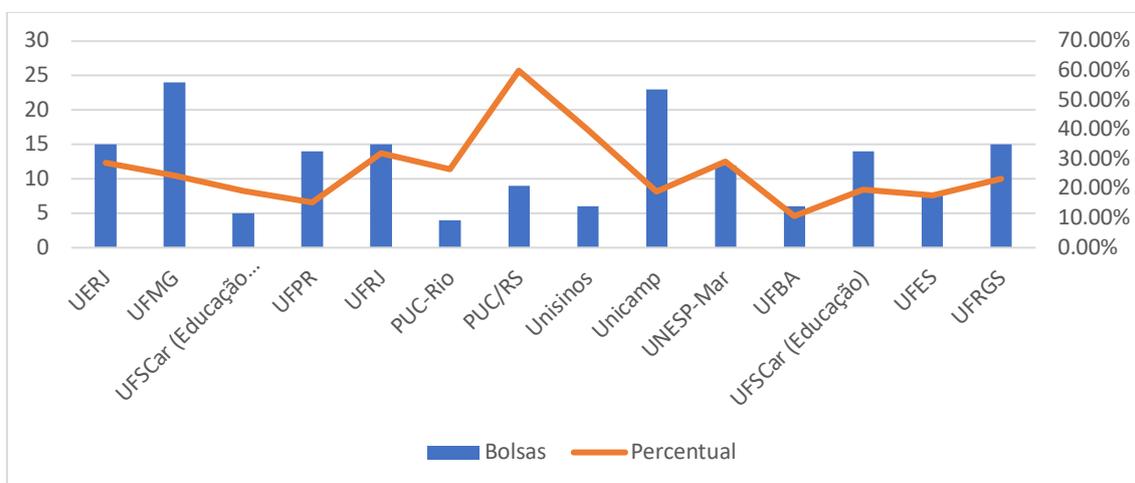
bolsas por nível em cada programa e o percentual destas em relação ao corpo docente estão organizados na Tabela 2 e Figura 1:

**Tabela 2.** Número e nível de bolsas por programa de pós-graduação em Educação e percentual das bolsas em relação ao corpo docente

Instituição	PQ-1A	PQ-1B	PQ-1C	PQ-1D	PQ-2	PQ-Sr	DC-1A	Total (Percentual) por PPG
UERJ	3	-	-	2	9	1	-	15 (28,85%)
UFMG	4	1	5	2	12	-	-	24 (24,49%)
UFPR	-	1	1	5	7	-	-	14 (15,38%)
UFSCar (Educ. Espec.)	-	1	1	-	2	1	-	5 (19,23%)
PUC/RS	1	-	2	1	5	-	-	9 (60,00%)
PUC-Rio	-	-	2	-	2	-	-	4 (26,67%)
UFBA	-	1	-	1	4	-	-	6 (10,71%)
UFES	-	-	-	3	5	-	-	8 (17,78%)
UFRGS	1	-	2	4	8	-	-	15 (23,44%)
UFRJ	2	-	-	4	8	1	-	15 (31,91%)
UFSCar (Educ.)	2	1	2	1	8	-	-	14 (19,72%)
UNESP-Mar	-	3	-	2	7	-	-	12 (29,27%)
Unicamp	3	4	2	2	10	1	1	23 (19,01%)
Unisinos	-	-	1	1	4	-	-	6 (40,00%)
<b>Total na área</b>	<b>16</b>	<b>12</b>	<b>18</b>	<b>28</b>	<b>91</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>170 (22,58%)</b>

Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa (2024)

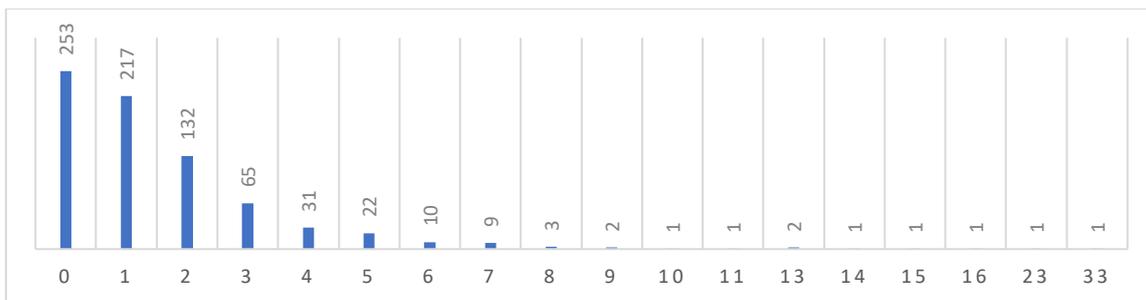
Nota: PQ (Bolsa Produtividade em pesquisa), Sr (Sênior), DC (Divulgação científica), PPG (Programa de pós-graduação).



