

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

ANDERSON TEIXEIRA RENZCHERCHEN

**AVALIAÇÃO DE PERIÓDICOS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO: ÍNDICE DE CITAÇÃO
E CARACTERÍSTICAS CITACIONAIS**

**CURITIBA
2023**

ANDERSON TEIXEIRA RENZCHERCHEN

**AVALIAÇÃO DE PERIÓDICOS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO: ÍNDICE DE CITAÇÃO
E CARACTERÍSTICAS CITACIONAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Área de concentração: Educação, da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de doutor em educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Alboni Marisa
Dudeque Pianovski Vieira.

CURITIBA

2023

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Luci Eduarda Wielganczuk – CRB 9/1118

R424a
2023

Renzcherchen, Anderson Teixeira

Avaliação de periódicos na área da educação : índice de citação e características citacionais / Anderson Teixeira Renzcherchen ; orientadora: Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira. – 2023.
190 f. ; il. : 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2023
Bibliografia: f. 171-190

1. Educação – Periódicos. 2. Educação – Estudo e ensino – Pós-Graduação.
3. Brasil. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
I. Vieira, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD. 20. ed. – 370.5

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 219
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

Anderson Teixeira Renzcherchen

Aos vinte e quatro dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e três, às quatorze horas, reuniu-se no Salão Nobre (Bloco 5) da PUCPR, a Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as): Prof.^a Dr.^a Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira, Prof.^a Dr.^a Josélia Schwanka Salomé, Prof.^a Dr.^a Olívia Moraes de Medeiros Neta, Prof. Dr. Léo Peruzzo Junior e Prof.^a Dr.^a Romilda Teodora Ens para examinar a Tese do doutorando **Anderson Teixeira Renzcherchen**, ano de ingresso 2019, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "História e Políticas da Educação". O doutorando apresentou a tese intitulada "AVALIAÇÃO DE PERIÓDICOS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO: ÍNDICE DE CITAÇÃO E CARACTERÍSTICAS CITACIONAIS" que, após a defesa foi APROVADA pela Banca Examinadora. Nada mais havendo a tratar o(a) Presidente da Banca Examinadora deu por encerrado os trabalhos às 16h 20 sendo lavrada a presente ata, devidamente assinada pelo(a) Presidente, Examinadores e Coordenação do PPGE.

Observações: A Banca recomenda a publicação dos resultados da pesquisa sob a forma de capítulos de livros e/ou artigos.

Presidente:

Prof.^a Dr.^a Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

Ambrósia

Convidado Externo:

Prof.^a Dr.^a Josélia Schwanka Salomé

JSS

Convidado Externo:

Prof.^a Dr.^a Olívia Moraes de Medeiros Neta

Olivia Neta

Convidado Interno:

Prof. Dr. Léo Peruzzo Junior

Leo Peruzzo Junior

Convidado Interno:

Prof.^a Dr.^a Romilda Teodora Ens

REns

Patricia Lupion Torres
Prof.^a Dr.^a Patricia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação



AGRADECIMENTOS

Agradeço aos professores do PPGE-PUCPR pela formação acadêmica que recebi ao longo desses anos. Sem a dedicação e o comprometimento de cada um de vocês, certamente eu não teria chegado até aqui. Agradeço por todo conhecimento transmitido, por todas as orientações e pelo incentivo constante para que eu pudesse seguir em frente em minha jornada.

Em especial, gostaria de agradecer à minha orientadora Prof.^a Dr.^a Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira, que sempre esteve presente em todos os momentos da minha pesquisa, orientando, corrigindo e incentivando cada passo dado. Sua paciência, sabedoria e orientação foram fundamentais para que eu pudesse concluir minha tese com sucesso. Levarei sempre a sua postura como parâmetro para eu sempre ser um bom profissional, exemplo de docente e de ser humano.

Agradeço aos professores da banca examinadora, à Prof.^a Dr.^a Olívia de Medeiros Neta, à Prof.^a Dr.^a Josélia Schwanka Salomé, à Prof.^a Dr.^a Romilda Teodora Ens e ao Prof. Dr. Léo Peruzzo Júnior.

Agradeço aos meus amigos e colegas de doutorado em especial a Dr.^a Alexandra Ferreira Martins Ribeiro pelas suas contribuições. À Prof.^a Dr.^a Caroline Blaszkó por me apresentar a PUCPR em 2016 e ao seu apoio nessa caminhada. À minha amiga de longa data Prof.^a Ms. Silvéria Ferreira. Agradeço ao José Danilo Ragugneti pelo apoio e contribuição.

Agradeço imensamente à Elena Krupak Kucznir por todo incentivo. E, por fim, agradeço à minha esposa Simone Kucznir Renzcherchen por toda contribuição, apoio e paciência durante essa nossa trajetória acadêmica.

Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!

Mário Quintana (1906-1994)

RESUMO

Esta tese analisou o processo avaliativo dos periódicos da Área de Educação por parte da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em específico o que tange à utilização dos indicadores bibliométricos de citação, no período de 2019 a 2021. Com a tese de que não é possível utilizar os Índices de Citações como métrica avaliativa para os periódicos da Área da Educação de forma efetiva, dada a especificidade da Área em suas características de citação. Pautado no ano de ferrenhas discussões sobre os trâmites avaliativos da pós-graduação brasileira para o quadriênio 2017-2020 e foi definido como delimitação temporal o ano de 2019, concluído em 2021. Os dados foram coletados diretamente das plataformas dos 60 periódicos pertencentes à ANPEd-SUL, divididos pelos anos de 2019, 2020 e 2021. Os pontos de análise das referências organizadas foram pela descrição do ano de cada referência; em seguida se as citações eram nacionais ou internacionais; por fim, a descrição de qual tipo de produção a ser citado foi utilizado. Com o objetivo geral de compreender o Índice de Citação h do Google, no processo de avaliação de periódicos da CAPES. O objetivo geral foi demonstrar as características de citação da Área da Educação para compreender se o Índice de Citação h do Google constitui um processo de avaliação efetivo pela CAPES, com a hipótese de que se cita mais livros do que outras referências, o que implica consequências nas métricas avaliativas. Os objetivos específicos da tese foram: a) analisar o contexto histórico das políticas de avaliação de periódicos na Área da Educação no período de 1998 até 2021; b) apontar algumas incoerências das políticas educacionais em relação aos critérios de avaliação de periódicos na Área da Educação; c) mostrar as características de citação dos periódicos de Educação e sua limitação no uso de índices de Citação na avaliação da CAPES. Fundamentada na Teoria Crítica, com base em Adorno e Horkheimer (1985, 2002), Horkheimer (1984, 1990, 2000). As características citacionais encontradas a partir da pesquisa bibliométrica, fundamentada em Rostaing (1996), Ramos-Rodríguez e Ruíz-Navarro (2004), Godin (2006), Ferreira (2011), mostrou que nos artigos analisados as referências mais utilizadas foram primeiramente os livros, seguidos por artigos e capítulos de livros. O que demonstra que existe uma notória utilização de livros em relação a artigos, os quais são as duas referências mais utilizadas. Dentre as especificidades encontradas ficou evidente que não são citados os artigos mais recentes, em relação a contagem apenas de artigos; houve uma maior quantidade de citações de livros em relação a artigos; a Área referência mais artigos nacionais frente aos internacionais (de língua inglesa). Estes apontamentos servem para compreender a mercadorização ocorrida com os artigos de periódicos, os quais estão se tornando objetos de ranqueamento e perdendo sua fundamental importância de produtor de conhecimento para se tornar apenas mercadoria. Nesse contexto, o índice h que foi escolhido como opção de índice de citação para a avaliação de periódicos da Área da Educação, não se mostra como um parâmetro mensurável devido as características levantadas.

Palavras-chave: Educação; CAPES; pós-graduação; métricas.

ABSTRACT

This thesis analyzed the evaluation process of journals in the Education Area by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), specifically with regard to the use of bibliometric citation indicators, in the period from 2019 to 2021. With the thesis that it is not possible to use Citation Indexes as an evaluative metric for journals in the Education Area effectively, given the specificity of the Area in its citation characteristics. Based on the year of fervent discussions on the evaluative procedures of Brazilian postgraduate courses for the four-year period 2017-2020 and the year 2019, concluded in 2021, was defined as the temporal delimitation. The data were collected directly from the platforms of the 60 journals belonging to ANPEd- SOUTH, divided by the years 2019, 2020 and 2021. The points of analysis of the organized references were by the description of the year of each reference; then whether the citations were national or international; finally, the description of which type of production to be cited was used. With the general objective of understanding Google's Citation Index h , in the process of evaluating CAPES journals. The general objective was to demonstrate the citation characteristics of the Education Area to understand whether Google's h Citation Index constitutes an effective evaluation process by CAPES, with the hypothesis that more books are cited than other references, which implies consequences on evaluative metrics. The specific objectives of the thesis were: a) to analyze the historical context of the evaluation policies of journals in the field of Education in the period from 1998 to 2021; b) point out some inconsistencies of educational policies in relation to the evaluation criteria of journals in the field of Education; c) show the citation characteristics of Education journals and their limitation in the use of Citation indexes in the CAPES evaluation. Grounded in Critical Theory, based on Adorno and Horkheimer (1985, 2002), Horkheimer (1984, 1990, 2000). The citation characteristics found from the bibliometric research, based on Rostaing (1996), Ramos-Rodríguez and Ruíz-Navarro (2004), Godin (2006), Ferreira (2011), showed that in the analyzed articles the most used references were primarily the books, followed by articles and book chapters. This demonstrates that there is a notorious use of books in relation to articles, which are the two most used references. Among the specificities found, it was evident that the most recent articles are not cited, in relation to counting only articles; there was a greater number of citations of books in relation to articles; a Reference Area more national articles compared to international (English-speaking) articles. These notes serve to understand the commodification that occurred with journal articles, which are becoming objects of ranking and losing their fundamental importance as a producer of knowledge to become just merchandise. In this context, the h -index that was chosen as a citation index option for the evaluation of journals in the field of Education does not appear to be a measurable parameter due to the characteristics raised.

Keywords: Education; CAPES; postgraduate studies; metrics.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Índice h das nações	108
Figura 2 – Exemplo da coleta de dados da <i>Acta Scientiarum Education</i> 2019, colunas A, B, C.....	124
Figura 3 – Exemplo da coleta de dados da <i>Acta Scientiarum Education</i> 2019, coluna D	124
Figura 4 – Exemplo da coleta de dados da <i>Acta Scientiarum Education</i> 2019, coluna E	125
Figura 5 – Exemplo da coleta de dados da <i>Acta Scientiarum Education</i> 2019, coluna F e G	125
Figura 6 – Exemplo da tabulação de dados da <i>Acta Scientiarum Education</i> 2019 de internacionalização.....	126
Figura 7 – Etapa de filtragem e seleção das descrições nas planilhas individuais..	127
Figura 8 – Quantidade encontrada da descrição selecionada nas planilhas individuais.....	128
Figura 9 – Processo de tabulação de dados da <i>Acta Scientiarum Education</i> 2019 quanto à descrição	129
Figura 10 – Processo de conferência das etapas 1 e 2 da tabulação dos dados....	130
Figura 11 – Colunas dos periódicos excluídos (2019, 2020 e 2021).....	131
Figura 12 – Tabulação dos dados de internacionalização	132
Figura 13 – Soma dos dados de internacionalização	132
Figura 14 – Conferência e média dos dados de internacionalização	133
Figura 15– Exemplo de transferência dos dados referentes às descrições	134
Figura 16 – Conferência das descrições horizontal e vertical	135
Figura 17 – Agrupamento geral dos resultados totais das descrições (Etapa 1).....	135

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição dos programas da área de educação pelos conceitos 3 a 6 obtidos na avaliação do triênio 2004-2006	81
Gráfico 2 – Evolução no número de programas de pós-graduação em educação....	86
Gráfico 3 – Total de referências internacionais e nacionais	137
Gráfico 4 – Referências internacionais e nacionais de 2019, 2020 e 2021	137
Gráfico 5 – Média dos anos das referências encontradas de artigos	142
Gráfico 6 – Média, moda e mediana do total das referências	145
Gráfico 7 – Total de artigos trabalhados nos anos de 2019, 2020 e 2021	146
Gráfico 8 – Volume de dados de 2019 a 2021	147
Gráfico 9 – Volume total de livros e artigos	149
Gráfico 10 – Referências de livros e artigos.....	150
Gráfico 11 – Grupo 2 de referências com volume entre 1.000 e 10.000	151
Gráfico 12 – Capítulos de livro das três edições (2019, 2020 e 2021)	152
Gráfico 13 – Comparação de artigos e livros + capítulo de livro das três edições (2019, 2020 e 2021)	152
Gráfico 14– Grupo 3 de referências com volume entre 100 e 1.000	155
Gráfico 15 – Grupo 4 de referências com volume entre 10 e 100	156

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação de teses por autor, título, ano e programa/instituição – CAPES (2018-2020).....	19
Quadro 2 – Relação de dissertações por autor, título, ano de defesa e IES - BDTD	21
Quadro 3 – Relação de dissertações por autor, título, ano de defesa e IES.....	23
Quadro 4 – Periódicos analisados, periodicidade, ISSN e DOI.....	27
Quadro 5 – Definição e características do mestrado e doutorado.....	54
Quadro 6 – Aspectos comparativos do sistema de pós-graduação - 1975/1985	66
Quadro 7 – Definição estratos qualis periódico triênio 2001-2003	79
Quadro 8 – Parâmetros gerais de avaliação CAPES	99
Quadro 9 – As principais vantagens e limitações do índice h	105
Quadro 10 – Interface de pesquisa e visualização de resultados	111
Quadro 11 – Recomendações da <i>Declaration On Research Assessment</i> (DORA)	116
Quadro 12 – Os 10 princípios do manifesto de Leiden	118
Quadro 13 – Periódicos com 15 artigos	122
Quadro 14 – Grupo 5 de referências com volume de 06 a 10.....	157
Quadro 15 – Grupo 7 de referências com N=4	158
Quadro 16 – Grupo 10 de referências com N=1	160

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição da qualificação dos periódicos pela CAPES triênio 2001-2003	79
Tabela 2 – Distribuição da qualificação dos periódicos pela CAPES no triênio 2001-2003	87
Tabela 3 – ICit mínimo para inclusão nos estratos.....	101
Tabela 4 – Percentual final de distribuição dos periódicos por estrato.....	102
Tabela 5 – Periódicos com menos de 15 artigos por edição	122
Tabela 6 – Total de referências trabalhadas	136
Tabela 7 – Média dos anos das referências encontradas de artigos	140
Tabela 8 – Média dos anos das referências encontradas de artigos	142
Tabela 9 – Grupo 6 de referências com N=5	157
Tabela 10 – Grupo 8 de referências com N=3	158
Tabela 11 – Grupo 9 de referências com N=2	159

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABCiber	Associação Brasileira de Pesquisadores em Ciberultura
ABEJ	Associação Brasileira de Ensino de Jornalismo
ABPCom	Associação Brasileira de Pesquisadores e Comunicadores em Comunicação Popular, Comunitária e Cidadã
ABRAPCORP	Associação Brasileira de Pesquisadores de Comunicação Organizacional e Relações Públicas
ALCAR	Associação Brasileira de Pesquisadores de História da Mídia
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPEd-Sul	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação do Sul do Brasil
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CESu	Conselho do Ensino Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CI	Ciências da Informação
COMPÓS	Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação
CTC	Conselho Técnico-Científico
CTC-ES	Conselho Técnico-Científico da Educação Superior
DORA	<i>San Francisco Declaration on Research Assessment</i>
EUA	Estados Unidos da América
FEPAE	Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação
FI	Fator de Impacto
FOPROP	Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação
FORCINE	Fórum Brasileiro de Ensino de Cinema e Audiovisual
GSM	<i>Google Scholar Metrics</i>
Icit	Índice de Citação
INTERCOM	Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação
ISSN	<i>International Standard Serial Number</i>
JCR	<i>Journal Citation Reports</i>
JIF	<i>Journal of Impact Factor</i>

LDB	Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PDF	<i>Portable Document Format</i>
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPGs	Programas de Pós-Graduação
PQTC	Programa dos Quadros Técnicos e Científicos
SBPJor	Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo
SCI	<i>Science Citation Index</i>
SJR	<i>SCImago Journal Rank</i>
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
SOCICOM	Federação Brasileira das Associações Científicas e Acadêmicas de Comunicação
SOCINE	Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e do Audiovisual
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
ULEPICC	União Latina de Economia Política da Informação, da Comunicação e da Cultura (ULEPICC)
WEB	<i>World Wide Web</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 CARÁTER TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA	26
1.1 TEORIA CRÍTICA COMO BASE METODOLÓGICA	33
2 TRAJETÓRIA DA CAPES COMO MECANISMO INSTITUCIONAL DE AVALIAÇÃO DE PERIÓDICOS.....	41
2.1 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	41
2.2 AVALIAÇÃO DA CAPES A PARTIR DE 1998 E O QUALIS PERIÓDICOS ...	69
2.3 AVALIAÇÃO DE PERIÓDICOS	88
2.4 ÍNDICES DE CITAÇÃO	94
3 ÍNDICE DE CITAÇÃO COMO MÉTRICA PARA AVALIAÇÃO DE PERIÓDICOS.....	98
3.1 ÍNDICE H DO GOOGLE ACADÊMICO.....	104
3.2 GOOGLE ACADÊMICO E MÉTRICAS DE CITAÇÃO	109
3.3 O ÍNDICE DE CITAÇÃO COMO MÉTRICA DE AVALIAÇÃO.....	115
4 CARACTERÍSTICAS CITACIONAIS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO	121
4.1 METODOLOGIA DETALHADA DA COLETA DE DADOS.....	121
4.3 MÉDIA, MODA E MEDIANA DAS REFERÊNCIAS DE ARTIGOS	138
4.4 PRODUTOS MAIS CITADOS DA ÁREA	146
CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
REFERÊNCIAS.....	171

INTRODUÇÃO

A produção desta tese constituiu-se no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PPGE-PUCPR), vincula-se à Linha de Pesquisa História e Políticas da Educação e parte do curso financiado com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Como importante meio de divulgação de pesquisas e compartilhamento do conhecimento acadêmico, os artigos publicados em periódicos desempenham um papel primordial na disseminação da informação acadêmica dentro e entre as áreas do conhecimento. Esse aspecto acarreta a valorização dos periódicos tanto para acadêmicos individuais quanto para a comunidade acadêmica.

A orientação para publicações de artigos em periódicos ocorre desde o início da vida acadêmica de alunos em graduação. Nos programas de pós-graduação (PPGs) *stricto sensu*, mestrados e doutorados, as publicações tomam corpo de obrigatoriedade como requisitos para a obtenção do título e vantagens como as bolsas de auxílio. O que torna os produtos de publicações passíveis de qualificação em meios avaliativos oficiais e não oficiais, sendo o principal deles a avaliação de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A partir desse princípio, tomo a liberdade de descrever, em caráter pessoal, o contato que tive com a temática para elaboração desta pesquisa. A minha inserção na pesquisa se deu por meio da História Cultural, sendo esse o enfoque anterior do produto de minha dissertação de mestrado. Para a aderência ao programa de doutorado em Educação propus inicialmente uma pesquisa à qual relacionava a formação de professores leigos na cidade em que resido, Irati-PR. Isso por meio do acervo documental doado pela prefeitura municipal ao centro de documentação da Universidade Estadual do Centro-Oeste, a qual eu possuía vínculo anterior.

Em meios a esses eventos, participei de um curso de metodologia de busca para seleção de portfólio bibliográfico com o *Methodi Ordinatio*. O curso foi realizado na Universidade Tecnológica Federal do Paraná em Ponta Grossa (UTFPR). Esse método consiste na utilização de TIC's (Tecnologias da Informação e Comunicação), para selecionar e classificar artigos por meio de três fatores: “[...] o fator de impacto

do periódico em que o artigo foi publicado, o número de citações e o ano de publicação.” (PAGANI; KOVALESKI; RESENDE, 2015, p. 2118).

Na tentativa de aplicar esse método utilizando o Fator de Impacto, o qual quantifica as citações de um artigo, ainda sem um conhecimento mais aprofundado sobre os Índices de Citação, observei que não seria pertinente para uma seleção de artigos na Área da Educação, devido ao Fator de Impacto não possuir um número suficiente de artigos nas bases internacionais que são propostas nesse método.

Após a tomada de ciência em relação às discussões em torno da avaliação de periódicos para o quadriênio 2017-2020, com a apresentação da proposta de inserção de Índices de Citação¹, dentre eles o Fator de Impacto², como um dos critérios para qualificação dos Programas de Pós-Graduação em Educação, surgiu o interesse pela pesquisa por serem encontradas algumas contradições nas características de citação dessa utilização para uma avaliação institucional. A partir desse pressuposto a temática da tese foi modificada com intuito de verificar essa questão problemática que envolve os Índices de Citação na Área da Educação.

Para isso, buscou-se a organização e principais atributos componentes para a compreensão dessa pesquisa que visa analisar o processo de utilização de Índices de Citações na avaliação de periódicos da Área da Educação, com a tese de que não é possível utilizar os Índices de Citações como métrica avaliativa para os periódicos da Área da Educação de forma efetiva, dada a especificidade da Área em suas características de citação.

O problema proposto é: O Índice de Citação h do Google, indicado como critério para avaliação de periódicos da CAPES, constitui um processo de avaliação efetiva que contemple as características de citação da Área da Educação?

O intuito foi estudar o processo avaliativo dos periódicos da área de Educação por parte da CAPES, em específico o que tange à utilização dos indicadores bibliométricos de citação no período de 2019 a 2021. A delimitação

¹ O Índice de Citação de acordo com o Relatório CAPES (2019b), tem relação com a quantidade de citação que o periódico obteve no quadriênio anterior ao avaliado. Pode também ser considerado como a quantidade de citações que um determinado artigo obteve em um tempo predefinido por quem queira avaliar.

² O Fator de Impacto teve início a partir de 1955 tendo como idealizador Garfield (1999). “O FI de determinado periódico foi definido como a razão entre o número de citações feitas no corrente ano a itens publicados no periódico nos últimos dois anos e o número de artigos publicados nos mesmos dois anos pelo mesmo periódico.” (STREHL, 2005, p. 20).

temporal foi pretendida a partir dos últimos três anos de publicações dos periódicos da ANPEd-Sul, para que se possam ser compreendidos os tipos de referências utilizadas pela área. Esta proposta se pautou nas ferrenhas discussões sobre os trâmites avaliativos da pós-graduação brasileira para o quadriênio 2017-2020.

O objetivo geral foi demonstrar as características de citação da Área da Educação para compreender se o Índice de Citação h do Google constitui um processo de avaliação efetivo pela CAPES, com a hipótese de que cita-se mais livros do que outras referências, o que implica consequências nas métricas avaliativas.

Os objetivos específicos da tese foram: a) analisar o contexto histórico das políticas de avaliação de periódicos na Área da Educação no período de 1998 até 2021; b) apontar algumas incoerências das políticas educacionais em relação aos critérios de avaliação de periódicos na Área da Educação; c) mostrar as características de citação dos periódicos de Educação e sua limitação no uso de índices de Citação na avaliação da CAPES.

Com o ensejo de demonstrar o ineditismo e a relevância da pesquisa para a academia foi realizada uma pesquisa do tipo estado do conhecimento, compreendida como a “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.” (MOROSINI, 2015, p. 102).

Segundo Silva, Souza e Vasconcellos (2020), apesar da terminologia estado do conhecimento ser tratado como sinônimo do estado da arte, existem suas diferenças. Para Romanowski e Ens (2006), o estado do conhecimento pode ser diferenciado do estado da arte por ser mais restritivo e abordar apenas um setor das publicações sobre o tema estudado, com orientação a atingir o conhecimento sobre a determinada temática pesquisada. O estado da arte não se restringe “[...] a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas.” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

A opção pelo estado do conhecimento ficou pautado pelo levantamento bibliográfico do que já foi pesquisado sobre a avaliação de periódicos nas diversas áreas do conhecimento localizadas pelos bancos de teses e dissertações. Foi realizada uma pesquisa na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Utilizou-se as palavras-chave “avaliação de periódicos”, após

as tentativas de vinculação com outras palavras como “Índice h”, “Índice de Citação” e “Área da Educação”.

Assim, a opção por pesquisas disponibilizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações assim como o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foi apenas pela busca por “avaliação de periódicos” para que mais teses fossem localizadas, considerando que ocorriam limitações e nulidades com termos complementares. Outra tentativa foi com o filtro para “Programa: Programa de Pós-graduação em Educação”, porém a pesquisa ficou limitada, de tal modo que pesquisas de outras áreas também foram encontradas e descartadas posteriormente por não terem relação com a temática.

Estes resultados foram trabalhados com apoio do *software Excel* e formaram a organização que conteve: instituição, ano de publicação, título, autores, assuntos (ou palavras-chave) e o URL de cada tese. Posteriormente, estes dados foram organizados e selecionados conforme o objetivo desta tese, ou seja, foram selecionados, em um primeiro momento, as teses consideradas pertinentes para a temática tratada nesta tese.

A pesquisa realizada no BDTD resultou em 04 teses com proximidade ao tema abordado. Quanto ao ano de publicação, existem teses divulgadas desde 2009 a 2019. A partir desses dados, obteve-se o proveito de apenas uma delas para utilização como referência dessa pesquisa, a qual apareceu também na busca do catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e está no Quadro 1 referente à busca.

A tese de Almeida (2019), realizada no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, teve como objetivo caracterizar o entendimento dos pesquisadores brasileiros do campo da Ciência da Informação (CI) e da Matemática, Estatística e Probabilidade, em relação ao significado do Fator de Impacto e sua adequação como representação da qualidade e relevância científica dos periódicos científicos do estrato A1, Qualis Periódicos. A pesquisa foi realizada por meio de questionário, com um pré-teste e estudo principal que envolveu a análise dos materiais coletados. Os resultados compreenderam os problemas encontrados na utilização do Fator de Impacto e seu contexto na avaliação da produção científica nacional. Essa tese mostrou-se relevante para a conceituação de índice de Citação pela diferenciação que realiza do termo Fator de Impacto que foi direcionado a uma

métrica específica, ou seja, o Fator de Impacto foi definido e institucionalizado como produto de uma única empresa a *Clarivate Analytics*.

Das teses encontradas a partir do estado do conhecimento proposto, 02 foram da Área da Ciência da Informação, 01 da Área da Ciência da Comunicação e 01 da Área dos Estudos da Linguagem. Não foi localizada nenhuma na Área da Educação, porém a tese de Almeida (2019), pode contribuir para a compreensão, conceituação e análise dos Índices de Citação e conceituação do Fator de Impacto (JCR) como métrica específica, diferenciando-se dos demais Índices de Citação, pela sua dinâmica de quantificação e a sua idealização.

Em seguida apresentam-se os resultados do estado do conhecimento realizado por meio da busca no catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. A procura ocorreu com a palavra-chave: “avaliações periódicos”, aplicando o filtro “Doutorado”. Foram localizadas teses de 2009 a 2020, resultando em 09 teses com similaridade temática. Os 04 resultados encontrados na BDTD também foram localizados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES conforme Quadro 1.

Quadro 1 – Relação de teses por autor, título, ano e programa/instituição – CAPES (2018-2020)

Autor	Título	Ano	Programa/Instituição
CRUZ, José Anderson Santos	Gestão do conhecimento e gestão editorial: sinalizadores de qualificação na avaliação de periódicos da área da educação	2020	Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista
ALDANA, Julio Francisco Santillán	Fatores para a publicação de revistas científicas produzidas pelas universidades latino-americanas	2018	Programa de Pós-Graduação em Ciências da Informação – Universidade de Brasília
ALMEIDA, Catia Candida de	Fator de impacto e a avaliação da produção científica: compreensão na perspectiva das áreas de Ciência da Informação e Matemática, Probabilidade e Estatística	2019	Programa de Pós-Graduação em Ciências da Informação – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
CARNEIRO, Felipe Ferreira Barros	Sob o "fio da navalha": análise das ciências praticadas pelos pesquisadores da Educação Física em periódicos científicos (2005-2016).	2019	Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos - Universidade Federal do Espírito Santo
PIVA, Laura Maria Rego	O periódico científico como forma de representação de domínio em Ciência da Informação: uma análise da revista BRAJIS (2006-2019).	2020	Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Faculdade de Filosofia e Ciências - Universidade Estadual Paulista, Júlio de Mesquita Filho

Fonte: o autor, com base em dados coletados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, 2022.

A primeira tese localizada contribuiu de maneira mais enfática com a pesquisa aqui apresentada. Essa pesquisa de Cruz (2020), foi elaborada no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr) da Universidade Estadual Paulista, apresentou como objetivo geral identificar e avaliar métodos para a melhoria na editoração por meio da utilização da Gestão do Conhecimento de maneira a apresentar qualificadores que possam ser apontados como fatores de melhoria para periódicos científicos da Área da Educação, em âmbito nacional.

Em relação às teses levantadas, essa foi a única que possibilitou, de forma mais profícua, a análise de métricas nos periódicos em Educação, em específico no capítulo 4 intitulado “Da estratégia à Gestão do Conhecimento nos processos editoriais e na gestão de periódicos científicos”. Nessa etapa o autor trabalhou o cenário de editoração e gestão de periódicos acadêmicos, a formação técnica, a estratificação Qualis, o Fator de Impacto, custos e financiamentos para os periódicos.

A pesquisa de Aldana (2018), produzida no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Informação da Universidade de Brasília, objetivou “identificar como o apoio institucional oferecido pelas universidades latino-americanas influência na produção e publicação de revistas científicas”. Apesar de a temática não se assemelhar à que se buscava, o proveito proveniente da leitura desse trabalho fez-se contribuinte na questão do tipo de pesquisa, visto que foi mista, por fazer uso tanto de métodos qualitativos quanto de métodos quantitativos o que possibilitou uma assimilação com parte da metodologia proposta nessa tese.

Na tese de Carneiro (2019), apresentada no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Universidade de São Paulo, o objetivo foi “compreender o perfil da ciência praticada no periodismo científico que aparece como leque de opções na Educação Física brasileira, comparando as características das práticas científicas inerentes às Subáreas Biodinâmica do Movimento e à Sociocultural e Pedagógica desse campo”. Essa tese distanciou-se do objeto desta tese, mas a metodologia possui pertinência por aliar a pesquisa quantitativa e qualitativa.

A última tese aqui apresentada foi elaborada por Piva (2020), no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Faculdade de Filosofia e Ciências

da Universidade Estadual Paulista. O objetivo central foi “analisar a configuração da revista BRAJIS como um domínio a partir do panorama da produção científica por ela veiculada no período de 2006 a 2019”. Essa pesquisa também contribuiu com fatores metodológicos com relação à metodologia bibliométrica.

Com esses resultados, observou-se que no catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foram encontrados 09 resultados com 04 teses idênticas às da BDTD. Apenas uma delas possui vínculo com a Área da Educação e outra que se aproximou foi da Área da Educação Física. Houve 01 resultado vinculado à Área de Estudos da Linguagem, que se repetiu da BDTD e mais 06 resultados pertencentes à Ciência da Informação, sendo a metade encontrada na BDTD também.

Para o estado do conhecimento de dissertações que tivessem aproximação com a tese proposta, foi buscada a palavra-chave “avaliação de periódicos”, na BDTD sendo encontrado um total de 75 dissertações. De todos esses produtos encontrados, apenas 04 tornaram-se pertinentes para a utilização referencial. Quadro 2, com a relação de dissertações. Na sequência, realiza-se a descrição das pesquisas selecionadas para contribuição a esta pesquisa.

Quadro 2 – Relação de dissertações por autor, título, ano de defesa e IES - BDTD

Autor	Título	Ano	Programa/Instituição
YAHN, Vera Gallo	Avaliação de periódicos brasileiros: um estudo na área de agricultura	1983	Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação – Universidade Federal do Rio de Janeiro
SANTOS, Solange Maria dos	Perfil dos periódicos científicos de Ciências Sociais e de Humanidades: mapeamento das características extrínsecas	2010	Programa de Pós-Graduação em Ciências da Informação – Universidade de São Paulo
SCHUCK, Camila Botelho	A formulação de políticas de publicação pela CAPES para os periódicos científicos de Sociologia: uma abordagem a partir dos Estudos Sociais da Ciência.	2016	Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Instituto de Filosofia, Sociologia e Política. Universidade Federal de Pelotas
MEDEIROS, Michele Dias	Avaliação da pós-graduação no Brasil e a produção intelectual: o “modelo Capes” de 1975 a 2002	2016	Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Fonte: o autor, com base em dados coletados na plataforma BDTD, 2022.

Na dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Yahn (1983) avaliou periódicos brasileiros da Área da Agricultura, por meio da frequência de citação e cálculo do Fator de Impacto da Disciplina e quanto a sua qualidade como canal de comunicação. Alguns dados importantes na pesquisa

em comparação à Área da Educação foram que, apesar de ser um trabalho defendido em 1983, a Área da Agricultura já demonstrava um quantitativo de citações de referências estrangeiras, contabilizando um total de 67% ante a 33% de nacionais. Outra informação pertinente foi a relação de citação de periódicos que já apresentava um equilíbrio em relação às não-periódicas, apresentando no total de 15.317 citações 52% de não-periódicas e 48% periódicas. Essas informações da pesquisa anterior tornam-se pertinentes para a relação da avaliação de periódicos proposta, além da definição de publicação periódica que complementou esta pesquisa.

Outra dissertação localizada na pesquisa da base BDTD foi intitulada “Perfil dos periódicos científicos de Ciências Sociais e de Humanidades: mapeamento das características extrínsecas”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Informação da USP, defendida por Santos (2010), apresentou como objetivo mapear as principais características dos periódicos científicos brasileiros nas áreas de Ciências Sociais e de Humanidades indexados na base SciELO. A caracterização de formalidade, os dados de análises qualitativas e quantitativas resultantes das descrições resultantes do levantamento dos dados vão contribuir para esta pesquisa proposta.

Em Schuck (2016), o objetivo geral foi conhecer e explicar os fatores que envolvem as políticas de publicação de periódicos da CAPES, demarcando esta investigação a partir de 2011 até 2014. Essa dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Instituto de Filosofia, Sociologia e Política da Universidade Federal de Pelotas, foi pertinente devido a análise das formulações da CAPES em um determinado período para a avaliação de periódicos na Área das Humanidades.

O último trabalho selecionado, “Avaliação da pós-graduação no Brasil e a produção intelectual: o ‘modelo Capes’ de 1975 a 2002”, foi produzido por Medeiros (2016), no Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional na Universidade do Vale do Rio dos Sinos teve como objetivo verificar as formas de governo, termo baseado nos escritos de Foucault, pelos números de produção intelectual na avaliação da pós-graduação realizada pela CAPES. A dissertação contribuiu para elaboração do percurso histórico da CAPES devido à organização cronológica proposta pelo texto.

Na busca dos resultados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, foram encontrados 14 resultados com a palavra-chave “avaliação de periódicos”, porém, apenas 03 dissertações tiveram pertinência ao tema atribuído para esta tese. (Quadro 3). Na sequência, realiza-se as descrições das pesquisas encontradas e suas possibilidades de contribuições.

Quadro 3 – Relação de dissertações por autor, título, ano de defesa e IES

Autor	Título	Ano	Programa/Instituição
MACIEL, Maria Goretti de Lacerda	O Qualis periódicos na percepção dos programas de pós-graduação	2013	Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciência – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
COSTA, Ana Ludmila Freire	Publicação e avaliação de periódicos científicos: paradoxos da classificação Qualis em Psicologia	2006	Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
HAMADA, Guilherme Henrique	O sistema regulatório de avaliação dos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> no Brasil	2017	Programa de Pós-Graduação em Direito – Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Fonte: o autor, com base em dados coletados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, 2022.

A primeira dissertação pertinente à temática apresentada foi defendida por Maciel (2013) no Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciência da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e possui o título de “O Qualis periódicos na percepção dos programas de pós-graduação”. Nessa pesquisa existe uma crítica interessante à utilização das métricas em especial o JCR, que contribuiu para as comprovações desta pesquisa. Além de demonstrar a necessidade da valorização qualitativa que deveria existir para os periódicos nacionais e de países que não possuem o predomínio econômico mundial.

Na dissertação de Costa (2006) desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRN, intitulada “Publicação e avaliação de periódicos científicos: paradoxos da classificação Qualis em Psicologia”, foi realizada uma meta-avaliação sobre o processo de avaliação de periódicos científicos utilizado na Área de Psicologia pela CAPES para a classificação do Qualis. Essa avaliação do Qualis foi tratada de forma crítica e com a relação dos aspectos que tornam a avaliação depreciativa da qualidade dos periódicos da área específica. A pesquisa contribuiu com o aspecto referencial do período até 2005, que corresponderam com às avaliações da CAPES.

A pesquisa de Hamada (2017) do Programa de Pós-Graduação em Direito da PUCPR com o título “O sistema regulatório de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil”, tratou de uma análise da regulação estatal da pós-graduação *stricto sensu* brasileira realizadas pela CAPES. A partir da estrutura normativa o autor intensificou a busca por contradições nas avaliações da pós-graduação nacional e foi pertinente a esta pesquisa o que concerne às avaliações de periódicos, que também foram evidenciadas no trabalho.

A partir destes apontamentos, justifica-se esta tese pelo ineditismo em relação às pesquisas na Área da Educação, em especial teses, que abordaram os Índices de Citação como problemática para a avaliação de periódicos e a relevância a qual foi tratado o Índice de Citação nas avaliações e em outras decisões como em avaliações de pesquisadores, publicações e os próprios periódicos. (KLEIN; CHIANG, 2004; THOMAZ; ASSAD; MOREIRA, 2011; NASCIMENTO; FIALHO, 2020). Ao levar em consideração o impacto que a utilização do índice h^3 como Índice de Citação para avaliação de periódicos pode trazer para a Pós-Graduação em Educação, esse trabalho torna-se pertinente para que se possa conhecer as características da Educação em relação às citações e a percepção sobre os limites encontrados no índice h do Google como um Índice de Citação. Deste modo, esta tese foi dividida em quatro capítulos. O primeiro capítulo “Caráter teórico-metodológico da pesquisa”, tratou da metodologia utilizada na coleta de dados e as delimitações optadas para nortear a pesquisa, juntamente com a Teoria Crítica como aporte das discussões e a base historiográfica utilizada na busca de informações históricas que levaram a atual forma de avaliação.

No segundo capítulo intitulado “Trajetória da CAPES como mecanismo institucional de avaliação de periódicos”, foi direcionado para descrever o processo de avaliação de periódicos pela CAPES e suas contradições, com um breve histórico sobre a CAPES como instituição, em seguida as funções destinadas à CAPES em seu percurso histórico, com as políticas educacionais em compatibilidade aos critérios de avaliação de periódicos, em que foram determinados meios para que a avaliação dos periódicos pudesse ocorrer em âmbito nacional até o ano de 2019.

³ O índice h foi proposto por Hirsch (2005) e consiste na relação do número de artigos com o número de suas citações, para obter um parâmetro para um autor ou periódico.

No terceiro capítulo que possui o título de “Índice de Citação como métrica para a avaliação de periódicos”, o objetivo foi realizar uma discussão sobre as contradições no uso de Índices de Citação na avaliação dos periódicos em Educação. Com o primeiro ponto pautado em compreender quais são e para que realmente servem os Índices de Citação. Em seguida apontar algumas das questões contraditórias do índice h do Google que não deveria ser utilizado em avaliações que visam o fomento para o financiamento de instituições educacionais.

E, por fim, no quarto capítulo, as reflexões pertinentes às “Características citacionais da Área da Educação”, com a estruturação dos resultados por meio dos dados levantados, com posterior demonstração a partir da metodologia proposta para a tese, para verificar se o Índice de Citação índice h do Google possui legitimidade para ser utilizado como critério de avaliação de periódicos pela CAPES, a partir das características citacionais dos artigos em Educação e a sua inserção no Google Acadêmico.

1 CARÁTER TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

A delimitação para busca dos resultados pertinentes as características de citação, ocorreu com a opção da escolha dos artigos que fazem parte dos periódicos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em específico os periódicos pertencentes à ANPEd-Sul.

Optou-se por fazer uma busca quantitativa nas bases de periódicos, para verificação de alguns aspectos dos artigos que fazem parte dos periódicos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em específico os periódicos pertencentes à ANPEd-Sul.

De acordo com o portal ANPEd, sua fundação ocorreu em 1978. “Ela tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social.” (ANPEd, s/d). A ANPEd-Sul se caracteriza pelas reuniões e/ou encontros promovidos pelos programas de pós-graduação dos estados pertencentes ao eixo Sul do Brasil que são o Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

A planilha com os títulos dos periódicos pertencentes a ANPEd-Sul e que foram utilizados nesta tese, foi disponibilizada na primeira reunião do Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação (FEPAE) do início de 2022. Esta delimitação pela ANPEd-Sul se fez necessária devido ao número de periódicos nacionais existentes na Área da Educação, que de acordo com o Relatório do Qualis Periódicos da CAPES (2021) totaliza 655 periódicos publicados em língua portuguesa; 192 periódicos publicados em língua inglesa; 268 periódicos publicados em outros idiomas; somando um total de 1.115 títulos avaliados. Optou-se ainda pelos sessenta periódicos pertencentes à ANPEd-Sul pela regionalidade institucional que pertence a universidade a qual esta pesquisa foi produzida.

A tese foi realizada a partir de trabalho manual em cada um dos sessenta periódicos buscando individualmente os quinze primeiro artigos de cada edição (2019, 2020 e 2021) para minerar individualmente em cada artigo as características de citação e possibilitar a verificação quanto a pertinência nas afirmações de que a Área das Humanidades, onde a Educação está inserida, cita mais livros ou artigos, o ano do produto de cada citação para verificar a temporalidade referida para obtenção da média, moda e mediana, bem como sua internacionalização.

Para disponibilização de acesso aberto dos dados organizados em planilhas e coletados dos *sites* dos periódicos, ocorreu a inserção na plataforma Zenodo. Cada uma das planilhas gerou um DOI de acesso para *download* do arquivo, além da planilha matriz que possui a vinculação de todos os DOIs. (RENZCHERCHEN, 2023).