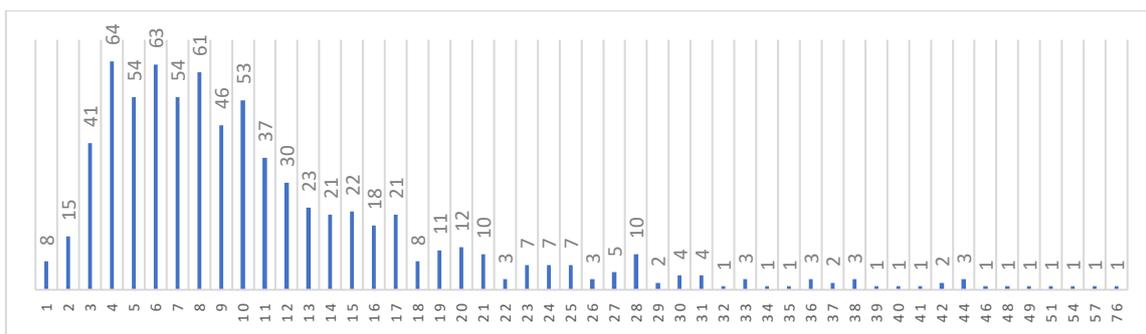
**Figura 1.** Número e nível de bolsas de docentes dos programas de pós-graduação em Educação conceito 6 e 7 e percentual das bolsas em relação ao corpo docente.

Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa (2024)

O quantitativo de docentes por nível h do Scopus e do Google Scholar são apresentados nas Figuras 2 e 3 respectivamente.



**Figura 2.** Quantidade de docentes dos programas de pós-graduação em Educação conceito 6 e 7 por Índice h do Scopus (n=753)  
 Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa (2024)



**Figura 3.** Quantidade de docentes dos programas de pós-graduação em Educação conceito 6 e 7 por Índice h do Google Scholar (n=753). Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa (2024)

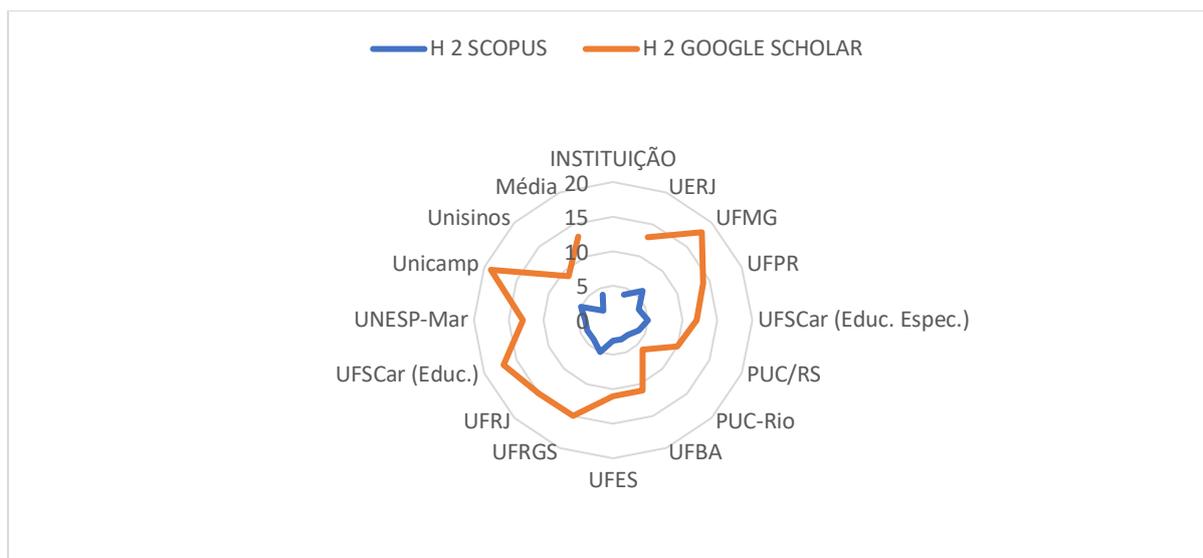
Na tabela 3 são apresentadas as médias de artigos publicados e índice h por docente e o índice h2 dos programas no Scopus e a média do índice i10 e h dos docentes e o índice h2 dos programas no Google Scholar.

**Tabela 3.** Dados dos docentes e o h2 dos programas de pós-graduação em Educação conceito 6 e 7 no Scopus e Google Scholar

Instituição	Artigos Scopus	Índice h Scopus	h2 Scopus	Índice i10 Google Scholar	Índice h Google Scholar	h2 Google Scholar
UERJ	4,35	1,29	4	16,37	11,48	13
UFMG	6,28	2,04	6	18,26	12,95	18
UFPR	4,16	1,30	4	9,97	8,98	14
UFSCar (Educ. Espec.)	14,96	3,46	5	27,42	15,55	12
PUC/RS	11,33	3,80	4	20,00	13,00	10
PUC-Rio	5,73	1,87	3	3,80	5,07	6
UFBA	3,45	0,70	3	10,41	8,11	11
UFES	5,00	1,00	3	9,98	8,62	11
UFRGS	10,36	2,08	5	15,61	11,41	15
UFRJ	6,87	1,91	4	27,66	14,55	15
UFSCar (Educ.)	4,30	1,31	4	16,93	11,77	17
UNESP-Mar	8,02	1,63	4	19,02	12,83	13
Unicamp	5,02	1,49	5	19,94	12,78	19
Unisinos	6,47	1,47	2	17,13	12	9
<b>Média Ponderada</b>	<b>6,10*</b>	<b>1,62*</b>		<b>16,31*</b>	<b>11,41*</b>	
<b>Média</b>			<b>4</b>			<b>13,07</b>

Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa (2024)

Os dados relativos ao índice h2 dos programas são apresentados em gráfico bidimensional para a comparação dos clusters formados no Scopus e Google Scholar (Figura 4).