A opção pelos primeiros números da publicação anual de cada periódico ocorreu devido a alguns publicarem um único número durante o ano, com isso foi utilizada uma publicação de cada periódico por ano. A escolha do período de 2019-2021 para essa parte da pesquisa foi para mensurar o momento mais atual das pesquisas em Educação, com a determinação de 2021 para encontrar um índice h já conclusivo, o que não ocorreria com a escolha por 2022. O Quadro 4 apresenta a instituição de vínculo, a periodicidade de publicação, o ISSN para identificação dos 60 periódicos trabalhados nesta tese e o DOI de acesso de cada arquivos.

Quadro 4 – Periódicos analisados, periodicidade, ISSN e DOI

N	Título do periódico	Periodicidad e	ISSN	DOI
1	<i>Acta Scientiarum. Education</i> (UEM)	Fluxo Contínuo	2178-5201	https://doi.org/10.5281/zenodo.7838127
2	Ambiente & Educação (FURG)	Semestral	2238-5533	https://doi.org/10.5281/zenodo.7838243
3	Atos de Pesquisa em Educação (FURB)	Trimestral	1809-0354	https://doi.org/10.5281/zenodo.7838292
4	Cadernos de Educação (UFPeL)	Fluxo Contínuo	2178-079X	https://doi.org/10.5281/zenodo.7838336
5	Cadernos de Pesquisa - Pensamento Educacional (UTP)	Fluxo Contínuo	2175-2613	https://doi.org/10.5281/zenodo.7838361
6	Conjectura (UCS)	Fluxo Contínuo	0103-1457	https://doi.org/10.5281/zenodo.7838399
7	Contexto & Educação (Unijuí)	Fluxo Contínuo	2179-1309	https://doi.org/10.5281/zenodo.7838419
8	Contrapontos (UNIVALI)	Volume Único	1984-7114	https://doi.org/10.5281/zenodo.7838461
9	Criar e Educação (UNESC)	Semestral	2317-2452	https://doi.org/10.5281/zenodo.7838503
10	Educação (PUCRS)	Quadrimestral	1981-2582	https://doi.org/10.5281/zenodo.7838578
11	Educação (UFSM)	Fluxo Contínuo	1984-6444	https://doi.org/10.5281/zenodo.7838603
12	Educação (UNISINOS)	Fluxo Contínuo	1519-387X	https://doi.org/10.5281/zenodo.7838621

13	Educação e Realidade (UFRGS)	Fluxo Contínuo	2175-6236	https://doi.org/10.5281/zenodo.7838633
14	Educação em Análise (UEL)	Semestral	2448-0320	https://doi.org/10.5281/zenodo.7839106
15	Educação por Escrito (PUCRS)	Fluxo Contínuo	2179-8435	https://doi.org/10.5281/zenodo.7839108
16	Educação, Ciência e Cultura (UnilaSalle)	Quadrimestral	2236-6377	https://doi.org/10.5281/zenodo.7839117
17	Educar em Revista (UFPR)	Fluxo Contínuo	1984-0411	https://doi.org/10.5281/zenodo.7839152
18	Educere et Educare (Unioeste)	Trimestral	1981-4712	https://doi.org/10.5281/zenodo.7839161
19	EntreVer– Revistadas Licenciaturas	Última edição em 2014		
20	Espaço Pedagógico (UPF)	Quadrimestral	2238-0302	https://doi.org/10.5281/zenodo.7839165
21	FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação	Fluxo Contínuo	2236-5907	https://doi.org/10.5281/zenodo.7839171
22	História da Educação (UFRGS)	Fluxo Contínuo	2236-3459	https://doi.org/10.5281/zenodo.7839187
23	Imagens da Educação (UEM)	Trimestral	2179-8427	https://doi.org/10.5281/zenodo.7839194
24	Jornal de Políticas Educacionais (UFPR)	Fluxo Contínuo	1981-1969	https://doi.org/10.5281/zenodo.7839205
25	Momento – Diálogos em Educação (FURG)	Quadrimestral	2316-3100	https://doi.org/10.5281/zenodo.7840584
26	Movimento (UFRGS)	Fluxo Contínuo	0104-754X	https://doi.org/10.5281/zenodo.7840847
27	Olhar de Professor (UEPG)	Fluxo Contínuo	1984-0187	https://doi.org/10.5281/zenodo.7840915
28	Organon (UFRGS)	Semestral	2238-8915	https://doi.org/10.5281/zenodo.7841013
29	Pensar a Educação em Revista	Trimestral	2446-8169	https://doi.org/10.5281/zenodo.7841044
30	PerCursos (UDESC)	Quadrimestral	1984-7246	https://doi.org/10.5281/zenodo.7841080
31	Perspectiva (UFSC)	Fluxo Contínuo	2175-795X	https://doi.org/10.5281/zenodo.7845460
32	Poiésis (UNISUL)	Semestral	2179-2534	https://doi.org/10.5281/zenodo.7845477
33	Ponto de Vista (UFSC)	Última edição em 2008		
34	Práxis Educativa (UEPG)	Fluxo Contínuo	1809-4031	https://doi.org/10.5281/zenodo.7847450
35	Reflexão e Ação (UNISC)	Quadrimestral	1982-9949	https://doi.org/10.5281/zenodo.7847471
36	REMEA – Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental (FURG)	Quadrimestral	1517-1256	https://doi.org/10.5281/zenodo.7847497

37	REEMAT – Revista Eletrônica de Educação Matemática (UFSC)	Fluxo Contínuo	1981-1322	https://doi.org/10.5281/zenodo.7847520
38	Revista Brasileira de Estudos da Presença (UFRGS)	Trimestral	2237-2660	https://doi.org/10.5281/zenodo.7847537
39	Revista Brasileira de História da Educação (UEM)	Fluxo Contínuo	2238-0094	https://doi.org/10.5281/zenodo.7847542
40	Revista da ABEM	Semestral	2358-033X	https://doi.org/10.5281/zenodo.7847552
41	Revista da ABPN	Trimestral	2177-2770	https://doi.org/10.5281/zenodo.7847579
42	Revista de Ciências Humanas (UFSC)	Fluxo Contínuo	2178-4582	https://doi.org/10.5281/zenodo.7847596
43	REGAE - Revista de Gestão e Avaliação Educacional (UFSM)	Fluxo Contínuo	2318-1338	https://doi.org/10.5281/zenodo.7847602
44	Revista Debates (UFRGS)	Quadrimestral	1982-5269	https://doi.org/10.5281/zenodo.7847606
45	Revista Diálogo Educacional (PUCPR)	Trimestral	1981-416X	https://doi.org/10.5281/zenodo.7849155
46	Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais (UFSM)	Fluxo Contínuo	1983-7348	https://doi.org/10.5281/zenodo.7849163
47	Revista Educação e Linguagens (Unespar)	Fluxo Contínuo	2238-6084	https://doi.org/10.5281/zenodo.7849223
48	Revista Educação Especial (UFSM)	Fluxo Contínuo	1984-686X	https://doi.org/10.5281/zenodo.7849243
49	Revista Intersaberes (Uninter)	Quadrimestral	1809-7286	https://doi.org/10.5281/zenodo.7850266
50	Revista Liberato (Fundação Liberato)	Semestral	2178-8820	https://doi.org/10.5281/zenodo.7850294
51	Revista Paranaense de Educação Matemática (Unespar)	Fluxo Contínuo	2238-5800	https://doi.org/10.5281/zenodo.7850314
52	Revista Pedagógica (Unochapecó)	Fluxo Contínuo	1984-1566	https://doi.org/10.5281/zenodo.7850343
53	Roteiro (Unoesc)	Fluxo Contínuo	2177-6059	https://doi.org/10.5281/zenodo.7850356
54	Teoria e Prática da Educação (UEM)	Quadrimestral	2237-8707	https://doi.org/10.5281/zenodo.7850369
55	Textura (ULBRA)	Quadrimestral	2358-0801	https://doi.org/10.5281/zenodo.7850407
56	UNOPAR Científica – Ciências Humanas e Educação	Não localizada		
57	Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa (UEPG)	Semestral	2409-3696	https://doi.org/10.5281/zenodo.7850499
58	Revista Transmutare (UTFPR)	Fluxo Contínuo	2525-6475	https://doi.org/10.5281/zenodo.7850581

59	Zero-a-Seis (UFSC)	Semestral	1980-4512	https://doi.org/10.5281/zenodo.7850633
60	Revista Notandum (UEM)	Quadrimestral	2763-5899	https://doi.org/10.5281/zenodo.7850693

Fonte: o autor, com base nos dados coletados (2022).

Desses sessenta periódicos três deles não foram analisados: a Revista EntreVer - Revista das licenciaturas por ter sua última edição em 2014, Revista Ponto de Vista, a qual teve sua última publicação em 2008 e UNOPAR Científica – Ciências Humanas e Educação que não foi localizada pelo buscador e Google Acadêmico. Da Revista de Ciências Humanas foram utilizados os dados de 2019 e 2020, pois não continha arquivos referentes a 2021, visto que sua última edição publicada foi em 2020.

Com base no Quadro 4 observa-se que 29 dos periódicos possuem periodicidade de fluxo contínuo, 13 com publicações quadrienais, 10 semestrais, 7 trimestrais e um descrito como volume único.

Outra definição para critério de refinamento foi a delimitação de no máximo 15 artigos por publicação anual de cada periódico para ter um valor de amostra. O levantamento dos dados ocorrido dentro dos periódicos inseridos na ANPEd-Sul, contou com 170 publicações estudadas, 2.169 artigos e 59.472 referências. Com esses dados coletados pôde ser verificado um panorama das pesquisas em Educação e sua inserção no índice h do Google, possibilitando avaliar suas características citacionais e se elas correspondem de forma efetiva em uma avaliação de Índice de Citação.

A partir desse aspecto foram analisadas algumas características de citação da área da Educação com base em determinadas bibliografias, em especial as internacionais e quais as limitações do Google Acadêmico para a utilização como Índice de Citação. Nessas referências há críticas que permeiam o campo da inconsistência de informações, as utilizações do índice h do Google para avaliações internacionais e um levantamento bibliográfico de pesquisas relacionadas a esse Índice de Citação.

Para que esta pesquisa fosse realizada alguns critérios teórico-metodológicos foram determinados. No primeiro capítulo foi realizada uma pesquisa documental e bibliográfica de cunho analítico com enfoque na abordagem

historiográfica com base em Le Goff (1996), Minayo e Deslandes (2002) e Hobsbawm (2006).

Em Le Goff (1996), se pode obter a contribuição no que condiz sobre a utilização de documentos pelo pesquisador na história, sendo o documento aquele selecionado para escrever a história e o monumento é aquele que a sociedade ratifica e que conserva um determinado registro de memória. Os documentos utilizados para compreender o processo histórico da CAPES (2002), estão, principalmente, em um memorial intitulado CAPES 50 anos: depoimentos ao CPDOC/FGV, organizado por Ferreira e Moreira, além da vasta bibliografia sobre a temática.

Tendo em vista uma inserção à metodologia, Minayo e Deslandes (2002) a definem em três momentos, o primeiro seria a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” (p. 16) que condiz com a pesquisa almejada; o próximo ponto seria a apresentação pertinente dos “métodos, das técnicas e dos instrumentos operativos” (p. 16) esses devem alcançar o cumprimento das interrogativas a qual o trabalho se refere; e terceiro momento, o qual a autora denomina “criatividade do pesquisador”. (p. 16).

Minayo e Deslandes (2002) denotam que a criatividade pode ser expressa como a parte subjetiva do pesquisador, ou seja, o próprio *sui generis*. Essa “criatividade do pesquisador” seria a maneira na qual a pesquisa torna-se única, individualizada, a forma de articulação da teoria, metodologia, as análises e tudo que envolve a pesquisa científica. Em seguimento a essa perspectiva quem pesquisa insere sua marca em seus escritos e possibilita a interpretação única de seu trabalho, mesmo que exista uma duplicidade de objeto em pesquisas a transcrição se torna diferenciada devido a influência da subjetividade do autor.

O pesquisador deve se atentar as causas de seu trabalho com uma objetivação à veracidade. “Não podemos dizer aquilo que podemos demonstrar como inverídico. Nisso inevitavelmente diferimos daqueles, cujo discurso não é tão restringido”. (HOBBSAWM, 2006, p. 378).

Em outro aspecto da pesquisa, esta ancora-se na abordagem mista com viés quantitativo e qualitativo, uma vez que a abordagem quantitativa busca quantificar, com base, principalmente, em números os dados, é dedutiva e objetiva. (MARUJO, 2013). Deste modo, Mussi *et al.* (2019) ressaltam que a pesquisa quantitativa almeja e contribui com a determinação de indicadores e tendências da

realidade investigada, materializando os resultados e focalizada no coletivo que caracteriza um grupo predominante. Assim, para Nascimento e Cavalcante (2018) estas pesquisas possibilitam testar hipóteses, fazer análises e generalizar os resultados estatisticamente com apoio de recursos tecnológicos para descrição análise e interpretação dos resultados.

No que concerne ao qualitativo, objetiva-se uma reflexão que vá além do positivismo de generalização imutável das relações humanas. Segundo Souza e Kerbauy (2017), a compreensão qualitativa visa interpretar as especificidades de cada contexto, das interações do homem consigo e com o mundo, com isso, esse tipo de análise se ancora na interpretação de uma determinada realidade humana em sua totalidade e não na sua quantificação.

De acordo Gatti (2004), mesmo com a utilização de dados como tabelas, indicadores, teste de significância, entre outros, estes não correspondem a um resultado efetivo. O significado dos resultados é dado por meio do estofo teórico do pesquisador. Por esse motivo a pesquisa não foi apenas quantitativa, os dados obtidos por meio da pesquisa bibliométrica foram contabilizados e analisados de forma a assegurar a qualitatividade. Dessa maneira, a pesquisa pode ser considerada mista. Nesse movimento, pode-se considerar que ao utilizar essa mescla de abordagens:

Torna-se possível que haja uma contribuição mútua das potencialidades de cada uma delas, gerando respostas mais abrangentes aos problemas de pesquisa formulados. Diante dos desafios enfrentados em processos de pesquisa do campo educacional, os pesquisadores podem lançar mão de uma infinidade de instrumentos e métodos investigativos, incluindo a conjugação de abordagens qualitativas e quantitativas. (DAL-FARRA; LOPES, 2013, p. 77).

Assim, a pesquisa mista contribuiu para que os aspectos quantitativos em relação aos números de artigos e de tipos de citações fossem explorados de forma mais abrangente. Enquanto a abordagem qualitativa possibilitou uma melhor compreensão desses dados, uma vez que permitiu uma análise ampla de modo subjetivo.

Como técnica de geração e/ou produção de dados, foi utilizada a bibliometria para trabalhar os dados estatísticos. A pesquisa bibliométrica aqui tratada, compõe-se pela redução da literatura em subconjuntos em agrupamentos por similaridades, que segundo Ding, Chowdhury, Foo e Qian (2000), os critérios geralmente envolvem

contar o número de vezes que certos marcadores ocorrem ou coocorrem dando origem as informações. Para Ramos-Rodríguez e Ruíz-Navarro (2004), Ferreira (2011) e Araújo (2006), o termo bibliometria, basicamente, refere-se à análise matemática e estatística de padrões que aparecem na publicação e uso de documentos para descrever aspectos da literatura e de outros meios de comunicação.

Para Rostaing (1996), uma análise bibliométrica possui base na formação de dados da aplicação de estatísticas sobre os elementos obtidos de publicações científicas, para mensurar o que foi escrito sobre determinado assunto. Isso pode ser entendido simplesmente como o uso de métodos estatísticos ou matemáticos em um conjunto de referências. Os resultados bibliométricos retratam empiricamente estados de coisas em vários campos, assim, essas informações podem ajudar no entendimento da área de interesse do domínio e atender às suas necessidades de informações com clareza.

1.1 TEORIA CRÍTICA COMO BASE METODOLÓGICA

A metodologia teve como mote epistemológico a Teoria Crítica como instrumento analítico, com base principalmente em Horkheimer (1895-1973) e Adorno (1903-1969). Foi possível observar em Adorno e Horkheimer (1985, 2002), Horkheimer (1984, 1990, 2000), Jay (2008), Wiggershaus (2002), que a Teoria Crítica possui, principalmente, influência em três intelectuais, o primeiro e mais importante era Karl Marx (1818-1883), que exercia uma forte autoridade crítica economicista, mas que seria complementado com a visão psicologizante de Sigmund Freud (1856-1939) com a psicanálise que vinha emergindo como teoria e o sociólogo alemão Max Weber (1864-1920).

A Teoria Crítica da Sociedade ou apenas Teoria Crítica foi referida, como termo, em 1937 no texto de Horkheimer (2000), denominado “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”. Nesse escrito o autor deixa claro que o principal pressuposto da Teoria Crítica era que a sociedade e suas estruturas geram certas formas de opressão ou exclusão que não se tornam claras e esclarecedoras na percepção da teoria tradicional.

Em Horkheimer (2000), pode-se observar que as principais diferenciações entre a Teoria Tradicional e Teoria Crítica estão no fato de que a teoria tradicional

seguir uma lógica cartesiana, baseada unicamente na lógica, na geometria e na álgebra. É positivista e dedutiva, perpassa do simples ao complexo e corrobora com a ideia de a sociologia ser uma ciência exata, seguia as leis gerais e constantes presentes no modelo das Ciências Exatas e Naturais. A Teoria Crítica intenciona uma ciência não como um dogma, mas como uma metodologia científica que se transforma. Ela deve ser explicativa de seu tempo e como a sociedade apresenta mudanças constantes a teoria deve adaptar-se para assim conseguir efetivar suas interpelações, apenas o essencial permanece o mesmo.

Os positivistas acreditavam em uma ciência neutra e livre de julgamento em uma visão comtiana. Por meio desse fundamento, para Horkheimer (2000), o método positivista legitimaria a ordem estabelecida, pela busca, apenas, do que estiver evidente em sua pesquisa, não demanda a consciência de inserção do sujeito em seu tempo e seu posicionamento na sociedade. Para o positivismo o pesquisador deve manter a total neutralidade, o que não condiciona à uma visão crítica que permeia a intenção da emancipação condicional do indivíduo, seja ele o pesquisador ou seu objeto de estudo.

Compreende-se em Horkheimer (2000), que o lugar do pesquisador na teoria tradicional estaria condicionado a cientificidade neutra, que busca o conhecimento pelo conhecimento, sem ser influenciado pela condicionante da pesquisa. Na Teoria Crítica o documento em si não define a pesquisa, mas sim a atitude do pesquisador. Deve estar claro seu entendimento da realidade e do conhecimento, para assim expressar sua qualidade. E fundamentalmente, uma condição crítica, reflexiva e orientada à emancipação.

De acordo com Jay (2008), na Teoria Crítica deve-se envolver o conhecimento sobre política, mas não o envolvimento, pois o conhecimento levará a emancipação e o envolvimento se torna parte do problema. Deve ser compreendido na parte política a busca da consciência de que o investigador ou o objeto está a serviço dos mecanismos hegemônicos de dominação ou está à missão da emancipação. Essa consciência deve estar presente no posicionamento do investigador.

A afirmação de que a Teoria Crítica deve se envolver apenas com o conhecimento sobre política, mas não com o envolvimento, é um argumento que carece de sustentação. Dessa maneira, a Teoria Crítica não pode ser considerada uma atividade neutra ou isenta de valores políticos. A própria ideia de crítica implica

em um julgamento de valor sobre as estruturas sociais e políticas existentes, e a busca por alternativas mais justas e emancipatórias. Dessa forma, não pode ser meramente uma atividade acadêmica, descolada das lutas políticas concretas.

Além disso, a separação rígida entre conhecimento e envolvimento pode levar a uma forma de academicismo que, ao invés de contribuir para a emancipação, pode se tornar um obstáculo para a transformação social. Isso porque o conhecimento produzido na academia pode se tornar desconectado das realidades vividas pelas pessoas, e os intelectuais podem acabar falando apenas para si mesmos, sem ter um impacto real na sociedade. O envolvimento, por sua vez, pode permitir que os teóricos críticos se conectem com as lutas e demandas dos movimentos sociais e populares, contribuindo para a construção de alternativas mais efetivas para a transformação social.

Torna-se importante lembrar que a teoria crítica não é apenas um exercício intelectual, mas tem como objetivo contribuir para a transformação da sociedade e a luta contra a opressão e a exploração. Dessa forma, o envolvimento político é uma extensão natural desse compromisso. Há a possibilidade de que o envolvimento político gere dilemas e desafios para os teóricos críticos, mas esses desafios devem ser enfrentados e superados, e não evitados.

Em resumo, a ideia de que a teoria crítica deve se limitar ao conhecimento sobre política, sem envolvimento, é insuficiente e pode levar a uma forma de academicismo desconectado das lutas políticas concretas. Torna-se fundamental que os teóricos críticos se engajem nas lutas sociais e populares, contribuindo para a construção de alternativas efetivas para a transformação social.

A teoria crítica de Adorno e Horkheimer (2002) possui por base a ideia de que a sociedade moderna é caracterizada pela dominação instrumental da natureza e dos seres humanos. Essa dominação é perpetuada pelo pensamento positivista e científico que vê o mundo como um objeto a ser manipulado e controlado. Dentro desse contexto, a avaliação de periódicos da CAPES pode ser analisada a partir da perspectiva crítica.

A avaliação de periódicos da CAPES é um processo que busca medir a qualidade da produção científica nacional, classificando revistas científicas em estratos que variam de A (mais elevado) a C (mais baixo). A CAPES utiliza critérios objetivos, como fator de impacto, número de citações, qualidade editorial, entre outros, para fazer essa classificação.

No entanto, Adorno e Horkheimer (2002) argumentam que a razão instrumental, que tem por base o pensamento positivista, leva à padronização e à homogeneização do conhecimento. Isso significa que a avaliação de periódicos da CAPES pode ser vista como uma forma de padronização do conhecimento científico, que acaba favorecendo os interesses daqueles que detêm o poder de definir os critérios de avaliação.

Em outra perspectiva, a razão instrumental leva à fragmentação do conhecimento, o que pode objetivar à perda de perspectiva crítica sobre a sociedade e o mundo em que vivemos. Assim, a avaliação de periódicos da CAPES pode ser vista como uma forma de fragmentação do conhecimento científico, que acaba favorecendo apenas determinadas áreas do conhecimento em detrimento de outras. A sistemática utilizada como metodologia com base crítica foi por meio da análise dos documentos, pareceres, relatórios técnicos, ofícios da CAPES e da área da Educação; a reflexão sobre os principais pontos que influenciaram na construção da tese; a avaliação crítica do que pode ser alterado com base na particularidade da área da Educação e nos quesitos para o subsídio almejado; e finalmente as possibilidades de novos direcionamentos para a proposta específica da avaliação por meios de Índices de Citação.

Assim, objetivou-se como base epistemológica dois princípios, o comportamento crítico e a orientação para emancipação. Esse pensamento crítico pode ser compreendido pela própria noção do conhecimento sem abdicar da reflexão sobre o processo em si. Isso inclui introspecção, colaboração e crítica social para examinar as crenças e suposições comuns sobre esse tópico específico.

Portanto, a avaliação de periódicos da CAPES pode ser vista como um exemplo da dominação instrumental da razão, que acaba perpetuando a homogeneização e a fragmentação do conhecimento científico. A Teoria Crítica possibilita uma análise a partir da necessidade de questionar esses critérios de avaliação e buscar novas formas de pensar o conhecimento científico que possam contribuir para a emancipação humana e para a transformação da sociedade.

Parte-se de um pressuposto materialista em relação à produção científica, que segundo Castiel e Sanz-Valero (2007), existe uma mercadorização desses artigos para que objetivem os *rankings* de indicadores bibliométricos para serem inseridos em um sistema de regulação e controle, o qual pode ser relacionado ao ranqueamento internacional por meio das plataformas que detêm os principais

Índices de Citação mais utilizados, dentre elas o Google. O artigo científico se torna mercadoria, por se tornar equivalente, em seu modo de produção, ao que ocorre nos aspectos de produção e consumo no capitalismo globalizado.

Conforme Trein e Rodrigues (2011), para compreender algo como mercadoria se deve considerar se os bens úteis, seus valores de uso, puderem ser reproduzidos. Os autores intentam a argumentação sobre a disparidade material entre o conhecimento científico e algo concreto como uma mesa ou uma cadeira. Para o conhecimento ser entendido realmente como mercadoria necessitaria ter como fundamento a conversão desse conhecimento para que emule a produção de outra mercadoria. “Em outras palavras, a produção do conhecimento precisa ser submetida a métodos, processos e finalidades o mais próximo possível à produção mercantil de outras mercadorias”. (TREIN; RODRIGUES, 2011, p. 777).

Na compreensão dos Índices de Citação e o artigo de periódico tratado como mercadoria, pode ser assimilado o quantitativo numérico presente nas plataformas como algo visível, uma noção de percepção notável de atributo de valor capital. A cada citação recebida a valoração atribuída ao autor e seu produto amplia de forma a dar maior visibilidade dentro do meio acadêmico. Com isso, o conhecimento produzido no ambiente acadêmico segue a proposta de produtividade inerente ao modo de produção capitalista.

O artigo de periódico possui um maior alcance em nível global, porém a popularização do conhecimento científico tem um vínculo mais arraigado a políticas públicas, fatores econômicos e culturais, além dos interstícios institucionais para a divulgação a todos os níveis sociais que acarretam ao alcance da leitura apenas no campo acadêmico e/ou pelos próprios pares. “Cria-se um ambiente de competitividade constante na academia, revelando uma racionalidade individualista que interfere, não raro, na saúde física e mental dos profissionais.” (MELLO; ALVES, 2017, p. 81).

Ao interpretar o artigo de periódico como um produto, uma mercadoria, retoma-se a ideia, que segundo Jay (2008), deu início a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, a base materialista histórica de Marx. Compreende-se, a partir da afirmação de Engels (1989)⁴, a concepção materialista da história parte da tese de

⁴ Obra de 1880.

que, a produção e com ela a troca de produtos, são a base de toda a ordem social. Que em todas as sociedades ao longo da história, a distribuição dos bens, e com ela a divisão da sociedade dos homens em classes, foi determinada pelo que a sociedade produzia e o que produzia, assim como o método de troca de seus produtos.

Conforme Marx (2006)⁵, os homens tendem a ser sujeitos históricos, mas não de maneira livre e de espontânea vontade, pois as circunstâncias sob as quais eles estão inseridos foram transmitidas assim como estão. Não é pertinente para avaliar algo isoladamente, mas a partir da produção e reprodução da vida real. Isso tem a ver com a relação de poder. Para utilizar essa vertente, se deve ter a ciência de lidar com poder o tempo todo.

Em conformidade com essas informações, as causas profundas de todas as transformações sociais e de todas as revoluções políticas não devem ser procuradas nas cabeças dos homens nem na ideia que eles façam da verdade eterna ou da eterna justiça, mas nas transformações operadas no modo de produção e de troca, em uma visão materialista. Aliado a psique devem ser procuradas não unicamente ou na filosofia, mas na economia e análise da psique da época de que se trata, para evidenciar o problema, ver meios de solução para que assim obtenha-se a emancipação.

Em Marx (2008)⁶, compreende-se que as ideias não partem de forma isolada são mensuradas por meio da inclusão material que o indivíduo está inserido. Assim, para mudança da realidade não basta ter ideias diferentes. Seria necessário criar condições compreendendo que essas condições não se fazem em determinado espaço, elas ocorrem em um movimento histórico. Fatos não são apenas fatos, eles tornam-se parte de uma construção histórica complexa. Esse movimento histórico não é determinista ele é determinante.

Com isso não foi compreendida a necessidade do produtivismo acadêmico como algo imposto pela sociedade, mas como algo que se construiu a partir da necessidade de demonstrar para a sociedade que a academia de forma geral, por meio dos periódicos, tem sua produção, ou seja, gera uma mercadoria. Por vez, essa produção deve demonstrar sua preponderância de qualidade, e essa qualidade

⁵ A primeira edição desse livro foi de 1859.

⁶ A publicação dessa obra foi de 1851 ou 1852.

é dada pelo seu impacto do meio, sendo ele o impacto de alcance por meio do Índice de Citação. Nessa visão, quanto mais citação, mais tendência a qualidade o artigo possui.

Nem tanto interessa o conteúdo ou o objeto de pesquisa tratado pelo pesquisador, o que tende a ser questionado é o local de publicação, qual o estrato de qualidade do periódico. A produtividade do autor possui uma maior validade acadêmica do que o próprio conteúdo presente em seus trabalhos, o que leva a inserção do pesquisador no produtivismo que tende a ser avaliado constantemente, seja a avaliação profissional, na instituição à qual o pesquisador está inserido ou mesmo a perspectiva avaliativa de entrada à uma instituição por meio de concursos que validam seu desempenho pelas publicações. Pois, corrobora-se com Trein e Rodrigues (2011, p. 785) que, “Assim, ficamos prisioneiros do sistema que criticamos, participamos da concorrência que condenamos, aprimoramos a avaliação que nos subjuga. Excedemo-nos nas horas de vida dedicada ao trabalho – vida morta.”

Esse contexto pode ser concebido pelo interesse aos quais representam. Em Reuter (2011), quando os governos estabelecem controle sobre o processo de produção e avaliação da pesquisa acadêmica, estão determinando a direção específica a qual a produção tende a ser impulsionada no país em questão, e esse tipo de esquema varia por determinantes particulares de cada país. O autor ainda continua sua análise indagando que as avaliações partindo de órgãos governamentais, tendem a reproduzir os interesses das elites corporativas globais.

De acordo com Reuter (2011), o que deveria ser uma avaliação qualitativa, entre pares, de forma voluntária e honorária, com autodefinição dos próprios padrões avaliativos, devido a própria especialização específica dos sujeitos qualificados nas diversas áreas acadêmicas, passa a ser algo com uma mecanização proveniente da representação dos interesses aos quais os órgãos avaliadores estão inseridos.

As avaliações propostas a partir de mecanismos que colocam o Índice de Citação como valorativo de qualificação acadêmica, possuem um viés corporativista, pois estão compreendidos com os interesses financeiros das bases de dados de grandes empresas que geram lucros significativos para o capital particularizado. O interesse pelo conhecimento e o valor gerado pela academia vai ser modificando. Ainda em Reuter (2011), isso pode ser compreendido como o não reconhecimento

dos governos no entendimento de que a universidade deva gerar uma “esfera de valor” independente em seu sentido weberiano. O que ocorre, pauta-se no controle burocrático do governo e aqueles que representam, sobre a maneira mecanicista pelos quais o valor ou “qualidade” se constroem no mundo acadêmico.

Compreendeu-se, assim, que a Universidade gera uma economia, seja ela financeira ou não, baseada em um sistema de troca. O que inferiu a viabilidade na utilização da Teoria Crítica como base metodologia, em que a compreensão de Horkheimer (2000), se direciona à vida social como concreta em suas relações de troca e de bens em caráter de mercadoria. O artigo científico, então, se insere nesse jogo de interesses aos quais possuem um mapeamento de vínculo institucional e de avaliação de qualidade a partir de citações que recebem dentro de métricas que se quantificam dentro de bases das grandes empresas cada vez mais conhecidas no mundo acadêmico, por possuírem um prestígio imposto pelos próprios meandros avaliativos institucionalizados.

Para Souza (2021), existe uma tendência ao desvínculo entre a avaliação e financiamento, isso seria bom conceitualmente, haja visto que um programa de pós-graduação deveria ser financiado baseado na área, pois elas têm custos diferentes, na quantidade de alunos com suas modalidades, se mestrado ou doutorado e na região do país, devido às regiões que necessitam de mais recursos. Talvez esse fosse um dos meios emancipatórios para os PPGs.

A partir desses pressupostos, ocorreu a necessidade de comprovar, a partir de um mapeamento das características citacionais, os equívocos acarretados pela avaliação de periódicos a partir dos Índices de Citação, sendo a utilização do índice h como base para essa métrica na avaliação da CAPES, que propunham a quantidade de citação como métrica de qualidade e deixa a avaliação para a grande área das humanidades, em específico da Educação, em desproporcionalidade com relação às áreas que exploram mais enfaticamente suas produções sempre priorizando o que há de novo.

2 TRAJETÓRIA DA CAPES COMO MECANISMO INSTITUCIONAL DE AVALIAÇÃO DE PERIÓDICOS

A avaliação de periódicos por parte da CAPES encontra-se vinculada ao contexto da pós-graduação para definir qualidade e ranquear os Programas com suas devidas capacidades de produção de conhecimento por meio de artigos, livros e outros tipos delimitados pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Superior de cada área, espaço físico institucional, corpo docente de qualidade, dentre outras categorias que se alteraram ao longo de seu processo formativo. De maneira mais específica, o processo de avaliação de periódicos compatível com a abrangência atual, deu início em 1997 com aplicação em 1998.

Para que se possa compreender o sistema de avaliação da CAPES na pós-graduação, o presente capítulo iniciará com a contextualização histórica do ensino superior no Brasil, a implementação da pós-graduação nacional parte da história da CAPES com foco na avaliação da pós-graduação e a avaliação de periódicos que perpassa o ano de 1998 com início posterior na Área da Educação com a finalização no quadriênio composto pelo período de 2013 – 2016, o qual foi finalizado em 2017.

2.1 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

De acordo com Martins (2018), o ensino superior brasileiro surgiu tardiamente em comparação aos outros sistemas da América Latina. Para Sampaio (1991), foi na América espanhola, com México e Peru em seus períodos coloniais os primeiros cursos de ensino superior fora da Europa. No Brasil as instituições de ensino superior somente começaram suas atividades no início do século XIX, com sua primeira inserção em 1808 e ao final do século havia seis escolas superiores. Segundo Cunha (2000), essas instituições possuíam cunho profissionalizante, consistidas basicamente pelos cursos de Direito, Medicina e Engenharia, com nenhuma instituição universitária existente no período colonial e imperial.

Um fato importante vinculado à História da Educação do Brasil foi a fundação do Colégio Pedro II, que segundo Ferreira (2007), criado em 1837 no Rio de Janeiro e foi o primeiro estabelecimento oficializado para instrução secundária no Brasil. A progressão do sistema imperial teve vigência na estruturação da educação do colégio até o período de intento republicano, isso fez com que a busca por

adaptações ao cenário político sempre estivesse presente na história administrativa e educacional do colégio. A finalização dos estudos no Colégio Pedro II dava direito de o aluno egresso receber um diploma de licenciatura em letras podendo assim tornar-se professor.

Em relação ao ensino superior, a primeira universidade criada no país, segundo Cunha (2000), foi em Manaus no ano de 1909, com base de investimento privado decorrente da ascensão gerada pela exploração da borracha. Os cursos ofertados pela Universidade de Manaus foram Engenharia, Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia e de formação de oficiais da Guarda Nacional. “O esgotamento da prosperidade econômica na região levou ao fim da instituição, em 1926, da qual restou apenas a Faculdade de Direito, incorporada em 1962 à recém-criada Universidade Federal do Amazonas.” (CUNHA, 2000, p. 162).

A partir do Decreto n.º 8.659, de 5 de abril de 1911, denominada Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental da República, conhecida como Reforma Rivadávia Corrêa, visou reformular a organização didática e administrativa da educação nacional. No segundo artigo dessa lei foi regulamentado que “Os institutos, até agora subordinados ao Ministério do Interior, serão, de ora em diante, considerados corporações autônomas, tanto do ponto de vista didático, como do administrativo.” (BRASIL, 1911).

Além disso, segundo Cunha (2000), ocorreu a criação do Conselho Superior de Ensino (CSE), que substituiu a função do Estado e seria presidido por um indivíduo nomeado pelo governo e um diretor, juntamente com um docente de uma das faculdades federais e do Colégio Pedro II. O CSE foi designado unicamente como um substituto das funções fiscais vinculadas ao Estado e teria em suas atribuições a tarefa de obter a completa independência dos encargos do governo federal sobre o ensino superior.

Esse Decreto foi uma clara desvinculação entre a educação nacional e a administração do Estado pautada, segundo Cury (2009), em aspirações de doutrina positivista, sendo o primeiro documento em que a desoficialização do ensino público foi colocada em prática. De acordo com Cunha (2000), essa reforma originou a formação de mais duas universidades por iniciativa privada, mas que não obtiveram sucesso. Uma delas foi a Universidade de São Paulo, no mesmo ano do Decreto em 1911 e a outra foi na cidade de Curitiba no Paraná. Cunha (2000) complementa que ambas tiveram dissolução, a de São Paulo pela inviabilidade financeira privada em

1917 e a do Paraná nos anos 20 pelo contingente populacional da cidade que teria a obrigatoriedade de possuir mais de 100 mil habitantes, e, com isso, retornam as faculdades.

A Reforma Rivadávia Corrêa teve seu fim com o Decreto de n.º 11.530, de 18 de março de 1915, que reorganizou o ensino secundário e superior, momento em que Wenceslau Braz Pereira Gomes era o presidente da República e Carlos Maximiliano Pereira dos Santos o Ministro da Justiça e Negócios Interiores (BRASIL, 1915). Esse Decreto manteve o Conselho Superior de Ensino e altera currículos de faculdades, além de organizar a inserção do vestibular para ingresso no ensino superior e idade mínima de 16 anos. Um certo destaque pode ser dado a efetivação da restrição administrativa e pedagógica das instituições de ensino, que superou a liberdade imposta pelo Decreto anterior.

De acordo com Cunha (2000), outro fator relevante, além da exigência de um exame de vestibular rigoroso, foi a desvinculação de equiparação das instituições federais perante as universidades instaladas em cidades com menos de 100 mil habitantes. Essas equiparações foram limitadoras de maneira cada vez mais acentuada em cada estado.

Depois dessas mudanças no ensino superior, apenas dez anos depois uma nova reforma ocorreu, mais especificamente, segundo Cunha (2000), com o Decreto n.º 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, conhecido como Decreto Rocha Vaz, então presidente do Conselho Superior de Ensino. O Decreto de 1925, (BRASIL, 1925), visou estabelecer o concurso da União para a difusão do ensino primário, organizou principalmente o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior. Os aspectos normativos possibilitaram maior reforço ao controle do governo federal perante o ensino superior do país.

A partir desse momento esta pesquisa direcionou-se para os anos de 1930, momento em que o Brasil inicia um novo aspecto governamental tratado como um dos mais característicos dentro da história nacional, o governo Vargas ou Era Vargas, que permeou os anos de 1930 a 1945. A política educacional do período consistia em atender os interesses de seu tempo. “Nos primeiros cinco anos da era de Vargas, desenvolveram-se no Brasil duas políticas educacionais, uma autoritária, pelo governo federal, outra liberal, pelo governo do Estado de São Paulo e pela prefeitura do Distrito Federal.” (CUNHA, 2000, p. 163).

Wolter (2016) afirma que logo que Vargas assumiu o poder, toma como providência a criação do Ministério da Educação, com o nome de Ministérios da Educação e Saúde Pública. As atividades administrativas do Ministério estavam vinculadas à saúde, educação, meio ambiente e esporte, tendo Francisco Campos como o primeiro a ser nomeado ministro. Com isso, foi posto em prática o Decreto n.º 19.851, de 11 de abril de 1931, que tratou da pós-graduação, ainda sem a utilização desse termo. O Decreto organiza as universidades no país e define como fins do ensino universitário os seguintes artigos:

Art. 1º O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza na Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade.

Art. 2º A organização das universidades brasileiras atenderá primordialmente, ao critério dos reclamos e necessidades do país e, assim, será orientada pelos fatores nacionais de ordem psíquica, social e econômica e por quaisquer outras circunstâncias que possam interferir na realização dos altos desígnios universitários.

Art. 3º O régimen universitário no Brasil obedecerá aos preceitos gerais instituídos no presente decreto, podendo, entretanto, admitir variantes regionais no que respeita à administração e aos modelos didáticos.

Art. 4º As universidades brasileiras desenvolverão ação conjunta em benefício da alta cultura nacional, e se esforçarão para ampliar cada vez mais as suas relações e o seu intercambio com as universidades estrangeiras. (BRASIL, 1931).

Os critérios pretendidos nesses objetivos, segundo Romanelli (1986), eram vastos e pretenciosos, os quais distorciam a realidade educacional brasileira e os limites que comportam as instituições, em específico a educacional. O intento por uma formação científica não demonstrou, segundo a autora, a realidade presente, desde a criação da universidade brasileira, até a universidade moderna, pois sempre esteve vinculada a formação estritamente profissional, salvo raras exceções.

O desígnio à industrialização pode ser observado nesse decreto que visa uma formação técnica para a atuação de pessoal qualificado para o mercado de trabalho. Apesar do início de um objetivo científico na graduação e incentivo à pós-graduação, ainda não de maneira objetiva, a caracterização do governo Vargas ficou evidente na proposta da regulamentação universitária do período, além da constituição das universidades estarem fundamentadas em “[...] cursos formadores de profissionais para as carreiras liberais.” (ROMANELLI, 1986, p. 134).

A despeito dessas críticas relacionadas ao Decreto, para Cury (2005), esse foi o primeiro marco específico da pós-graduação no Brasil. Para o autor os artigos que demonstram a imposição da formulação para uma pós-graduação foram os seguintes:

Art. 1º [...] investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos [...].

Art. 32 [...] nos institutos universitários será atendido a um tempo o duplo objetivo de ministrar o ensino eficiente dos conhecimentos humanos adquiridos e de estimular o espírito de investigação original, indispensável ao progresso das ciências. [...].

Art. 90 [...] expedirão diplomas de doutor quando, após a conclusão dos cursos normais, técnicos ou científicos, e atendidas outras exigências regulamentares dos respectivos Institutos, o candidato defender uma tese de sua autoria.

Art. 110 Oportunamente será organizado pelo Conselho Universitário, com o indispensável concurso dos institutos de ensino superior o "Museu Social", destinado a congregar elementos de informação, de pesquisa e de propaganda, para o estudo e o ensino dos problemas econômicos, sociais e culturais, que mais interessam ao país. (BRASIL, 1931).

Nesses trechos de Lei, Cury (2005), elucida que o primeiro aspecto direciona a finalidade do ensino universitário, com a investigação científica sendo portadora racional das condicionantes do conhecimento humano. Em seguida a institucionalização dos cursos de aperfeiçoamento e especialização com o objetivo de aprofundar os conhecimentos profissionalizantes e os científicos. No Art. 90, foi apresentado alguns critérios de obtenção do título de doutor que compunha o cumprimento de créditos obrigatórios e a defesa de uma tese de autoria própria. Por fim, a previsão da criação de um Museu Social, que reuniria informações de cunho social que englobaria informações e pesquisas para resolução de problemas em âmbito nacional.