**Figura 4.** Índice h2 dos programas de pós-graduação em Educação conceito 6 e 7 no Scopus e Google Scholar. Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa (2024)

Dos 14 programas avaliados, encontrou-se a mediana 4 no Índice h2 produzido pelo Scopus e 12,5 no Google Scholar.

#### 4. DISCUSSÃO

A mensuração da produção intelectual não é uma questão pacificada. O produtivismo acadêmico, com a lógica do publicar ou perecer, e a ênfase citacionista distorcem o processo e produzem prejuízos irreversíveis ao estimular precariedades do excesso de informações redundantes ou supérfluas (Alcadipani, 2011; Castiel & Sanz-Valero, 2007; Else & Van Noorden, 2021) e impõe a utilização de referências com simbolismo, normalmente mercantilizadas academicamente (Miranda & Garcia-Carpintero, 2019). Mesmo que tendencialmente mais pacífica na área das Humanidades, essa discussão se faz presente (CAPES, 2020; Toledo, 2018; Silva, 2020). Neste espaço indistinto, a presente pesquisa objetivou avaliar a consolidação acadêmica do corpo docente de programas de pós-graduação em Educação com conceitos 6 e 7 no quadriênio 2017-2020. Para a consecução do objetivo desta pesquisa recorreu-se a dados bibliométricos.

Dos 188 programas de pós-graduação avaliados no quadriênio 2017-2020 pela área de Educação, 10 receberam conceito 6 (5,31%) e quatro receberam conceito 7 (2,13%). Em 2017, o número de programas com conceito 6 e 7 era 11; esse aumento representa 27,27%. Considerando todas as áreas, a média do aumento de programas de excelência de 2017 para 2020 foi de aproximadamente 37% (CAPES, 2022a).

Em relação ao número de docentes, dois grupos bastante distintos foram formados, o das instituições públicas e o das instituições privadas (Tabela 1). No grupo das instituições públicas, formado por sete universidades federais e três universidades estaduais, os cursos apresentam um quantitativo de docentes (média de 70,8 – com o mínimo de 26 e o máximo de 121 professores) bastante superior ao grupo formado pelas três universidades particulares (cada uma delas com 15 professores). A diferença pode ser explicada, em parte, pela estratégia adotada por instituições particulares. Para manter a condição de universidade e os privilégios inerentes ao status, as regras de credenciamento do Ministério da Educação exigem a existência de dois cursos de doutorado e quatro de mestrado. Os cursos de pós-graduação apresentam custos elevados (Bielschowsky & Amaral, 2022), tornando plausível a suposição de que, em muitos casos, programas *stricto sensu* ofertados em instituições privadas são deficitários. Como estratégia, as instituições privadas trabalham com programas enxutos, constituídos por um

quantitativo de professores próximo ou no mínimo aceito pela área do curso. Os dados do presente estudo corroboram tal inferência. Outra estratégia identificada foi a presença de professores altamente produtivos, aposentados do sistema público, integrando os programas da rede privada. É importante destacar que essa prática é incentivada por mecanismos de fomento como o CNPq, com bolsas para pesquisadores seniores.

Na avaliação da pós-graduação, cada área de conhecimento tem autonomia para definir seus próprios indicadores e critérios de avaliação, de acordo com as especificidades e necessidades de seu campo. Isso significa que, ao invés de haver um conjunto único e padronizado de critérios para todas as áreas, cada uma estabelece quais aspectos são mais relevantes para avaliar seus programas.

Essa autonomia é importante para garantir que as particularidades de cada área sejam respeitadas. No entanto, pode resultar em critérios bastante distintos entre as áreas, o que pode gerar desafios ao se comparar programas de diferentes disciplinas. Por exemplo, enquanto uma área pode dar mais ênfase à produção científica em revistas de alto impacto, outra pode valorizar mais a inovação tecnológica ou o impacto social dos projetos desenvolvidos.

Essa divergência de critérios avaliativos é uma consequência natural da autonomia concedida às áreas, mas também pode resultar em avaliações que são difíceis de comparar diretamente entre áreas diferentes, devido à diversidade de métricas e indicadores utilizados.

No que se refere à consolidação acadêmica do corpo docente, que é o foco deste estudo, um dos critérios utilizados na maioria das áreas – em períodos anteriores ao quadriênio 2017-2020 – era a porcentagem de docentes permanentes que detinham bolsas de Produtividade em Pesquisa (PQ) e de Desenvolvimento Tecnológico (DT). Já neste quadriênio 2017-2020, foi adotado pela maioria das áreas um indicador misto que leva em consideração tanto a porcentagem de docentes com bolsas quanto o índice  $h$  médio dos docentes permanentes.

A tendência mais recente, que foi introduzida pela área de Química já em ciclos anteriores ao quadriênio 2017-2020, é a adoção de um indicador baseado estritamente no índice  $h$  do corpo docente. Contudo, para evitar que o indicador fosse distorcido por outliers que podem causar efeitos compensatórios prejudiciais em métricas baseadas em média, algumas áreas – como a Engenharias III, adotada neste estudo para efeito comparativo com a área Educação – optaram pelo uso do índice  $h_2$ . Além disso, o índice  $h_2$  apresenta a vantagem de não desincentivar a inclusão de jovens doutores, que frequentemente possuem um índice  $h$  mais baixo nos programas (CAPES, 2019b).

Para o ciclo de 2017-2020, a área de Educação avaliou a qualidade das atividades de pesquisa e da produção intelectual do corpo docente dos programas por meio da média ponderada de até quatro produções de cada docente permanente no quadriênio. Essas produções, selecionadas pelos programas avaliados, deveriam estar vinculadas à área da Educação e poderiam incluir artigos em periódicos científicos, livros, capítulos e verbetes (CAPES, 2022b). Adicionalmente, foi exigido o mínimo de dois artigos em periódicos por docente.

Os critérios de pontuação para as produções foram delineados da seguinte forma: um artigo classificado como Qualis A1 na área de Educação recebeu o valor máximo de 100 pontos; as obras autorais categorizadas como L1 receberam o valor máximo de 250 pontos; capítulos de livros, um valor fixo de 60 pontos; e verbetes, 30 pontos. De maneira subjetiva, a avaliação das atividades de pesquisa e produção intelectual dos docentes também considerou o aspecto da internacionalização, utilizando critérios semelhantes aos do quadriênio anterior (CAPES, 2017).

Na área de Educação há margem para debate sobre a possível sobrevalorização das publicações em livros em comparação à ênfase dada aos artigos em periódicos científicos. Para mitigar essa questão, estabeleceu-se um teto de 50% para livros na produção destacada, buscando equilibrar esse meio de publicação com os artigos em periódicos científicos.

Para exemplificar como as preferências por tipos de publicação podem variar entre diferentes campos acadêmicos, podemos observar a Área de Engenharias III. Nesta área, a avaliação quadrienal demonstrou uma alta valorização da produção em artigos, com incentivos também para outros outputs como patentes, refletindo a orientação prática e imediatista típica das engenharias. Nesta área, diferenciando-se da área Educação, a fórmula de avaliação das publicações atribui pesos diferenciados aos artigos em periódicos conforme suas classificações no Qualis. E o peso atribuído aos livros corresponde a apenas 30% do valor de um artigo classificado como Qualis A1, representando a menor valorização entre todas as produções consideradas.

Por outro lado, os critérios adotados na área da Educação para incluir periódicos nos estratos mais elevados são menos rigorosos do que os da maioria das áreas e desconsideram indicadores amplamente aceitos na comunidade acadêmica, como o *Journal Citation Reports (JCR)*."

No contexto da avaliação dos periódicos pela CAPES, a Área de Educação, junto com a maioria das áreas do Colégio de Humanidades e outras disciplinas acadêmicas, adotou o método QR2 para a classificação dos periódicos. Importante destacar que esta metodologia, uma das duas aprovadas pelo CTC-ES da Capes, não implica necessariamente em critérios menos rigorosos para a classificação nos estratos superiores.

Ao comparar o método QR2 com os critérios utilizados em outras áreas, como a das Engenharias III, que adotam indicadores como o *Citescore* ou *JIF*, observa-se que estas últimas estão mais alinhadas com os critérios internacionais de impacto e citação. Esse alinhamento com padrões globais pode conferir uma percepção de maior rigor. Em contrapartida, o QR2, empregado pela Educação, tende a ser visto como menos internacionalizado, o que pode levar a percepções de um rigor diferenciado entre as áreas.

Na área de Educação, as bolsas PQ e DT não são utilizadas como critério avaliativo. O número de bolsistas por programa variou de 4 (PUC-Rio) a 24 (UFMG) e a proporção dos bolsistas em relação ao corpo docente variou de 10,71% (UFBA) a 60,00% (PUC/RS) (Tabela 2). As proporções elevadas encontradas na PUC/RS e na Unisinos podem ser explicadas pelo número reduzido de docentes. Com a Figura 1 é possível identificar a formação de três clusters. O primeiro formado pela UFMG e Unicamp, o segundo formado pela UFPR, UFRJ, UERJ, UNESP-Mar, UFSCar (Educ.) e UFRGS e o terceiro formado pela PUC-Rio, PUC/RS, Unisinos, UFBA, UFES e UFSCar (Educ. Espec.). Apesar de não ser critério avaliativo, a concentração de bolsas (36,83%) nos programas 6 e 7, que representam 7,45% do total de programas na área, explicam de forma consistente a consolidação do corpo docente, em nível nacional, de oito programas (Clusters 1 e 2).