Essas normativas, basicamente, estavam vinculadas a uma organização educacional com menção a um ensino posterior à graduação, com intento à pesquisa. Segundo Bittar (2009), um marco considerável da institucionalização da pesquisa a partir de meios norteadores promovidos pelo Estado, foi a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) em 1938. De acordo com André (2006), foi a partir da fundação do INEP que a produção e divulgação do trabalho científico intensifica sua regularidade, sendo que antes disso, ocorriam apenas estudos isolados ou de professores de alto nível pertencentes às Escolas Normais, atualmente conhecidas como curso de Formação de Docentes. Com essa premissa

de intensificação do trabalho científico a pesquisa nas universidades também ganha força.

A pesquisa na área acadêmica tem sua importância pautada no desenvolvimento de novos conhecimentos científicos que envolvem a teoria e a prática educacional em diversos âmbitos. De acordo com Duarte (2006), a pós-graduação *stricto sensu* forma pesquisadores em todas as áreas de pesquisa, os tornando a mais importante parcela de intelectuais do país. Assim, “diferentemente dos cursos de graduação que estão voltados para a formação profissional, a pós-graduação *stricto sensu* se volta para a formação acadêmica traduzida especificamente no objetivo de formação de pesquisadores.” (SAVIANI, 2000, p. 2).

Ainda não ocorreu uma delimitação estrita aos cursos *stricto sensu*, que aqui interessam. As intenções direcionadas a um curso de doutorados ainda se apresentaram restritas a informações aligeiradas de como deveriam ocorrer a titulação. Somente em 1946, segundo Velloso (2014), que ocorre pela primeira vez em um Decreto a utilização do termo pós-graduação, no Decreto n.º 21.321 de 18 de junho de 1946, que aprovou o estatuto da universidade do Brasil (1946).

No Art. 71 os cursos universitários foram divididos em “a) cursos de formação; b) cursos de aperfeiçoamento; c) cursos de especialização; d) cursos de extensão; e) cursos de pós-graduação; f) cursos de doutorado.” (BRASIL, 1946). Os dois últimos pontos que aqui interessam, ficaram definidos no “Art. 76. Os cursos de pós-graduação, destinados aos diplomados, terão por finalidade especial a formação sistemática de especialização profissional, de acordo com o que for estabelecido pelo regimento.” (BRASIL, 1946) e no “Art. 77. Os cursos de doutorados serão criados pelas escolas e faculdades e definidos nos respectivos regimentos, segundo as conveniências específicas.” (BRASIL, 1946, s/p).

Para Almeida e Borges (2007), esse Decreto fomentou um avanço na criação de universidades, porém em relação a uma efetiva implantação da pós-graduação nacional, não foi obtido êxito, ocorrendo apenas nos anos de 1960. A mesma ideia norteia o trabalho de Mendes, Werlang e Santos (2017), que contribuem ainda para uma análise de que a pós-graduação seria vinculada em sua quase totalidade à especialização profissionalizante. Não ocorreram regulamentações que surtiram efeitos de maneira federalizada e pouco impacto causou na pós-graduação brasileira, além da pouca influência que esse tipo de ensino obtinha na educação superior.

Foi em 1949, segundo Cury (2005), que foi encaminhado ao Congresso um projeto de lei para criação de um Conselho Nacional de Pesquisa (CNP), pelo presidente Eurico Gaspar Dutra, o qual foi elaborado por uma comissão enquanto almirante Álvaro Alberto ainda era presidente. A criação oficial CNP ocorreu com o Decreto n.º 1.310, de 15 de janeiro de 1951. Das finalidades do CNP podem ser destacados a promoção de investigação científica e tecnológica com a concessão de recursos necessários e auxílio financeiro para formação e aperfeiçoamento para pesquisadores e técnicos. Em suma, o CNP tinha “[...] por finalidade promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica em qualquer domínio do conhecimento.” (BRASIL, 1951a).

Em 1951, foi instituída a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, que passou a existir com o Decreto 29.741, da Presidência da República, de 11 de julho de 1951, inicialmente era uma agência para dar bolsas, principalmente para o exterior, isso gerava um aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, o que era visto como algo necessário para o desenvolvimento do país (BRASIL, 1951b). De acordo com o portal da CAPES (2011b), após sua fundação, foi em 1953 que iniciaram a distribuição das bolsas com 54 benefícios oferecidos e no ano seguinte alcançou o número de 194 no total. Como havia poucas universidades de pós-graduação no Brasil, a tendência era sair do país.

Tourinho e Palha (2014) argumentam que a CAPES teve sua criação justificada pela política nacional-desenvolvimentista da época, ela surge com o ímpeto de “Campanha” com um previsto fim devido a sua não institucionalização oficial. “Organizava-se com autonomia, boas ideias e informalidade, construindo assim um caminho de liderança institucional democrática.” (TOURINHO; PALHA, 2014, p. 272).

Requerendo ao início histórico da CAPES uma figura se torna celebre nesse contexto, Anísio Spínola Teixeira. Pode ser observado no trabalho de Nunes (2000), que ele proporcionou uma idealização internacionalizada na construção de uma Campanha aos moldes norte-americanos pela sua vivência nos Estados Unidos da América, iniciando seu contato com as obras do pragmático John Dewey, o qual marcou decisivamente sua trajetória como intelectual a partir dos anos 1920. Segundo Gouvêa e Mendonça (2006), o contato com qual Anísio Teixeira teve para seu cargo inicial de Secretário Geral da Comissão foi por convite do Ministro de

Educação e Saúde, era Ernesto Simões Filho. O prazo inicial era de seis meses para a instalação da Campanha, postergado para um ano com novo Decreto.

A atuação de Anísio Teixeira como idealizador e secretário-geral da comissão (CAPES, 2011a), segundo Gouvêa e Mendonça (2006), foi desprovido de consensos e concordâncias, e resultou, realmente, em uma dinâmica de disputas hegemônicas que refletiu na organização e na prática da futura instituição.

Desta perspectiva, a atuação de Anísio Teixeira, neste longo processo de organização da Campanha, foi pautada pela mediação, devido à presença de dois grupos antagônicos no centro de decisões: o grupo dos *pragmáticos* que clamava por reformas mais imediatas e qualificação profissional e o grupo dos *políticos* que postulava objetivos de médio e longo prazo e tinha uma preocupação quanto à produção científica nacional. (GOUVÊA; MENDONÇA, 2006, p. 116).

Na conclusão das diretrizes, segundo os autores, ficou estabelecido um vínculo de compromisso entre as duas tendências para que houvesse a instauração do Decreto. Ocorreu assim, uma intermediação para que a instituição saísse do papel, corroborando com a formação técnica, reivindicada pelos pragmáticos e para atender aos políticos, uma intencionalidade científica, com um viés de reformulação da universidade que se deu por completo alguns anos depois. Essa bilateralidade ocorrida na intermediação promovida pela diretoria e organização antes do Decreto, surtiu em uma dinâmica de neutralidade posta em prática, como se observa principalmente nos objetivos apresentados no Art. 2º:

a) assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam o desenvolvimento econômico e social do país. / b) oferecer os indivíduos mais capazes, sem recursos próprios, acesso a todas as oportunidades de aperfeiçoamentos. (BRASIL, 1951).

Esse artigo norteou a universidade colocada como abrangente de todos os setores profissionais, o que foi pensado de início como algo voltado ao ensino científico tipificou uma estrutura em um meio generalizado de postura acadêmica, com acadêmicos que pudessem atuar com qualidade em qualquer área empresarial ou do setor público, notadamente perceptível que a quantidade desse pessoal também foi colocada como uma das missões da Comissão, na qual:

A Capes teve como estrutura inicial dois programas – Programa Universitário (PgU) e o Programa dos Quadros Técnicos e Científicos

(PQTC) – e três serviços: o Serviço de Bolsas de Estudo (SBE), o Serviço de Estatística e Documentação (SED) e a Seção de Administração (SA). (GOUVÊA, 2012, p. 383).

De acordo com Gouvêa (2012), o Programa Universitário (PgU) possuía a incumbência de auxiliar o desenvolvimento das universidades e dos institutos de ensino superior, o programa atendeu a demanda do corpo científico que compactuava com a universidade como espaço que atenderia a consolidação da pesquisa. O Programa dos Quadros Técnicos e Científicos (PQTC) estava vinculado principalmente aos campos da Engenharia, Química, Arquitetura, Economia, Administração, Agronomia e Veterinária.

O PQTC ficou responsável pelo levantamento de verificar a disponibilidade e necessidade de pessoal especializado em nível superior no país. Dentre outros levantamentos, o PQTC ainda obteve as estimativas dos centros de preparação e pós-graduação do país, dentre outros. Ocorreu a necessidade de se buscar esses quantitativos para verificar as carências que poderiam ser sanadas nos setores técnicos e científicos das universidades brasileiras.

O Serviço de Bolsas de Estudo (SBE), segundo Gouvêa (2012), era o serviço mais importante promovido pela CAPES, possibilitava a gestão da distribuição, divulgação e organização da disposição do fomento designado ao ensino superior, além da seleção de candidatos que buscavam recursos para desenvolver seus estudos. Esse serviço geria as possibilidades de bolsas de outras instituições juntamente com as próprias para fomentar a pesquisa nacional e voltada ao exterior.

Gouvêa (2012) comenta que o Serviço de Estatística e Documentação (SED) possuía como responsabilidade a preservação dos arquivos, dos cadastros e dos dados estatísticos relacionados ao ensino superior, assim como instituições os profissionais de nível superior a nível nacional e no exterior. Por fim, a Seção de Administração (AS), tinha por responsabilidade a parte logística dos demais serviços e programas. Esses serviços envolviam a organização, recebimento e expedição de correspondências, dentre outros. “Além dessas funções, tinha a incumbência de coordenar o departamento de pessoal e tratar da aquisição de material, do orçamento e da contabilidade.” (GOUVÊA, 2012, p. 388).

Esses programas, serviços e seção demonstram a divisão organizacional da CAPES para a destinação das verbas de seus setores como para o destino de sua

função. Assim, a CAPES teve sua trajetória inicial como Comissão pautada na distribuição de fomento para estudantes que objetivassem uma formação que possibilitasse no auxílio do desenvolvimento do país, objetivo esse com linearidades internacionais que pudessem fornecer meios para colocar o Brasil em destaque de qualificação acadêmica.

Mas, ainda o alcance das universidades que poderiam oferecer curso de pós-graduação eram limitadas. Segundo Balbachevsky (2005), a pós-graduação estava centrada na relação tutorial entre o professor catedrático e um pequeno grupo de discípulos que eram treinados, em grande parte de sua formação, de maneira informal focado na elaboração da tese. Era o professor quem decidia os métodos e determinava as questões para a aceitabilidade da pesquisa de seu orientando, sem ter uma delimitação organizativa oficial.

Segundo Cury (2005), um momento significativo na oficialização da pós-graduação no Brasil foi a fundação da Universidade de Brasília (UnB), que tornou atividade institucional o ensino voltado a pós-graduação em sua organização. A instituição de fundação da universidade se deu pela Lei n.º 3.998, de 15 de dezembro de 1961, em que traz em seu Art. 9.º a especificação da universidade e sobre a pós-graduação:

Art. 9º A Universidade será uma unidade orgânica integrada por Institutos Centrais de Ensino e de Pesquisa e por Faculdades destinadas à formação profissional, cabendo: I - Aos Institutos Centrais, na sua esfera de competência: [...] c) dar cursos de pós-graduação e realizar pesquisas e estudos nas respectivas especialidades. II - As Faculdades, na sua esfera de competência: [...] b) ministrar cursos de especialização e de pós-graduação; [...]. (BRASIL, 1961b).

Observa-se no Art. 9.º, inciso I e alínea C, que coube na esfera de competência dos Institutos Centrais determinados pela lei, dentre suas outras funções, a de direcionar os cursos de pós-graduação, com realização de pesquisas e estudos sem restrições de especialidades. O mesmo ocorre no inciso II, alínea B com as Faculdades que obtém a competência de ministrar os cursos de pós-graduação e de especialização.

Nesse mesmo ano, segundo Gouvêa (2012), ocorre uma reformulação político-administrativa na CAPES. Com o Decreto n.º 50.737, de 7 de junho de 1961 (BRASIL, 1961a), foi reorganizada com a extinção da Comissão passando a ter um conselho consultivo. “A Capes deixou de ter uma comissão e passou a ser uma

campanha, que contava com um coordenador, um diretor executivo e um conselho consultivo.” (GOUVÊA, 2012, p. 382).

Com essa alteração a CAPES passa a ter subordinação à presidência da República, informação disponibilizada no Art. 1º do Decreto (BRASIL, 1961a). A primeira incumbência da Campanha, passa a ser “[...] o estímulo à melhoria das condições de ensino e pesquisas dos centros universitários brasileiros, visando a melhor formação dos quadros profissionais de nível superior do país.” (BRASIL, 1961a), como consta no Art. 2.º, inciso 1 do Decreto.

Existe uma mudança de foco entre o primeiro Decreto de fundação da CAPES e o segundo. No primeiro houve um estímulo à formação de pessoal especializado em nível superior, no segundo a ênfase foi na melhoria nas condições do ensino e pesquisa dos centros universitários atuantes no país, o que se refere a consolidação da eficiência formativa na universidade, visando a qualificação docente e a mercadorização da produção acadêmica.

De maneira geral, ainda não havia um sistema de pós-graduação delineado legislativamente em âmbito nacional. Surge, então, outro personagem importante na pós-graduação brasileira, Newton Lins Buarque Sucupira. Segundo Bomeny (2001), em 1959, Newton Sucupira teve contato com Anísio Teixeira, dirigente da CAPES que conseguiu oito bolsas de estudos norte-americanas para que pessoas da área de Educação pudessem conhecer o ensino secundário do Estados Unidos da América. Assim, Sucupira foi um dos escolhidos.

Para Bomeny (2001), o contato com a educação norte-americana possibilitou um a abertura para os meios culturais do Sul. Após a visita especializada aos EUA, Anísio Teixeira indicou Newton Sucupira para composição do Conselho Federal de Educação (CFE), criado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961c).

Em seu Art. 8.º, institui-se a constituição do Conselho Federal de Educação por “[...] vinte e quatro membros nomeados pelo Presidente da República, por seis anos, dentre pessoas de notável saber e experiência, em matéria de educação”. (BRASIL, 1961c). Essas indicações ainda proveriam de pessoal com a consideração necessária de representantes das diferentes regiões do país, de diferentes escolarizações, de instituições públicas e privadas, como consta em seu parágrafo primeiro.

Um aporte no que tange a pós-graduação brasileira na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, foi definido pelo Art. 69, que:

[...] nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos: [...] b) de pós-graduação, abertos a matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma; c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos. (BRASIL, 1961c).

Ainda permanece evidente a ambivalência das definições da pós-graduação em relação a institucionalização federalizada. Apesar de uma pequena menção sobre esse tipo de estudo ainda ocorria um caráter unitário sem a padronização nacional. Essa regulamentação ficou sobre a responsabilidade futura do CFE. De acordo com Bomeny (2001), apesar de ser inserido na LDB de 1961, o Conselho Federal de Educação apenas foi nomeado no ano seguinte com o Decreto n.º 51.404, de 5 de fevereiro de 1962. Esse Decreto dispôs sobre o funcionamento do CFE com normas para sua inicialização e funcionamento até a aprovação de seu regimento interno, o qual nortearia de forma institucionalizada a sua conjectura. (BRASIL, 1962).

Ocorreu uma participação ativa de Newton Sucupira que durou até o ano de 1978, segundo Bomeny (2001), foi nesse período que ocorreram as discussões e a deliberação de duas regulamentações que definiram a educação superior no Brasil, o Parecer n.º 977, de 1965 e o Estudo da Reforma Universitária, que originou a Lei n.º 5.540, de 1968.

O primeiro deles, marca o surgimento dos programas de pós-graduação, com a resolução conhecida como parecer Sucupira 977, oficialmente versado como Parecer n.º 977/65 (BRASIL, 1965a). Segundo Cury (2005), esse parecer tinha por desígnio a definição da pós-graduação, seus níveis e suas finalidades, que continua sendo a grande, senão a única referência sistemática da pós-graduação brasileira.

O Parecer n.º 977/65 teve como consideração, partindo do Ministro da Educação e Cultura que na época era Flávio Suplicy de Lacerda, sob a presidência da república de Castelo Branco, a necessidade da implantação e desenvolvimentos dos cursos de pós-graduação no ensino superior. Foi solicitado ao Conselho um pronunciamento sobre a definição e/ou regulamentação desses cursos, que denotavam imprecisão em diversos âmbitos. (BRASIL, 1965a).

A partir do título de “Definição dos cursos de pós-graduação” o Parecer n.º 977, de 3 de dezembro de 1965, conhecido como Parecer Sucupira por ter Newton Sucupira como relator, além de Almeida Júnior como presidente do Conselho do Ensino Superior (CESu), órgão pertencente ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) da época. Contou com assinaturas de Clóvis Salgado, José Barreto Filho, Maurício Rocha e Silva, Durmeval Trigueiro, Alceu Amoroso Lima, Anísio Teixeira, Valnir Chagas e Rubens Maciel.

Durham (1986), confere dois aspectos no documento que tornam indispensável o papel norteador do poder inquirido pelo CFE. O primeiro foi o esforço de atribuição de decisões sobre a pós-graduação ao CFE que eram dificultadas pelas regulações e normativas de leis vigentes. O Segundo aspecto foi a pós-graduação como instrumento reorganização da universidade em amplitude geral. Com isso, constatou-se que o CFE apesar de não possuir as atribuições decisórias iniciais para um processo desse porte, o Estatuto do Magistério abriu brecha para que as características do Parecer fossem definidas pelo próprio Conselho Federal de Educação.

O Estatuto do Magistério Superior, foi definido pela Lei n.º 4.881-A, de 6 de dezembro de 1965. Essa Lei institui “[...] o regime jurídico do pessoal docente de nível superior, vinculado à administração federal”. (BRASIL, 1965b). A Lei trata em sob o plano da atividade docente superior a generalidade dos fatores jurídicos necessários para contemplação profissional que estava se definindo nacionalmente.

Como o Parecer já havia sido instaurado, essa lei foi necessária para que o CFE tivesse autonomia legal para determinar tais atribuições, visto no Art. 25, em que consta sobre “[...] o Conselho Federal de Educação, no prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da data da publicação da presente Lei, conceituará os cursos de pós-graduação e fixará as respectivas características.” (BRASIL, 1965b).

Assim atribuído os desígnios ao Conselho, o Parecer foi subdividido em sete pontos, sendo o primeiro intitulado “Origem histórica da pós-graduação”, o segundo “Necessidade da pós-graduação”, em seguida “Conceito da pós-graduação”, o quarto “Um exemplo de pós-graduação: a norte-americana”, o quinto “A pós-graduação na Lei de Diretrizes e Bases”, o seguinte “A pós-graduação e o Estatuto do Magistério” e por fim “Definição e Características do mestrado e doutorado.” (BRASIL, 1965a, s/p).

O Parecer visou, principalmente, a contemplação e exemplificação da pós-graduação em sentido *stricto sensu*, a relevância dada a esses moldes foram mais enfáticas do que a menção ao *lato sensu*, pois as investidas realizaram uma intensificação nos mestrados e doutorados. De acordo com Durham (1986), os cursos de mestrado e doutorado que fazem parte da pós-graduação *stricto sensu*, foram o intento da renovação esperada para produção científica nas universidades. “O modelo americano é explicitamente seguido e a experiência pessoal do relator na Universidade de Columbia serve como parâmetro para toda a reflexão sobre a pós-graduação.” (DURHAM, 1986, p. 43). De acordo com o Quadro 5 a definição e características do mestrado e doutorado ficaram as seguintes:

Quadro 5 – Definição e características do mestrado e doutorado

Número	Descrição
1	A pós-graduação de que trata a alínea b do Art. 69 da Lei de Diretrizes e Bases é constituída pelo ciclo de cursos regulares em seguimento à graduação e que visam a desenvolver e aprofundar a formação adquirida nos cursos de graduação e conduzem à obtenção de grau acadêmico.
2	A pós-graduação compreenderá dois níveis de formação: Mestrado e Doutorado. Embora hierarquizados, o mestrado não constitui condição indispensável à inscrição no curso de doutorado.
3	O mestrado pode ser encarado como etapa preliminar na obtenção do grau de doutor ou como grau terminal.
4	O doutorado tem por fim proporcionar formação científica ou cultural ampla e aprofundada, desenvolvendo a capacidade de pesquisa e poder criados nos diferentes ramos do saber.
5	O doutorado de pesquisa terá a designação das seguintes áreas: Letras, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Filosofia; os doutorados profissionais se denominam segundo os cursos de graduação correspondentes. O mestrado será qualificado pelo curso de graduação, área ou matéria a que se refere.
6	Os cursos de mestrado e doutorado devem ter a duração mínima de um e dois anos respectivamente. Além do preparo da dissertação ou tese, o candidato deverá estudar certo número de matérias relativas à sua área de concentração e ao domínio conexo, submeter-se a exames parciais e gerais, e provas que verifiquem a capacidade de leitura em línguas estrangeiras. Pelo menos uma para o mestrado e duas para o doutorado.
7	Por área de concentração entende-se o campo específico de conhecimento que constituirá o objeto de estudos escolhido pelo candidato, e por domínio conexo qualquer matéria não pertencente àquele campo, mas considerada conveniente ou necessária para completar sua formação.
8	O estabelecimento deve oferecer um elenco variado de matérias a fim de que o candidato possa exercer sua opção. As matérias, de preferência, serão ministradas sob a forma de cursos monográficos dos quais, seja em preleções, seja em seminários, o professor desenvolverá, em profundidade, um assunto determinado.
9	Do candidato ao Mestrado exige-se dissertação, sobre a qual será examinado, em que revele domínio do tema escolhido e capacidade de sistematização; para o grau de Doutor requer-se defesa de tese que represente trabalho de pesquisa importando em real contribuição para o conhecimento do tema.
10	O programa de estudos do Mestrado e Doutorado se caracterizará por grande flexibilidade, deixando-se ampla liberdade de iniciativa ao candidato que receberá assistência e orientação de um diretor de estudos. constará o programa, sobretudo, de seminários, trabalhos de pesquisa, atividades de laboratório com a participação ativa

	dos alunos.
11	O mesmo curso de pós-graduação poderá receber diplomados provenientes de cursos de graduação diversos, desde que apresentem certa afinidade. Assim, por exemplo, ao mestrado ou doutorado em Administração Pública poderiam ser admitidos bacharéis em Direito ou Economia; em Biologia, Médicos ou diplomados em História Natural.
12	Para matrícula nos cursos de pós-graduação, além do diploma do curso de graduação exigido por lei, as instituições poderão estabelecer requisitos que assegurem rigorosa seleção intelectual dos candidatos. Se os cursos de graduação devem ser abertos ao maior número, por sua natureza, a pós-graduação há de ser restrita aos mais aptos.
13	Nas Universidades a pós-graduação de pesquisa ou acadêmica deve ser objeto de coordenação central, abrangendo toda área das ciências e das letras, inclusive das que fazem parte do ciclo básico das faculdades profissionais.
14	Conforme o caso, aos candidatos ao doutorado serão confiadas tarefas docentes, sem prejuízo do tempo destinado aos seus estudos e trabalhos de pesquisa.
15	Aconselha-se que a pós-graduação se faça em regime de tempo integral, pelo menos no que se refere à duração mínima dos cursos.
16	Os cursos de pós-graduação devem ser aprovados pelo Conselho federal de Educação para que seus diplomas sejam registrados no Ministério da Educação e possam produzir efeitos legais.

Fonte: adaptado de Brasil (1965a).

Os dezesseis pontos instituídos no parecer exemplificam os parâmetros a serem seguidos na pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, com vínculo e ênfase nas experiências norte-americanas que o relator e outros membros da Comissão obtinham. Para Durham (1986), o doutorado que já havia sido implementado desde o início da pós-graduação na USP, desde sua fundação em 1934, com seguimento aos moldes franceses, ou seja, com foco quase exclusivo para a produção da tese.

O mestrado foi introduzido por professores americanos na Escola de Sociologia e Política de São Paulo, seguindo o modelo dos Estados Unidos, com adaptações a partir da pesquisa empírica com mostras dos resultados, enfatizando, assim, a dissertação como produto final. Em relação ao mestrado proposto pela USP, Sucupira manteve-se alheio a essa experiência, objetivando maior aproximação do mestrado norte-americano com ênfase no curso e parâmetro para verificação da aptidão na função de pesquisador para seguir ao doutorado.

Em relação ao doutorado vinculado ao modelo norte-americano, segundo Durham (1986), deveria seguir uma sólida formação acadêmica por meio de cursos regulares aliado ao estudo independente, com avaliação incorporada a exames gerais das especificidades de suas áreas de conhecimento, tendo como premissa a elaboração da produção final, a tese.

Os aspectos destacáveis do Parecer, foram da existência de uma relação entre a nomenclatura e os atributos dispostos no ensino superior norte-americano e a inspiração sugestiva à pós-graduação brasileira. Retrata a construção da pós-

graduação nos Estados Unidos com aspirações germânicas em seu início, para em seguida frisar não apenas em caráter formativo de somente transmitir um saber já construído, mas voltado à pesquisa com possibilidade da construção de novos saberes.

Segundo Durham (1986), houve uma interpretação equivocada da *undergraduate* norte-americana, pois existia a dificuldade da adaptação dessa realidade para a brasileira pelo fato da *undergraduate* não ser profissionalizante e dificilmente dava acesso a uma profissão com reconhecimento e regulamentação, como era o intuito da pós-graduação nacional. A partir dessa diferenciação o contraste da “*Graduate Faculties* americanas e a associação entre pesquisa e pós-graduação, da forma pela qual foi estabelecida no Parecer, constitui um óbvio empobrecimento da graduação.” (DURHAM, 1986, p. 43).

A alegação de aspirações norte-americanas para a pós-graduação, compactuava com a inexperiência nacional perante o cenário acadêmico. Segundo Hamada (2017), o Brasil se aproximou dos estados Unidos na área educacional após o fim da Segunda Guerra Mundial, o que levou a um início de intercâmbios de estudantes, professores e pesquisadores. A aproximação com qual os brasileiros decorrentes de formações internacionalizadas e o intento dos Estados Unidos em levar seu exemplo de educação a outros países, fez com que essa realidade fosse possível.

Anísio Teixeira, como mencionado anteriormente, tinha como ideal para educação a intencionalidade prática do norte-americano John Dewey, autor esse que o aproximou de Newton Sucupira, vindo a ter contato, juntamente com outro assinante do Parecer 977, Valnir Chagas que foram ao exterior na primeira remessa de bolsas disponibilizadas pelos EUA para estudarem a realidade educacional do país, como mencionado por Bomeny (2001). Com isso, a realidade da pós-graduação avançada mais próxima foi a norte-americana que deu as métricas para a definição desse quadro para a brasileira.

Recorre-se, também, ao modelo em desenvolvimento utilizado na França, baseado no escalonamento em ciclos sucessivos. O intuito da opção por essas características, em específico a do doutorado, era um amparo a “universidade moderna”, de modo que o trabalho individual e com características não formalizadas, dessem lugar para um quadro apropriado relativo a cada especialidade, juntamente

com uma preparação coletiva, quando fosse possível, nos cursos de doutorado. (BRASIL, 1965a).

A síntese dos motivos da solicitação do Ministro para a formulação da medida regulamentar por meio do Parecer para a pós-graduação nacional, sucederam-se aos seguintes motivos fundamentais:

- 1) formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; 3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores. (BRASIL, 1965a).

Um dos aspectos que determinou o Parecer, foi a formação dos professores para a docência do ensino superior, particularmente voltado à pós-graduação, o qual apresentava uma grande defasagem, ou mesmo, inexistência formal, devido a incipiente instauração da pós-graduação de maneira institucionalizada.

O estímulo à pesquisa científica com foco na preparação de pesquisadores, delineava o caminho para um dos objetivos principais que era a fundamentação de pessoas capacitadas em um contexto intelectual e prático para fomentar a expansão industrial. Como consta no Parecer n.º 977/65 (BRASIL, 1965a), a necessidade sistemática dos cursos de pós-graduação para formar cientistas e tecnólogos autóctones para atender a demanda de profissionais criadores, com novas técnicas e processos sem depender da formação e de pessoal estrangeiros.

O relator, por meio do Parecer, manifestou preocupação ao definir características específicas dos cursos de mestrado e doutorado, sem retirar as funções próprias dos cursos de graduação já estabelecidos, principalmente para a formação profissional. Ficou evidente que nos detalhes dos cursos de pós-graduação, o relator enfatizava a preparação do corpo docente para a expansão do ensino superior. Esse recurso começou a integrar os atributos do programa de pós-graduação em todas as áreas, ou seja, para o desenvolvimento da pós-graduação seria necessário ter professores qualificados.

Em relação ao contexto sócio-histórico, segundo Martins (2018), após a aprovação da LDB em 1961, seguindo a finalização do governo de Juscelino Kubitschek, houve um aumento na criação das universidades federais demonstrando a veiculação intensa entre o ensino superior e o Estado, com um montante de 35

universidades, em 1964 e o setor público detentor da maioria delas. Com o golpe militar de 1964, em seu início, ocorreram repressões com uma política educacional voltada ao autoritarismo, pois este “[...] buscou desmobilizar o movimento pela reforma universitária, desmantelando o movimento estudantil bem como controlando coercitivamente as atividades de docentes.” (MARTINS, 2018, p. 15).

Dentro desse cenário, surge o primeiro programa de pós-graduação em Educação a nível de mestrado do Brasil na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUCRJ) em 1966. Segundo Ortega e Brandão (2020), o programa foi materializado por meio do mestrado em Educação no contexto do projeto modernizador do regime militar. A partir desse momento, surge a necessidade, para o governo vigente de um expansionismo voltado aos cursos de pós-graduação, segundo Cury (2005) ele se deu com o Decreto n.º 62.937/1968. (BRASIL 1968a).

No Art. 1º desse Decreto, expressa-se a necessidade da criação de um grupo de trabalho, constituído por onze membros, designados pelo presidente da República, “para acelerar a reforma da Universidade brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do País.” (BRASIL, 1968a).

Em seguida foi instaurada a Lei n.º 5.539, de 27 de novembro de 1968, a qual alterou a Lei n.º 4.881-A, que dispunha sobre o Estatuto do Magistério Superior (BRASIL, 1968b), os aspectos destacáveis da Lei, visaram mudanças na carreira docente, desvinculando-se das cátedras e promovendo uma carreira única com vistas aos princípios integrativos entre ensino e pesquisa. Também a valorização da titulação de mestre e doutor para progressão e a inserção da dedicação exclusiva, como um incentivo a fixação de docentes nas universidades.

No mesmo ano da legislação anteriormente referida, surge a Reforma Universitária de 1968, a mudança ocorreu rapidamente devido a exigência da ampliação dos programas principalmente de professores nas Federais que exigiam titulação de mestrado e doutorado. Essa Reforma, implementada pela Lei n.º 5.540, de novembro de 1968, “[...] fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências”. (BRASIL, 1968c). A reforma definiu grande parte das configurações ainda presentes na Universidade brasileira.

Segundo Sousa (2008), as cassações repressivas no Congresso Nacional tornaram-se pano de fundo para a aprovação da Lei n.º 5.540/1968, com vieses

favoráveis ao regime vigente. Ortega e Brandão (2020), coadunam com a ideia de que o governo militar visou atrelar o crescimento econômico com a “[...] concentração de saber para as elites”. Nessa perspectiva o caso do Brasil e sua política militar esteve vinculada com os interesses dos países centrais capitalistas, que geravam subordinação política ideológica e cultural.

Para Martins (2018), a Lei n.º 5.540/1968 gerou impulso futuro na ampliação de cursos de pós-graduação, considerando o Art. 31 que trazia a titulação acadêmica como parâmetro para ingresso e promoção da carreira docente. Outro ponto foi o Art. 36, redigido conforme o destaque dado ao Conselho Federal de Educação, sendo “[...] os programas de aperfeiçoamento de pessoal docente deverão ser estabelecidos pelas universidades, dentro de uma política nacional e regional definida pelo Conselho Federal de Educação e promovida através da CAPES e do Conselho Nacional de Pesquisas.” (BRASIL, 1968c, s/p).

Com isso, segundo Martins (2018), esses mecanismos estabeleceram uma conexão para viabilizar a carreira docente com os títulos de mestrado e doutorado, o que tornou necessário uma adaptação aos núcleos de fomento determinados pelo governo federal, que objetivavam o incentivo ao aperfeiçoamento do quadro docente com formação em pós-graduação *stricto sensu*. De acordo com Hamada (2017), por meio do Decreto n.º 77, de 1969, houve a definição das normas para credenciamento de cursos de pós-graduação, com as determinadas diferenciações entre o doutorado acadêmico e o profissional, permanecendo ainda a caracterização da nomenclatura dos cursos de mestrado, os quais permaneceram com vinculação à graduação, área ou matéria que se destinavam.

A proliferação do ideal nacionalista promovida pelo regime militar, segundo Kuenzer e Moraes (2005), a construção de um Estado nacional forte estava interligada com a efetivação de meios para viabilizar os recursos humanos especializados, que seria possível apenas com investimento na pós-graduação. Isso ocorreu a partir da indução financeira requerida pelo período conhecido como “milagre econômico”, o qual gerou fomento para o desenvolvimento científico e tecnológico no Brasil.

Para Hamada (2017), foi um período com grande demanda de pós-graduados, voltados para formação de professores de nível superior e pesquisadores para o governo. A valorização dos cursos de mestrado e doutorado

passaram a ser determinantes, sendo que os diplomas de graduação se tornaram comuns e nível acadêmico.

Segundo Verhine e Souza (2021), existiam poucos professores atuantes com o grau de titulação previamente exigidos, isso gerou uma enorme demanda de criação de novos programas de pós-graduação, dentro das universidades. Com esse furor de formação reivindicado, ocorreram inúmeros programas inaugurados sem a pretensão de qualidade devida, o que gerou preocupação dos acadêmicos em geral, setor midiático e público em geral, com indagações sobre a qualidade das ofertas desses cursos.

Durante o governo militar indicador de vigilância do entorno social e político do Estado, de acordo Durham (1986), essa necessidade de controle da pós-graduação na tentativa de vínculo com as normativas regidas pela égide do progresso no sentido globalizador, fizeram com que ocorressem transformações em órgãos federais responsáveis pelo controle das políticas educacionais voltados a esse grau acadêmico.

Com o objetivo formalizador das políticas de desenvolvimento para a educação, segundo Durham (1986), foi criado na Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura, um grupo para trabalhar em prol das definições de políticas voltadas à pós-graduação nacional. No ano seguinte, por meio do Decreto n.º 73.411, de janeiro de 1974, foi instituído o Conselho Nacional de Pós-Graduação (CNPQ). O CNPQ possuía as atribuições, destacadas no Art. 2º do Decreto, de “I - elaborar o Plano Nacional de Pós-Graduação; II - propor as medidas necessárias à execução e constantes atualização da Política Nacional de Pós-Graduação.” (BRASIL, 1974). Sendo designado para normatizar a pós-graduação devido ao crescimento evidente do ensino superior no Brasil

Para a organização da pós-graduação, de acordo com Verhine e Souza (2021), o governo federal, em vistas da situação caótica que se encontrava esse cenário acadêmico, implantou um plano nacional de desenvolvimento da pós-graduação, o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPQ), em 1975, no ano seguinte ocorreu a atribuição da responsabilidade da promoção da qualidade dos programas com avaliações sistemáticas. Surgindo com isso o Primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação (I PNPQ), que viabilizava maneiras de ampliar e normatizar a nivelção dos programas de pós-graduação.

No momento em que se ampliava essa demanda, principalmente pela busca de professores das instituições do país, devido a esse crescimento, ocorreu problemas de qualidade formativa para os docentes atuarem na graduação e pós-graduação, valorização das ciências básicas e a necessidade de se evitar disparidades regionais foi desenvolvido o primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação o I PNPG (1975-1979) (HOSTINS, 2006). O plano em questão foi direcionado principalmente para a formação dos professores de ensino superior.

De acordo com Gabriel Neto e Ribeiro (2021), ocorreu durante o Governo Geisel a percepção da necessidade desse plano específico para a avaliação da pós-graduação, o que levou a uma grande concorrência entre a CAPES, o próprio MEC com os funcionários das áreas econômicas do governo, que vislumbram as ações de controle econômico e político da Educação desse período. A CAPES alcançou notoriedade e conseguiu o protagonismo na elaboração do I PNPG, recebendo a atribuição de avaliar, no sentido de preservar ou promover a qualidade. A alegação da necessidade desse plano teve destaque na quantidade de cursos de pós-graduação que se instauraram durante o regime militar, sendo que “[...] de 23 em 1964 havia agora mais de 400 cursos em 1975, boa parte deles na região sudeste, o que permanece até hoje.” (GABRIEL NETO; RIBEIRO, 2021, p. 115).

O objeto deste Plano é o conjunto de atividades desenvolvidas nas instituições de ensino superior e nas instituições de pesquisa, em nível de pós-graduação. Este trabalho educacional e científico está distribuído em vários tipos de cursos, delimitados conforme o Parecer nº 977/65 do Conselho Federal de Educação, entre o sentido *estricto* cursos de mestrado e doutorado – e o sentido *lato* – cursos de formação avançada em nível de especialização e aperfeiçoamento. (BRASIL, 1975, p. 119).

Os cursos atendidos com esse Plano não foram somente os de pós-graduação *stricto sensu*, mestrado e doutorado, mas também os *lato sensu*, de especialização e aperfeiçoamento. Essa distribuição foi baseada no Parecer Sucupira, para determinar quais os cursos de pós seriam atribuídos atenção no direcionamento das políticas institucionais de organização e fomento do ensino superior desse nível acadêmico.

Segundo Martins (2018), ocorreram dois pontos importantes nesse primeiro plano, sendo a questão do desenvolvimento econômico do país e a necessidade de recursos humanos com qualificação. A pós-graduação seria responsável por formar docentes com a qualificação necessária para a melhoria do ensino universitário. O

segundo ponto consentiu na busca de uma aproximação da pós-graduação com a universidade “[...] dado o isolamento e a desarticulação das suas atividades iniciais em função da diversidade de fontes e formas de financiamento, geralmente externos ao orçamento da universidade.” (MARTINS, 2018, p. 20).

Uma crítica voltada a institucionalização da pesquisa em âmbito estritamente acadêmico foi proferida por Ortega e Brandão (2020), que elencam o I PNPG e as agências de fomento, como proativos na vinculação da qualidade de produção científica estritamente ligadas à titulação de mestres e doutores que ocupam lugares determinados na academia, sendo esses os únicos passíveis de elaborarem pesquisas com legitimação condicionantes ao cenário apresentado. Ocorreu com isso um desvinculo da pesquisa presente na graduação e produzidas por docentes de maneira independente, sem vinculações com a pós-graduação então estruturada.

O I PNPG, para Hamada (2017), possuía caráter opinativo, porém possibilitou consolidação na integração da pós-graduação frente ao ensino superior nacional. Isso ocorreu a partir da análise do próprio governo em relação ao processo de expansão desarticulado, isolado e sem apoio das políticas educacionais. Em complemento, para Gabriel Neto e Ribeiro (2021), o PNPG veio para estabelecer de forma definitiva os cursos de mestrado e doutorado com forte anseio prioritário do governo, mas também com objetivo de se tornar permanentemente uma política de estado.

Segundo Gabriel Neto e Ribeiro (2021), foi no mesmo período de vigência do I PNPG criada a avaliação dos cursos de pós-graduação promovida pela CAPES, mais especificamente, em 1977. Ocorre a criação das comissões de assessores por área e o estabelecimento do Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES). Essa avaliação, ainda durante a Ditadura Militar, visava a expansão da pós-graduação, sendo a primeira grande ampliação dos programas em âmbito nacional.

Dada a importância da formação de docentes para o ensino superior e sendo essa uma das medidas para tornar a avaliação um aparato legitimador da expansão e institucionalização da pós-graduação. Segundo Kuenzer e Moraes (2005), houve incrementos com bolsas de estudos para pós-graduados em tempo integral com o Programa Institucional de Capacitação Docente (PICD) e o incentivo da inserção desses alunos na atuação docente nas universidades.

Pode ser concebido o I PNPG, como uma ferramenta que organizou institucionalmente e possibilitou uma expansão mais cadenciada entre os programas de pós-graduação nacionais. Ocorreu uma ênfase na formação de professores qualificados para atuação nas universidades dentro dos próprios programas de pós-graduação. Em relação a avaliação desses programas, não houve uma efetiva verificação de qualidade em si, mas aparentou ser um ranqueamento vislumbrado apenas para a distribuição de fomento em um cenário de múltiplos programas competindo por uma certa quantia de valor que não poderia ser abarcado por todos.

Em 1980 a CAPES promoveu o Sistema Nacional de Avaliação de Pós-Graduação, segundo Verhine e Souza (2021), o modelo de avaliação baseou-se em revisão por pares a partir de relatórios apresentados anualmente por programas de pós-graduação, que resultava em uma classificação de escala de qualidade. Kuenzer e Moraes (2005) complementam sobre o aprimoramento, nesse período, dos formulários de obtenção de dados, a busca pela informatização e as comissões de especialistas de cada área. Também no mesmo ano foi lançado o II PNPG, que institucionalizou e oficializou a avaliação da pós-graduação. “Os principais objetivos ainda eram a formação para a docência e provimento de quadros para as universidades públicas, principalmente. Este plano teve vigência de 1982 a 1985.” (GABRIEL NETO; RIBEIRO, 2021, p. 117).

No ano de 1981 a CAPES passa de Conselho à Coordenação com o Decreto n.º 86.791, de 28 de dezembro de 1981, o qual define a partir do parágrafo único que “a competência do órgão ora extinto passa a ser exercida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).” (BRASIL, 1981). Essa determinação possibilitou centralidade nas decisões sobre a ciência e tecnologia relativos, principalmente, aos cursos de pós-graduação stricto sensu e se tornou, ainda em 1981, “uma Agência Executiva do Ministério da Educação e Cultura junto ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, cabendo-lhe elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar as atividades relativas ao ensino superior.” (CAPES, 2011a).