Em termos de consolidação individual, o nível h de um pesquisador, indicado pelo Scopus, é uma métrica robusta para aferir sua inserção internacional. Dos 753 docentes que fazem parte dos programas com conceitos 6 e 7, 667 docentes (88,58%) possuem índice h entre 0 e 3, e oito docentes (1,06%) possuem índice h 10 ou superior (Figura 2), variando de h 0 (n=253) até h 33 (n=1). A média de publicações em periódicos indexados na base é de 6,10 e o fator h médio é de 1,62 (Tabela 3). O resultado revela uma inserção internacional inexpressiva e, em certa medida, permite questionar os avanços, mesmo que classificados pela área, como tímidos, na comparação com outras áreas, em indicadores de internacionalização e de visibilidade (CAPES, 2019a).

Os dados específicos da área da Educação destoam do cenário global brasileiro, no qual é verificado que o número de artigos publicados por autores brasileiros no exterior cresce na mesma proporção que o total de artigos publicados (McManus et al., 2020). Dados complementares reforçam esse descompasso na medida em que apontam que o número de artigos publicados em periódicos brasileiros com parceiros estrangeiros é baixo e estável e que o número de artigos com parceiros estrangeiros publicados no exterior é crescente (McManus

et al., 2020). Conforme retratado por Finardi e Guimarães (2021), publicações em inglês aumentam a possibilidade de receber citações e, conseqüentemente, de ter impacto internacional na produção científica e agregar efeito positivo na avaliação da pós-graduação e da internacionalização do ensino superior brasileiro.

Outros estudos corroboram o fato de que as áreas do conhecimento diferem em práticas e linguagens editoriais (McManus, Neves & Maranhão, 2020), e, que a colaboração internacional em coautoria, embora importante para o crescimento das áreas, ainda é incipiente nas Ciências Humanas e Sociais (McManus & Neves, 2021; McManus, Neves & Maranhão, 2020; McManus et al., 2020). De forma prática e adicional, McManus e Neves (2021) identificaram que as Ciências Sociais Aplicadas e Humanidades publicam mais livros e capítulos, e principalmente em português, enquanto as demais áreas elegem como foco os artigos científicos em periódicos internacionais com colaboração de autores estrangeiros.

O índice h dos docentes no Google Scholar apresentou média 11,41, variando de 1 (n=8) até 76 (n=1), com concentração entre os índices 4 e 10 (n=395, representando 52,46%) (Tabela 3). O índice i10 médio foi de 16,31 (Tabela 3). Os resultados indicam uma produção extensa e com impacto, permitindo inferir que, em nível nacional, os docentes dos programas estudados, em sua maioria, são pesquisadores consolidados.

Congruente com os resultados do índice h no Scopus e Google Scholar, o h2 médio dos programas foi 4 (mediana 4) no Scopus e 13,07 (mediana 12,5) no Google Scholar. Este resultado indica que o corpo docente dos programas avaliados não apresenta índices que expressem excelência em nível internacional, indicando inconsistência entre os conceitos dos programas (6 e 7) e o índice médio factual dos docentes. O padrão identificado, particularmente através do Google Scholar, é compatível com o conceito 5 (curso muito bom) de avaliação da Capes (CAPES, 2007). É possível, ainda, destacar que os resultados colhidos no Scopus e Google Scholar produziram uma representação gráfica praticamente idêntica (Figura 4), e no geral apresentou razão de 1 no Scopus para 3,27 no Google Scholar.

Em geral, os resultados encontrados revelam uma certa contradição da área da Educação. No último Documento de área, a contradição, que não deveria existir, se revela no dilema entre avançar internacionalmente e permanecer impactando o contexto imediato: “a área tende a compreender educação como algo fortemente contextualizado, com aplicações principalmente de natureza local e nacional. Embora esta visão possua elementos defensáveis, ela pode gerar posturas de isolamento” (CAPES, 2019a, p. 12). Até mesmo a Capes, para uma área que na comparação com as demais apresenta indicadores inferiores no interior de um sistema de qualidade média sofrível (Schwartzman, 2022), projeta formas alternativas de avaliação, como a adoção da Ciência Aberta (*Open Science*), sem mitigar o problema real, que se configura na irrelevância internacional do conhecimento produzido na área.

Como principal achado do presente estudo estabelece-se a constatação de que o corpo docente dos programas de pós-graduação em Educação com conceitos 6 e 7, na avaliação quadrienal de 2017-2020, não possui consolidação acadêmica compatível com um padrão de excelência em nível internacional.

Ao comparar os programas da área de Educação com outras áreas mais estabelecidas neste cenário de parametrização por padrões internacionais, percebe-se que os critérios de avaliação para Educação são relativamente menos rigorosos. Na área de Engenharias III, por exemplo, os programas foram classificados no quadriênio 2017-2020 com base nos seguintes critérios para o índice H2:

- a) Muito Bom (5):  $h2 \geq 10$
- b) Bom (4):  $10 > h2 \geq 9$
- c) Regular (3):  $9 > h2 \geq 7$
- d) Fraco (2):  $7 > h2 \geq 4$
- e) Insuficiente (1):  $h2 < 4$

Com esses critérios, 10 programas da área de Educação alcançariam o conceito "Fraco" (d). Os demais programas de Educação ficariam classificados como "insuficiente" (e).

A régua avaliativa a partir dos dados do AD Scientific Index 2024 retrata que dos 46.983 cientistas reconhecidos internacionalmente, apenas 10 brasileiros figuram entre os primeiros 1000; o melhor classificado está na posição 98. Esse resultado indica que, embora existam casos de destaque individual, a área da Educação não é uma das áreas de destaque para o Brasil no cenário global. Na edição atual do ranking internacional, os índices h para os percentis superiores na área da Educação são: 69 para o top 1%, 55 para o 2%, 48 para o 3%, 23 para o 10%, e 13 para o limite inferior do primeiro quartil (Q1). Esses índices servem como *benchmarks* internacionais para avaliação e comparação do desempenho de docentes brasileiros em Educação.

Em uma análise comparativa dos índices h dos docentes de programas de pós-graduação em Educação no Brasil (Educação:  $11,41 \pm 2,69$ ) com o limite inferior do primeiro quartil internacional (13), verificou-se que três programas de Educação estão acima desta marca. Considerando o percentil dos 10%, o programa melhor classificado no Brasil está 7,5 pontos abaixo do limiar de 23 pontos necessário para estar entre os 10% melhores. Além disso, a análise revelou que, apesar da existência de acadêmicos com desempenho comparável ao dos melhores do mundo, a maioria dos docentes está posicionada abaixo do top 10% mundial, conforme parâmetros do AD Scientific Index.

Outro achado relevante foi a localização de estratégias de resistência em detrimento do enfrentamento da baixíssima repercussão internacional do conhecimento produzido na área de Educação. Tanto a Capes (*top down*) como a área de Educação (*up down*) são pouco efetivas enquanto indutores para a internacionalização da produção acadêmica, apesar de reconhecerem sua importância.

Como principais limitações se apresentam o corte transversal utilizado no estudo, adequado ao propósito de produzir um retrato da área, mas limitado para a identificação de tendências, e a falta de estudos anteriores para a realização de comparações. Ademais, eventuais desatualizações dos sítios dos programas de pós-graduação e dos perfis inconsistentes nas bases consultadas podem ter produzido pequenas alterações nos resultados.

## 5. CONCLUSÃO

O presente estudo revelou que, apesar de os programas de pós-graduação com conceitos 6 e 7 serem considerados de alto padrão pela CAPES, o corpo docente dos programas de pós-graduação em Educação com estes conceitos ainda carece de consolidação acadêmica compatível com padrões internacionais de excelência. A análise bibliométrica mostrou que há alguns docentes que possuem índices significativos de produção científica. Contudo, essa é uma consolidação acadêmica a nível de desempenho individual e não uma consolidação do coletivo de docentes da área.

Os resultados evidenciam um descompasso entre os conceitos atribuídos aos programas dessa área e o desempenho acadêmico real medido por índices internacionais, como o h-index e o h2. No entanto, é importante reconhecer que esses índices, amplamente adotados em áreas com maior tradição acadêmica e produção científica, podem não refletir com precisão as especificidades da área da Educação. Isso aponta para a necessidade de aprimorar as práticas de avaliação, considerando as particularidades do campo, e ao mesmo tempo reforçar a importância da internacionalização para aumentar a visibilidade e o impacto dos estudos produzidos.

Ademais, o estudo identificou que as políticas de incentivo à internacionalização, tanto por parte da CAPES quanto da própria área de Educação, ainda não têm sido suficientes para induzir uma maior presença global dos pesquisadores da área. A resistência à métricas de avaliação mais alinhadas a um padrão internacional e a ênfase em produções locais, embora



compreensíveis, podem acabar reforçando o foco no contexto local e nacional, em vez de induzir a uma maior integração com o cenário acadêmico global.

Por fim, as limitações inerentes ao corte transversal do estudo e a ausência de comparações longitudinais devem ser levadas em consideração. Estudos futuros poderão explorar de maneira mais aprofundada as tendências de crescimento e consolidação acadêmica, além de expandir o escopo da análise para outros critérios de avaliação.

## REFERÊNCIAS

AD Scientific Index 2024. (2024). *World Scientists Rankings 2024*.

<https://www.adscientificindex.com/>

Alcadipani, R. (2011). Resistir ao produtivismo: uma ode à perturbação Acadêmica. *Cadernos EBAPE.BR*, 9. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/S1679-39512011000400015>

Al-Hagree, S., Mohsen, A. A., Abdulrazzak, F. H., Al-Sanabani, M., Alalayah, K. M., Al-Gaphari, G., Gawbah, H. (2023). *Universities the Best Performers: A Cluster Analysis of Yemeni Universities Rankings*. 2023 3rd International Conference on Emerging Smart Technologies and Applications (eSmarTA).