No início dos anos de 1980 ocorreu um efeito contrário ao cenário do PNPG anterior segundo Hamada (2017), a situação era de estagnação provenientes das incertezas econômicas do país. Durham (1986), reconhece que o II PNPG era bem mais modesto, não definindo um poder totalizador do Estado, concebendo outros sujeitos desse processo. A proposta de expansão que era primordial no Plano

anterior, muda o enfoque para a consolidação do que existe formalmente e da elevação a qualidade. De acordo com Ortega e Brandão (2020), devido à queda de recursos repassados para a pós-graduação o II PNPG não foram implantados todos os seus projetos de intervenção.

Considerou-se a educação como um seguimento não privilegiado dentro de uma dinâmica de contingências financeiras com o enfraquecimento do regime militar que estava chegando em seu fim. Com as incertezas provenientes dessa crise política o planejamento de fomentar a expansão do ensino universitário perde espaço para a tentativa de permanência ou mesmo do estímulo a qualidade para um propenso ranqueamento e distribuição das verbas que eram destinados ao setor educacional.

O II PNPG ficou definido em função, basicamente, de três itens de acordo com:

- 1) o seu posicionamento no processo de avanço do conhecimento científico e tecnológico;
- 2) a importância estratégica que determinadas especialidades têm em função do atual estágio de desenvolvimento do País;
- 3) a visão da própria comunidade científica.” (BRASIL, 1982, p. 186).

O posicionamento da pós-graduação dentro do Plano, foi norteado pela qualidade buscada em função de sua conservação, em detrimento ao anterior que visou o expansionismo desse setor acadêmico, a nova proposta então, objetivou nesse primeiro item a composição entre a necessidade do país em função do progresso almejado pelos militares no poder. Segundo Martins (2018), ocorreu a primeira menção da vinculação entre a questão tecnológica e o setor produtivo nacional.

Outra questão que direcionou determinado grau de importância foi a valorização dos cursos *lato sensu*, para a capacitação especializada de profissionais para atenderem as demandas dos setores público e privado, como mencionado no seguinte trecho do Plano:

Alguns tipos de cursos de pós-graduação “*lato sensu*”, nas diferentes áreas, serão incentivados a um revigoramento e uma reestruturação qualitativa, para que possam passar a figurar como alternativas para os alunos e para os demandantes de mão-de-obra altamente especializada e sejam, assim, compatíveis com as outras opções do sistema. (BRASIL, 1982, p. 188).

Essa estruturação nos cursos de especialização ficou vinculada até mesmo na área da docência para alguns segmentos acadêmicos, mas principalmente para a inserção do profissional nas múltiplas exigências no mercado de trabalho que apresentava mudanças em sua dinâmica de funcionamento em um cenário globalizado. No que consiste os cursos *stricto sensu*, a ênfase se deu na obtenção da qualidade formativa e dos resultados das pesquisas com um produto que permeasse a resolução de problemas da sociedade em geral, visando a formação de pesquisadores, com a alegação de trabalhos realizados apenas como formalização dos requisitos para obtenção do título.

No que tange a avaliação da pós-graduação, segundo Kuenzer e Moraes (2005), ocorreu uma consolidada sistematização da avaliação, com a CAPES criando aprimoramentos nos formulários de obtenção de dados e sua informatização, criou as comissões de especialistas em cada área específica, como foi sugerido no II PNPG. Além disso, ocorreu a avaliação por pares e futuramente a avaliação *ad hoc*, que seriam revisores destinados para essa única finalidade. Ocorre, ainda, a busca de indicações para composição dos vários níveis de avaliação, como: “[...] a comissão de avaliação dos cursos de pós-graduação e demais comissões de consultores para seleção de bolsas para o exterior, reconhecimento de cursos novos, apoio a cursos *lato sensu*, acordos internacionais etc.” (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1346).

Nesse período ainda ocorreu o III PNPG (1986-1989), aprovado por meio do Decreto n.º 93.668, de 9 de dezembro de 1986 (BRASIL, 1986b). Segundo Patrus, Shigaki e Dantas (2018), possuía como principais diretrizes a institucionalização da pesquisa científica na universidade, além de consolidar e melhorar o desempenho dos programas de pós-graduação e integrá-los ao sistema científico e tecnológico, incluindo o setor produtivo. Esse aspecto mostrava a intencionalidade da época, em que era retomada a autonomia nacional com a possibilidade de formar pessoas capacitadas no setor científico acadêmico para melhorar os segmentos que geravam a busca pela independência econômica do país.

Para uma análise e apresentação da necessidade do novo PNPG, no documento oficial teve um aspecto comparativo que definiu a dimensão daquele período de como estava consistida numericamente a pós-graduação brasileira. Essa comparação foi realizada conferindo o crescimento de uma década, de 1975 a 1985, conforme Quadro 6:

Quadro 6 – Aspectos comparativos do Sistema de Pós-Graduação - 1975/1985

Aspectos comparativos	1975	1985
Total de programas de mestrado, cadastrados	370	787
Total de programas de doutorado, cadastrados	89	325
Total de professores envolvidos com atividades de pós-graduação	7.500	20.900
Total de docentes com doutorado e livre-docência que atuam na pós-graduação	4.000	10.000
Formação de mestres	4.000 (acumulado)	4.000 (por ano)
Formação de doutores	600 (acumulado)	600 (por ano)
Tempo médio de titulação para mestrado	S/I	5 anos
Tempo médio de titulação para doutorado	S/I	5,5 anos
Percentual de alunos matriculados que atingem a titulação (por ano)	15%	15%
Índice de evasão de alunos do total de alunos matriculados (por ano)	50%	45%
Cursos de mestrado com bom desempenho	51%	62%
Cursos de doutorado com bom desempenho	46%	60%

Fonte: adaptado de BRASIL (1986b).

Ficou evidente o crescimento quantitativo dos aspectos presentes na pós-graduação nacional dentre os anos de 1975 a 1985. Como o total de programas de mestrado cadastrados duplicou, passando de 370 para 787 em uma década, os programas de doutorado atingiram um percentual ainda maior, saindo da casa dos 89 programas para 325. Essa demanda de programas gerou uma carga maior para distribuição do financiamento vinculado à pós-graduação, tendo como premissa maior cobrança para o ranqueamento de cunho qualitativo levando em consideração a dimensão do novo cenário de redemocratização nacional.

Para Kuenzer e Moraes (2005), a questão da pesquisa científica ganha maior relevância no III PNPG (1986-1989), devido ao seu vínculo com I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República (I PND-NR). O I PND-NR, aprovado pela Lei n.º 7.486, de 6 de julho de 1986 (BRASIL, 1986c), buscou autonomia nacional, em síntese ele foi “[...] um plano de reformas, de crescimento econômico e de combate à pobreza. Todos os programas e recursos aqui definidos dirigem-se para essas três metas estratégicas.” (BRASIL, 1986a, p. 9).

Tendo como prerrogativa a nova perspectiva de Estado redemocratizado, o III PNPG priorizou a pesquisa. Segundo Patrus, Shigaki e Dantas (2018) e Kuenzer e Moraes (2005), a pesquisa obteve destaque além da institucionalização da pós-graduação como espaço oficial da pesquisa no Brasil, isso pode ser observado nos primeiros itens das Diretrizes Gerais do Plano:

[...] 5.1. Estimular e apoiar as atividades de investigação científica e tecnológica, que devem transcender o processo de capacitação de pessoal de alto nível e se constituir em condição necessária para a realização da pós-graduação. Esta é parte essencial do Sistema de Ciência e Tecnologia, que garante a pesquisa básica como suporte para o desenvolvimento tecnológico;

5.2. Consolidar as instituições universitárias enquanto os ambientes privilegiados de ensino e de geração de conhecimentos e promover a institucionalização da pesquisa e da pós-graduação por meio do destaque de verbas orçamentárias específicas; [...]. (BRASIL, 1986b).

Essa pauta estaria ligada ao requisito de ampliação de fomento direcionado à pesquisa que perdeu suficiência durante a recessão promovida pelo prelúdio de fim do regime militar. Observa-se que a atribuição do desenvolvimento da pesquisa na universidade com vistas à pós-graduação foi o objetivo principal desse plano, que abrangia nessa perspectiva o sistema de ciência e tecnologia, presentes na descrição das diretrizes do Plano.

No ano seguinte ao final do III PNPG, foi eleito para presidência da República Fernando Collor de Mello. No mesmo ano, em 1990, segundo Patrus, Shigaki e Dantas (2018), Hamada (2017) e Gabriel Neto e Ribeiro (2021), a CAPES foi extinta pela Medida Provisória n.º 150, de 15 de março de 1990, em seu Art. 27 (BRASIL, 1990b). Isso decorreu de medidas que promoviam a tentativa um enfrentamento à superinflação que atingia a economia do país, promovendo uma diminuição dos gastos com alguns setores do Estado, o que para Patrus, Shigaki e Dantas (2018), e Gabriel Neto e Ribeiro (2021), em relação a essa extinção, gerou intensa mobilização, como das pró-reitorias de pesquisa e pós-graduação das universidades que nortearam o pensamento científico e acadêmico, o que conquistou ajuda do MEC, fazendo com que essa medida durasse apenas 29 dias.

O retorno da CAPES se dá a partir da Lei n.º 8.028, de 12 de abril de 1990 (BRASIL, 1990a), a qual possibilitou a retomada do órgão em suas atividades. Mas foi com a Lei de n.º 8.405, de 9 de janeiro de 1992 que a CAPES foi instituída como fundação pública, a partir da autorização da Presidência da República ao Poder Executivo (BRASIL, 1992). Essa ação possibilitou maior liberdade administrativa, o que segundo Gabriel Neto e Ribeiro (2021), significou que poderia gerir seus próprios recursos.

Como consequência decorrente da firmação da CAPES como fundação, novas atribuições são concebidas, que podem ser observadas no Art. 2º da Lei:

A fundação Capes terá como finalidade subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a área de pós-graduação, coordenar e avaliar os cursos desse nível no País e estimular, mediante bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda dos setores públicos e privado. (BRASIL, 1992).

Aspecto importante desse artigo se insere na função da avaliação dos cursos de pós-graduação do país. Segundo Patrus, Shigaki e Dantas (2018), compete a CAPES, desde então, o desenvolvimento, avaliação e delegação das competências de qualidade da pós-graduação *stricto sensu* do Brasil. Com início em 1995, foram realizadas diversas mudanças como a base do sistema de avaliação inspirado em padrões internacionais. (CAPES, 2011a).

O IV PNPG (1996-2004), não chegou a ser implantado, segundo Morosini (2009), apesar de várias discussões para elaboração, as circunstâncias que tangiam aquele momento, vinculado a herança de *déficit* orçamentário ocasionado após o período de recessão do momento posterior ao regime militar. Outro fator elencado pela autora foi a dificuldade de articulação entre as agências de fomento nacionais. Kuenzer e Moraes (2017), ressaltaram que o IV PNPG não foi viabilizado devido a várias restrições, incluindo as orçamentárias.

Nesse período, segundo Feijó e Trindade (2021), a CAPES adota um novo modelo em sua avaliação a partir de 1996, o qual foi direcionado para um enfoque na qualificação da produção científica. A partir desse momento a avaliação de periódicos toma forma e ganha destaque na avaliação. De acordo com Guilherme, Cheron e Brito (2021), a formulação dos critérios da avaliação da pós-graduação com parâmetros relacionados aos artigos publicados pelos integrantes dos programas, já vinha das avaliações de 1980 e 1990.

Segundo Feijó e Trindade (2021), em 1997, foi convidada uma comissão internacional para que os ajustes da avaliação fossem propostos, constituída por sete especialistas em avaliação do ensino superior da Alemanha, Argentina, Canadá, Irlanda, Estados Unidos e dois da França. As recomendações propostas pela comissão puderam contribuir, principalmente, para a demanda da formulação de definições referentes as delimitações de cada um dos conceitos de cada programa. Não foi delimitado um aspecto avaliativo na Área da Educação em

específico, porém serviu como um norte para os demais programas não mencionados no documento. (CAPES, 1997).

A partir deste documento com as análises pautadas em avaliações internacionais e de cunho mais abrangente, a avaliação toma um novo aspecto, a principal característica de simetria com a avaliação internacional foi a alteração da forma com que foram inseridos os conceitos mudando para notas. Com isso a avaliação com aspectos semelhantes com os atuais tomou forma a partir de 1998, o qual foi apresentado a partir do próximo tópico.

2.2 AVALIAÇÃO DA CAPES A PARTIR DE 1998 E O QUALIS PERIÓDICOS

As alterações ocorridas no sistema de avaliação da CAPES ocorreram em momento posterior à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelecida pela Lei n.º 9.394 de 1996. Para Sguissardi (2006), essa LDB possuía caráter minimalista, fato que levou ao Governo Federal a editar uma série de Decretos para nortear as políticas da pós-graduação. Isso pode ser evidenciado nas únicas três menções direcionadas à pós-graduação. Apenas no Art. 9º, que consiste nas incumbências da União, por meio do inciso VII que abrange a responsabilidade pelas normas de cursos de graduação e pós-graduação. (BRASIL, 1996).

Na LDB ainda foi apresentado no Art. 44, os cursos e programas que a educação superior abrangeria. Dentre eles, no inciso III o:

De pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino. (BRASIL, 1996).

Nesse inciso, ocorre uma descrição sobre como são compreendidos dos cursos de pós-graduação e sua disponibilidade. Por último, no Art. 66, se refere à formação necessária para a adequação do magistério para o ensino superior, que deve ser vinculado com a titulação em nível de mestrado e doutorado. (BRASIL, 1996). Segundo Hamada (2017), apesar de pouca intencionalidade direcionada para pós-graduação *strictu sensu*, ocorreram alguma evolução, como a coleta e divulgação de dados relacionados a mestres e doutores do país; uma ampliação no número de cursos de mestrado e doutorado nas regiões sul e nordeste, devido a

adoção de diretriz a disseminação dos cursos pelo país; e surgiram ainda, “[...] novos formatos e modalidades de cursos, como o mestrado profissional, o mestrado interinstitucional e o doutorado interinstitucional.” (HAMADA, 2017, p. 52).

Segundo Kuenzer e Moraes (2005), esse novo modelo de avaliação, correspondente ao biênio de 1996-1998 e concluído em 1998, redefiniu a centralidade proposta nas avaliações anterior, alterando o foco na docência para a pesquisa. Ocorreram mudanças decorrentes dessa nova formulação destinadas a avaliação, dentre elas a concepção da ideia de Programas, e não mais de cursos de mestrado e doutorado, os quais eram avaliados isoladamente. Uma “[...] atenção especial voltou-se às linhas de pesquisa e à sua organicidade com as disciplinas, projetos e produtos de pesquisa, teses e dissertações; as linhas, e não mais as preferências docentes.” (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1347).

Nota-se a padronização ocorrida nos programas, em relação as avaliações anteriores que primavam por certa autonomia da pós-graduação em quesitos avaliativos. Esse ponto corrobora com o trabalho de Oliveira e Rothen (2022), que indagam a questão de padronização decorrente das discussões coordenadas pela CAPES em delineamento de estratégias para elevação do padrão de desempenho da pós-graduação:

Antes, as áreas gozavam de maior autonomia na definição dos critérios avaliativos e na organização do processo de aplicação da avaliação, considerando suas especificidades. Essa passou a ser uma das maiores críticas da comunidade acadêmica, já que, uma vez estabelecido um novo padrão de avaliação, classificatório e punitivo em sua essência, coube aos programas de pós-graduação ajustarem-se a ele para preservar a imagem ou, em alguns casos, garantir sua sobrevivência. (OLIVEIRA; ROTHEN, 2022, p. 416).

Segundo Oliveira e Rothen (2022), esse contexto gerencialista de avaliação fez com que a CAPES, como agência de coordenação e apoio às atividades de pesquisa, se tornasse uma agência de controle instrumentalizado “cuja atuação resultou em um progressivo aprofundamento da submissão dos programas aos parâmetros internacionais, instalando-se uma relação de competitividade na disputa pelos escassos recursos das agências de fomento.” (OLIVEIRA; ROTHEN, 2022, p. 416).

Com relação aos preceitos técnicos da avaliação da CAPES, segundo Verhine e Souza (2021), pode ser observado que no ano de 1998 ocorreram três

mudanças importantes em relação ao modelo que foi implementado em 1980, primeiro foi alterado a escala que inicialmente era do conceito A ao E, depois foram inseridas notas de 1 a 5 e a partir dessa mudança passou a ser de 1 a 7. O segundo ponto, fortaleceu o Conselho Técnico Científico (CTC) da CAPES no sentido de que há um papel de homologar os resultados de diversas áreas. De certa forma, estava havendo uma comparação entre as áreas em termos de sua distribuição de notas. Ficava enfatizado que as notas 6 e 7 eram programas de excelência, de nível internacional e apenas de 10% se encaixavam nesse nível. Por último ficou definido a exigência de que cada área produzisse uma ficha de avaliação a ser divulgada antes da própria avaliação.

Essas alterações e implementações mostravam que a avaliação era pautada na quantitatividade com base nos relatórios anuais. Segundo Verhine e Souza (2021), conquanto a especificação prévia de indicadores fosse exigida desde 1998, por outro lado, a definição precedente de critérios de avaliação se torna desencorajada, pois a avaliação deve ser de natureza comparativa, garantindo a extensão da escala alocada de todos os projetos e assegurando a exclusividade de seus níveis superiores. A partir desse momento poucas mudanças substanciais ocorreram. Pode-se pontuar em 1998 envolveu a extensão do período de avaliação de dois para três anos. Em seguida foi estendido novamente para quatro anos em 2013, mas a lógica do período permaneceu a mesma ao longo do tempo. (VERHINE; SOUZA, 2021).

Para Kuenzer e Moraes (2005), há um reconhecimento do caráter positivo em relação a centralidade da pesquisa na pós-graduação e o aspecto de cientificidade. No entanto, as autoras apontaram dois aspectos negativos principais desse novo modelo. O primeiro ponto indagado foi o acentuado direcionamento aos critérios quantitativos com direcionamento aos aspectos do que pode ser mensurado, ainda que a Comissão da Área da Educação buscou privilegiar os fatores qualitativos da produção docente e discente, com formulações relativas ao vínculo com a formação e pesquisa. Apesar da tentativa de meios para que essas informações pudessem ser relevantes em um cenário que privilegia a avaliação padronizada e quantitativa, as ações tomadas pela Comissão para validar a qualidade da produção devidamente pertinente:

Difícilmente pode ser mensurada, porquanto ainda não se descobriu uma fórmula razoável e rápida para avaliar a qualidade em termos do impacto social e científico dos produtos na qualidade de vida, na democratização social e econômica, na preservação do ambiente e assim por diante. (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1348).

Tal demanda avaliativa despenderia um acúmulo ainda maior de trabalho perante os membros de comitês ou mesmo dos próprios programas dentro de uma autoavaliação. Ademais, a formulação de estratégias quantitativas que basearam o novo modelo de avaliação e que perdura nos próximos períodos avaliativos “o modelo ganha dimensões formais que nem sempre expressam a realidade dos Programas.” (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1338).

O segundo aspecto apontado por Kuenzer e Moraes (2005) permeou sobre a produção acadêmica e o produtivismo induzido pelos critérios de avaliação. Para Marques, Veiga e Borges (2020), ocorreu uma acomodação por parte do meio acadêmico e desvalorização do momento crítico, com o imediatismo promovido por esse modo de avaliar, gerando consequências na qualidade das pesquisas e na condição da vida dos docentes e discentes de pós-graduação.

Com o aumento da produção de artigos nos programas, a CAPES buscou um controle na qualidade das revistas científicas, o que ocorreu, segundo Kuenzer e Moraes (2005), com a criação do Qualis periódicos isso foi possível para qualificar a produção de várias áreas. Apesar de ser um processo relativamente embrionário, “busca construir padrões mínimos de qualidade e, em alguma medida, permite enfrentar o surto produtivista ao possibilitar uma comparação diferenciada dos produtos até então considerados equivalentes.” (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1348).

O Qualis periódicos foi por um longo período o principal meio avaliativos dos periódicos, em específico, com artigos voltados às humanidades que não utilizam sumariamente os índices de citação como métrica principal. Porém, essa utilização desenfreada do Qualis possibilitou algumas discussões sobre o seu uso dentro do cenário avaliativo.

O Qualis periódicos, de maneira geral, é uma ferramenta desenvolvida pela CAPES e utilizada pelos programas de pós-graduação no Brasil. De acordo com Barata (2016), a finalidade é auxiliar os comitês da avaliação com a análise da produção bibliográfica dos docentes e discentes vinculados à programas de pós-graduação que possam ser avaliados pela CAPES. Para Soma, Alves e Yanasse

(2016), o Qualis periódicos é composto “por um conjunto de listas contendo todos os títulos de periódicos que publicaram artigos de docentes e discentes de programas de pós-graduação reconhecidos pela CAPES.” (SOMA; ALVES; YANASSE, 2016, p. 47).

Segundo Sousa e Macedo (2009), a ideia inicial era de que o Qualis se aplicasse a diversos veículos de publicação, como os periódicos, livros e anais de evento, porém sua ênfase caiu sobre a questão dos artigos em periódicos. A exclusividade funcional do Qualis em sua gênese era servir como uma ferramenta complementar da avaliação dos PPGs nacionais, porém algumas utilizações indevidas ocorreram e ocorrem com essa métrica. Em nota, na Plataforma Sucupira, a descrição da função do Qualis “é exclusivamente, para avaliar a produção científica dos programas de pós-graduação. Qualquer outro uso fora do âmbito de avaliação dos programas de pós-graduação não é de responsabilidade da CAPES.” (CAPES, 2022, s/p).

Com o intuito de esclarecer alguns pontos de finalidade, usos inadequados e incompreensão do Qualis a professora Rita de Cássia Barradas Barata, que segundo Souza *et al.* (2018), era a diretora de avaliação da CAPES na época, publicou em 2016, um artigo na Revista Brasileira de Pós-Graduação, com o título de “Dez coisas que você deveria saber sobre o Qualis”, o qual é recomendado pela própria CAPES (2022).

A finalidade de utilização do Qualis periódicos é objetiva, ou seja, apenas como uma ferramenta de complementação da avaliação da pós-graduação. Mas, segundo Barata (2016), há alguns equívocos em seus usos. Os três pontos destacáveis encontrados no artigo são, inicialmente, o Qualis periódicos “não deve ser considerado como uma fonte adequada de classificação da qualidade dos periódicos científicos para outros fins que não a avaliação dos programas de pós-graduação.” (BARATA, 2016, p. 17).

Outro aspecto esteve relacionado com a tomada da ferramenta como referência para ações futuras, pois, segundo Barata (2016), a classificação do Qualis periódicos é feita a *posteriori*, ou seja, apenas no ano seguinte ao fim do biênio, triênio ou quadriênio a classificação conclui-se. Sendo assim o biênio de 1996-1997 foi concluído em 1998; o triênio de 1998-2000 obteve sua conclusão em 2001; o triênio de 2001-2003 findado em 2004; na sequência o triênio de 2004-2006 que foi concluído em 2007; o triênio de 2007-2009 finalizado em 2010-2012 com seu fim em

2013; e a conversão para um modelo quadrienal de 2013-2016, finalizada em 2007, a qual foi a última avaliação concluída.

Com esse pressuposto, a efetividade de uma avaliação atualizada para alguma finalidade futura como envio de artigo para um determinado periódico de Qualis superior, tende a ser algo equivocados de acordo com a afirmação acima. Pois, não se deve ser gerado uma qualidade com dados obsoletos. O periódico tanto pode ter mudado de *status* devido a avaliação porvindoura, quanto pode ter um decréscimo em sua alocação no Qualis na avaliação decorrente que somente seria concluída ao fim de um determinado período.

Por fim, em relação a um dos apontamentos de sua não utilização, o Qualis periódicos “não é uma ferramenta que possa ser utilizada em avaliações do desempenho científico individual de pesquisadores, visto que não foi desenvolvido com essa finalidade.” (BARATA, 2016, p. 17). O apontamento aqui tratado esteve concernente à utilização da ferramenta como avaliação individual da produção do docente ou discente vinculado a determinado PPG, que pode ser avaliado pela CAPES. Esse uso torna-se indevido a partir da finalidade da avaliação de um programa geral e estimativa de grupo, ou seja, a produção coletiva do PPG, sendo elencado como um dos critérios dessa avaliação. A partir disso, obtém-se a afirmativa de que a utilização para determinar a qualidade individual do pesquisador é indevida.

A afirmação de que o Qualis periódicos deve unicamente servir como critério para avaliação de Programas de Pós-Graduação, tornou-se incongruente pelo próprio mecanismo proposto pela instituição avaliadora. Ao levar em consideração que os estratos mais altos pontuam de maneira proeminentemente maior dentro dos parâmetros elencados, a tendência seria, e foi, da busca incessante pela tentativa de publicações em periódicos mais bem situados dentro do Qualis periódicos. Além da busca de referências de artigos vinculados a esses periódicos de estratos A.

A maneira com que foram impostos os critérios avaliativos tendo o Qualis como um de seus pontos incisivos, fomenta essa circunstância. O pesquisador vinculado a um PPG, seja ele docente ou discente, tende a buscar algo que fosse proveitoso para ampliar seu currículo, ou mesmo por solicitação do Programa, que almeja ranquear-se em níveis mais elevados a partir dos critérios avaliativos. Com isso, a menção de que o Qualis periódicos não deve ser utilizado para outros fins que não a avaliação dos PPGs, se limita pela sua própria essência.

Com os devidos apontamentos em relação ao uso e desusos do Qualis periódicos, faz-se necessário a ponderação histórica que se desenrolou para que a suas mudanças fossem compreendidas. Em seguida foram tratados alguns aspectos do biênio, triênios e quadriênio que perpassaram no decorrer das avaliações da CAPES, com apontamentos gerais e destaque para a Área de Educação.

De início, como sendo o primeiro período avaliativo com utilização do Qualis periódicos, o biênio de 1996-1997, que foi concluído em 1998, o qual seguiu as orientações da comissão internacional para melhoria do sistema de avaliação surge o Qualis periódicos pela necessidade de avaliar os periódicos com a finalidade de complementar um dos critérios para a avaliação dos Programas de Pós-Graduação nacionais. Dentre as demandas de alterações promovidas pela comissão internacional convidada pela CAPES para nortear a avaliação da pós-graduação, segundo Feijó e Trindade (2021), pesou como um aspecto negativo a quantidade de dados de dados em excesso que foram coletados e submetidos para posterior análise dos avaliadores. Foi necessária uma seleção de indicadores para que os dados quantitativos fossem colocados como possibilidade de demonstração de uma avaliação mais transparente e objetiva.

Segundo Barata (2016), as mudanças na avaliação ocorreram de maneira substancial, com a padronização da ficha de avaliação, a qual incluía sete quesitos, dentre eles: “a proposta do programa, o corpo docente, as atividades de pesquisa, as atividades de formação, o corpo discente, as teses e dissertações e a produção intelectual.” (BARATA, 2016, p. 15). Com essas mudanças, apesar da padronização dos instrumentos de avaliação, as áreas possuíam certa liberdade para determinar seus critérios mais objetivos. De acordo com Lima (2020), o Qualis periódicos teve um papel relevante na melhoria da qualidade da produção científica vinculada aos programas de pós-graduação.

Na primeira utilização do Qualis periódicos como um dos critérios de avaliação dos PPGs que ocorreram com uso dos conceitos A, B e C, segundo Barata (2016), foi entre 1998 e 2008, os periódicos foram classificados entre A para internacionais, B para nacionais e C ficaram os locais, conforme a relevância em determinado campo científico. Segundo Sousa e Macedo (2009), a Área da Educação, nesse primeiro momento, não se submeteu à utilização de critérios estabelecidos para determinação de periódicos avaliados a partir do Qualis, a

“avaliação dos programas ainda indicavam números globais de produtos em periódicos, livros e trabalhos completos em anais.” (SOUSA; MACEDO, 2009, p. 6).

Vale destacar que a avaliação da CAPES, que almejava novos parâmetros para a pós-graduação *stricto sensu*, buscou, de certa forma, segundo Horta e Moraes (2005), uma unidade básica da pós-graduação e não mais a avaliação de maneira isolada dos cursos de mestrado e doutorado. A ênfase na determinação dos cursos de excelência recaiu em alguns critérios como a:

Inserção internacional, e a organicidade entre linhas de pesquisa, projetos, estrutura curricular, publicações, teses e dissertações não deixam dúvidas quanto à finalidade esperada da pós-graduação: a de ser, prioritariamente, *locus* de produção de conhecimento e de formação de pesquisadores. (HORTA; MORAES, 2005, p. 95).

Resultado da proeminência de internacionalização os produtos de divulgação dos resultados de pesquisa de cunho internacional ganharam destaque na perspectiva avaliativa, sendo o destaque para aferir a excelência dos Programas. Esse primeiro biênio (1996-1997), envolto de um novo paradigma, para Horta e Moraes (2005), gerou um impacto danoso para a Área da Educação, como o descredenciamento de vários programas com notas 1 e 2, que automaticamente ocorria se a nota fosse menor que 3. Mas, ainda sem a utilização do Qualis periódicos como um dos critérios de avaliação.

No período avaliativo posterior, relativo ao triênio 1998-2000, finalizado em 2001, não ocorreram grandes mudanças, as mais destacáveis dessas poucas alterações, segundo Horta e Moraes (2005), foram do papel assumido pelo CTC da CAPES, que agora não apenas homologava os resultados, mas agora intervinha em decisões e questionamentos das avaliações feitas pelas comissões de áreas, até mesmo alterando alguns conceitos atribuídos por elas. Outro ponto que foi a definição dos conceitos 6 e 7 para os Programas com produções científicas internacionais, relacionadas com periódicos estrangeiros. De maneira geral, “as comissões de área avaliaram 1.545 programas, tendo atribuído 52 conceitos 7 (3,4%), 120 conceitos 6 (7,8%), 328 conceitos 5 (21,2%), 510 conceitos 4 (33%), 450 conceitos 3 (29,1%), 73 conceitos 2 (4,7%) e 12 conceitos 1 (0,8%).” (HORTA; MORAES, 2005, p. 97).

Esse aspecto avaliativo das diferentes áreas levou ao CTC a realizar duas reuniões para a homologação dos resultados oriundos das comissões. Ainda,

segundo Horta e Moraes (2005), ao presidente da CAPES daquele período, Abílio Afonso Baeta Neves, coube nomear uma subcomissão incumbida de analisar os Programas de todas as áreas com conceitos de 6 e 7 e os demais membros do CTC, analisaram em duplas os conceitos de 1 a 5:

Ao final do processo, 41 programas tiveram seus conceitos rebaixados pelo CTC: dois de 7 para 6, dois de 7 para 5, vinte e sete de 6 para 5, dois de 5 para 4 e oito de 4 para 3. Três programas tiveram seus conceitos aumentados pelo CTC, de 3 para 4. Registre-se que um dos programas teve seu conceito original 6 restaurado logo após a reunião do CTC, por iniciativa pessoal do presidente da CAPES. Dos conceitos rebaixados pelo conselho, 31 (76%) situavam-se na faixa de conceitos 6 e 7. Dos 29 programas que tiveram os seus conceitos 7 e 6 rebaixados, 15 (52%) eram da GACH, especialmente os das áreas de geografia e educação, que, juntas, somaram 12 conceitos nesse caso (41%). Na faixa dos conceitos 1 a 5, apesar de a análise dos mesmos ter ocupado a quase totalidade dos membros do CTC, e a despeito de propostas no sentido de rebaixar em um ponto todos os conceitos dos programas de algumas áreas (educação e geografia, entre outras), a intervenção do CTC foi mínima. (HORTA; MORAES, 2005, p. 98).

Como em qualquer processo que não gere clareza em seus critérios, essa homologação final causou desconforto e tensões. De acordo com Horta e Moraes (2005), a avaliação, de per si, não foi o motivo da crise gerada, mas sim a disputa de espaço na área de excelência para a atribuição de financiamento mais altivo e o prestígio gerado:

Após a homologação dos resultados dos recursos pelo CTC, os conceitos da área de educação ficaram assim distribuídos: um programa recebeu conceito 2 (1,8%); 17 programas, conceito 3 (30,9%); 17 programas, conceito 4 (30,9%); 17 programas, conceito 5 (30,9%); e três programas, conceito 6 (5,5%). A média da área, que havia sido 3,48 em 1998, subiu para 4,07 em 2001, ficando um pouco acima da média nacional. (HORTA; MORAES, 2005, p. 102-103).

As atribuições voltadas à Área de Educação, após os recursos apresentados, que segundo os autores, Horta e Moraes (2005), foram 11 recursos, seis contra os rebaixamentos do conceito 6 pelo CTC, três relacionados aos conceitos atribuídos pela comissão da área ocorrendo de maneira opositiva, um com solicitação de esclarecimentos direcionado à comissão e um manifestando novas informações. Sendo assim, nenhum dos PPGEs receberam o mais alto conceito.

Neste contexto, as discussões para a mobilização de critérios para definir o Qualis periódicos da Área da Educação na avaliação dos Programas se

intensificaram, porém, não foi inserido nessa primeira avaliação com o índice em 1998. Segundo Sousa e Macedo (2009), foi apenas no triênio 2001-2003, concluído em 2004, que a proposta do Qualis tomou forma no CTC da CAPES. A ênfase recaiu, em início, sobre os periódicos, por se tratar de um veículo utilizado por todas as áreas, o que gerou preocupação para a grande área das Ciências Humanas, por possuir o livro como produto principal. A partir desse momento ocorreu uma mobilização por parte das Ciências Humanas na CAPES para “garantir que os demais veículos, especialmente livros, permanecessem sendo considerados para efeito de avaliação da qualidade da pesquisa desenvolvida nos programas de pós-graduação.” (SOUSA; MACEDO, 2009, p. 259).

Segundo Sousa e Macedo (2009), o movimento travado no interior do CTC gerou resultados positivos, por parte da grande área das Ciências Humanas, porém, o Qualis vinculado aos periódicos foi o que mais evoluiu nos anos decorrentes em relação aos livros que, de início apenas consideravam três níveis com base em editora. Tão somente no triênio avaliado em 2009 que iniciou o “processo de qualificação mais sistemático dos livros (integrais e coletâneas), considerando-se, especialmente, a articulação da obra em torno de eixo temático e sua vinculação à pesquisa desenvolvida nos programas de pós-graduação.” (SOUSA; MACEDO, 2009, p. 259).

A importância analítica da presente tese formalizar-se-á baseada na avaliação do Qualis periódicos, sem um aprofundamento no Qualis livros. Como justificativa para essa finalidade, considera-se as métricas com base em citações como parâmetro de artigos em periódicos avaliados pela CAPES. Ainda não existe nas bases conceituadas e privilegiadas pela avaliação contagem de citações de livros formalizada, apenas no Google Acadêmico, mas não possui consideração por parte da CAPES.

Nesse primeiro período em que o Qualis Periódicos intenciona ares de obrigatoriedades, segundo Horta e Moraes (2005), a Área da Educação elaborou em parceria com a ANPEd a classificação dos periódicos da área. De acordo com Sousa e Macedo (2009), foi decidido que a classificação ocorreria com os periódicos nacionais, sendo lançada uma chamada pública para os periódicos que quisessem ser classificados.

Segundo Sousa e Macedo (2009), foram avaliados no triênio de 2001-2003, um conjunto de 607 periódicos da Área. A definição ficou estruturada conforme Quadro 7.

Quadro 7 – Definição estratos Qualis Periódico triênio 2001-2003

Estrato	Definição
Internacional A	indexação internacional, diversidade institucional e geográfica internacional da autoria, do corpo editorial e do corpo de pareceristas, circulação internacional com assinaturas e permutas; atendimento às exigências de normas e padronização.
Internacional B	indexação internacional, diversidade institucional e geográfica internacional da autoria e do corpo editorial, circulação internacional com assinaturas e permutas; atendimento às exigências de normas e padronização.
Internacional C	indexação internacional, diversidade institucional e geográfica internacional da autoria e do corpo editorial restrita, circulação restrita internacional com assinaturas e permutas; atendimento às exigências de normas e padronização.
Nacional A	indexação nacional, diversidade institucional e geográfica nacional da autoria, do corpo editorial e do corpo de pareceristas, assinaturas e permutas; atendimento às exigências de normas e padronização.
Nacional B	periódicos Nacional B: indexação nacional, diversidade institucional e geográfica nacional da autoria e do corpo editorial, assinaturas e permutas; atendimento às exigências de normas e padronização.
Nacional C	os demais periódicos com circulação nacional por meio de assinaturas e permutas e que atenderam às exigências de normas e padronização.
Local A, B e C	periódicos com circulação restrita que atendem às exigências de normas e padronização.

Fonte: Sousa e Macedo, 2009, com base em Brasil, 2004.

A concepção dos critérios para determinação dos mais elevados estratos dos periódicos, nessa concepção mais abrangente de condição inicial, esteve direcionada em fatores qualitativos de maneira ampla. Ainda não ocorria uma vinculação com o quantitativo com direcionamento às métricas de citações que já eram utilizadas em outras áreas que possuíam essa predominância. A internacionalização era relevante para determinar a qualidade do periódico, além dos profissionais envolvidos no processo como o corpo editorial e os pareceristas. A distribuição por estrato ficou como mostra a Tabela 1.

Tabela 1 – Distribuição da qualificação dos periódicos pela CAPES triênio 2001-2003

Internacional			Nacional			Local		
160			309			138		
A	B	C	A	B	C	A	B	C
46	53	61	79	84	146	26	41	71

Fonte: Sousa e Macedo, 2009, com base em Brasil, 2004.

Pela leitura da Tabela 1 fica evidente sobre o contexto nacional pelos quais os periódicos da Área da Educação são estruturados. Os critérios de inserção

internacional eram acometidos de privilégios dentro da avaliação dos PPGs. Segundo Horta e Moraes (2005), os quesitos avaliativos que moveram o processo desse triênio foram a formação, corpo docente e pesquisa e produção científica com inserção internacional. No que consiste a produção científica foram elencadas as publicações de resultados de pesquisa original, que poderiam ser em formato de livros, capítulo de livro e/ou coletânea, as publicações em periódicos internacionais com importância reconhecida pela comissão.

A partir dos apontamos de Santos, Zanardini e Hotz (2022), compreende-se que os critérios para determinação de Programas classificados com notas 6 e 7 na Área da Educação estiveram atrelados aos aspectos qualitativos de inserção internacional. Destacou-se a importância do trânsito internacional com reconhecimento fora do país para o quadro docente dos Programas com notas 6 (a nota 7 ainda não foi atingida nesse triênio). Sendo assim, os três parâmetros centrais avaliativos foram as publicações, a inserção internacional coletiva do Programa e a inserção internacional individual dos docentes, o que leva ao aspecto da distribuição regional dos Programas.

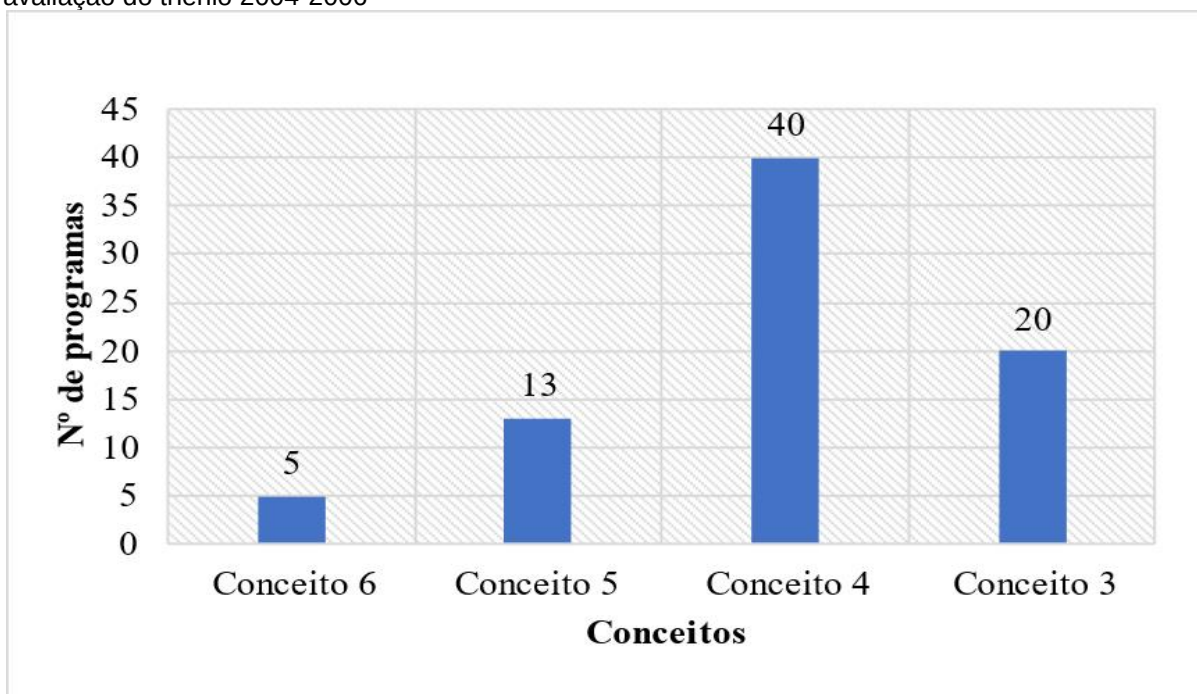
A expansão da pós-graduação e dos periódicos tornava-se evidente nos Programas de Educação, mas ainda assim, os programas de pós-graduação possuíam uma distribuição desigual pelo país, “[...] uma vez que a região Sudeste concentra 54,9% dos cursos de mestrado e 66,6% dos de doutorado, seguida da região Sul (19,6% e 17,1%), Nordeste (15,6% e 10,3%), Centro-Oeste (6,4% e 4,1%) e Norte (3,5% e 1,8%).” (BRASIL, 2004).

Essa desigualdade representa a concentração de recursos em uma determinada região, que gera desigualdade competitiva da proposição de elementos que constituem a qualidade necessária para obtenção de um estrato elevado dentro do Qualis. As regiões com menor concentração de Programas tendem a ser mais afetadas financeiramente. Bortolozzi e Gremski (2004), afirmam que as políticas voltadas à pesquisa e pós-graduação geram um desequilíbrio, pois consideram, poucos aspectos de regionalidade desses Programas, não considerando os aspectos intra-regionais e aqueles de cada estado brasileiro. Isso gera uma situação que impacta todos os estados, com proporções diferentes, “[...] alguns ainda distantes de qualquer ação específica que conduza ao seu desenvolvimento científico e tecnológico, em especial alguns Estados das Regiões Norte, Centro-Oeste e Nordeste.” (BORTOLOZZI; GREMSKI, 2004, p. 36.)