Bayona Aristizábal, D. M., & Milla, A. (2023). Las élites del pensamiento jurídico en Colombia: rupturas en el saber del derecho. *Novum Jus*, 17(3), 267-300.

<https://doi.org/10.14718/NovumJus.2023.17.3.10>

Bielschowsky, C. E., & Amaral, N. C. (2022). O custo do aluno das 2.537 instituições de educação superior brasileiras: cai um mito? *Educação & Sociedade*, 43.

<https://doi.org/https://doi.org/10.1590/ES.243866>

Bihari, A., Tripathi, S., & Deepak, A. (2021). A review on h-index and its alternative indices. *Journal of Information Science*, 49(3), 624-665. <https://doi.org/10.1177/01655515211014478>

Castiel, L. D., & Sanz-Valero, J. (2007). Entre fetichismo e sobrevivência: o artigo científico é uma mercadoria acadêmica? *Cadernos de Saúde Pública*, 23.

<https://doi.org/https://doi.org/10.1590/S0102-311X2007001200026>

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). (2007). *Para que serve a avaliação da Capes*. Brasília: CAPES [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/Artigo\\_18\\_07\\_07.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/Artigo_18_07_07.pdf)

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). (2010). *Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020*. Brasília: CAPES <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/livros-pnpg-volume-i-mont-pdf>

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). (2017). *Relatório da Avaliação Quadrienal 2017 – Educação*. Brasília: CAPES

[https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/relatorio\\_avaliacao\\_educacao\\_2013\\_2016.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/relatorio_avaliacao_educacao_2013_2016.pdf)

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). (2019a). *Documento de área - área 38: Educação*. Brasília: CAPES <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/educacao-doc-area-2-pdf>

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). (2019b). *Relatório do Seminário de Meio Termo - Engenharias III*. Brasília: CAPES <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/engenharias-iii-pdf>

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). (2020). *Avaliação da pesquisa em humanidades*. Brasília: CAPES <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/23072020-dav-aph-pdf>



- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). (2022a). *Avaliação quadrienal 2017–2020*. Brasília: CAPES <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrienal>
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). (2022b). *Ficha de avaliação – 38 Educação*. Brasília: CAPES [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/FICHA\\_EDUCACAO\\_ATUALIZADA.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/FICHA_EDUCACAO_ATUALIZADA.pdf)
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). (2023). *Educação - Bolsas de Produtividade em Pesquisa – PQ: Bolsas em Curso*. Brasília: CAPES [http://plsql1.cnpq.br/divulg/RESULTADO\\_PQ\\_102003.curso](http://plsql1.cnpq.br/divulg/RESULTADO_PQ_102003.curso)
- Day, R. A. (2001). *Como escrever e publicar um artigo científico* (5 ed.). Livraria Santos Editora.
- Doğan, G. (2021). *Google Scholar as a data source for research assessment in the Social Sciences*. In T. C. E. Engels & E. Kulczycki (Eds.), *Handbook on research assessment in the Social Sciences* (pp. 162-180). Edward Elgar Publishing. <https://zenodo.org/record/6475748#.Y7iR2XbMK3B>
- Else, H., & Van Noorden, R. (2021). The fight against fake-paper factories that churn out sham science. *Nature*, 591(7851), 516-519. <https://doi.org/10.1038/d41586-021-00733-5>
- Escobar, H. (2019). Fábricas de conhecimento: o que são, como funcionam e para que servem as universidades públicas de pesquisa. *Jornal da USP*. <https://jornal.usp.br/ciencias/fabricas-de-conhecimento/>
- Fassin, Y. (2023). The ha-index: The average citation h-index. *Quantitative Science Studies*, 4(3), 756-777. [https://doi.org/10.1162/qss\\_a\\_00259](https://doi.org/10.1162/qss_a_00259)
- Fernandes, G. V. O., & Fernandes, J. C. H. (2024). GFsa (GF “Scientific Age”) Index Application for Assessment of 1020 Highly Cited Researchers in Dentistry: A Pilot Study Comparing GFsa Index and H-Index. *Publications*, 12(2), 18. <https://www.mdpi.com/2304-6775/12/2/18>
- Ferreira, P. G., Pimentel, C. M. M., & Faria, L. I. L. d. (2023). Programas de cooperação acadêmica internacional e pesquisas colaborativas: resultados e tendências. *Informação & Informação*, 27(3), 535-556. <https://doi.org/10.5433/1981-8920.2022v27n3p535>
- Finardi, K. R., & Guimarães, F. F. (2021). Internacionalização, rankings e publicações em inglês: a situação do Brasil na atualidade. *Estudos em Avaliação Educacional*, 28(68), 600-626. <https://doi.org/10.18222/ae.v28i68.4564>
- López-Cózar, E. D., Orduña-Malea, E., & Martín-Martín, A. (2019). *Google Scholar as a Data Source for Research Assessment*. In W. Glänzel, H. F. Moed, U. Schmoch, & M. Thelwall (Eds.), *Springer Handbook of Science and Technology Indicators* (pp. 95-127). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-02511-3\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-030-02511-3_4)
- McManus, C., & Baeta Neves, A. A. (2021). Production profiles in Brazilian Science, with special attention to social sciences and humanities. *Scientometrics*, 126(3), 2413-2435. <https://doi.org/10.1007/s11192-020-03452-2>
- McManus, C., Baeta Neves, A. A., & Maranhão, A. Q. (2020). Brazilian Publication Profiles: Where and How Brazilian authors publish. *Anais da Academia Brasileira de Ciências*, 92. <https://doi.org/10.1590/0001-3765202020200328>
- McManus, C., Baeta Neves, A. A., Maranhão, A. Q., Souza Filho, A. G., & Santana, J. M. (2020). International collaboration in Brazilian science: financing and impact. *Scientometrics*, 125(3), 2745-2772. <https://doi.org/10.1007/s11192-020-03728-7>
- McManus, C., & Neves, A. A. B. (2021). Production profiles in Brazilian Science, with special attention to social sciences and humanities. *Scientometrics*, 126(3), 2413-2435. <https://doi.org/10.1007/s11192-020-03452-2>
- Melo, J. H. N. d., Trinca, T. P., & Maricato, J. d. M. (2021). Limites dos indicadores bibliométricos de bases de dados internacionais para avaliação da Pós-Graduação brasileira: a cobertura da Web of



Science nas diferentes áreas do conhecimento. *Transinformação*, 33.

<https://doi.org/https://doi.org/10.1590/2318-0889202133e200071>

Miranda, R., & Garcia-Carpintero, E. (2019). Comparison of the share of documents and citations from different quartile journals in 25 research areas. *Scientometrics*, 121(1), 479-501.

<https://doi.org/10.1007/s11192-019-03210-z>

Mugnaini, R., Damaceno, R. J. P., Digiampietri, L. A., & Mena-Chalco, J. P. (2019). Panorama da produção científica do Brasil além da indexação: uma análise exploratória da comunicação em periódicos. *Transinformação*, 31. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/2318-0889201931e190033>

Ochsner, M., Hug, S. E., & Daniel, H.-D. (2016). *Humanities Scholars' Conceptions of Research Quality*. In M. Ochsner, S. E. Hug, & H.-D. Daniel (Eds.), *Research Assessment in the Humanities: Towards Criteria and Procedures* (pp. 43-69). Springer International Publishing.

[https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-319-29016-4\\_5](https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-319-29016-4_5)

Ordaz, D. J. G., Roy, J., Ahmad, I., Kaouache, M., Ramchatesingh, B., Whitelaw, S., Litvinov, I. V. (2024). Assessment of h-index and associated demographic and academic parameters for academic hematologists in Canada [Original Research]. *Frontiers in Medicine*, 11.

<https://doi.org/10.3389/fmed.2024.1457366>

Paiva, F. M., & Brito, S. H. A. d. (2019). O papel da avaliação CAPES no processo de internacionalização da Pós-Graduação em Educação no Brasil (2010-2016). *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 24. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/S1414-40772019000200009>

Pilatti, L. A., Cantorani, J. R. H., & Cechin, M. R. (2024). Consolidação acadêmica dos docentes de pós-graduação em educação e em ensino em programas bem avaliados. *Educação e Pesquisa*, 50, e271664. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450271664>

Pilatti, L. A., Herrera Cantorani, J. R., & Righi Cechin, M. (2023). Como desenvolver a estrutura IMRaD em artigo original. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 49. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.99139>

Prado, A. F. B. d. A. (2022). Avaliação Acadêmica Multidimensional com o uso do “U-Multirank”. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 27(1), 159–182.

<https://doi.org/https://doi.org/10.1590/S1414-40772022000100009>

Rainone, G. J., Nugent, J. G., Yeradi, M., Ramanathan, S., & Lega, B. C. (2024). Bibliometric Analysis and Applications of a Modified H-Index Examining the Research Productivity of Neurosurgery Faculty at High-Ranking Academic Institutions. *World Neurosurgery*, 181, e925-e937.

<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.wneu.2023.11.015>

Schwartzman, S. (2022). Pesquisa e Pós-Graduação no Brasil: duas faces da mesma moeda? *Estudos Avançados*, 36. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2022.36104.011>

Silva, M. E. F. d. (2020). “Publique ou pereça”: efeitos do produtivismo acadêmico na produção em periódicos de um programa de pós-graduação em educação (2000-2018). *Revista Inter Ação*, 45(3), 621-636. <https://doi.org/https://doi.org/10.5216/ia.v45i3.61514>

Toledo, E. G. (2018). La evaluación de las Humanidades y de las Ciencias Sociales en revisión. *Revista Espanola De Documentacion Cientifica*, 41(3), e208.

<https://doi.org/https://doi.org/10.3989/redc.2018.3.1552>