O triênio subsequente avaliado em 2007, referente a 2004-2006 esteve às luzes do Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010 (PNPG 2005-2010). A partir desse Plano não ocorre mais a denominação sequencial como ocorreram no I, II, III e IV PNPG, sendo apenas denominados pelos anos aos quais se direcionam as metas (BRASIL, 2004). Nenhuma grande alteração ocorreu para a avaliação geral dos PPGs nesse período. Na questão da avaliação do corpo docente permanente, foi considerado a produção intelectual a partir da qualificação “[...] sobretudo no que se refere a publicações em artigos em periódicos de ampla circulação na área e áreas afins – em particular os incluídos na qualis-CAPES da área.” (CAPES, 2007, s/p).

Nesse processo não ocorreram alterações nas estratificações da Área da Educação para os periódicos, permanecendo os estratos de A para internacionais, B para os nacionais e C para os locais. Com ênfase na produção para elencar os melhores docentes com as publicações em destaque, em especial as de cunho internacional voltados para a avaliação dos Programas. (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Distribuição dos programas da Área de Educação pelos conceitos 3 a 6 obtidos na avaliação do triênio 2004-2006



Fonte: Adaptado de CAPES, 2007.

O resultado da avaliação de 2007 para os Programas de Pós-graduação em Educação ficou de acordo com o Gráfico 1. Os 78 Programas avaliados nesse triênio

distribuíram-se nos estratos de 3 a 6. Nenhum obteve a estratificação máxima de 7 e os que obtiveram notas 1 e 2 não puderam ser credenciados pela CAPES. A distribuição dos conceitos atribuídos ficou de 5 Programas com nota 6, 13 com nota 5, 40 com nota 4 e 20 com nota 3. “Em relação ao triênio anterior, 56 programas (72%) permaneceram com o mesmo conceito, catorze programas (18%) tiveram seu conceito aumentado e oito programas (10%) sofreram um rebaixamento de conceito.” (CAPES, 2007, p. 18).

A partir do triênio seguinte, referente ao ciclo de 2007-2009 com avaliação em 2010, ocorrerem mudanças sistemáticas no Qualis Periódicos. No Relatório da Área de Educação promovido pela coordenação e comissão da área para a CAPES (2010), dois pontos destacam-se sendo a ampliação dos programas e a mudança na estratificação dos Qualis Periódicos com base na Grande Área das Ciências Humanas.

No primeiro ponto, em comparativo com o triênio anterior ocorreu um acréscimo de 78 para 95 Programas avaliados. Resultado das políticas com a finalidade de expansão de maneira “consciente a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, consolidar e ampliar a qualidade da produção destes cursos e qualificar a formação de doutores para retroalimentação do sistema de pós-graduação e pesquisa.” (CAPES, 2010, s/p.). Com essa política de ampliação e qualidade conseguiu-se alcançar o conceito 7 com três Programas, com um grande percentual de conceito 5 e apenas um descredenciado.

A mudança ocorrida na categorização dos estratos foi substancial, passando para 7 estratos para periódicos credenciáveis e um para descredenciamento. Os mais altos sendo A1 e A2, seguidos por B1, B2, B3, B4, B5 e os descredenciados com estratos C. Para a Grande Área das Humanidades os critérios para a estratificação mais elevada ficou definido com:

Publicação amplamente reconhecida pela área, seriada, arbitrada e dirigida prioritariamente à comunidade acadêmico-científica, atendendo a normas editoriais da ABNT ou equivalente (no exterior). Ter ampla circulação por meio de assinaturas/permutas para a versão impressa, quando for o caso, e on-line. Periodicidade mínima de 3 números anuais e regularidade, com publicação de todos os números previstos no prazo. Possuir conselho editorial e corpo de pareceristas formado por pesquisadores nacionais e internacionais de diferentes instituições. Publicar, no mínimo, 18 artigos por ano, garantindo ampla diversidade institucional dos autores: pelo menos 75% de artigos devem estar vinculados a no mínimo 5 instituições diferentes daquela que edita o periódico. Garantir presença significativa de artigos de pesquisadores filiados a instituições estrangeiras reconhecidas (acima de

dois artigos por ano). Estar indexado em, pelo menos, 6 bases de dados, sendo, pelo menos 3 internacionais. (CAPES, 2010, s/p).

Ocorreu uma ampliação de critérios para esse triênio colocando mais exigências para os periódicos atingirem o Qualis A1 e refletem para os outros estratos que sequeciam nas posições. Os aspectos de mudanças mais substanciais consistem na quantidade mínima de números anuais e regularidade nos periódicos, incluindo a quantificação mínima de artigos publicados por ano, com 18 artigos. A publicação de artigos referentes a autores filiados a instituições estrangeiras e indexação em bases de dados internacionais concluíram a composição de critérios para a avaliação do estrato mais elevado da área.

Um outro aspecto que fundamenta a avaliação de periódicos, segundo Hamada (2017), foi a exigência da CAPES para que os periódicos com estratos A1, A2 e B1 não ultrapassassem 25% a 26%, o número de A1 deveria ser maior do que o número de periódicos A2, enquanto os estratos posteriores que seriam de B2 a B5 atingissem um quantitativo de 73% a 75%, excluindo os periódicos com estratos em C. Isso serviu para dar delimitação em periódicos de nivelamento proposto mais elevado, nem todos poderiam atingir os conceitos de A1, A2 e B1 que não tivessem medidas previstas mesmo sendo considerados pela área como uma revista com qualidade pertinente. Sendo assim, a limitação aos estratos mais elevados era fixada e nem todos poderiam atingi-las mesmo sendo compatíveis.

A Área da Educação, a partir de informação do Relatório de Avaliação 2007-2009, referente a trienal de 2010 da CAPES (2010), avaliou uma quantidade de 1378 periódicos. Esses dados foram utilizados pela CAPES para calcular a média ponderada anual referente a produção bibliográfica por docentes dos Programas e “utilizados para avaliação da distribuição da produção em estratos mais qualificados entre os docentes de cada programa.” (CAPES, 2010, s/p).

Em 2010 ocorre também a elaboração de um novo PNPG para ser executado no período de 2011 a 2020. Esse Plano possuiu um detalhamento maior perante os anteriores, configurado em dois volumes, com o primeiro possuindo 309 páginas e o outro 587 páginas. Os detalhes específicos apresentados no Plano contam com um capítulo destinado ao Sistema de Avaliação da Pós-Graduação Brasileira, nomeados pelos seus três aspectos principais que eram:

1 – Ela é feita por pares, oriundos das diferentes áreas do conhecimento e reconhecidos por sua reputação intelectual; 2 – ela tem uma natureza meritocrática, levando à classificação dos e nos campos disciplinares; 3 – ela associa reconhecimento e fomento, definindo políticas e estabelecendo critérios para o financiamento dos programas. (BRASIL, 2010a, p. 15).

O primeiro volume escrito para o PNPG 2011 – 2020, tratou, assim, de seus principais aspectos, da contextualização histórica do Plano, a situação da pós-graduação do presente momento, as projeções para a ampliação da pós-graduação dentre outros temas que abrangiam o sistema de avaliação, a relação com a educação básica e recomendações para viabilidade de grande parte dos setores que envolver a educação por meio do MEC.

Em seu segundo volume foram elaborados textos por convidados da Comissão Nacional do PNPG. Os autores tiveram o objetivo de refletir sobre a pós-graduação dentro do contexto de suas áreas, com os textos alocados em uma seção nomeada de “Documentos Setoriais”, mesmo não sendo englobados todos os setores de interesse do país e da pós-graduação, o documento contou com vinte e um textos de variadas temáticas como do setor agrário, hídrico, cultura, demografia, Desenvolvimento social, saúde e outros. (BRASIL, 2010b).

Com o PNPG 2011 – 2020 em desenvolvimento e sequencialmente aplicado, acontece o triênio precedente, finalizado em 2013, o qual se refere aos anos de 2010 - 2012, a diretoria de avaliação traça um panorama sobre o estágio que se encontrava a área naquele período. De acordo com o documento relativo a CAPES (2013a), a Área da Educação contava, em julho de 2013, com 120 mestrados acadêmicos, 62 de doutorado e 23 mestrados profissionais, totalizando 205 cursos de pós-graduação. Esses cursos são organizados em 143 Programas, 62 possuem mestrados e doutorados de âmbito acadêmico, 58 com mestrado acadêmico e 23 com mestrado profissional.

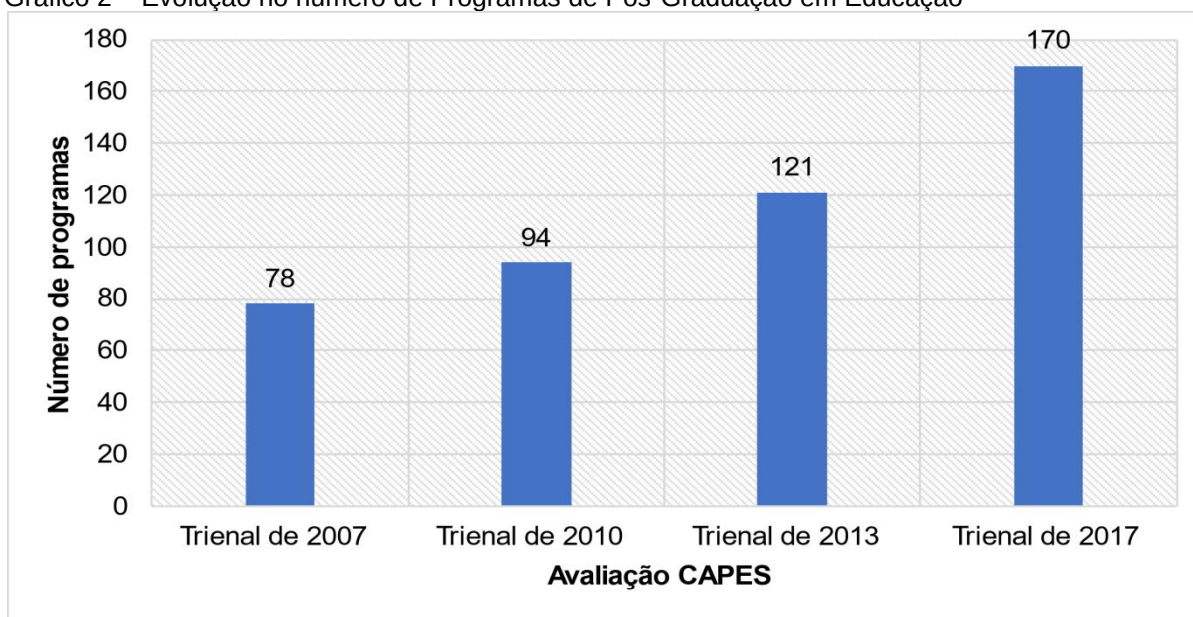
Em um comparativo com a avaliação do período de 2007 - 2009, observa-se um aumento de 27% em número de Programas, que passaram de 95 para 121. O relatório da área acrescenta que a qualidade dos Programas não decaiu pela ampliação do número de PPGs, afirmativa essa, considerada pelo aumento dos índices de formação em tempo adequado e dos níveis de produção bibliográfica. O que ocorreu de diferente, em relação ao triênio anterior, foi o descredenciamento de um número maior de Programas recém-aprovados “por não estarem funcionando segundo a proposta encaminhada quando de sua criação.” (CAPES, 2013b, p. 2).

A partir da política de ampliação da quantidade de Programas distribuídos pelo país, intensificada no triênio anterior, o número de periódicos a serem avaliados em 2013 cresceu demasiadamente. Segundo o Relatório da Área da Educação da CAPES (2013b), de 1138 periódicos avaliados no triênio de 2010 a quantidade passou para 2315 periódicos em 2013, gerando um aumento de 103% em relação a avaliação anterior.

Para a avaliação de periódicos não ocorreram mudanças substanciais na parte de indexação e quantitativa referente as bases de periódicos. em relação as bases nacionais consideraram-se a *Scielo* e *Scielo Educ@* e em relação as internacionais foi feita menção das duas que possuem maior prestígio no mundo acadêmico, ocorrido da seguinte maneira, “internacionais quando disponíveis (ISI, *Scopus* e outras da área de humanas)” (CAPES, 2013a, p. 18). Com a ocorrência de indicativos dessas grandes bases evidencia-se a tentativa de inserção da Área da Educação em bases que promovem Índices de Citação mais requisitados dentro do meio acadêmico. A ISI com o Fator de Impacto (JCR) e a *Scopus*, que apresenta grafia incorreta no Documento da Área, com *CiteScore*. Ademais, não ocorreram mudanças quantitativas que incorporassem Índices de Citação no Qualis Periódicos.

A avaliação seguinte contou com uma mudança de espacialidade temporal. Ocupou-se entre o período de 2013 a 2016, o qual contemplou o primeiro quadriênio avaliativo finalizado em 2017. A Área de Educação contou com a avaliação de 244 cursos de Pós-graduação, sendo 128 de Mestrado Acadêmico, 74 de Doutorado e 42 de Mestrado Profissional. A organização desses cursos se deu a partir de 170 Programas, 74 deles com Mestrado e Doutorado Acadêmicos, 54 com Mestrado Acadêmico e 42 com Mestrado Profissional. (CAPES, 2017).

Gráfico 2 – Evolução no número de Programas de Pós-Graduação em Educação



Fonte: adaptado de CAPES, 2017.

A ampliação dos Programas de Pós-Graduação em Educação demonstrada no Gráfico 2, fica evidente a partir da observação do gráfico anterior. O comparativo entre as trienais de 2007, 2010, 2013 e a quadrienal de 2017, permite compreender que na avaliação de 2007 a quantidade de Programas avaliados eram de 78, passando para 94 em 2010, ampliando para 121 em 2013 e finalizando com uma elevação em 40,5% em 2017 com 170 Programas.

No que consiste o Qualis Periódicos do quadriênio, ocorreram mudanças em relação a indexações dos periódicos A1 e A2 que antes eram considerados apenas os presentes na base *Scielo*, o que para CAPES (2016) era muito restritivo, ocorrendo a ampliação para outras nove bases, a *Educ@*, *Scielo-BR*, *Scopus*, *Redalyc*, *DOAJ*, *IRENIE*, *BBE*, *Latindex* e *Clase*. As revistas para estarem no mais alto estrato deveriam estar vinculadas a quatro dessas bases, no Qualis A2 indexadas em três dessas bases, em B1 duas e B2 uma das mencionadas. Para que os periódicos internacionais pudessem ser A1 a indexação deveria ser na base *Scopus* e na *Web of Science*, para ser A2 deveriam estar em uma delas. “Para as que não estivessem em nenhuma das duas, seriam no máximo B1 e aplicaram-se os critérios vigentes para os periódicos nacionais.” (CAPES, 2017, p. 6).

O Relatório da Área da Educação para CAPES (2017), mostra o crescimento constante do número de periódicos avaliados nos triênios finalizados em 2010, 2013 e no quadriênio de 2017, como foi apresentado na Tabela 2.

Tabela 2 – Distribuição da qualificação dos periódicos pela CAPES no triênio 2001-2003

Estrato	Triênio 2007-2009		Triênio 2010-2012		Quadriênio 2013-2016	
	Nº de Periódicos	%	Nº de Periódicos	%	Nº de Periódicos	%
A1	65	5,7	115	5,0	121	4,2
A2	85	7,5	170	7,3	380	13,0
B1	138	12,1	322	13,9	542	18,6
B2	138	12,1	378	16,3	425	14,6
B3	197	17,3	390	16,8	357	12,3
B4	241	21,2	455	19,7	307	10,5
B5	274	24,1	485	21,0	782	26,8
Total	1.138	100,0	2.315	100,0	2.914	100,0

Fonte: adaptado de CAPES, 2017.

A Tabela 2 apresenta a relação constitutiva das avaliações do Qualis Periódicos e o percentual distributivo dos periódicos nos sete estratos que vão de A1 a B5, com início demonstrativo do triênio 2007 – 2009, que finalizou em 2010, o qual possuiu um total de 1.138 periódicos. No triênio de 2013, que foi de 2010 – 2012, foram contabilizados 2.315 periódicos, representado por um crescimento de 49,1%. Para o quadriênio de 2017, referente a 2013 – 2016, o aumento percentual em relação a avaliação anterior foi de 20,5%, totalizou 2.914 periódicos para classificação.

A distribuição dos periódicos nos estratos demonstra a preocupação em manter os limites estabelecidos pela CAPES (2017), com o número de periódicos A1 e A2 inferior a 25% do total de periódicos classificados entre A1 e B5 e número de periódicos classificados como A1, A2 e B1 inferior a 50% desse total. Observa-se que em 2010, os estratos A1 e A2 representavam 13,2%, no triênio seguinte de 2013 eram 12,3% e em 2017 eram 17,2% do número total de estratos. Isso demonstra que nenhuma das últimas avaliações dos periódicos os dois estratos superiores mantiveram-se em sua quantidade um número inferior aos 25% estipulados pela CAPES.

A pós-graduação nacional passou por um longo processo de construção, consideravelmente tardio em um comparativo com a América espanhola. Foi apenas na década de 1930 que o ensino superior aos moldes da percepção contemporânea começou a ser constituído. Por conseguinte, a pós-graduação foi considerada oficialmente instituída em 1965, o que demonstra que o sistema de ensino superior

em seus moldes avaliativos detém um encaminhamento ainda em processo de amadurecimento devido a sua recente estruturação.

Compreende-se que a ideia inicial da avaliação da CAPES não era apenas criar um recurso para aferir a qualidade dos programas de pós-graduação, mas, gerar um ranqueamento para distribuição de recursos financeiros. O que ocasiona uma pressão perante os Programas para estarem inseridos nos conceitos elevados, fazendo com que o funcionamento gire em torno da avaliação. Desse modo a coordenação dos PPGs trabalham, quase que, exclusivamente para os dados quantitativos de suas instituições.

Ao se tratar do histórico da avaliação de periódicos ela passa de apenas apontar internacionais, nacionais e locais para maneiras mais sofisticadas, deixando cada vez mais complexas e universalizantes esses quesitos avaliativos. Apesar do aprofundamento no modelo de avaliação, ocorreu a restrição de estar pautado por órgãos governamentais, tirando a autonomia dos cientistas, dos fóruns de pesquisa e de associações como a ANPEd no caso da Área da Educação.

Dentre os aspectos centrais compreendidos em relação a avaliação e estratificação dos periódicos esteve fundamentada na funcionalidade do Qualis Periódicos, que visa oficialmente qualificar os periódicos para composição da avaliação dos programas da pós-graduação. Porém, as utilizações ocasionaram, sobretudo, a intensificação da busca de publicações em revistas com estratos mais elevados por parte de docentes e discentes que almejam usufruir de benefícios decorrentes dessa qualificação.

Na avaliação posterior ao quadriênio de 2017 as mudanças tornam-se substanciais, que decorrem desde uma avaliação multidimensional dos Programas e a inserção quantificadora de utilização do índice h como componente obrigatório dos periódicos da Área da Educação. Os pontos de discussão desses aspectos fazem parte do próximo capítulo desta tese.

Com base nesses apontamentos, faz-se necessário conceituar o contexto da avaliação dos periódicos, para que assim sejam mostrados os impactos que uma avaliação pautada por Índices de Citação pode implicar na Área da Educação.

2.3 AVALIAÇÃO DE PERIÓDICOS

Os periódicos podem ser tratados como um dos principais meios de divulgação do conhecimento acadêmico do mundo globalizado. A partir dos procedimentos induzidos pelos meios de compartilhamentos promovidos pela internet, o acesso em larga escala possibilitou maiores oportunidades para a localização de publicações. Pois, como alude Castro (2018, p. 74),

O periódico científico é o veículo de comunicação que, por meio dos artigos publicados, registra, arquiva e qualifica um conhecimento de forma pública, uma vez que a publicação de cada artigo pressupõe a relação implícita de um processo de avaliação, chancelado por um corpo editorial.

A credibilidade desse produto acadêmico e sua forma com qual tende a ser avaliado para sua publicação, implica em uma maneira clara e precisa da promoção do conhecimento científico. Isso ocorre pelo fato de o artigo ter um acesso mais rápido, enquanto proveniente de acesso aberto e sem custos para os membros da comunidade acadêmica e demais interessados.

Sobre esse aspecto, Tenopir e King (2001) complementam que os periódicos científicos são a fonte de informação mais importante para os cientistas. No que consiste a avaliação de periódicos, em Barata (2016), pode ser determinada como a qualificação de periódicos científicos com vistas a qualificar a produção dos programas e avaliar os Programas de Pós-Graduação. Compreende-se que “[...] a avaliação está baseada na comparação de desempenho entre os programas, gerando uma estratificação ou ranking entre os mesmos.” (BARATA, 2019, p. 2).

Acerca da avaliação, Passos (2021) entende que ela é um processo articulado de busca descritiva de um determinado resultado em função do que é almejado. Logo, de acordo com Magueta (2012), ela abrange diversos contextos com características distintas, e, por isso necessita de metodologias, técnicas e instrumentos adequados à natureza do objeto de pesquisa, pertinentes para sua avaliação.

Segundo Arredondo e Diago (2009) a avaliação é um processo dinâmico, genuíno e contextualizado de um determinado objeto de estudo, que se desenvolve no longo prazo. Em conformidade Teixeira e Nunes (2008) afirmam que avaliação se refere a uma atividade que examina, seleciona e controla, deste modo permitindo moldar os comportamentos em detrimento dos resultados encontrados.

A avaliação segundo Gatti *et al.* (2003), pode ser definida como um diagnóstico que evita punir, uma vez que deve apresentar conhecimentos que apontem críticas e por meio delas direcionem os trabalhos para que fossem melhorados. Nesse sentido, em Tyler (1976) afirma-se que toda avaliação precisa fornecer dados que proporcionem subsídios avaliativos para o constructo de uma análise crítica, ou seja, possibilitar a compreensão dos objetivos verificando se estes estão sendo realizados na prática e de maneira efetiva.

Por sua vez, a efetividade, para Martinelli e Coelho (2021), avalia os impactos para resultados mais amplos e complexos do que se apresenta, de fato, a avaliação de processos, uma vez que para avaliar as implicações políticas sobre os indivíduos, torna-se necessário estabelecer uma relação causal entre política e relações sociais, ou seja, são analisadas as mudanças pretendidas das condições atuais. Deste modo, compreende-se como efetividade os princípios que orientam uma determinada objetividade, pois promovem mudanças nas condições de um conjunto de indivíduos.

Para Figueiredo e Figueiredo (1986), a efetividade pode ser objetiva, subjetiva e substantiva, conforme os impactos e mudanças que ela proporciona na realidade investigada ou sujeitos. A efetividade objetiva versa sobre critérios de aferição de mudança qualitativa entre o antes e depois da execução de um determinado programa. Com isso, para uma efetividade objetiva dentro de um viés avaliativo da CAPES, necessitam ser cotejados os resultados do processo para a validação de sua qualidade ou não a qual foi projetada. O segundo conceito, a efetividade subjetiva, liga-se com o Bem-Estar Social dos indivíduos que são impactados pelas ações, tem a função de julgar a percepção dos indivíduos sobre a adequação dos resultados objetivos dos programas aos seus desejos, aspirações e demandas. “A efetividade substantiva é, por sua vez, o critério de aferição de mudanças qualitativas nas condições sociais de vida da população-alvo.” (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, p. 117).

A avaliação dos periódicos em âmbito nacional pode ser compreendida a partir do Qualis Periódicos que:

É uma das ferramentas utilizadas para a avaliação dos programas de pós-graduação no Brasil. Sua função é auxiliar os comitês de avaliação no processo de análise e de qualificação da produção bibliográfica dos docentes e discentes dos programas de pós-graduação credenciados pela CAPES. Ao lado do sistema de classificação de capítulos e livros, o Qualis

Periódicos é um dos instrumentos fundamentais para a avaliação do quesito produção intelectual, agregando o aspecto quantitativo ao qualitativo. (BARATA, 2016, p. 16).

A avaliação aqui se entendeu como uma análise de qualidade de alguns aspectos predeterminados para que os periódicos fossem comparados a partir de seu desempenho. Para Rousseau (2002), a qualidade de um periódico apresentou-se em um conceito multifacetado. Os periódicos podem ser avaliados para diferentes propósitos e, portanto, os resultados dessas avaliações podem variar, dependendo dos indicadores que forem utilizados.

Para Lubis (2021), uma das definições de avaliação foi o processo comprometido de determinar a valoração de algo, a avaliação seria um produto e esse produto é diagnosticado para determinar a mensuração da vantagem e os valores de alguma coisa. No contexto de instituição, Reboloso, Fernández-Ramírez e Cantón (2005) compreendem a avaliação como uma estratégia e apoio ao desenvolvimento e mudança institucional.

Em relação à última avaliação do Qualis Periódicos promovida pela CAPES, com relatório de 2017 e 2018, provenientes da autoavaliação dos Programas de Pós-Graduação, a Coordenação da Área da Educação compreende a avaliação dos periódicos disponíveis na Plataforma Sucupira da seguinte maneira:

A compreensão da Coordenação da Área é que essa avaliação visa, exclusivamente, levantar informações sobre os periódicos, com vistas a classificá-los nos estratos (A1, A2, A3, A4, B1, B2, B3, B4 ou C), conforme definição exposta a seguir, com o escopo de mensurar e avaliar a produção bibliográfica dos PPGs. Não tem esta avaliação de periódicos outro objetivo que não este. (CAPES, 2019b, p. 2).

Dessa forma, compreende-se a avaliação dos periódicos como elemento que compõe uma estratificação, que toma como base critérios quantitativos e qualitativos para que haja ao final a classificação dos PPGs em âmbito nacional. Em relação à avaliação no contexto geral dos programas de Pós-Graduação, a Área da Educação por meio da Diretoria de Avaliação compreende que essa avaliação “visa fornecer informação sobre o grau de sucesso das políticas por ela implementadas ao longo dos anos. Torna-se, assim, instrumento relevante para a melhoria da política de produção de conhecimento na área.” (CAPES, 2019a, s/p).

No mês de fevereiro de 2020 foi publicado o relatório de 2019 da Proposta de Aprimoramento da Avaliação da Pós-Graduação Brasileira para o Quadriênio

2021-2024 – Modelo Multidimensional (CAPES, 2020b), que foi composto por 12 membros da Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG 2011-2021, presidido por um membro de universidade, composto por mais 6 membros de universidades, 2 de institutos de pesquisa, um membro da CAPES e um do Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação (FOPROP).

Esse documento propôs mudanças nas regras de avaliação dos Programas de Pós-Graduação do Brasil, visando promover uma contínua expansão na qualidade das produções acadêmicas a alcance da sociedade, principalmente aos setores empresariais das indústrias, dos serviços e gestão pública. (CAPES, 2020b).

O relatório (CAPES, 2020b) alega que a pós-graduação brasileira, dentro das últimas décadas apenas formou docente para atuarem no próprio sistema acadêmico nacional. A partir do relatório o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), deveria expandir a atuação na formação qualificada para todos os segmentos da sociedade, com prioridade no setor econômico, social e ambiental. A partir desses apontamentos o documento norteou que:

O principal objetivo dos cursos de pós-graduação deve ser formar mestres e doutores capazes de enfrentar novos desafios científicos com independência intelectual, contribuindo para o progresso científico, tecnológico, econômico e social do Brasil como nação independente, imersa em um mundo globalizado em rápida evolução. A pós-graduação deve ser estabelecida em um ambiente onde se estimule o avanço e o desbravamento das fronteiras do conhecimento, sem imposição de barreiras disciplinares, com atenção à sociedade, promovendo o diálogo entre pares em nível nacional e internacional. (CAPES, 2020b, p. 7).

Para que esses objetivos fossem alcançados, a proposta seguiu um panorama multidimensional divididos em 5 dimensões, avaliadas ao final de cada ciclo. Essas dimensões são: “Formação Pessoal; Pesquisa; Inovação e Transferência de Conhecimento; Impacto na Sociedade; Internacionalização.” (CAPES, 2020b, p. 7).

Outros pontos das propostas complementares foram compostos pelo período avaliativo, que se manteve em quatro anos; indicadores únicos para todas as áreas, mas existia a possibilidade de serem decompostos para atender especificidades de cada área; a desfragmentação das 49 áreas existentes, com o objetivo de tomar por base as nove grandes áreas do conhecimento; a unificação da classificação dos docentes em uma categoria apenas; avaliação e fomento como componente essencial; política institucional de pós-graduação por meio de um plano

institucional que deve conter as políticas e estratégias de desenvolvimento da pós-graduação, com vistas à autoavaliação; a extinção do Qualis a partir do ciclo 2021-2024; a escala de notas, permanecendo de 1 a 7, porém com as 5 dimensões compondo notas individualizadas, sendo a Formação de Pessoal e Pesquisa como basilares para admissão e permanência dos PPG no SNPG, com notas mínimas de 3; na avaliação de propostas de novos cursos, deve ser considerado o modelo multidimensional ainda com vigência de parâmetros próprios e seguindo os resultados de aprovado e reprovado. (CAPES, 2020b).

A partir dessas propostas de novas perspectivas de avaliação dos PPG's algumas entidades responderam de forma negativa, dentre elas a Associação Brasileira de Ciências (ABC, 2020), que em uma carta aberta remetida pelos três Colégios que organizam as 49 áreas de avaliação da CAPES, sendo o Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar, Colégio de Ciências da Vida e Colégio de Humanidades. Uma das principais preocupações direcionadas foi a ausência de debates com a comunidade científica que compõe a CAPES e os pontos a seguir:

- 1) Redefinição das áreas de conhecimento;
- 2) Avaliação de impacto (definição de indicadores e avaliação por comissão externa);
- 3) Indicadores únicos para todas as áreas;
- 4) Extinção do Qualis periódicos;
- 5) Resultados financeiros como indicador de impacto;
- 6) Conflitos no entendimento do que seja o modelo multidimensional. (ABC, 2020, p. 2).

Esses questionamentos remetem a discussões e propostas tidas em 2018, nas quais os PPG's seguiam a adaptação e a forma abrupta em que foram propostos os novos parâmetros para a avaliação para o quadriênio 2021-2024. A falta de diálogo empreendida pelos responsáveis dos novos indicadores avaliativos culminou em amplo debate das 49 áreas de avaliação para focalizar as diferenciações e em que afetam dentro do comparativo das propostas de 2018 e 2019, que seguiu em anexo à carta aberta.

Outra carta aberta, concordando com a anterior, direcionada como moção de solidariedade às 49 áreas de avaliação, partiu das associações científicas do campo da Comunicação, na qual alertaram a falta de debate com a comunidade científica que compõe a CAPES em relação a nova proposta e que possuem as mesmas

inquietações da carta aberta anterior. Essa ficou publicada pela Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo (SBPJor).⁷ (SBPJOR, 2020).

A partir desse momento ocorreram novas mudanças e algumas dessas inquietações promovidas pela avaliação foram solucionadas, como o Índice de Citação que seria com tempo menor avaliação e pode ser utilizado no lugar do índice h5. A partir desses apontamentos concretizou-se a utilização do índice h para área de Educação.

2.4 ÍNDICES DE CITAÇÃO

O conceito de Índice de Citação (ICit) aqui utilizado esteve relacionado com o relatório apresentado pela CAPES (2019b), sobre o Qualis Periódicos da Área da Educação. Nesse relatório o termo foi tratado para referenciar o índice h dos periódicos avaliados por meio do Google Acadêmico. Outros termos que possuem semelhanças e foram encontrados na bibliografia são os índices ou indicadores bibliométricos que possuem relação com a bibliometria, essa foi compreendida como

“[...] uma técnica quantitativa e estatística para medir índices de produção e disseminação do conhecimento, bem como acompanhar o desenvolvimento de diversas áreas científicas e os padrões de autoria, publicação e uso dos resultados de investigação.” (COSTA *et al.*, 2012, s/p).

Para Godin (2006) existem dois aspectos na bibliometria, a primeira que visa a relação de artigos em um determinado campo e a outra em relação a análise de citações a partir de estudos sistemáticos. Outro termo encontrado e que possui similaridade com o Índice de Citação e a bibliometria foi a métrica de citação, essa foi utilizada por grande parte dos autores que tratam do assunto como Costa *et al.*

⁷ Os assinantes da carta foram: Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo (SBPJor); Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação (COMPÓS); Federação Brasileira das Associações Científicas e Acadêmicas de Comunicação (SOCICOM); Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e do Audiovisual (SOCINE); Associação Brasileira de Ensino de Jornalismo (ABEJ); Associação Brasileira de Pesquisadores em Ciberultura (ABCiber); Associação Brasileira de Pesquisadores e Comunicadores em Comunicação Popular, Comunitária e Cidadã (ABPCom); União Latina de Economia Política da Informação, da Comunicação e da Cultura (ULEPICC – Brasil); Associação Brasileira de Pesquisadores de Comunicação Organizacional e Relações Públicas (ABRAPCORP); Associação Brasileira de Pesquisadores de História da Mídia (ALCAR); Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (INTERCOM); Fórum Brasileiro de Ensino de Cinema e Audiovisual (FORCINE). (SBPJOR, 2020).

(2012), Fernandez-Llimos (2018), Jacsó (2008, 2009, 2012a, 2012b, 2018) e Nascimento e Fialho (2020). Com isso, para esta pesquisa optou-se pelo termo Índice de Citação para corresponder ao Relatório da Área da Educação disponibilizado pela CAPES (2019b).

De acordo com o Ofício Circular n.º 31/2020-GAB/PR/CAPES, promovido pela CAPES (2020a), em suas orientações gerais e decisões tomadas nas reuniões dos Conselhos Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES) ficou decidido que:

[...] os indicadores bibliométricos utilizados no Qualis-Referência serão: *CiteScore* da *Scopus*, *JCR* da *Web of Science* e *índices h* do *Google Scholar*. Assim, as áreas Exatas (todas, exceto Ensino) e Ciência da Vida (todas, exceto Saúde Coletiva) se valerão do uso combinado de indicadores bibliométricos e de um modelo matemático. Para todas as áreas do Colégio de Humanidades, além das áreas Ensino e Saúde Coletiva, haverá uma metodologia referência para o cálculo dos estratos, utilizando o *índice h* de forma ampla, como predominante, facultando também a divisão em subáreas e em idiomas dos periódicos, em conformidade com as especificidades das áreas. (CAPES, 2020a, p. 1).

Para a área de Educação foi apontado o índice *h* do Google como Índice de Citação devido à acessibilidade de periódicos da área ao considerar o *JCR* não se obteriam resultados devido à inexistência de periódicos de Educação inseridos na base *Web of Science*. Também não se optou pelo *CiteScore* da *Scopus*, por ainda haver poucos periódicos indexados. O índice *h* possui fácil acesso e as medianas podem ser avaliadas com mais facilidade e de forma gratuita.

Para melhor compreensão dessas métricas pode-se constatar que, segundo Smith (2007), ocorreu a primeira proposta de contagem de referências em 1955, por Eugene Garfield (1925-2017) em seu artigo denominado *Citation indexes for science: A new dimension in documentation through association of ideas*. Esse foi o marco para criação do Fator de Impacto (FI), denominado com esse termo em 1963.

Com isso, essa métrica começa a ser utilizada para mensurar as citações de periódicos na década de 1960, tendo como seus desenvolvedores, além de Eugene Garfield, outro norte-americano, Irving H. Sher. Essa métrica teve como função a seleção de periódicos para o *Science Citation Index* (SCI), tendo em vista que se fossem unicamente utilizadas apenas as citações dos periódicos existentes as revistas de revisão de pequeno porte não seriam selecionadas. Com isso ocorreu a criação do Fator de Impacto de periódicos. (GARFIELD, 1999, p. 979). Em seguida,

essa métrica passou a ser utilizada pela comunidade acadêmica com o nome de *Web of Science Journal Citation Reports* (JCR), desde 1975, segundo Gabardo, Hachem e Hamada (2018), o JCR está sobre responsabilidade da empresa *Clarivate Analytics*.

Importante mencionar que o termo Fator de Impacto foi direcionado especificamente ao criado por Garfield, pois segundo Smith (2007) as contagens de citações são tidas como métricas ou taxas de citação. Para esta pesquisa optou-se pelo termo Índice de Citação, devido ao uso do termo pela coordenação da Área de Educação na avaliação de periódicos. Dentro desse contexto quantitativo dos números de citações, para chegar ao resultado do Fator de Impacto, de acordo com Garfield (1999) deve ser identificado o numerador, referente ao número de citações no ano corrente para quaisquer itens publicados em um periódico nos 2 anos anteriores, e o denominador, que é o número de artigos publicados nos mesmos 2 anos.

Conforme Garfield (1999), o que realmente determinaria o impacto do artigo não seriam os números de autores ou artigos de determinada área, mas o número médio de citações por artigo, que corresponde à sua “densidade”, e “meia-vida” ou “imediata” das citações de um determinado periódico. Compreende-se a “densidade” como a média de referências citadas por artigo, a “meia-vida”, o número de anos, desde o ano corrente, que cobre 50% das citações no ano corrente ao periódico e a “imediata”, como o próprio nome diz, as citações em relação a sua imediatez.

O outro Índice de Citação sugerido na avaliação de periódicos foi o *CiteScore*. Segundo Coelho (2021), é um indicador bibliométrico que tem como base o número de citações utilizadas em um determinado período. Cassaro *et al.* (2020) explica que o *CiteScore* foi desenvolvido pela *Elsevier* com dados *Scopus*. Para Costa, Canto e Pinto (2020) o *CiteScore*, se destaca nos indicadores de impacto, uma vez que indexa aproximadamente 24.701 periódicos, cujos dados de citação são extraídos da base *Scopus* desde 1999. Os autores explicam que este índice abrange as áreas do conhecimento das ciências, tecnologia e medicina, contrário ao JCR que engloba artes e humanidade.

Segundo Cassaro *et al.* (2020), o índice *h* pode ser calculado a partir de qualquer base de dados de citação, incluindo o Google Acadêmico. Compreende-se que o índice *h* corresponde ao indexador *h* dos artigos que foram publicados na última quantidade *h* de anos.

Ainda há pouca produção teórica sobre a utilização do índice h do Google na Área da Educação, esse que tende a reproduzir sua particularidade de forma enfática nas próximas avaliações dos periódicos e poderão impactar no financiamento da pós-graduação da área. Isso se apresenta como algo preocupante, tendo em vista a configuração da ciência produzida pela Educação, com sua particularidade em apreciações da produção acadêmica que leva mais do que os cinco anos propostos pelo índice h5. O que se compreendeu foi que “a vida de um artigo em humanidades é muito distinta de outras áreas, alcançando uma temporalidade bem superior, por isto entendemos que devemos utilizar o índice h geral e não o h5.” (SOUZA *et al.*, 2018, p. 224). O índice h geral seria basicamente todas as citações do artigo desde sua publicação, sem uma limitação temporal definida.

De acordo com Souza (2021), um dos principais problemas com o uso de métricas quantitativas de citação é que os artigos precisam ser citados o mais rápido possível, o que está distante do que vem sendo apresentado nas produções da área da Educação. Para a avaliação, já não há apenas a necessidade da produção, mas ainda, ser citado. O que pode entrar em questão é a qualidade da produção acadêmica. Os indexadores tornam os artigos mais fáceis de serem encontrados, mas a qualidade dos artigos está nas métricas ou no conteúdo e na publicação? Portanto, não leva em consideração a contribuição do periódico, mas sim o percentual de citação, o índice bibliométrico. Apenas estar indexado não é mais suficiente, seu artigo precisa ser citado. Passa a existir um aspecto de “sorte e azar” na avaliação, devido a alternância de citações.

Outro aspecto importante foi mostrar na pesquisa que a área da Educação ainda utiliza em suas referências uma elevada quantidade de livros em detrimento a artigos. Segundo Bittar, Silva e Hayashi (2011), os pesquisadores das humanidades consideram os livros como veículos importantes, além da predominância da pesquisa documental por meio fontes primárias impressas e o nível de atualidade das citações que compõe em grande parte as referências de mais de cinco anos.

3 ÍNDICE DE CITAÇÃO COMO MÉTRICA PARA AVALIAÇÃO DE PERIÓDICOS

A crescente demanda por quantitatividade que visa números e atribuem qualidade dentro de periódicos torna-se crescente para o campo das humanidades. A adaptação instruída à Área de Educação para a inclusão de métricas citacionais encontra cada vez mais espaço perante as padronizações atribuídas para as diversas áreas do conhecimento. Porém, esse encontro com os “fatores de impacto” pouco tem de vínculo com a realidade das referências de citação dentro das publicações em Educação. Sendo que essas publicações apresentam características que fogem à imediatez imposta por essas métricas que visam cada vez mais brevidade em seu referencial.

O que transfere aqui a inserção do Índice de Citação, de maneira definitiva, inserido na avaliação de periódicos da CAPES (2021), com direcionamento para a Área da Educação foi o documento de área denominado Relatório do Qualis Periódico, iniciado em 2019 e concluído em 2022, tendo como Coordenador da Área Robert Evan Verhine, Coordenador Adjunto de Programas Acadêmicos Ângelo Ricardo de Souza e o Coordenador de Programas Profissionais Luiz de Sousa Jr. Esse relatório tange os atributos utilizados para avaliação de periódicos em que a Educação era área-mãe (CAPES, 2021). Segundo Araujo (2020), a CAPES considerou a origem de área predominante dos autores que publicaram nas revistas inseridas no período de avaliação. Com isso, se uma revista que possuía vínculo com um programa de pós-graduação em Educação, porém, no período avaliativo publicou mais artigos de autores de História, teve a classificação dentro da área de História a partir da relação comparativa entre outros periódicos dessa área.

Nesse contexto, de acordo com o Relatório CAPES (2021), de produção de pesquisadores vinculados à Programas de Pós-Graduação em Educação, abrangeu 1.115 ISSNs distintos. “O ISSN, *Internacional Standard Serial Number*, sigla em inglês, é a identificação por código de publicações seriadas, ou seja, que possuem periodicidade.” (PERIÓDICOS DE MINAS, s/d). Esse identificador pode ser encontrado em periódicos científicos, sendo um dos critérios de eliminação para serem avaliados na perspectiva institucional.

O levantamento de informações dos periódicos da Educação para distribuição na estratificação que classifica em A1, A2, A3, A4, B1, B2, B3, B4 ou C,

visou, unicamente, operacionalizar meios para mensurar e avaliar a produção bibliográfica dos Programas de Pós-Graduação em Educação. (CAPES, 2021). Os procedimentos de avaliação tiveram início em março/abril de 2019 e finalizado em 2022, não tendo alterações substanciais, mas com a inserção de um novo elemento para complementação, o Índice de Citação. O Índice de Citação, compreendido pelo índice h do Google, “a Área utilizou o *software Publish or Perish* (Harzing’s) para tal levantamento, indicando o interstício de 2015 a 2019 para o cálculo de cada um dos periódicos.” (CAPES, 2021, p. 14).

As condicionantes que deveriam ser seguidas para que a avaliação fosse realizada, possuíam alguns critérios básicos que levariam a uma maneira mais complexa de análise realizada pela comissão responsável da área. As condições específicas foram:

1. Publicação seriada, arbitrada e dirigida prioritariamente à comunidade acadêmico-científica, na qual devem constar ISSN, editor responsável, comitê editorial, conselho editorial, linha editorial, afiliação institucional dos autores, resumo(s) e descritores, atendendo as normas da ABNT (ou equivalentes, no exterior) e possuir conselho editorial e corpo de pareceristas de diferentes instituições;
2. Apresentar normas para submissão de artigos, bem como explicitação dos procedimentos de avaliação dos manuscritos;
3. Cumprir a regularidade de publicação declarada pelo periódico. (CAPES, 2019b, p. 3).

As condições previamente estipuladas já mineravam um grande contingente de periódicos que não se encaixavam nas condições básicas. Somente foram considerados para os parâmetros gerais de avaliação os periódicos que apresentassem suas versões online de publicação. Os critérios gerais foram divididos em quinze tópicos que deveriam ser atendidos para a estratificação, sendo o último deles os Indicadores Bibliométricos. (CAPES, 2019b). Estes critérios são descritos no Quadro 8.

Quadro 8 – Parâmetros gerais de avaliação CAPES

	Descrição
I	ISSN;
II	Política editorial claramente definida, explicitando sua abrangência temática, o público-alvo, o escopo e os objetivos do periódico;
III	Divulgação <i>online</i> das chamadas (fluxos contínuos, números temáticos etc.) e procedimentos para receber artigos;
IV	Descrição do sistema de controle de qualidade: política de detecção de plágio, avaliação às cegas por pares, obediência a normas técnicas editoriais (ABNT ou equivalente), formas de acesso;

V	Dados da instituição de publicação;
VI	Editor responsável e/ou Comissão Editorial;
VII	Conselho editorial com afiliação institucional diversificada de seus membros;
VIII	Periodicidade regular e atualizada (seriada, contínua, etc.);
IX	Identificação dos autores, com titulação, afiliação institucional, e-mail, identificadores persistentes de autores (Orcid ou similares);
X	Resumo em Língua Portuguesa e em, pelo menos, uma língua estrangeira, seguido de palavras-chave;
XI	Identificação dos artigos por DOI;
XII	Inclusão da data de recebimento e de aprovação de cada artigo;
XIII	Disponibilidade online para toda a série e garantia de acesso e preservação de todos os números relativos ao período estabelecido para cada estrato;
XIV	Presença em indexadores;
XV	Indicadores bibliométricos.

Fonte: adaptado de CAPES, 2019b.

Esses critérios apresentados no Relatório seguiram algumas normas impostas pela CAPES, no sentido de atribuir qualidade padronizada entre os periódicos das diversas áreas. O tópico principal que interessa a esta tese, pautou-se no item XV, que se consistiu nos Indicadores Bibliométricos, os quais correspondem ao Índice de Citação dos periódicos da Educação, correlacionando o mesmo objetivo.

A partir desse critério, tem-se a noção de que os Índices de Citação se tornaram presentes e indissociáveis da avaliação dos periódicos em Educação, além de já estarem presentes em outras áreas. No tópico dois, sobre a metodologia para a classificação geral da Área da Educação na avaliação da CAPES, foi realizado o levantamento do índice h do *Google Scholar*, a partir do *software Harzing's Publish or Perish* (PoP). Essa ferramenta, segundo Harzing (2016), recupera e faz análises de citações acadêmicas, ao utilizar uma variedade de fontes de dados obtém as citações e depois de analisá-las realiza a apresentação de uma variedade de métricas de citação, inclusive do índice h, o total de citações e o número de artigos. Segundo Jacsó (2009), a ferramenta permite ao usuário editar as listas de resultados de maneira compacta e eficiente.

Com a utilização do *Publish or Perish* da Harzing (2016), a verificação por parte da comunidade acadêmica pode ocorrer de forma dinâmica, devido ao *software* possibilitar seu *download* de forma livre e gratuita. A partir desse mecanismo pode ser conferido a atribuição do índice h de qualquer periódico e por qualquer pessoa que domine a ferramenta. Facilita a identificação e remoção de entradas duplicadas, oferecendo ordenação dinâmica do conjunto dos elementos de metadados, desmarcação de itens e recálculo instantâneo dos indicadores. O

software tem uma variedade de opções e formatos de exportação, incluindo o formato para explorar os arquivos em planilhas.

Durante esse processo foi considerado:

[...] se o periódico é publicado predominantemente em língua portuguesa ou em outra língua estrangeira, separando-os em dois grandes grupos. Observando o comportamento das revistas no ICit, estabelecemos como condição mínima para inserção dos periódicos nos estratos A, um h índice mínimo, [...]. Esta variável foi utilizada como critério final para a definição e distribuição das revistas. (CAPES, 2019b, p.6).

Com essa descrição apresentada os parâmetros para classificação dos periódicos a partir do índice h, foram divididos em duas linhas relacionados à sua língua de publicação fosse de língua estrangeira ou língua portuguesa. Como foi apresentado na Tabela 3.

Tabela 3 – ICit mínimo para inclusão nos estratos

Estratos	Língua Estrangeira	Língua Portugues
A1	20	10
A2	12	6
A3	5	4
A4	3	3

Fonte: CAPES, 2019b, p. 5.

Esse foi o critério relacionado com o Índice de Citação que envolveu como métrica a utilização do índice h do Google Acadêmico, por meio do *software* da *Harzing's Publish or Perish* com coletas e análises individuais de cada periódico da Área da Educação. Ficou assim estabelecido, o quantitativo de 20 para o Índice de Citação de periódicos A1 de língua estrangeira e 10 para o de língua portuguesa; para as revistas científicas de Qualis A2 ficou estabelecido o ICit de 12 para os periódicos de língua estrangeira e 6 para os nacionais; em relação ao A2, os critérios foram de ICit 5 para os periódicos de língua estrangeira e de 4 para os de língua portuguesa; por fim, para serem inseridos no Qualis A4 os periódicos deveriam atingir o mínimo de 3 como ICit em língua estrangeira e o mesmo número para a língua portuguesa.

Esse instrumento serviu para ranquear os periódicos da Área da Educação para essa etapa. Ocorreu também a utilização de pontos e travas, como já ocorria nas avaliações anteriores, com delimitações na quantidade de revistas científicas nas camadas mais altas em relação aos que possuiriam Qualis inferiores. Ficaram distribuídos, com isso, o estrato A1 com quantidade menos do que A2; a soma entre

A1 e A2 deve ser inferior a soma das revistas científicas com os estratos A3 e A4; por fim, a soma dos periódicos estratificados em A1, A2, A3 e A4 deveriam ser iguais ou inferiores a 50% da quantidade geral dos periódicos da Área, que estivessem inseridos no Qualis. (CAPES, 2019b, p. 7).

Depois de todos os periódicos avaliados, houve a incumbência de uma pontuação para os artigos, com relação a revista que estava publicado. A pontuação ficou atribuída para o Qualis A1 com pontuação de 100, o A2 com 85, o estrato A3 com 75, o A4 ficou em 65, o B1 igual a 55, o B2 igual a 40, o B3 com 25 e B4 ficou com 10 (CAPES, 2019b, p. 7). Esses foram os parâmetros principais para a classificação dos periódicos e distribuição nos estratos do Qualis periódicos.

Ao final 1.115 periódicos foram estratificados e postos no Qualis de A1 até B4. Ocorrendo assim, o ajuste necessário para a classificação das revistas científicas da Área da Educação nos oito estratos que possuem pontuação. A distribuição ficou transposta conforme Tabela 4:

Tabela 4 – Percentual final de distribuição dos periódicos por estrato

Periódicos	Língua Portuguesa		Língua Inglesa		Outros Idiomas		Total	
% no Total	n	%	n	%	n	%	n	%
A1	26	2,3	21	1,9	13	1,2	60	5,4
A2	41	3,7	8	0,7	31	2,8	80	7,2
A3	47	4,2	7	0,6	23	2,1	77	6,9
A4	66	5,9	17	1,5	29	2,6	112	10,0
B1	117	10,5	22	2,0	36	3,2	175	15,7
B2	68	6,1	22	2,0	29	2,6	119	10,7
B3	17	1,5	22	2,0	20	1,8	59	5,3
B4	17	1,5	36	3,2	36	3,2	89	8,0
C	103	9,2	15	1,3	22	2,0	140	12,6
NP	153	13,7	22	2,0	29	2,6	204	18,3
Total	655	58,7	192	17,2	268	24,0	1115	100,0

Fonte: CAPES, 2021, p. 16.

Essa estratificação ficou colocada dessa forma para possibilitar a distribuição entres o Qualis Periódicos que abrangem a Área da Educação e possuem o ISSN. No que tange a validação das citações como mecanismo avaliativo, segundo Cruz (2020), ficou colocado como o índice h10 que labora a contagem de citação a partir de um tempo maior em contraposição do que foi

sugerido pela CAPES, vinculado a contagem de apenas cinco anos, ou seja, o índice h5.

A opção por um índice de escala maior estabeleceu-se pelo fato de o índice h ou h5, tenderem a condução negativa da avaliação de determinados periódicos das humanidades, por não possuírem uma quantidade mínima de publicações e citações que atendessem esses índices, com isso chegando até mesmo a um h igual a zero. Com a finalidade de ampliar o quantitativo de anos a opção do índice h10 tornou-se mais viável.

De acordo com Cruz (2020) existe uma preocupação dos editores de periódicos da Educação em se tratando do índice h como critério de avaliação, por implicar em possíveis rebaixamentos a partir da mensuração desse índice. Existe a possibilidade dessa ocorrência se um periódico de Qualis A2, possuir um índice h (no caso, h10) menor do que outra do mesmo universo, podendo esse ser rebaixado em sua classificação.

Esse modelo de avaliação para a Área da educação, logo em sua inserção, possibilitou possíveis prejuízos para os periódicos em língua portuguesa, que segundo Cruz (2020), existe a possibilidade de não existir nenhuma revista científica em língua portuguesa dentro do Qualis A1, pois os índices mais altos possuem o h igual ou próximo a 58 e são especificamente em língua inglesa.

Além da característica de tempo que os periódicos das humanidades levam para serem atribuídos a Índices de Citação mais elevados, Cruz (2020), menciona que devem ocorrer ajustes entre os Editores e periódicos para adaptação com antecedência para a avaliação da CAPES. A crítica esteve relacionada pelo formato dessa avaliação que abordou os novos critérios de forma abrupta, com tempo escasso e gerou uma avaliação, segundo o autor, que não foi correta. “Para isso é relevante repensar esses critérios e elaborar estratégias.” (CRUZ, 2020, p. 131).

Em detrimento dessas informações evidencia-se a forma com que a avaliação esteve tratada como operativa de abordagem predominante dos parâmetros quantitativos. A partir da razão de que os números que consistem nas citações foram com que a classificação fosse realizada. Esses critérios foram apontados e seguidos pela Área da Educação, materializada na coordenação da área. Porém, ainda demonstra obscuridade e dúvidas, sendo que mesmo com os critérios preestabelecidos, o resultado não se põe em objetividade, o que gera

incertezas entre os programas de pós-graduação para realização de suas atividades futuras.

Nos critérios apontados surge a demanda materializadora dos artigos em periódicos de estratos elevados como sendo o foco da pós-graduação, até mesmo em superioridade a teses e dissertações. Com as condições e imposições da avaliação de periódicos que afetam a dinâmica de avaliação dos programas de pós-graduação, a tendência de supervalorização das citações em artigos, pode gerar a implicação de dissolução desses trabalhos em artigos para periódicos. O que minimiza a produção de livros resultantes dos trabalhos finais da pós-graduação, caráter esse característico das humanidades.

3.1 ÍNDICE H DO GOOGLE ACADÊMICO

A avaliação proposta pela CAPES relativa à inclusão de Índices de Citação para a Área da Humanidades fortaleceu os questionamentos sobre a efetividade qualitativa em relação a essas métricas. Abrangeu-se nesse momento a vinculação do índice h proposto por Hirsch (2005), e sua relação com o índice h do Google Acadêmico, o qual foi utilizado para a avaliação da Área da Educação na avaliação da pós-graduação de 2017-2020.

O índice h proposto por Hirsch (2005), foi definido com base no autor ou coautor possuir um índice h igual a h, se h de seus artigos receberam pelo menos h citações cada, e os outros artigos receberam cada um não mais do que h citações. O índice h é uma medida única de visibilidade de todo um grupo de artigos, incorporando publicações e citações (HIRSCH, 2005). Basicamente, um pesquisador ou periódico teria índice h 30 se tivesse publicado 30 artigos e 30 desses artigos tivessem pelo menos 30 publicações cada um. As particularidades dessa proposta ponderam na quantidade mínima de citações, quanto a média de citações desvinculam dessa métrica os artigos pouco ou nada citados e os altamente citados de determinado autor ou periódico.

O proponente do índice h, Hirsch (2005), alerta sobre alguns riscos da utilização com um único parâmetro avaliativos em questões individuais de autores, o que cabe para artigos. Um dos exemplos foi o caso da verificação de áreas que publicam artigos com muitos coautores, nesse caso o trabalho individual não pode ser mensurado, porém, a validação das citações é equiparada a autores individuais

ou com apenas uma coautoria. O mesmo pode ser dito em relação às autocitações, Hirsch (2005), afirma que seu efeito sobre o índice h é pequeno, principalmente em artigos com muitas citações, geralmente, os artigos com poucas citações possuem maior influência quando associados a autocitação.

Embora o índice h do Google possa ser útil para avaliar a qualidade da produção científica em algumas situações, ele não deve ser utilizado como a única ou principal ferramenta para a avaliação de periódicos.

Uma das limitações do índice h do Google é que ele leva em consideração apenas as citações recebidas pelos artigos publicados em um determinado periódico. Isso significa que o índice h do Google pode não capturar outras formas de impacto, como a relevância do periódico na comunidade científica, a originalidade dos artigos publicados ou a qualidade editorial do periódico.

Além disso, o índice h do Google pode ser influenciado pelo tempo de existência do periódico e pelo número de artigos publicados. Um periódico com uma longa história e muitos artigos publicados terão naturalmente um índice h mais elevado do que um periódico novo ou com um menor número de artigos publicados, mesmo que a qualidade dos artigos seja semelhante.

Outra questão importante consiste em que o índice h do Google pode ser manipulado por estratégias de auto-citação, em que os autores citam seus próprios artigos em excesso para aumentar o número de citações e o índice h. Isso pode levar a uma avaliação equivocada da qualidade do periódico. Marques (2017) em um relatório para o Programa de Pós-Graduação em Engenharia Civil da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), intitulado “Os limites do índice-h”, elenca alguns atributos positivos e outros negativos para essa métrica, demonstrando principalmente a supervalorização que esse índice que combina a qualidade e quantidade da produção científica, mas gera controvérsias. (Quadro 9).

Quadro 9 – As principais vantagens e limitações do índice h

Principais vantagens	Principais limitações
Consegue combinar quantidade e impacto da pesquisa num único indicador.	Não serve para comparar pesquisadores de disciplinas diferentes, pois o volume de citações varia de acordo com o tamanho de cada comunidade de pesquisadores.
Pode ser facilmente obtido por qualquer pessoa com acesso a bases de dados, como a <i>Web of Science</i> , e é fácil de compreender.	Pode ser manipulado por meio de autocitações.
Permite caracterizar a produtividade científica de um pesquisador com objetividade, principalmente em áreas em	Dá a livros o mesmo peso que dá aos artigos, tornando complicado comparar pesquisadores de áreas em que há a cultura de publicar os resultados

que há cultura consolidada de publicação em revistas indexadas, e pode ter utilidade na tomada de decisões sobre promoções, alocação de verbas e atribuição de prêmios.	de pesquisa em livros, como as humanidades.
Tem um desempenho melhor do que o de outros indicadores isolados, tais como Fator de Impacto, número de artigos, número de citações, citações por <i>paper</i> e número de artigos altamente citados, para avaliar a produtividade científica de um pesquisador.	Não considera o contexto das citações. Não faz distinção entre um <i>paper</i> feito por um pesquisador ou um pequeno grupo de colaboradores e um artigo com centenas de autores, cuja participação individual é difícil de avaliar.

Fonte: adaptado de Marques, 2017, p. 37.

Nas definições iniciais sobre o índice *h* e suas vantagens, observa-se uma caracterização de simplicidade na coleta do dado e ao acesso que ele pode ser mensurado. A contagem das citações pode facilmente ser contabilizada a partir de dados retirados de qualquer base que compile a quantidade de citações de um determinado artigo. O exemplo referenciado foi a da *Web of Science*, mas também pode ser vinculado a outras bases, como o Google Acadêmico, da mesma maneira que foi realizado na avaliação da CAPES na Área da Educação.

Outro aspecto destacado foi da objetividade da métrica que produz um número para a quantidade de citações de maneira simplificada e que pode ser verificada por qualquer indivíduo. Isso serve como parâmetro para as áreas em que utilizam essas métricas quantitativas como naturalizadas em seu meio, o que não ocorre nas humanidades, em específico na Área da Educação. Em se tratando do pesquisador em si, o quadro apresentou a vantagem do índice *h* em relação à outras métricas semelhantes, como a média entre publicação e citação gerando um determinado número, o que não ocorre com o Fator de Impacto e outros tipos de contagem.

Esse Índice de Citação promove uma certa facilidade em relação ao número médio de citações e publicações determinadas por sua fórmula, o que agiliza a determinação desse índice. Tal objetividade faz com que o índice *h* fosse bastante utilizado em determinados meios avaliativos. Uma verificação de sua utilidade e debate no meio acadêmico pode ser acompanhado na própria relação citacional do artigo de Hirsch (2005), o qual direciona os caminhos para utilização dessa métrica, que já recebeu, de acordo com a pesquisa no Google Acadêmico (s/d), com o título do artigo, mais de 12.600 citações.

Dentre as principais limitações elencadas por Marques (2017), a primeira consiste na comparação entre pesquisadores de áreas distintas que não deve

ocorrer, devido a particularidade de cada pesquisa e seu compartilhamento de informações científicas característico. Até mesmo Hirsch (2005) alertou sobre a incongruência de relacionar autores de áreas diferentes por meio do índice h, pois tendem a ter caracterizações diferentes de citações, assim como a própria área em geral.

Isso leva a discussão sobre a imediatez do artigo, ou seja, a quantidade de citações vinculadas ao trabalho publicado ocorridas no mesmo ano ou ano posterior. Por exemplo, na relação entre a publicação na *Web of Science* e a contagem do JCR que devem ocorrer dentro da publicação nos dois anos subsequentes, ou mesmo no índice h5 do Google Acadêmico, que devem ocorrer citações dos últimos cinco anos para a contagem e isso não acontece na produção das humanidades e Área da Educação, segundo Cruz (2020), Souza (2021) e Bittar, Silva e Hayashi (2011).

Coadunando com as informações anteriores, segundo Strehl (2005), se o cálculo do indicador foi determinado nos três primeiros anos após a publicação do artigo, algumas áreas como ciências sociais e humanas, que apresentam uma alta proporção de artigos que não obtém citações nos cinco primeiros anos posteriores a sua veiculação, por consequência o impacto será menor em comparação com publicações como as ciências biológicas e física, que conseguem citações assim que publicados seus artigos.

O próximo tópico que demonstra uma das limitações foi a autocitação. Dentro do contexto das métricas que objetivam a contagem de citações existe o aspecto que pode burlar esse sistema, segundo Nascimento e Fialho (2020), um dos motivos de não gerar uma avaliação fidedigna de periódicos, apenas com esse tipo de métrica pode ser o fato das alterações que podem ocorrer devido a autocitação. De acordo com Loan e Bashir (2021) esse índice pode ser facilmente manipulado usando autocitações, também Jácsó (2008, 2009) e Barberia, Barboza e Godoy (2018), consideram a autocitação um problema que algumas plataformas buscam evitar.

O problema da autocitação está relacionado ao fato de os pesquisadores fazerem referências de seus trabalhos anteriores para assim poderem dar uma dimensão citacional maior de suas próprias pesquisas. Para esses índices cada citação realizada dessa maneira acarreta uma avaliação que desvincula a

credibilidade gerando um quantitativo falso em relação à números desse trabalho ou mesmo desse pesquisador.

O aspecto seguinte que tratou dos problemas gerados pelo índice h, iniciou com a abordagem sobre a relação entre livros e artigos na Área das Humanidades, ocorrendo uma relação de supervalorização do artigo em detrimento ao livro. Esse fato pode estar ligado ao trabalho e investimento que despende no comparativo entre os dois produtos, sendo o livro algo de dimensão maior se comparado estruturalmente, além da própria utilização dos livros como referência bibliográfica nas humanidades, como mencionado anteriormente.

Como último ponto de discordância apresentado, ocorre da citação de um artigo em que determinadas áreas vinculam vários autores e/ou coautores em um mesmo artigo, assim angariando um quantitativo maior como índice para cada um dos autores, sem determinar a importância de cada um e sua efetiva participação desses pesquisadores no trabalho referenciado.

Um dado interessante que foi levantado no trabalho de Marques (2017), foi a questão do índice h, com base em artigos indexados na *Scopus*, o qual relacionou a nacionalidade de pesquisadores e suas citações recebidas. Esses dados foram apresentados a partir da elaboração de um mapa com a apresentação dessa amostra entre o ano de 1996 a 2010, como é demonstrado na imagem a seguir:

Figura 1 – Índice h das nações



Fonte: Marques, 2017, p. 39.

Em se tratando de autores brasileiros foi ocupado o índice que consta entre 248 e 336 citações. O predomínio dos estratos mais elevados fica na América do norte, seguido por países europeus, alguns desses nivelados com Japão e posteriormente Áustria, que permanecem à frente do índice em comparação ao Brasil nesse determinado período. Esses dados vão de encontro com o que Forattini (1997), descreve como “imperialismo científico” composto pelo ocidente, ou seja, por América do Norte, Europa, Austrália, Japão, seguidos pelo “resto”. Esse “resto” o autor define como os países do terceiro mundo, os subdesenvolvidos ou em desenvolvimento.

Um dos fatores que influenciou nessa dinâmica do índice h por países foi o contexto linguístico. Segundo Forattini (1997), existe a consideração do inglês como “língua franca” da ciência mundial, sendo ele colocado como possibilidade de comunicação científica entre diversos autores do mundo, sendo ela de forma natural ou mesmo impositiva. Yue e Wilson (2004), descreveram que a grande maioria das publicações que englobam o JCR são de língua inglesa e como possui maior prestígio acadêmico, dentro do contexto das métricas, tende a ser a língua predominante, além do contexto global. Segundo Souza *et al.* (2018), existe a facilidade em revistas que publicam em língua inglesa chegarem aos pesquisadores do mundo todo, devido a ampla utilização da língua perante a comunidade científica internacional. Isso não ocorre com os trabalhos publicados em língua portuguesa, gerando menor impacto de citações internacionais.

Portanto, embora o Índice H do Google possa ser útil como um indicador complementar de avaliação da qualidade de um periódico, é importante que ele seja utilizado em conjunto com outras métricas bibliométricas e critérios de avaliação. A avaliação de periódicos deve levar em consideração a relevância e originalidade dos artigos publicados, a qualidade editorial, a internacionalização do periódico, o impacto na área de pesquisa e outras métricas que capturem o impacto do periódico na comunidade científica.

3.2 GOOGLE ACADÊMICO E MÉTRICAS DE CITAÇÃO

O Google Acadêmico, tradução de *Google Scholar*, ficou compreendido, segundo Loan, Nasreen e Bashir (2021), como uma base de dados da qual se pode

extrair o impacto das citações. Orduna-Malea, Martín-Martín, López-Cózar (2017), definem como um mecanismo de busca semelhante ao buscador Google convencional, com o objetivo principal de fornecer uma maneira simples de pesquisar amplamente literatura acadêmica e ajudar os usuários a encontrar trabalhos em todo o mundo da pesquisa acadêmica.

Segundo López (2014), o Google Acadêmico foi criado em 2004 e deu um passo a mais com a criação do *Google Scholar Metrics* (GSM), com indicadores bibliométricos de revistas científicas e possibilidade de criação de perfis individuais de pesquisadores para acompanhamento e verificação de suas métricas a partir do índice h. O desafio a partir de sua fundação era entrar em território dos indicadores bibliométricos já estabelecidos, esses seriam o *Web of Science* e *Scopus*, utilizar de forma efetiva o índice de Hirsch como indicador de produção e impacto e oferecer um serviço gratuito com abertura para todos os interessados.

Diferente do *Web of Science* que fornece o índice JCR e da *Scopus* com o SJR que geram dentro da própria base suas métricas o Google Acadêmico, necessita de um *software* externo para que o índice h baseado em seus dados fossem extraídos. Segundo Jacsó (2009), os primeiros *softwares* para busca de dados acadêmicos do Google foram, *ScHolar Index*, *Quadrant* e *H-View Visualizer*, porém limitavam-se a calcular apenas o índice h. A utilização do *Publish or Perish*, facilitou o acesso aos dados devido a sua múltipla possibilidade de filtragens e posterior vinculação com arquivos em formatos passíveis de edição em planilhas para uma verificação dos resultados.

Segundo Delgado-López-Cózar e Cabezas-Clavijo (2013), o comparativo das ferramentas que produzem Índice de Citação e sua cobertura de periódicos, apresentam diferenciações, enquanto o JCR em 2011 possuía 10.677 revistas, o SJR era estimado em 19.708 periódicos. Em relação aos números de revistas monitoradas pelo Google Acadêmico, segundo os autores, não se pode determinar exatamente a quantidade devido ao não fornecimento formal desses dados pela empresa, apenas a estimativa a partir de fatores percentis do *ranking* por idiomas disponíveis na plataforma, que podem considerar cerca de 40.000 revistas científicas. Isso significa que o Google Acadêmico tem o dobro de periódicos indexados no SJR e quase o triplo do número oferecido pelo JCR.

Outra diferenciação entre a contagem dessas citações, foram os tipos de documentos que abrange. Apesar dos artigos científicos constituírem o núcleo

principal do *ranking*, também incluem anais de conferências, bem como coleções e séries de repositórios. O JCR por outro lado, inclui apenas revistas científicas, enquanto o SJR inclui também o impacto de alguns anais de conferências em diferentes áreas de investigação. (DELGADO-LÓPEZ-CÓZAR; CABEZAS-CLAVIJO, 2013).

No que concerne a prática de citações, segundo Delgado-López-Cózar e Cabezas-Clavijo (2013), o JCR tem como base os cálculos realizados por meio das referências exclusivas de periódicos, anais de conferências e monografias que pertencem a plataforma do *Web of Science*, mas não apenas os materiais revisados por pares. O SJR da base *Scopus*, calcula as citações direcionadas de qualquer tipo de documento incluído em seu banco de dados e submetido a um processo de revisão por pares, assim como artigos, revisões e artigos de eventos ou conferências.

Por sua vez o Google Acadêmico com as próprias métricas automatizadas, possui um acesso aberto em relação às suas citações que são recuperadas da própria base. Isso proporciona um universo de citações maior e descontrolado, pois em alguns casos as citações não são estritamente científicas. Os produtos que geram os dados de referência para essa base podem ser os periódicos, livros ou anais, as citações também podem vir de dissertações, teses de mestrado, trabalhos de alunos, programas, relatórios técnicos, apresentações ou qualquer outro tipo de documento que demonstre ser científico e a base reconheça como tal. Essa falta de transparência pode induzir a comportamentos fraudulentos, pois torna-se fácil manipular os dados de citação. (DELGADO-LÓPEZ-CÓZAR; CABEZAS-CLAVIJO, 2013).

Para melhor compreensão das diferenciações entre a interface de pesquisa das plataformas que geram o as métricas principais, o GSM, JCR e SJR, o Quadro 10 compara alguns pontos perceptíveis que norteiam essas bases.

Quadro 10 – Interface de pesquisa e visualização de resultados

	GSM	JCR	SJR
Search options	<i>Language, discipline (just for English and top 20 results) and journal title (all journals)</i>	<i>Journal (title, ISSN), subject, country, publisher</i>	<i>Journal (title, ISSN), subject (area & category), country, publisher</i>
Language	<i>All languages</i>	<i>English</i>	<i>English</i>
Journals rankings	<i>By language, journal title words, area and</i>	<i>By journal, subject, country, publisher</i>	<i>By journal, subject (area or category), and</i>

	<i>discipline</i>		<i>country</i>
Update frequency	<i>Not clear if it will be updated in a regular basis. First year, it has been updated in April and November.</i>	Yearly	Yearly
Number of results shown	Top 100 publications per language Top 20 publications per area or discipline (just for English publications) Top 20 publications by title words	All journals. Every page shows 20 results	All journals. Every page shows 50 results
Results ranking options	The result is ranked by H-index. No other options can be found.	The results can be ranked by journal title, total cites, impact factor, 5-year impact factor, total number of articles in the journal published in the JCR year, immediacy index, half-life, eigenfactor score, article influence score.	The results can be ranked by journal title, SJR, H-index, total documents, citable documents (3 years), cites per document (2 years and total cites (3 years)).
Data download	No option	Download data in txt format	Download data in MS Excel format
Access to citing documents	Just to papers which contribute to the journal H-index	No	No
Access to citing journals	Just for papers which contribute to the journal H-index	Yes (results are aggregated at journal-level)	No
Access to cited journals	No	Yes (results are aggregated at journal-level)	No

Fonte: adaptado de Delgado-López-Cózar e Cabezas-Clavijo, 2013.

Nesse comparativo entre essas métricas (Quadro 10) pode-se observar a dimensão dos dados e travas provenientes das diferenças entre elas. Ao se tratar do primeiro tópico que elenca as opções de pesquisa, o GSM possui como fatores que podem gerar a pesquisa desejada a partir do idioma, disciplina (apenas para inglês e os 20 melhores resultados) e título do periódico. O JCR apresenta como opcional para a busca da pesquisa a revista (título, ISSN), assunto, país e editora e por fim, o SJR que possui as mesmas opções do JCR apenas ampliando a questão do assunto que pode ser acrescentado a área e categoria.

Em relação ao idioma para busca e visualização dos resultados, o GSM possui abrangência de todas as línguas presentes nos artigos e materiais indexados na plataforma, enquanto o JCR e SJR possuem os resultados apenas na língua inglesa. O idioma também faz parte da classificação de periódicos do GSM, além

das palavras do título do periódico, área e disciplina. Essa classificação se assemelha dentro das duas outras bases, feitas por periódico, assunto, país, editora no JCR e periódico, assunto (área ou categoria) e país no SJR.

No tópico sobra a frequência de atualização das bases, o GSM, assim como em outros aspectos, não apresenta clareza sobre as atualizações enquanto as duas outras bases atualizam seus dados anualmente. No aspecto dos resultados mostrados a partir de uma determinada pesquisa, o GSM mostra as 100 principais publicações por idioma, as 20 principais publicações por área ou disciplina para publicações em inglês e as 20 principais publicações por palavras de título. O JCR e SJR apresentam resultados de todas as revistas pesquisadas, apenas se diferenciam na quantidade de resultados mostrados por páginas em cada base, que representam 20 em uma e 50 na outra, respectivamente.

Acerca das opções para classificação de resultados, na base do Google Acadêmico existe unicamente a classificação por meio do índice h. No JCR os resultados podem ser classificados por título do periódico, total citações, Fator de Impacto, Fator de Impacto de 5 anos, número total de artigos na revista publicados no ano que ocorre a divulgação do JCR, índice de imediatismo, meia-vida, ou seja, o tempo que leva para produzir as citações, pontuação de *Eigenfactor*, que relaciona a pontuação condizente com a influência do artigo. Esse índice *Eigenfactor*, segundo Gibrowski (2011), busca identificar os periódicos com mais “influência”, relacionando suas citações aos periódicos que são considerados influentes, e pode ser encontrado apenas no JCR. Na base que gera o SJR, a classificação ocorre por título do periódico, pela métrica proveniente dessa base, pelo índice h, total de documentos, documentos citados nos últimos 3 anos, citações por documento correspondentes a 2 anos e total de citações nos últimos 3 anos.

Os dados das métricas obtidos por cada base e sua relação com o *download* dos resultados, não podem ser feitos no GSM, no JCR há a possibilidade de baixar em formato txt e no SJR em formato xls ou xlsx para análises em planilhas. O acesso às citações dos documentos vinculados às bases não pode ser realizado pelo JCR e SJR, apenas no Google Acadêmico, com artigos indexados na plataforma e que contribuem para o índice h. No que concerne o acesso aos periódicos que citam, pode ser realizado no GSM e JCR, no SJR não existe possibilidade. Em relação aos que são citados, eles não podem ocorrer no GSM e SJR, apenas no JCR.

Essas diferenças apresentadas, vinculam-se com a dinâmica de uma plataforma pertencente ao Google que geram dados e pesquisas de forma gratuita, enquanto as outras duas são de empresas que necessitam de contribuições a partir de assinaturas pagas para acesso aos documentos. Mais especificamente, segundo Delgado-López-Cózar e Cabezas-Clavijo (2013), o JCR pertencente a *Clarivate Analytics* pode ser considerado um modelo de negócios, enquanto o JCR e *Scopus* pertencentes a *Elsevier* possui um modelo híbrido.

Segundo Halevi, Moed e Bar-Ilan (2017), essas bases de dados não visam cobrir todo o universo acadêmico de trabalhos, mas oferecem um acesso focado e revisado a um corpo de conhecimento. Sendo assim, as bases como a *Scopus* e *Web of Science* limitam suas métricas ao conteúdo disposto em suas plataformas pelos que podem pagar para mantê-los lá. Ao contrário desses bancos de dados, o Google Acadêmico é essencialmente um rastreador da *Web* que coleta e indexa a produção científica por meio de sites de editores ou de repositórios científicos de universidades, catálogos de bibliotecas e outros sites que contenham publicações acadêmicas e científicas em um universo amplo.

Halevi, Moed e Bar-Ilan (2017), apontam que algumas pesquisas têm criticado a falta de transparência do Google Acadêmico, especialmente no que diz respeito a falta de clareza na política de indexação que poderia ser usada pela comunidade bibliométrica para realizar análises de citações. A ampla faixa de cobertura da ferramenta tem sido vista como beneficiária desde que haja práticas consistentes de indexação que possam orientar a análise dos dados. Essa questão continua sendo um desafio e o Google Acadêmico ainda não fornece política de indexação ou permite que dados de citações pesquisados possam ser baixados para análise. Fatos esses que causam impedimento na utilização como fonte adequada de análise de citações, especialmente para fins de avaliação de pesquisas.

Com base nos apontamentos em relação ao GSM, JCR e SJR, verifica-se que, por um lado, poucos estudos comparam as diferenças entre bases acadêmicas brasileiras, buscadores de produtos acadêmicos e buscadores acadêmicos na perspectiva dos resultados de mensuração de periódicos. Foi observado que eles apenas sintetizam vários dados da perspectiva do valor médio. Os resultados de medição de periódicos da fonte não podem refletir as vantagens e desvantagens de uma única fonte de dados na medição de periódicos, e a carga de trabalho de sintetizar dados de citação apresenta-se como vasta.

Esse breve comparativo realizado nas três bases possibilita uma noção de semelhanças e diferenças entre as três principais plataformas de dados métricos presentes na avaliação da CAPES. A escolha do índice h com a utilização do Google Acadêmico e GSM, tende a permanecer na avaliação dos periódicos na Área da Educação nacional. As vantagens apresentadas até então, estão basicamente vinculadas a gratuidade e a possibilidade de utilização da métrica sem necessitar ser um especialista em dados bibliométricos devido a simplicidade de acesso à base.

3.3 O ÍNDICE DE CITAÇÃO COMO MÉTRICA DE AVALIAÇÃO

Os parâmetros de avaliação combinados para os periódicos possuem alguns requisitos mencionados nas avaliações da CAPES no capítulo anterior. Com a indução da instituição avaliadora pela utilização de métricas internacionais de citação a tendência abrange a desvalorização do Qualis como uma medida de qualidade para a pós-graduação nacional.

Com o desenvolvimento as tecnologias o volume de informações aumentou, dando espaço as pesquisas realizadas na *Web*, que segundo Silva (2016), ainda não tem uma métrica de avaliação, necessitando de uma formulação de indicadores para tal. Este aspecto exige novos moldes para avaliativos da pesquisa científica, deixando uma lacuna quanto a transparência e rigor de indicadores na avaliação. Nesse sentido, ocorreram vários manifestos e documentos foram publicados nos Estados Unidos e Europa, como a Declaração DORA e Manifesto Leiden (SCHMID, 2018).

Dentre os indicadores, Silva (2016), o *Journal of Impact Factor* (JIF), que calculado pela Thomson Reuters, é utilizado como ferramenta de apoio a tomada de decisão pelos bibliotecários, contribuindo com a identificação de revistas para aquisição desconsiderando a qualidade científica de um artigo. O mesmo autor destaca ainda as chamadas “*altmetrics*” que emergiram com a *Web*, nomeada oficialmente em 2010. As altrimetrias descrevem métricas baseadas na *Web* para o impacto de publicações, ampliando a gama de pesquisas a serem mensuradas. (BORNMANN, 2014).

A discussão gerada sobre o Fator de Impacto, levou um grupo de editores, organizações científicas e editoras de revistas científicas a se reunirem para compreenderem o uso inadequado do FI, com intenção de propor um plano de ação

contingencial. Assim, em 16 de dezembro de 2012, no *Annual Meeting of the American Society for Cell Biology*, em São Francisco, ocorreu a reunião que resultou em 2013, na *San Francisco Declaration on Research Assessment* (DORA) (DONATO, 2014; SILVA, 2016). A declaração objetivou a independência do FI, bem como encontrar novos moldes de avaliação o *output* científico. O apelo desta declaração está pautado em recomendações apresentadas no Quadro 11.

Quadro 11 – Recomendações da *Declaration on Research Assessment* (DORA)

Recomendações DORA	
Geral	1. Não usar métricas baseadas em revistas como FI, como medida substitutiva da qualidade de artigos de pesquisa individuais, para avaliar as contribuições de um cientista individual, ou em decisões relativas a contratações, promoções ou financiamentos.
Agências de financiamento e instituições	2. Explicitar os critérios usados na avaliação da produtividade de solicitantes de bolsas e enfatizar claramente, em especial para pesquisadores em início de carreira, que o conteúdo científico de um artigo é muito mais importante que a métrica ou a identidade da revista em que é publicado.
	3. Para fins de avaliação da pesquisa, considerar o valor e o impacto de todos os resultados (inclusive conjuntos de dados e software) além das publicações, e considerar um amplo espectro de medidas de impacto, inclusive indicadores qualitativos de impacto da pesquisa, tais como as influências em políticas e práticas.
	4. Explicitar os critérios usados nas decisões de contratação, concessão de estabilidade (<i>tenure</i>), e promoção, enfatizando claramente, em especial para pesquisadores novatos, que o conteúdo científico de um artigo é muito mais importante que a métrica ou a identidade da revista em que é publicado.
	5. Para fins de avaliação da pesquisa, considerar o valor e o impacto de todos os resultados (inclusive conjuntos de dados e software) além das publicações, e considerar um amplo espectro de medidas de impacto, inclusive indicadores qualitativos de impacto da pesquisa, tais como as influências em políticas e práticas.
Editores	6. Reduzir drasticamente a ênfase no Fator de Impacto como recurso promocional, idealmente deixando de promover o Fator de Impacto, ou apresentando-o no contexto de uma diversidade de métricas referentes a revistas (p. ex., Fator de Impacto quinquenal, <i>EigenFactor</i> , <i>SCImago</i>], índice-h, prazos editoriais e de publicação, etc.) que fornecem uma visão mais rica do desempenho da revista.
	7. Disponibilizar uma variedade de métricas referentes a artigos para encorajar a mudança em direção a avaliações baseadas no conteúdo científico de cada artigo, em vez de na métrica da revista em que é publicado.
	8. Encorajar práticas responsáveis de autoria e o fornecimento de informações sobre as contribuições específicas de cada autor.
	9. Quer uma revista seja de acesso aberto, quer baseada em assinaturas, remover todas as limitações sobre o reuso em listas de referências em artigos de pesquisa e disponibilizá-las de acordo com a <i>Creative Commons Public Domain Dedication</i> .
	10. Remover ou reduzir as restrições ao número de referências em artigos de pesquisa e, onde for adequado, tornar obrigatória a citação da literatura primária no lugar de resenhas para dar crédito ao grupo, ou grupos, que primeiro relataram uma descoberta.
Organizações que fornecem métricas	11. Ser aberto e transparente deixando claros os dados e métodos usados para calcular todas as métricas.

Investigadores	12. Fornecer os dados sob uma licença que permita reuso irrestrito, e acesso computacional aos dados, quando possível.
	13. Deixar claro que a manipulação inadequada de métricas não será tolerada; explicitar os critérios do que constitui manipulação inadequada, e que medidas serão tomadas para combatê-la.
	14. Levar em conta a diversidade nos tipos de artigo (p. ex., resenhas versus artigos de pesquisa), e nas áreas do conhecimento quando métricas são usadas, agregadas ou comparadas.
	15. Ao participar de comissões deliberativas sobre o financiamento, contratação, concessão de estabilidade (<i>tenure</i>) ou promoção, fazer avaliações baseadas no conteúdo científico, em vez de em métricas de publicação.
Investigadores	16. Quando apropriado, citar a literatura primária em que observações são relatadas, em vez de resenhas, a fim de dar crédito a quem o merece.
	17. Usar um espectro de métricas de artigo e indicadores em currículos, como evidência do impacto de artigos individuais publicados e outros resultados da pesquisa.
	18. Questionar práticas de avaliação da pesquisa baseadas impropriamente em Fatores de Impacto, promover e ensinar a prática mais adequada, centrada no valor e influência de resultados de pesquisa específicos.

Fonte: adaptado de DORA, 2012.

Deste modo, para Donato (2014), a DORA busca incentivar práticas responsáveis de autoria, exigência de contribuições específica de cada autor e a obrigatoriedade de citação de referências primárias, bem como apresentar novas métricas para artigos individuais. Em consonância, Silva (2016) discorre sobre a equivalência das citações, sugerindo que artigos mais importantes obtivessem peso maior em suas citações fundamentado na publicação de artigos individuais. Logo, as recomendações de DORA são de centralizar as práticas relacionadas aos artigos de investigação publicados em periódicos que abordam a revisão por pares, sugerindo que estas devem expandir com buscas de produtos adicionais como *softwares*, conjunto de dados e propriedade intelectual. (DORA, 2012).

A principal premissa da declaração de DORA foi de que o Fator de Impacto de Thomson Reuters (*Clarivate Analytics*), não é apropriado para avaliar os resultados da atividade acadêmica e científica (ÁRIAS, 2021). Dentre os temas abordados na declaração, esteve contido a eliminação o uso de métricas baseadas em periódicos para avaliar a pesquisa por seus próprios méritos, além de capitalizar as oportunidades ofertadas com as publicações *online* (DORA, 2012). Schmid (2018), informa que na declaração de DORA sugere-se que não fosse utilizado o JIF, apontando-o como falho quanto ao valor científico.

Cabe ainda ressaltar o aspecto crítico quanto ao rastreamento das citações, uma vez que não ocorrem de imediato. Os profissionais de saúde por exemplo, podem apenas consultar um artigo para entregar um serviço com maior eficácia,

deixando de serem incluídos nas métricas padronizadas para mensuração do Fator de Impacto e se tornando uma lacuna pela não existência de uma métrica para tais artigos. (DONATO, 2014). Dentro do mesmo contexto, ao consultar artigos para a elaboração de uma aula o professor que se baseia em artigos efetuando o *download* do arquivo ou consultando-o na *Web* não gera citações ou métricas utilizáveis nesse aspecto específico.

Donato (2014) e Silva (2016), destacam ainda que a DORA visa explorar as vantagens das publicações *online* de artigos que incluem canais de notícias, *posts*, *blogs* e *tweets*. Ao considerar que a *National Science Foundation* (NSF), nos EUA a partir de 2013, sugere a inserção destes produtos de pesquisa para que fossem citáveis e acessíveis, são necessárias métricas para sua avaliação. Estes trabalhos são mensurados pelas altmetrias, que possibilitam aos autores e revistas, a avaliação do impacto imediato dos artigos por ser um ambiente tecnológico (SILVA, 2016). Pois, o objetivo principal de DORA foi valorizar a qualidade dos artigos pelo seu conteúdo científico e não pelo FI da revista. (YLÄ-HERTTUALA, 2015).

Outra iniciativa semelhante a declaração DORA, foi o Manifesto de Leiden para Métricas de Investigação. Publicado em 2015, o *Leiden Manifesto for Research Metrics*, assim nomeado na Conferência *Science and Technology Indicators* (STI) na cidade de Leiden. Ele surgiu na conferência STI-Ciência e indicadores de tecnologia 2014, que foi um encontro anual para bibliometristas e cientometristas que ocorreu na Universidade de Leiden organizado pelo Centro de Estudos de Ciência e Tecnologia (CWTS). (FAGGIOLANI, 2015).

O documento consiste em dez princípios que balizam a avaliação da pesquisa, formulados por Hicks, Wouters, Waltman, Rijcke e Rafols, que aborda sugestões quanto a aplicação e dependência de métricas nas avaliações e utilização de dados científicos (SILVA, 2016). Os princípios do Manifesto de Leiden permitem a elevação da confiabilidade na avaliação de periódicos, e estes são apresentados no Quadro 12.

Quadro 12 – Os 10 princípios do Manifesto de Leiden

N	Descrição
1	Avaliação quantitativa deveria suportar a avaliação qualitativa por especialistas.
2	O desempenho deveria ser medido de acordo com as missões de pesquisa da instituição, grupo ou investigador.
3	A excelência na investigação de relevância local deve ser protegida.
4	Manter a coleta de dados e os processos analíticos abertos, transparentes e simples.
5	Permitir aos avaliados a verificação dos dados e análise.

6	Ter em conta as diferenças nas práticas de publicação e de citação por campo científico.
7	A avaliação de investigadores individuais deve ser feita com base em um julgamento qualitativo do seu portfólio.
8	Evitar a concretude imprecisa e a falsa precisão.
9	Reconhecer os efeitos sistêmicos da avaliação e dos indicadores.
10	Examinar minuciosamente os indicadores e atualizá-los regularmente.

Fonte: adaptado de Silva, 2016.

No que se refere ao primeiro critério sugere-se que a avaliação qualitativa e quantitativa fosse realizada em conjunto. Os objetivos devem estar relacionados aos indicadores para que as avaliações fossem aplicadas de acordo com o contexto da pesquisa. O terceiro critério pauta-se na excelência da pesquisa em língua inglesa com FI indexados ao *Web of Science* e sugere a inserção de métricas de outras línguas e que englobem uma maior amplitude de regiões, para valorizar a pesquisa local. O quarto critério permeia em torno das normas e legislações para que fosse permitido acesso aberto, transparente e simplificado, encontrando um equilíbrio no processo. O quinto possibilita aos avaliados verificar se suas contribuições foram reconhecidas como deveriam.

O sexto critério considera as diferentes áreas do conhecimento sugerindo que cada uma defina suas métricas avaliativas a partir de um determinado conjunto de indicadores. As avaliações de modo qualitativo são sugeridas no sétimo critério, uma vez que é necessário considerar toda a informação sem exclusão. Para robustez e pluralidade, a utilização de vários indicadores, mas que estes fossem precisos para serem transparentes. A utilização de mais de um indicador é favorável para esta precisão e transparência das informações. Por fim, o décimo critério da Manifestação de Leiden sugere a análise e regularização dos indicadores para acompanhar a evolução das pesquisas.

Entretanto, Segundo Silva (2016), o Manifesto de Leiden critica as métricas de avaliação quantitativas que não devem transformar instrumentos em objetos, mas sim, analisar subjetivamente, e por isso a sugestão de avaliação em conjunto para elevar a confiabilidade das informações.

Essas implicações na utilização de métricas que avaliam o quantitativo de citações, levam a uma percepção de centralidade do saber voltado a generalização. Poucas citações são providas de trabalhos de menor amplitude geográfica, como as específicas de cidades menores. No que consiste a Área da Educação, as pesquisas com relações a escolas locais, escolas rurais com focos específicos, ou outros aspectos que levem a uma importância regional e não de forma a poderem ser

aplicadas em outras realidades que se diferem culturalmente, levam a crer que o impulsionamento desses fatores de ordem citacional tendem a tratar a Educação como algo que pode ser aplicado a qualquer sala de aula ou qualquer tipo de pesquisador em desconsideração a sua realidade social e cultural.

A possibilidade de a citação ocorrer em artigos que possuem algum vínculo de regionalidade de Programa pertencente ou mesmo do objetivo da pesquisa desse artigo, tendem a obter poucas citações. Podem ser considerados os critérios teóricos como um dos motivos que levariam a alta quantidade de citação, o comparativo com outras regiões em um aspecto de estado da arte, um pesquisador de outro país que faria um comparativo dessa pesquisa em âmbito educacional. Porém, isso tende a ser raro. As generalizações temáticas que globalizam temas e orientações teóricas tendem a ser mais vistas, juntamente com a citação por citação de artigos presentes em bases de maior ICit ou periódicos com maiores Qualis.

Quando se trata da estruturação do ensino aplicado as salas de aula, a Área da Educação propõe meios de análises instrumentais que tendem a melhoria de aspectos que englobem o ensino, assim como o desmembramento de políticas educacionais que promovam críticas sistemáticas ao sistema vigente. A partir desse princípio, a utilização de um Índice de Citação para nivelar a qualidade da Área da Educação tende a desconsiderar as melhorias no ensino em sua *práxis*. O papel da pós-graduação se reduz ao produtivismo principalmente em valorização aos artigos com alta estratificação para pontuação dos Programas.

4 CARACTERÍSTICAS CITACIONAIS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO

A partir da coleta de dados, neste capítulo foi apresentada a metodologia detalhada da coleta de dados e os resultados pertinentes a esta pesquisa visando mostrar as características citacionais da área da Educação. Estes, foram elaborados a partir da análise da descrição das referências quanto a tipologia dos arquivos utilizados, bem como quantas são nacionais e internacionais, a incidência dos anos com maior volume de referências utilizadas e a comparação dos produtos mais citados para verificar se os livros possuem maior relevância em relação aos artigos e demais referências.

4.1 METODOLOGIA DETALHADA DA COLETA DE DADOS

A realização da coleta de dados e resultados desta tese se deu por etapas. Inicialmente pela delimitação do campo de pesquisa a partir dos sessenta periódicos da área da educação da ANPEd região Sul do Brasil, disponibilizados por meio da reunião da FEPAE no início do ano de 2022. Os dados foram levantados e organizados com apoio do *Microsoft Excel* em uma planilha denominada matriz. Ainda na fase de delimitação da pesquisa, optou-se por trabalhar 15 artigos por edição de cada periódico, analisando as edições de 2019, 2020 e 2021. Os periódicos foram numerados de 1 a 60 conforme apresentava-se na planilha vinculada à ANPEd-Sul. A estrutura dos dados foi composta por: título do periódico, periodicidade, Índice h, *link*, ISSN, contato dos editores, cidade e estado do periódico conforme Quadro 4.

Ressalta-se que o processo de coleta de dados e descrições foi efetuado para os sessenta periódicos da região Sul, exceto para o da Revista EntreVer Revista das licenciaturas, Revista Ponto de Vista e UNOPAR Científica – Ciências Humanas e Educação que não foram localizados e a Revista de Ciências Humanas que não continha arquivos referentes a 2021, visto que sua última edição publicada foi em 2020. O total dos periódicos foi utilizado na etapa de internacionalização e mencionados na elaboração da média, moda e mediana dos artigos encontrados nas referências na guia “Excluídos-Art”.

Dentre os sessenta periódicos dezoito deles continham os quinze artigos nas três edições conforme proposto para a análise desta pesquisa, somando um total de

810 artigos analisados. As revistas que continham o volume total pretendido, são apresentadas juntamente com seu vínculo institucional no Quadro 13.

Quadro 13 – Periódicos com 15 artigos

N	Periódicos que continham 15 artigos nas três edições	Vínculo institucional
1	<i>Acta Scientiarum Education</i>	UEM
2	Contexto & Educação	Unijuí
3	Educação	UFSM
4	Educação e Realidade	UFRGS
5	Educação, Ciência e Cultura	UnilaSalle
6	Educar em Revista	UFPR
7	História da Educação	UFRGS
8	Jornal de Políticas Educacionais	UFPR
9	Momento – Diálogos em Educação	FURG
10	Olhar de Professor	UEPG
11	Perspectiva	UFSC
12	Práxis Educativa	UEPG
13	Revista Brasileira de História da Educação	UEM
14	REGAE - Revista de Gestão e Avaliação Educacional	UFSM
15	Revista Diálogo Educacional	PUCPR
16	Revista Educação Especial	UFSM
17	Revista Intersaberes	Uninter
18	Revista Pedagógica	Unochapecó

Fonte: o autor, com base nos dados coletados (2023).

Os demais periódicos compuseram um total de 1.359 artigos trabalhados, estes foram descritos na Tabela 5, apresentando quantos artigos foram trabalhados em cada edição e sua totalidade.

Tabela 5 – Periódicos com menos de 15 artigos por edição

N	Título do periódico	Vínculo institucional	2019	2020	2021	Total
1	Ambiente & Educação	FURG	12	9	15	36
2	Atos de Pesquisa em Educação	FURB	4	9	15	28
3	Cadernos de Educação	UFPeL	8	10	15	33
4	Cadernos de Pesquisa - Pensamento Educacional	UTP	15	9	9	33
5	Conjectura	UCS	6	3	3	12
6	Contrapontos	UNIVALI	15	15	13	43
7	Criar e Educação	UNESC	15	14	15	44
8	Educação	PUCRS	15	10	12	37
9	Educação	UNISINOS	12	15	15	42
10	Educação em Análise	UEL	8	10	9	27
11	Educação por Escrito	PUCRS	13	13	15	41
12	<i>Educere et Educare</i>	Unioeste	15	9	15	39
13	EntreVer– Revistadas Licenciaturas		0	0	0	0
14	Espaço Pedagógico	UPF	15	13	15	43
15	FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação		15	15	13	43
16	Imagens da Educação	UEM	10	10	10	30
17	Movimento	UFRGS	6	15	15	36

18	<i>Organon</i>	UFRGS	9	10	15	34
19	Pensar a Educação em Revista		8	7	8	23
20	PerCursos	UDESC	11	9	15	35
21	<i>Poiésis</i>	UNISUL	15	13	14	42
22	Ponto de Vista	UFSC	0	0	0	0
23	Reflexão e Ação	UNISC	10	12	15	37
24	REMEA – Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental	FURG	15	15	14	44
25	REVEMAT – Revista Eletrônica de Educação Matemática	UFSC)	14	15	15	44
26	Revista Brasileira de Estudos da Presença	UFRGS	9	10	10	29
27	Revista da ABEM	ABEM	9	15	15	39
28	Revista da ABPN	ABPN	12	15	9	36
29	Revista de Ciências Humanas	UFSC	15	8	0	23
30	Revista Debates	UFRGS	9	8	11	28
31	Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais	UFSM	9	8	11	28
32	Revista Educação e Linguagens	Unespar	12	15	12	39
33	Revista Liberato	Fundação Liberato	8	8	8	24
34	Revista Paranaense de Educação Matemática	Unespar	13	15	15	43
35	Roteiro	Unoesc	13	15	15	43
36	Teoria e Prática da Educação	UEM	10	10	10	30
37	Textura	ULBRA	15	13	15	43
38	UNOPAR Científica – Ciências Humanas e Educação	UNOPAR	0	0	0	0
39	<i>Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa</i>	UEPG	15	15	8	38
40	<i>Revista Transmutare</i>	UTFPR	9	15	9	33
41	Zero-a-Seis	UFSC	10	10	13	33
42	<i>Revista Notandum</i>	UEM	8	8	8	24

Fonte: o autor, com base nos dados coletados (2023).

A etapa 1 foi a coleta dos dados, elaborada com apoio do *Microsoft Excel*, no entanto, aqui foram estruturadas em planilhas individuais sendo uma para cada periódico a ser analisado. Em cada uma destas planilhas foram abertas três guias, uma para cada edição (2019, 2020 e 2021) intituladas com o nome do periódico, nas quais continham o ano da edição, autores e título do artigo nas colunas A, B e C.

Na sequência pelo *link* de cada periódico encontrado na fase de delimitação da pesquisa na planilha matriz, buscou-se dentro do *Website* de cada periódico os arquivos das edições de 2019, 2020 e 2021. Em cada edição, realizou-se a abertura de cada um dos quinze artigos delimitados, e de cada um deles foram coletadas manualmente as referências e transportadas para a planilha do referido periódico no *Microsoft Excel*, conforme exemplo da Figura 2.

Figura 2 – Exemplo da coleta de dados da *Acta Scientiarum Education* 2019, colunas A, B, C

	A	B	C
1	2019	Autores	Título
2			Por uma literatura menor
3	1	Denise Viuniski da Nova Cruzl e Adair de Aguiar Neitzel	Barros, M. (2010). <i>Poesia completa</i> . São Paulo, SP: Leya
4			Barthes, R. (2007). Aula. Aula inaugural da cadeira de Semiologia literária do Colégio de França. Pronunciada dia 7 de janeiro de 1977 (14a ed., L. Perrone-Moisés, Trad. e posfácio). São Paulo, SP: Cultrix
5			Buarque, C. (1980). Qualquer canção. In Vida [Disco]. Rio de Janeiro, RJ: Phillips

Fonte: o autor, com base nos dados coletados (2023).

A etapa 2 da coleta de dados, foi composta com a descrição do ano de cada referência, acrescentando-se a coluna D conforme exemplo na Imagem 2. Este processo foi realizado manualmente a partir da observação de cada referência. Ressalta-se que algumas não continham data de publicação, como em alguns *websites*, documentos não datados ou textos de discussão de disciplinas, neste caso optou-se pela padronização com a descrição “S/d”, aspecto necessário para a realização da análise de dados, uma vez mesmo que, mesmo se fossem dados numéricos seriam iguais a zero, ou seja, não seria possível utilizar para aplicação de fórmulas na análise dos resultados de modo eficiente.

Figura 3 – Exemplo da coleta de dados da *Acta Scientiarum Education* 2019, coluna D

	A	B	C	D
1	2019	Autores	Título	Ano da Referência
2			Por uma literatura menor	
3	1	Denise Viuniski da Nova Cruzl e Adair de Aguiar Neitzel	Barros, M. (2010). <i>Poesia completa</i> . São Paulo, SP: Leya	2010
4			Barthes, R. (2007). Aula. Aula inaugural da cadeira de Semiologia literária do Colégio de França. Pronunciada dia 7 de janeiro de 1977 (14a ed., L. Perrone-Moisés, Trad. e posfácio). São Paulo, SP: Cultrix	2007
5			Buarque, C. (1980). Qualquer canção. In Vida [Disco]. Rio de Janeiro, RJ: Phillips.	1980
6			Deleuze, G. (2006). <i>Crítica e Clínica</i> . São Paulo: Editora 34	2006
7			Deleuze, G., & Guattari, F. (1992). O que é a filosofia? Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34.	1992
8			Deleuze, G., & Guattari, F. (2003). <i>Kafka: para uma literatura menor</i> . Lisboa: Assírio & Alvim.	2003

Fonte: o autor, com base nos dados coletados (2023).

Na etapa 3 realizou-se a descrição quanto internacionalização das referências com o padrão de resposta “I” para internacional e “N” para nacional, e “não consta” quando a referência não foi encontrada. Em casos de artigos em que o título do artigo estava na língua inglesa, mas o periódico de publicação estava na língua portuguesa, ou vice-versa, utilizou-se o padrão “N” ou “I” conforme a nacionalidade do periódico. Para esta etapa foi acrescida a coluna E da planilha.

Figura 4 – Exemplo da coleta de dados da *Acta Scientiarum Education* 2019, coluna E

	A	B	C	D	E
1	2019	Autores	Título	Ano da Referência	Internacionalização
2			Por uma literatura menor		
3	1	Denise Viuniski da Nova Cruz1 e Adair de Aguiar Neitzel	Barros, M. (2010). <i>Poesia completa</i> . São Paulo, SP: Leya	2010	N
4			Barthes, R. (2007). Aula. Aula inaugural da cadeira de Semiologia literária do Colégio de França. Pronunciada dia 7 de janeiro de 1977 (14a ed., L. Perrone-Moisés, Trad. e posfácio). São Paulo, SP: Cultrix	2007	N
5			Buarque, C. (1980). Qualquer canção. In <i>Vida [Disco]</i> . Rio de Janeiro, RJ: Phillips.	1980	N
6			Deleuze, G. (2006). <i>Crítica e Clínica</i> . São Paulo: Editora 34	2006	N
7			Deleuze, G., & Guattari, F. (1992). <i>O que é a filosofia?</i> Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34.	1992	N
8			Deleuze, G., & Guattari, F. (2003). <i>Kafka: para uma literatura menor</i> . Lisboa: Assírio & Alvim.	2003	I

Fonte: o autor, com base nos dados coletados (2023).

A finalização da coleta de dados se deu na etapa 4, na qual realizou-se a descrição da tipologia das referências, como por exemplo, se era livro, artigo, capítulo de livro, legislação, documento oficial e demais nomenclaturas que somam os números totais, porém não exercem preponderante influência no Índice de Citação dos periódicos. Para coletar estes dados foi acrescentada a coluna F, conforme Figura 5.

Figura 5 – Exemplo da coleta de dados da *Acta Scientiarum Education* 2019, coluna F e G

	A	B	C	D	E	F
1	2019	Autores	Título	Ano da Referência	Internacionalização	Descrição
2			Por uma literatura menor			
3	1	Denise Viuniski da Nova Cruz1 e Adair de Aguiar Neitzel	Barros, M. (2010). <i>Poesia completa</i> . São Paulo, SP: Leya	2010	N	Livro
4			Barthes, R. (2007). Aula. Aula inaugural da cadeira de Semiologia literária do Colégio de França. Pronunciada dia 7 de janeiro de 1977 (14a ed., L. Perrone-Moisés, Trad. e posfácio). São Paulo, SP: Cultrix	2007	N	Livro
5			Buarque, C. (1980). Qualquer canção. In <i>Vida [Disco]</i> . Rio de Janeiro, RJ: Phillips.	1980	N	Áudio
6			Deleuze, G. (2006). <i>Crítica e Clínica</i> . São Paulo: Editora 34	2006	N	Livro

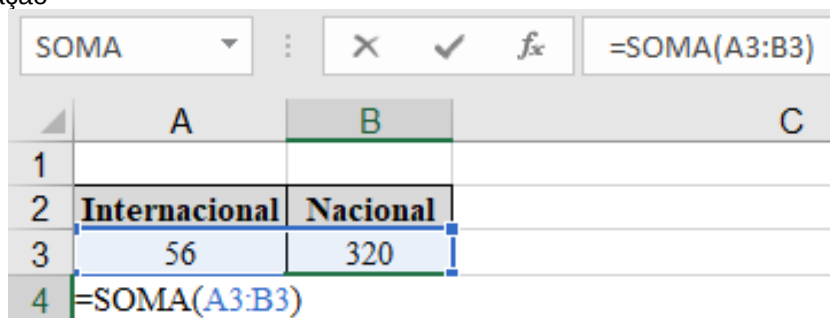
Fonte: o autor, com base nos dados coletados (2023).

Concluída a coleta de dados, iniciou-se o processo de tabulação dos dados no *Microsoft Excel*. Para esta fase em cada uma das planilhas individuais foram abertas mais três guias para tabulação dos dados conforme as edições a serem analisadas (2019, 2020 e 2021), nomeadas com a inicial “T” antecedendo o ano para apontar que a referida guia é da etapa de tabulação.

A etapa 1 da tabulação dos dados se deu quanto a sua internacionalização, realizada com o uso da ferramenta “Classificar e filtrar” do *software*, selecionando a coluna E da guia inicial, aplicando o filtro e contabilizando quantas referências eram internacionais e quantas eram nacionais. Estas informações foram computadas na

guia “T” conforme Figura 6, para as quais foi aplicado a fórmula de “SOMA” para calcular a quantidade total abordada.

Figura 6 – Exemplo da tabulação de dados da *Acta Scientiarum Education* 2019 de internacionalização

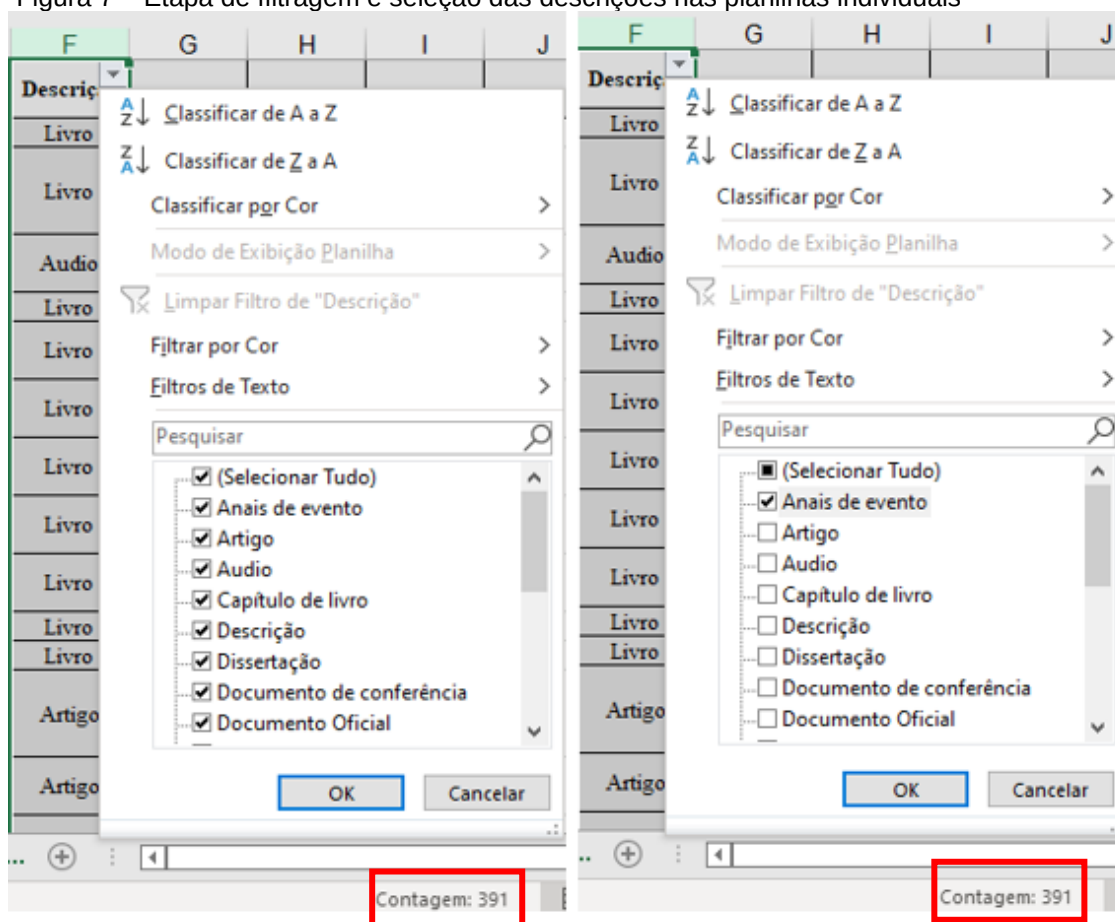


	A	B	C
1			
2	Internacional	Nacional	
3	56	320	
4			=SOMA(A3:B3)

Fonte: o autor, com base nos dados coletados (2023).

A etapa 2 da tabulação foi quanto a descrição dos dados da guia inicial da coluna F, igualmente realizado com uso da ferramenta “Classificar e filtrar” e quantificado conforme o total encontrado de cada tipologia descrita. Novamente o processo de agrupamento se deu manualmente com apoio da ferramenta de “Classificar e filtrar” na coluna F de cada edição trabalhada em cada planilha individual dos periódicos, clicando na opção “selecionar tudo” para desmarcar todas as opções e computar cada uma delas, uma por vez conforme Figura 7 que aborda a tipologia “Anais de evento” das descrições.

Figura 7 – Etapa de filtragem e seleção das descrições nas planilhas individuais



Fonte: o autor, com base nos dados coletados (2023).

Estes dados, que se referiam aos tipos de referências, após serem selecionados apresentavam seu volume total encontrado da tipologia buscada para aquela edição, conforme Figura 8.

Figura 8 – Quantidade encontrada da descrição selecionada nas planilhas individuais

F	G	H	I
Descrição			
Anais de evento			
Anais de evento			
Anais de evento			
Anais de evento			
Anais de evento			
Anais de evento			
...			
Contagem: 8			

Fonte: o autor, com base nos dados coletados (2023).

Igualmente na etapa de internacionalização, foi utilizada a fórmula de “SOMA” para computação dos dados, apresentados na Figura 9.

Figura 9 – Processo de tabulação de dados da *Acta Scientiarum Education* 2019 quanto à descrição

=SOMA(E3:E19)	
D	E
Descrição	Quantidade
Anais de Evento	7
Artigo	94
Audio	1
Capítulo de livro	20
Dissertação	21
Documento de conferência	1
Documento Oficial	6
Ebook	1
Jornal Impresso	12
Legislação	40
Livro	131
Monografia	1
Questionário	2
Relatório	1
Resenha	1
Tese	15
Website	22
=SOMA(E3:E19)	

Fonte: o autor, com base nos dados coletados (2023).

Posteriormente foi realizada a verificação quantitativa das somas de internacionalização (coluna B4 da Figura 6) e descrição (coluna E20 da Figura 9) com a finalidade de conferência e validação dos resultados encontrados. Este processo se repetiu em cada edição de cada periódico trabalhado, com exceção dos três não localizados e da edição de 2021 da Revista de Ciências Humanas.

Figura 10 – Processo de conferência das etapas 1 e 2 da tabulação dos dados

	A	B	C	D	E
1					
2	Internacional	Nacional		Descrição	Quantidade
3	56	320		Anais de evento	7
4	Total	376		Artigo	94
5				Áudio	1
6				Capítulo de livro	20
7				Dissertação	21
8				Documento de conferência	1
9				Documento oficial	6
10				Ebook	1
11				Jornal impresso	12
12				Legislação	40
13				Livro	131
14				Monografia	1
15				Questionário	2
16				Relatório oficial	1
17				Resenha	1
18				Tese	15
19				Website	22
20					376

Fonte: o autor, com base nos dados coletados (2023).

A tabulação da coluna D das planilhas individuais de coleta de dados foi realizada por último devido a necessidade de computar a média, moda e mediana apenas referente aos artigos encontrados na descrição das tipologias de referências (coluna F). Para este processo foi utilizada a planilha matriz para a junção dos dados e realização da etapa de formulação dos resultados. Nela, foram acrescentadas novas guias para computar os dados da coluna D referente aos anos das referências escritas como artigo. Logo, foi realizada a abertura de quatro guias da planilha: uma para computar 2019 intitulada “Art-ano19”; uma para 2020 intitulada “Art-ano20”; uma para 2021 intitulada “Art-ano21”; e uma intitulada “Art-anos” para a elaboração conjunta de uma etapa dos resultados. Além disso, foi criada uma guia intitulada “Excluídas-Anos” para descrever as três revistas não localizadas e a que não continha a edição de 2021, conforme Figura 11.

Figura 11 – Colunas dos periódicos não tabulados (2019, 2020 e 2021)

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
1	2019				2020				2021			
2	19	33	56		19	33	56		19	33	42	56
3												
4	Ú	Ú			Ú	Ú			Ú	Ú	Ú	
5	l	l			l	l			l	l	l	
6	t	t			t	t			t	t	t	
7	i	i	N		i	i	N		i	i	i	N
8	m	m	ã		m	m	ã		m	m	m	ã
9	a	a	o		a	a	o		a	a	a	o
10												
11	e	e	e		e	e	e		e	e	e	e
12	d	d	n		d	d	n		d	d	d	n
13	i	i	c		i	i	c		i	i	i	c
14	ç	ç	o		ç	ç	o		ç	ç	ç	o
15	ã	ã	n		ã	ã	t		ã	ã	ã	t
16	o	o	t		o	o	r		o	o	o	r
17			r				a					a
18	e	e	a		e	e	d		e	e	é	a
19	m	m	d		m	m	a		m	m		d
20			a									
21	2	2			2	2			2	2	2	
22	0	0			0	0			0	0	0	
23	1	0			1	0			1	0	2	
24	4	8			4	8			4	8	0	
25												
26												

Fonte: o autor, com base nos dados coletados (2023).

Para compor as guias criadas para as três edições, retornou-se a cada planilha individual de cada um dos periódicos trabalhados. Para evitar erros nas análises e para confiabilidade dos resultados, em cada um deles foi realizada a conferência dos anos com a ferramenta de “Classificar e filtrar” aplicada na coluna D da guia de coleta de dados, e excluídas as referências padronizadas com “S/d”, uma vez que impossibilitam a aplicação de fórmulas dentro do *Microsoft Excel* por não ser numérica.

Na sequência, aplicou-se igualmente o filtro na coluna E de cada edição na guia da coleta de dados de modo a selecionar apenas os artigos, para então copiar os dados da coluna D referente aos anos das referências filtradas descritas como artigos. Estes anos filtrados e copiados foram colados na planilha matriz em suas referidas edições (Art-ano19, Art-ano20 e Art-ano21) sendo uma coluna para cada periódico, para qual foram utilizadas as colunas de B até BI. A coluna A foi reservada para a etapa dos resultados.

Ainda na etapa de tabulação, para concentração dos dados quanto a internacionalização, foi utilizada uma nova guia na planilha matriz intitulada “I-N”. Nessa guia foram utilizadas nove colunas, três para cada edição: B, C e D para

2019; F, G e H para 2020; e, J, K, L para 2021, onde consta se internacional, nacional ou não consta, conforme Figura 12.

Figura 12 – Tabulação dos dados de internacionalização

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
1		2019				2020				2021		
2	N	Internacionais	Nacionais	Não Consta		Internacionais	Nacionais	Não Consta		Internacionais	Nacionais	Não Consta
3	1	56	320			113	315			211	228	
4	2	88	262			237	56			82	384	
5	3	14	124			37	212			55	311	
6	4	42	233			20	279			76	322	

Fonte: o autor, com base nos dados coletados (2023).

Cada linha referia-se a um periódico da coluna A nomeada com “N”, incluindo os que não foram localizados e computando suas informações com o número zero (0) para realização da análise. Ao final, aplicou-se a fórmula “SOMA” aplicada na linha 63 e 64 para somar o total por coluna e por edição, conforme Figura 13.

Figura 13 – Soma dos dados de internacionalização

B64		=SOMA(B63:D63)										
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
59	57	130	266			183	315			28	209	
60	58	13	157			46	261			15	174	
61	59	53	165			94	177			69	337	
62	60	5	150			22	160			25	175	
63		5043	12923	7		5114	14716	0		5447	16222	0
64		17973				19830				21669		
65												

Fonte: o autor, com base nos dados coletados (2023).

Para conferência dos dados encontrados e confiabilidade das informações, foi elaborado um quadro a parte nas colunas N, O, P, Q e R. A célula O2 contendo a informação B64, a P2 contendo a F64 e a Q2 com a informação J64, enquanto a R2 compôs a soma das demais. Nas células O5, O6 e O7 foram contidas as informações referentes a B63, F63 e J63 e nas células P5, P6 e P7 as informações de C63, G63 e K63. A conferência se deu ainda nas células O8 e P8 com os dados de B63, F63 e J63 somados a C63, G63 e K63, computando o total de internacionais e nacionais, conferidos na célula Q8. Para melhor desenvolvimento dos resultados, nas células O9 e P9 foi calculada a média de dados internacionais e nacionais do total, com a fórmula: =MÉDIA(O5:O7) e =MÉDIA(P5:P7).

Figura 14 – Conferência e média dos dados de internacionalização

R15					
	N	O	P	Q	R
1	Ano	2019	2020	2021	
2	Quantidade	17973	19830	21669	59472
3					
4		Internacionais	Nacionais		
5	2019	5043	12923		
6	2020	5114	14716		
7	2021	5447	16222		
8		15604	43861	59472	
9	Média	5201	14620		
10					

Fonte: o autor, com base nos dados coletados (2023).

Ainda na etapa de tabulação, para agrupamento dos dados individuais da coluna F da coleta (Figura 8) na planilha matriz, foi aberta uma guia nomeada “descrições”. Este processo foi realizado em duas etapas: transferência e agrupamento dos dados. A transferência foi realizada a partir de um trabalho manual de cada planilha individual das guias “T” para a planilha matriz, onde nas linhas 1, 65 e 129 constavam o ano da edição, na coluna A a contagem das revistas de 1 a 60 e o nome de cada uma na mesma sequência que foram abordadas em nas demais etapas e tabulações.

Alguns aspectos importantes da discriminação da tipologia das referências consistem em alguns trabalhos apresentados em eventos ou seminários foram compreendidos como anais de evento, mesmo não sendo especificados como tais.

Para os livros, artigos e demais referências que foram traduzidos para o português brasileiro foram considerados como nacionais. Tomou-se o cuidado com as editoras de Portugal como sendo produtos internacionais.

Livros digitalizados com disponibilização por *link* foram descritos como ebook devido ao seu acesso online. Alguns livros de instrução que possuíam como referência o Ministério da Educação, ficaram descritos como Documento oficial devido a destinação ser voltada para orientação à sociedade brasileira.

Trabalhos publicados e/ou apresentados em eventos, conferências, simpósios encontros, seminários foram compreendidos como Anais de evento.

Grande parte das referências que geravam dúvida sobre qual seu tipo, foram pesquisadas no buscador do Google para saber sua procedência ou encontrar alguma informação que levasse ao arquivo. De todas as referências apenas 11 não puderam ser interpretadas por meio da leitura, com também não foram localizadas pelo buscador.

Para as descrições foram abertas colunas individuais (Figura 15) de C e DI, totalizando 111 tipologias distintas encontradas. Ao ponto que havia necessidade uma nova coluna era aberta, até finalizar o processo de transferência dos dados de cada edição de todos os periódicos trabalhados.

Figura 15– Exemplo de transferência dos dados referentes às descrições

	A	B	C	D	E	F	G	H
1	2019							
2	Revista		Anais de Evento	Anotações pessoais	Aplicativo para celular	Apostila	Arquivo de apresentação	Artigo
3	1	Acta Scientiarum Education	7					94
4	2	Revista Ambiente e educação	4					99
5	3	Atos de Pesquisa em Educação	4					56

Fonte: o autor, com base nos dados coletados (2023).

Após a transferência, foi realizada nesta etapa novamente a conferência dos dados de três modos: na horizontal, vertical e por conferência visual criteriosa comparando os resultados das guias “T” de cada planilha individual com a soma dos dados transferidos na planilha matriz calculado ao final de cada linha na coluna DJ. As somas da horizontal ficaram ao final de cada coluna de descrição nas linhas: 63, 127 e 191, bem como na vertical nas células: DJ63, DJ127 e DJ191, conforme Figura 16.

Figura 16 – Conferência das descrições horizontal e vertical

fx =SOMA(DJ3:DJ62)			
DG	DH	DI	DJ
		4	170
		4	218
		2	155
0	1	575	17973

Fonte: o autor, com base nos dados coletados (2023).

Na etapa 1 de agrupamento foi realizado do total dos resultados referentes as tipologias encontradas nas descrições nas três edições (2019, 2020 e 2021). Para esse processo foram utilizadas as linhas de C193 e C194 até a coluna DJ193 e DJ194, onde na linha C193 foram informadas as tipologias das 111 descrições encontradas e na linha C194 as somas do total das verticais das três edições realizado com a fórmula de “SOMA” (Figura 17) e somando com a fórmula: =SOMA(C194:DI194) o total de referências trabalhadas com resultado apresentado na célula DJ194.

Figura 17 – Agrupamento geral dos resultados totais das descrições (etapa 1)

Figura 27. Tabela planilha gerada dos resultados totais das ações (tabela 2).							
DI194	=SOMA(DI63+DI127+DI191)						
	DD	DE	DF	DG	DH	DI	DJ
	Trabalho inédito	Transcrição de conferência	Transcrição de aulas e entrevistas	Vídeo	Webconferência	Website	Total de referências
193							
194	1	1	6	1	2	2290	59472

Fonte: o autor, com base nos dados coletados (2023).

A etapa 2 de agrupamento dos dados, realizada para a preparação da elaboração dos resultados para análise, foi estruturada na planilha matriz em uma nova guia nomeada “Descrições ETF” mencionando que seguiam para a etapa final. Nesta guia os dados das linhas C193 e C194 até a coluna DJ193 e DJ194 foram

transpostos em formato de coluna para aplicação do filtro “Classificar do Maior para o Menor”.

Após filtrados os dados, as informações encontradas foram segmentadas em grupos. O grupo de resultados 1 foi composto de livro e artigo devido ao elevado volume de dados encontrados destas tipologias, e, por sua significância para o proposto nesta tese; o grupo 2 foi composto por tipologias com volume de dados entre 1.000 e 10.000 componentes referenciais; o grupo 3 com volume de 100 a 1.000 resultados; o grupo 4 com volume de 10 a 100; o grupo 5 com 36 resultados com volume entre 2 e 10; e o grupo 6 com os resultados encontrados em quantidade 1, sendo composto por 49 tipologias distintas.

4.2 RESULTADOS DA PESQUISA

Ocorreu um direcionamento do total de 60 periódicos para análise inicial, desses apenas dois não foram localizados, sendo o EntreVer Revista das licenciaturas e UNOPAR Científica – Ciências Humanas e Educação e o Ponto de Vista da UFSC não houve publicações desde 2008, assim esses três periódicos não entraram nos dados computados. Outro, não apresentou a publicação do ano de 2021, o da Revista Debates, no qual a última edição publicada foi de 2020. No total foram trabalhados 2.170 artigos e 59.472 referências, sendo 712 artigos com 17.973 em 2019, 718 artigos e 19.830 em 2020 e 740 artigos com 21.669 em 2021, conforme Tabela 6.

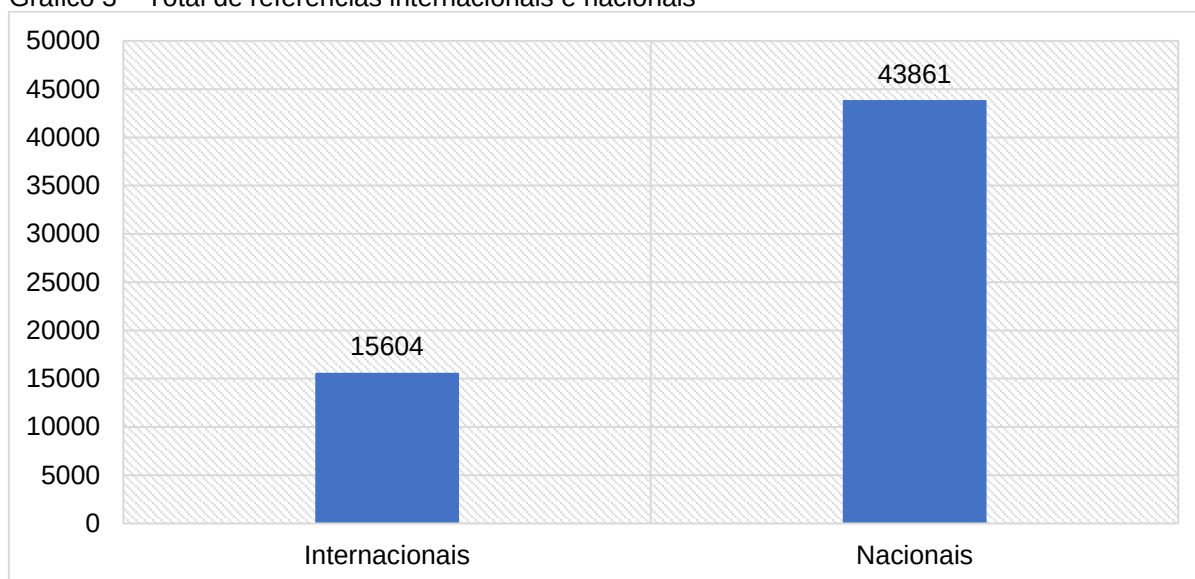
Tabela 6 – Total de referências trabalhadas

Ano	2019	2020	2021
Total de artigos	712	718	739
Total de referências	17973	19830	21669

Fonte: o autor, com base nos dados coletados (2023).

Observa-se que mesmo com um periódico a menos no ano de 2021, devido a Revista Debates não ter uma edição publicada até o momento da coleta de dados, a quantidade de artigos nesse ano foi superior aos demais. Deste total, foram encontradas 15.604 referências internacionais e 43.861 nacionais. Estes dados podem ser observados no Gráfico 3.

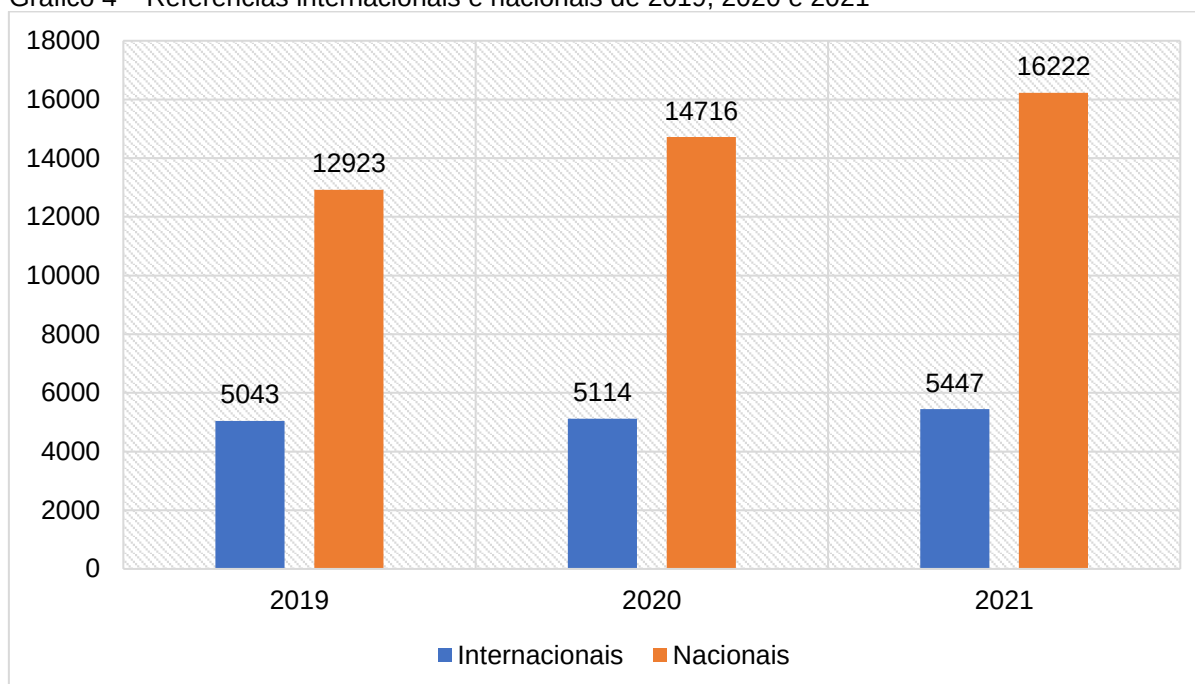
Gráfico 3 – Total de referências internacionais e nacionais



Fonte: o autor, com base nos dados coletados (2023).

O Gráfico 3 demonstra a diferença exacerbada entre as citações nacionais perante as internacionais no cenário da produção da Área da Educação, dada a relação dos periódicos da região Sul. Este aspecto também foi analisado por ano dos artigos publicados. Em 2019 foram encontradas 5.043 referências internacionais, em 2020 um total de 5.114 e em 2021 a composição foi de 5.447. No que se referem as referências nacionais, em 2019 foram encontradas 12.923, 14.716 em 2020, e 16.222 em 2021, conforme gráfico 4.

Gráfico 4 – Referências internacionais e nacionais de 2019, 2020 e 2021



Fonte: o autor, com base nos dados coletados (2023).

A média das referências internacionais nos três anos foi de 5.201, enquanto as nacionais tiveram a média de 14.620, ou seja, apenas 1/3 das referências são internacionais. O que promove o entendimento de que houve recentemente uma valorização ainda maior de referências nacionais na Área da Educação, principalmente na relação das publicações de 2021.

Dentro desse contexto observa-se a partir do termo *publish or perish* ou “publique ou pereça”, o qual segundo Zuin e Bianchetti (2005), tem vínculo intrínseco do mundo acadêmico a um contexto industrial/empresarial. No entanto, outro ponto de inquietação pode estar ligado ao produtivismo naturalizado na academia com a produção em língua inglesa. Além da produção demasiada em que os pesquisadores estão sujeitos, os Índices de Citação impelem a escrita de artigos na língua inglesa, para que assim possam obter métricas mais elevadas dentro do contexto acadêmico mercantilizado e equiparados aos índices internacionais.

Um dos aspectos em que Zuin e Bianchetti (2005) consideram como fundamental para obtenção de citações em larga escala é a produção de artigos em inglês. Isso causa impacto na produção nacional e em específico a Área da Educação que cita mais referências nacionais como foi observado nos dados coletados. Isso é perceptível quando ressaltado que de 2019 para 2020 teve um aumento de 1.506 referências nacionais, e de 2019 a 2021 houve uma elevação de 3.299. Este aspecto demonstra que a educação está caminhando no sentido contrário da internacionalização que prevê além de publicações em inglês a valorização do que é internacional, assim como as citações.

4.3 MÉDIA, MODA E MEDIANA DAS REFERÊNCIAS DE ARTIGOS

Existe a necessidade de equalizar o nivelamento das citações em sua forma imediata, ou seja, para que as citações possam influenciar nos Índices de Citação da Área da Educação a média dos anos dos artigos devem ser elevadas. Assim como nas ciências da saúde que citam os artigos mais recentes e possuem suas métricas. Esse dado pode ser comprovado com o periódico Ciência & Saúde Coletiva que possui o índice h5 igual a 72 e a mediana com 97 nas métricas do Google Acadêmico (S/d).

Pode ser observado no Google Acadêmico (S/d) que os artigos mais citados como o de Aquino *et al.* (2020), que trata sobre medidas de distanciamento social para o controle da pandemia de COVID-19, foi produzido no ano de 2020 e possui 787 citações. O segundo artigo mais citado dessa revista com 470 citações, teve sua publicação em 2020, possui autoria de Bezerra *et al.* (2020), teve a mesma temática do anterior, ao tratar do isolamento social durante a pandemia de COVID-19. O terceiro artigo mais citado alcançou o quantitativo de 451 citações e publicado em 2018, com autoria de Veras e Oliveira (2018), com a abordagem do desenvolvimento de um modelo de atenção à saúde do idoso.

O periódico mais citado da Área da Educação do Google Acadêmico (S/d), foi o da Revista Brasileira de Educação com o índice h5 de 29 e a mediana de 39, índice inferior ao periódico com maior métrica nacional. O artigo mais citado foi o de Cunha (2017), que trata de alfabetização e letramento, com 132 citações. O segundo com 119 citações, que analisou as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, tendo como autoria Amaral (2017). O terceiro artigo foi escrito por Vieira e Matsukura (2017), possui 103 citações e objetivo identificar e caracterizar práticas de educação sexual com adolescentes desenvolvidas nas escolas públicas e a concepção dos professores envolvidos a respeito do tema.

Em um comparativo os artigos da Área da Saúde tiveram os dois mais citados com publicação em 2020 e o terceiro de 2018 e os três da Área da Educação publicados em 2017. Isso mostra a diferenciação das áreas em relação as citações imediatas e o maior quantitativo de métricas da Área da Saúde. Outro aspecto interessante foi a quantidade de autores dos artigos, tendo o mais citado da Saúde com 15 autores, o segundo 4 e o terceiro com dois. Já os da Educação havia um autor em cada um dos primeiros e dois no terceiro. Isso promove um índice individual para autores mais vantajoso para a Área da Saúde.

Outro ponto encontrado nesses artigos mais citados presentes em periódicos da Educação, pode ser considerado pelo ambiente cíclico da citação, composto por citações influenciadas pelo maior conceito das revistas, ou seja, eles são referenciados por estarem contidos em periódicos com maiores índices bibliométricos. Isso se confirma em Gabardo, Hachem e Hamada (2018), que enfatizam a correspondência de citações em periódicos mais bem avaliados.

Com isso pode-se dizer que a imediatez de citação tende a ser importante para que as métricas da área sejam mais elevadas. Sendo assim, ocorreu, por

consequente a análise da média, moda e mediana dos periódicos analisados, com especificidade nos artigos, os quais totalizaram 17.357 referências, volume que só ficou abaixo do total de livros 19.891. As referências de artigos, foram então analisadas à parte. Esses dados foram elaborados dessa forma para corresponder aos Índices de Citação que são contabilizados apenas com artigos e não com os demais tipos de referências. Para esta análise, após realizada a conferência dos anos nas planilhas individuais, foram filtrados a partir da ferramenta “Classificar e Filtrar” apenas as referências descritas com a tipologia “Artigo” na coluna E.

A partir dos resultados encontrados na coluna D no filtro da coluna E, estes foram copiados na planilha matriz na coluna referente ao referido periódico. Este processo foi realizado manualmente nas planilhas individuais até completar a tabulação total dos anos de referências de artigos encontrados nas três edições (2019, 2020 e 2021) e transportar os dados para a planilha matriz. Concluída esta etapa de tabulação, na coluna A foi descrito o aspecto que seria analisado: média (A192 para 2019, A298 para 2020, A377 para 2021), moda (A193 para 2019, A299 para 2020, A378 para 2021) e mediana (A194 para 2019, A300 para 2020, A379 para 2021). Para calcular a média utilizou-se a fórmula =MÉDIA na coluna B das três edições e se estendeu até BI, de modo a calcular a média de anos mais encontrados em cada revista analisada, conforme Tabela 7.

Tabela 7 – Média dos anos das referências encontradas de artigos

N	Periódicos	MÉDIA		
		2019	2020	2021
1	<i>Acta Scientiarum Education</i> (UEM)	2008	2008	2006
2	<i>Ambiente & Educação</i> (FURG)	2009	2011	2010
3	<i>Atos de Pesquisa em Educação</i> (FURB)	2007	2008	2009
4	<i>Cadernos de Educação</i> (UFPeL)	2008	2010	2012
5	<i>Cadernos de Pesquisa - Pensamento Educacional</i> (UTP)	2007	2008	2011
6	<i>Conjectura</i> (UCS)	2009	2015	2003
7	<i>Contexto & Educação</i> (Unijuí)	2008	2010	2010
8	<i>Contrapontos</i> (UNIVALI)	2001	2009	2012
9	<i>Criar e Educação</i> (UNESC)	2010	2009	2010
10	<i>Educação</i> (PUCRS)	2009	2009	2012
11	<i>Educação</i> (UFSM)	2009	2009	2008
12	<i>Educação</i> (UNISINOS)	2005	2010	2008
13	<i>Educação e Realidade</i> (UFRGS)	2010	2008	2010
14	<i>Educação em Análise</i> (UEL)	2009	2006	2006
15	<i>Educação por Escrito</i> (PUCRS)	2009	2009	2011
16	<i>Educação, Ciência e Cultura</i> (UnilaSalle)	2010	2011	2011
17	<i>Educar em Revista</i> (UFPR)	2008	2013	2009
18	<i>Educere et Educare</i> (Unioeste)	1992	2006	2010
19	<i>EntreVer– Revistas das Licenciaturas</i>	0	0	0
20	<i>Espaço Pedagógico</i> (UPF)	2009	2005	2010

21	FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação	2008	2011	2009
22	História da Educação (UFRGS)	1994	1992	1982
23	Imagens da Educação (UEM)	2008	2009	2011
24	Jornal de Políticas Educacionais (UFPR)	2008	2007	2011
25	Momento – Diálogos em Educação (FURG)	2010	2010	2014
26	Movimento (UFRGS)	2008	2011	2011
27	Olhar de Professor (UEPG)	2010	2011	2011
28	<i>Organon</i> (UFRGS)	2013	2011	2012
29	Pensar a Educação em Revista	2006	1997	1985
30	PerCursos (UDESC)	2008	2011	2009
31	Perspectiva (UFSC)	2007	2009	2007
32	<i>Poiésis</i> (UNISUL)	2006	2009	2001
33	Ponto de Vista (UFSC)	0	0	0
34	Práxis Educativa (UEPG)	2008	2012	2006
35	Reflexão e Ação (UNISC)	2008	2008	2013
36	REMEA – Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental (FURG)	2011	2011	2013
37	REVMAT – Revista Eletrônica de Educação Matemática (UFSC)	2005	2007	2009
38	Revista Brasileira de Estudos da Presença (UFRGS)	2002	2005	2011
39	Revista Brasileira de História da Educação (UEM)	2005	2005	2004
40	Revista da ABEM	2010	2010	2009
41	Revista da ABPN	2008	2011	2008
42	Revista de Ciências Humanas (UFSC)	2007	2007	0
43	REGAE - Revista de Gestão e Avaliação Educacional (UFSM)	2005	2012	2011
44	Revista Debates (UFRGS)	2005	2011	2009
45	Revista Diálogo Educacional (PUCPR)	2006	2004	2011
46	Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais (UFSM)	2010	2010	2010
47	Revista Educação e Linguagens (Unespar)	2006	2012	2011
48	Revista Educação Especial (UFSM)	2009	2011	2012
49	Revista Intersaberes (Uninter)	2010	2011	2011
50	Revista Liberato (Fundação Liberato)	2013	2010	2010
51	Revista Paranaense de Educação Matemática (Unespar)	2007	2007	2008
52	Revista Pedagógica (Unochapecó)	2010	2009	2006
53	Roteiro (Unoesc)	2008	2013	2012
54	Teoria e Prática da Educação (UEM)	2000	2008	2009
55	Textura (ULBRA)	2007	2010	2007
56	UNOPAR Científica – Ciências Humanas e Educação	0	0	0
57	Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa (UEPG)	2008	2014	2012
58	Revista <i>Transmutare</i> (UTFPR)	2010	2012	2010
59	Zero-a-Seis (UFSC)	2003	2006	2012
60	Revista <i>Notandum</i> (UEM)	2008	2009	2009

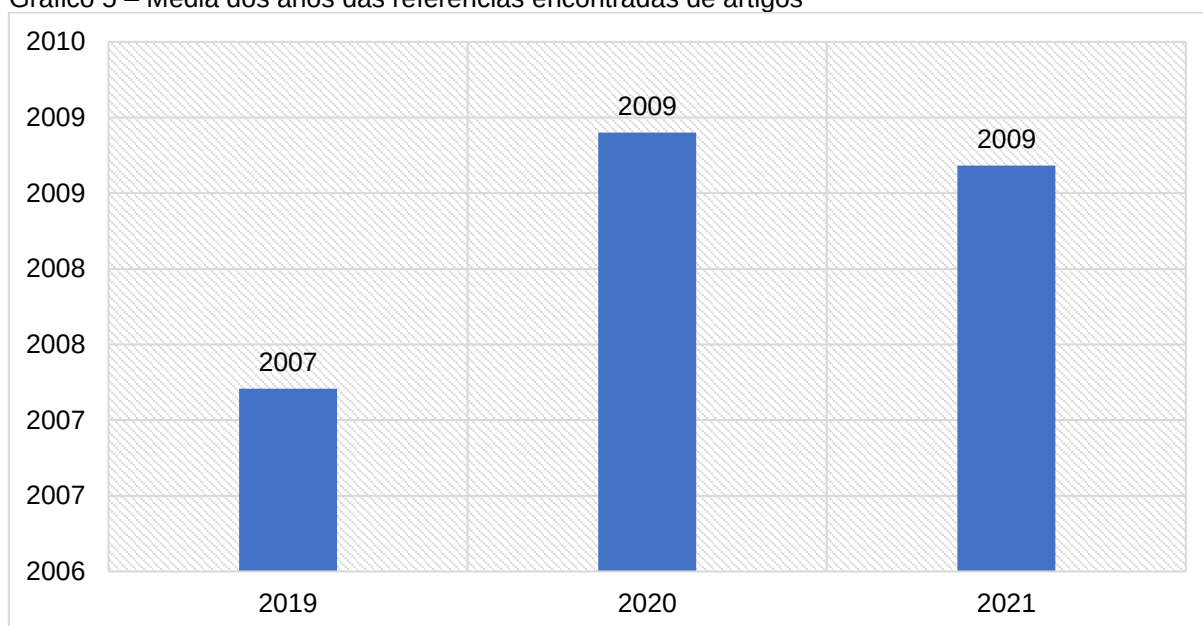
Fonte: o autor, com base nos dados coletados (2023).

As linhas que estão com N=0⁸ referem-se as revistas não localizadas e no caso da Revista de Ciências Humanas (UFSC) por não conter dados da edição de 2021.

⁸ N representa o número, ou seja, N=0 significa que não foram encontrados dados para serem inseridos.

A importância de demonstrar a Tabela 8 esteve contida na perspectiva de imediatez dos artigos citados, pois para ter um bom Índice de Citação se deve citar e ser citado dentro de um período recente, como no índice h5, dentro dos 5 anos correntes da publicação. A Tabela 9 demonstra a média dos anos dos artigos citados em 2019, 2020, 2021. Nesse sentido, a média das referências do tipo “Artigo” encontradas tiveram uma média de 2007 a 2009, conforme Gráfico 5, o que remete ao entendimento de os artigos mais utilizados estavam a partir dos anos 2000.

Gráfico 5 – Média dos anos das referências encontradas de artigos



Fonte: o autor, com base nos dados coletados (2023).

Para melhor compreensão das referências descritas como “Artigo”, o cálculo da moda, ou seja, os anos mais mencionados, foi realizado a partir da fórmula =MODA. Do mesmo modo que a mediana para análise comparativa com uso da fórmula =MED. Os resultados encontrados encontram-se apresentados na Tabela 8.

Tabela 8 – Média dos anos das referências encontradas de artigos

N	Periódicos	MODA			MEDIANA		
		2019	2020	2021	2019	2020	2021
1	<i>Acta Scientiarum Education</i>	2016	2014	2015	2012	2009	2010
2	Revista Ambiente e educação	2012	2015	2010	2011	2013	2010
3	Atos de Pesquisa em Educação	2009	2007	2017	2007	2008	2011
4	Cadernos de Educação	2011	2017	2012	2010	2013	2013
5	Cadernos de Pesquisa - Pensamento Educacional	2010	2005	2013	2008	2009	2013
6	Conjectura	2011	2021	2016	2011	2017	2009

7	Revista Contexto	2009	2014	2015	2009	2011	2012
8	Revista Contrapontos	2009	2016	2020	2008	2011	2014
9	Revista Criar e Educação	2015	2015	2011	2012	2011	2011
10	Educação PUCRS	2012	2013	2017	2012	2010	2015
11	Educação (UFSM)	2015	2010	2013	2011	2010	2012
12	Educação Unisinos	2013	2018	2020	2009	2011	2014
13	Educação e Realidade	2013	2016	2017	2011	2011	2013
14	Revista Educação em Análise	2017	2010	2012	2011	2009	2007
15	Educação por Escrito	2012	2010	2018	2011	2010	2014
16	Educação, ciência e cultura	2013	2016	2020	2012	2014	2012
17	Educar em Revista	2015	2018	2015	2009	2015	2012
18	Revista <i>Educere et Educare</i>	1958	2015	2018	2004	2013	2011
19	EntreVer Revista das licenciaturas	0	0	0	0	0	0
20	Revista Espaço Pedagógico	2012	2012	2019	2010	2010	2013
21	FINEDUCA - revista de Financiamento da Educação	2012	2016	2018	2010	2012	2012
22	História da Educação	2016	1963	2016	2006	2004	2006
23	Imagens da Educação	2013	2008	2018	2011	2011	2012
24	Jornal de Políticas Educacionais	2015	2016	2016	2010	2011	2012
25	Revista Momento - Diálogo em educação	2017	2009	2020	2014	2010	2015
26	Revista Movimento	2015	2017	2018	2011	2014	2013
27	Revista Olhar de Professor	2017	2012	2020	2011	2012	2013
28	<i>Organon</i>	2017	2013	2020	2015	2013	2015
29	Pensar a Educação em Revista	2005	2002	1956	2005	2002	1988
30	Revista PerCursos	2014	2014	2019	2012	2014	2012
31	Revista Perspectiva	2011	2011	2018	2009	2011	2011
32	<i>Poiésis</i>	2018	2017	2012	2008	2013	2002
33	Revista Ponto de Vista	0	0	0	0	0	0
34	Práxis Educativa	2012	2020	2016	2010	2014	2012
35	Revista Reflexão e Ação	2010	2009	2017	2009	2009	2015
36	Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental - REMEA	2018	2019	2017	2013	2012	2014
37	Revista Eletrônica de Educação Matemática - REVEMAT	2017	2017	2009	2011	2010	2011
38	Revista Brasileira de Estudos da Presença	2014	2015	2019	2009	2010	2015
39	Revista Brasileira de História da Educação	2011	2016	2018	2010	2010	2011
40	Revista da ABEM	2011	2015	2018	2011	2012	2011
41	Revista da ABPN	2018	2018	2018	2010	2014	2015
42	Revista de Ciências Humanas	2009	2012	0	2009	2008	0
43	REGAE - Revista de Gestão e Avaliação Educacional	2010	2018	2019	2006	2014	2014
44	Revista Debates	2017	2018	2015	2009	2014	2011
45	Revista Diálogo Educacional	2013	2016	2019	2008	2010	2013
46	Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais	2016	2011	2005	2010	2011	2012
47	Revista Educação e Linguagens	2013	2013	2019	2009	2013	2011
48	Revista Educação Especial	2015	2017	2015	2010	2013	2015
49	Revista Intersaberes	2015	2017	2017	2012	2012	2014
50	Revista Liberato	2018	2016	2020	2015	2011	2013
51	Revista Paranaense de Educação Matemática	2011	2016	2014	2009	2011	2011
52	Revista Pedagógica - Chapecó	2010	2017	2018	2011	2011	2011
53	Revista Roteiro	2017	2017	2019	2010	2017	2014
54	Teoria e Prática da Educação	2012	2010	2019	2008	2009	2013
55	Revista Textura	2013	2012	2010	2009	2011	2010
56	UNOPAR Científica – Ciências Humanas e Educação	0	0	0	0	0	0
57	<i>Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa</i>	2015	2018	2020	2010	2016	2015
58	Revista <i>Transmutare</i>	2013	2016	2016	2010	2014	2012

59	Zero-a-Seis	2010	2005	2020	2010	2006	2014
60	Revista <i>Notandum</i>	2017	2018	2015	2011	2010	2013

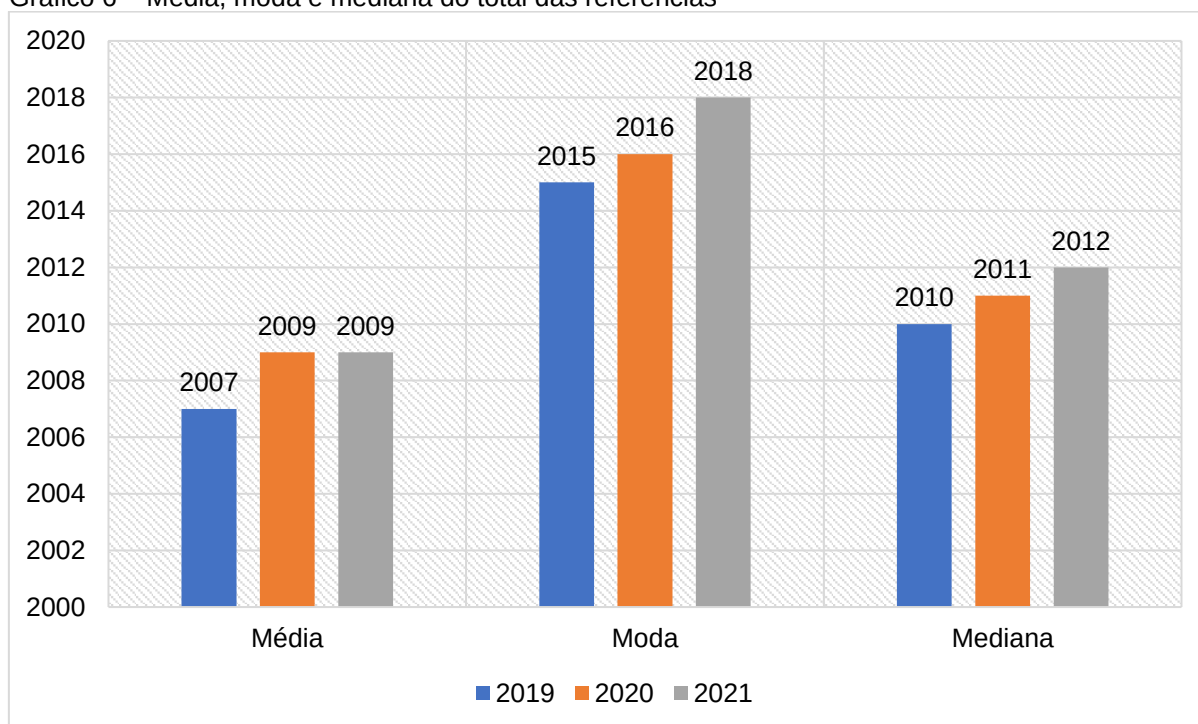
Fonte: o autor, com base nos dados coletados (2023).

A moda ficou entre os anos 2002 e 2021, no entanto em 2019 na Revista *Educere et Educare* (18) a moda foi de 1958, em 2020 a Revista História da Educação (22) foi 1963, e em 2021 na Revista Pensar a Educação em Revista (29) de 2021 a moda foi o ano 1956. Essa moda com anos mais longínquos do que o necessário para contabilização em Índices de Citação se deu pelos três periódicos conterem artigos que trabalharam com artigos impressos com ano de publicação mais antigos.

A mediana dos periódicos, ou seja, o ano em que se delimitam a metade maior da metade menos das referências teve como a data mais antiga a de 1988 da Pensar a Educação em Revista. Esse dado ocorreu por estar contido em um artigo, algumas referências de artigos anteriores aos anos de 1955 e 1990, sendo esse mais antigo da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. As medianas mais recentes foram da Revista Roteiro e do periódico Conjectura com artigos de 2017, como demonstra a Tabela 9.

Para alicerçar o demonstrativo da característica da temporalidade dos artigos citados o Gráfico 6 apresenta a média, moda e mediana dos anos de 2019, 2020 e 2021 de todos os periódicos analisados.

Gráfico 6 – Média, moda e mediana do total das referências



Fonte: o autor, com base nos dados coletados (2023).

Conforme o Gráfico 6 a média total dos periódicos que se configuram na Área da Educação, apresentou em 2019 uma média do ano de 2007 e em 2020 e 2021 o mesmo valor, 2009. A moda, que se refere aos anos mais citados constituiu-se por 2019 com o valor de 2015, 2020 com 2016 e 2021 com 2018. A mediana ficou organizada de forma crescente com os artigos de 2019 obtendo 2010, 2020 com 2011 e 2021 com 2012.

A esses dados de média, moda e mediana se pautam na relação de imediatismo da produção, ou seja, para que os Índices de Citação possuam maior conceito existe a necessidade da citação imediata. O índice h5 contabiliza os artigos dos últimos 5 anos e o JCR que constitui o Fator de Impacto restringe ainda mais com a abordagem de artigos citados apenas nos 2 anos anteriores.

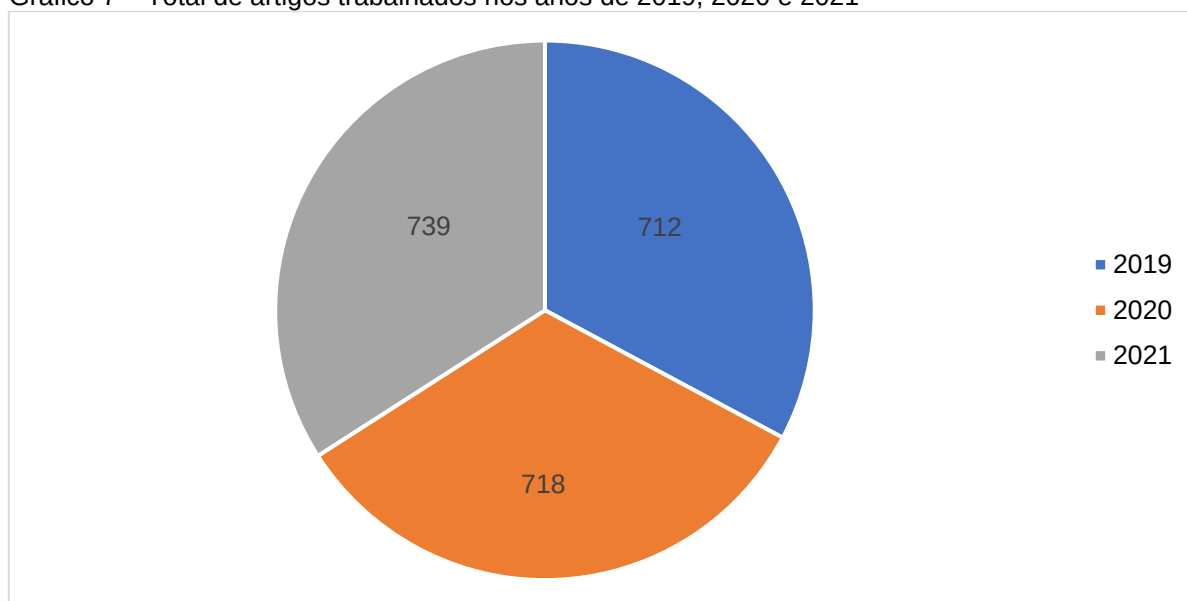
Essa característica apresentada a partir dos dados coletados, demonstra que a Área de Educação cita artigos com média de aproximadamente 10 anos. Segundo Souza (2020), os artigos da Área da Educação começam a ter notoriedade a partir do quinto ano de sua publicação. A pesquisa com os dados demonstrou que essa média é ainda maior. Apesar da moda, que seriam as referências de artigos mais comumente citados nos determinados periódicos apresentarem valores apropriados ao imediatismo, ainda a grande quantidade de artigos citados dessa

maneira decaí esse número substancialmente, apresentados nos resultados da média.

4.4 PRODUTOS MAIS CITADOS DA ÁREA

No que se refere ao volume total de dados, esta tese pretendeu apresentar os periódicos disponibilizados na planilha da FEPAE da ANPEd-Sul, dos quais o volume de artigos tabulados será de 2.170. Destes, 712 são de 2019, 718 de 2020 e 739 de 2021 conforme Gráfico 7. Ressalta-se que nem todas as edições escolhidas para esta tese continham 15 artigos em suas publicações, conforme suas características de publicação.

Gráfico 7 – Total de artigos trabalhados nos anos de 2019, 2020 e 2021



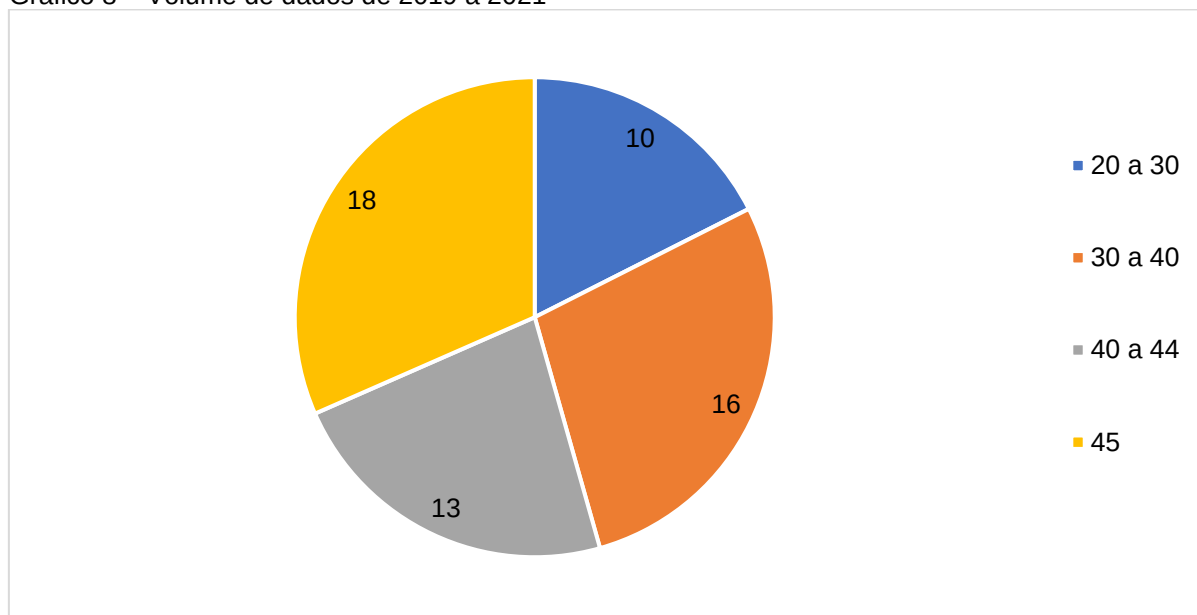
Fonte: o autor, com base nos dados coletados (2023).

Cabe ressaltar que dentre estes 60 periódicos, o intitulado EntreVer–Revistadas Licenciaturas, não foi analisado devido a última edição apresentada ser do ano de 2014. Já o periódico UNOPAR Científica – Ciências Humanas e Educação, não foi encontrado para coleta dos dados. No entanto, estes permanecem com volume zerado de artigos e referências.

Como nem todas as edições continham 15 artigos em cada edição, os demais resultados foram tabulados com amostras com volume total de 20 a 30 artigos, de 30 a 40 e de 40 a 44 e dos que continham os 45 artigos conforme

pretensão desta tese para cada periódico. Evidenciou-se que 32% deles continham o volume estipulado de artigos para análise em suas três edições, 23% com volume entre 40 e 44, 28% e 30 a 40 e 17% de 20 a 30 artigos para tabulação.

Gráfico 8 – Volume de dados de 2019 a 2021



Fonte: o autor, com base nos dados coletados (2022).

O gráfico 8 aponta dentre os 57 periódicos apenas 18 deles continham 15 artigos em cada edição. Estes foram: *Acta Scientiarum Education*; Contexto & Educação; Educação (UFSM); Educação e Realidade; Educação, Ciência e Cultura; Educar em Revista (UFPR); História da Educação; Jornal de Políticas Educacionais; Momento – Diálogos em Educação; Olhar de Professor; Perspectiva; *Práxis Educativa*; Revista Brasileira de História da Educação; REGAE - Revista de Gestão e Avaliação Educacional; Revista Diálogo Educacional; Revista Educação Especial; Revista Intersaberes; e, Revista Pedagógica.

Com volume entre 40 e 44 artigos por periódicos, destacam-se 13 revistas: Revista Contrapontos; Criar e Educação; Educação (UNISINOS); Educação por Escrito; Espaço Pedagógico; FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação; Revista *Poiésis*; REMEA – Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental; REVEMAT – Revista Eletrônica de Educação Matemática; Revista Educação e Linguagens; Revista Paranaense de Educação Matemática; Revista Roteiro; e, Revista Textura.

Ainda com volume significativo de artigos trabalhados, foram encontrados 16 periódicos que continham entre 30 e 40 artigos dentre as três edições. Estes são: Ambiente & Educação; Cadernos de Educação; Cadernos de Pesquisa - Pensamento Educacional; Educação (PUC/RS); *Educere et Educare*; Imagens da Educação; Revista Movimento; Revista *Organon*; Revista PerCursos; Reflexão e Ação; Revista da ABEM; Revista da ABPN; Teoria e Prática da Educação; Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa; Revista Transmutare; e, Revista Zero-a-Seis.

Na composição dos 17% que continham entre 20 e 30 artigos em suas três edições analisadas, estão 10 periódicos. Estes são: Atos de Pesquisa em Educação; Educação em Análise; Pensar a Educação em Revista; Revista Ponto de Vista; Revista Brasileira de Estudos da Presença; Revista de Ciências Humanas; Revista Debates; Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais; Revista Liberato; e, Revista *Notandum*.

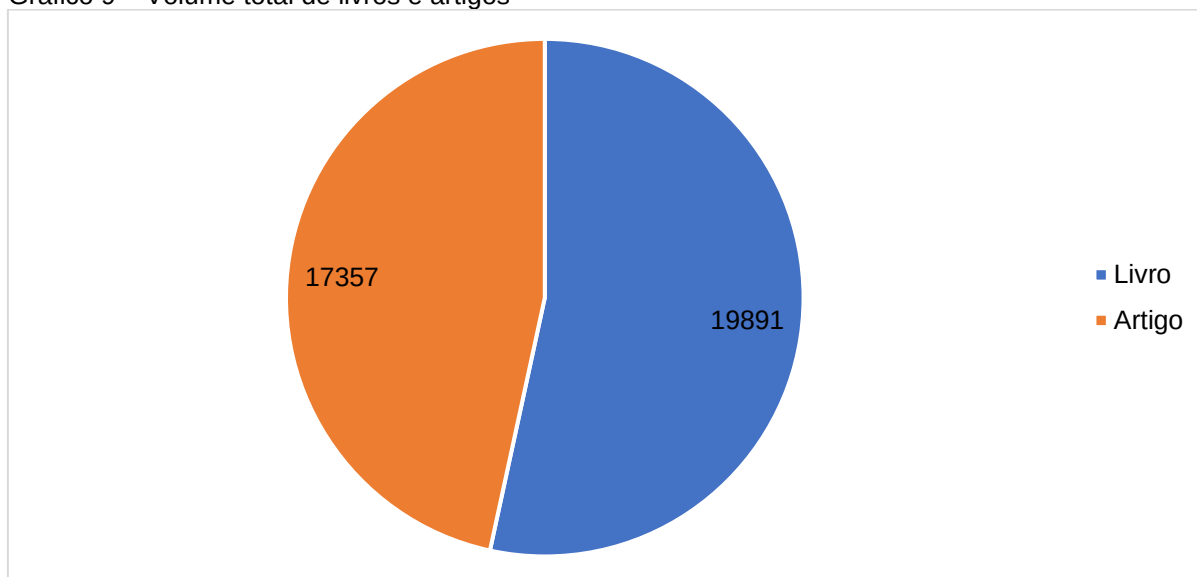
Esse demonstrativo comprovou que a maior parte dos periódicos publicaram 15 artigos ou mais em suas edições referente aos anos analisados. O que mostra que os periódicos possuem o compromisso e assiduidade em suas publicações, mantendo assim uma ampla gama de divulgação do conhecimento científico.

A partir desse montante de artigos destacados pode-se chegar ao total das 59.472 referências descritas. As informações obtidas a partir da tabulação e análise dos dados foi discutida segmentada em grupos de resultados em volume maiores para os menores, subdivididos em dez grupos que não incluem as 11 tipologias de descrição não localizadas, padronizadas como “não consta”. No total foram detalhados 110 tipos de descrições.

Com isso a caracterização das referências quanto a utilização de livros, artigos e capítulos de livro, que representam a maior quantidade de publicação da Área. Essa questão visou demonstrar se realmente a Área da Educação referencia mais livros do que artigos.

O Grupo 1 de resultados inclui livros e artigos que juntos somam um total de 37.248 referências. Em âmbito geral, nas três edições foram encontrados 19.891 livros e 17.357 artigos, conforme Gráfico 9. Este resultado aponta que, de um modo geral, as revistas da Área da Educação utilizam mais livros do que artigos.

Gráfico 9 – Volume total de livros e artigos

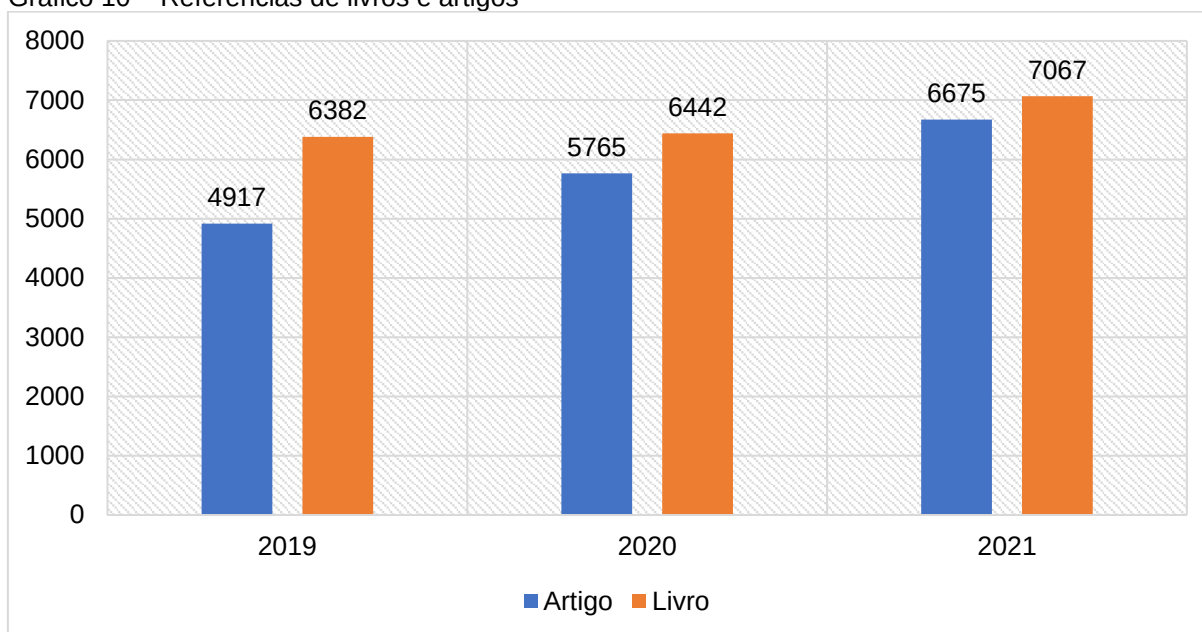


Fonte: o autor, com base nos dados coletados (2023).

No Gráfico 9 foi demonstrado estes números em relação a quantidade de utilização dos produtos em sua totalidade. Assim há a comprovação de que a Área da Educação cita mais livros do que artigos. Tendo o livro como um produto de divulgação do conhecimento. O que leva a compreensão de que existe a valorização ainda presente dos livros e os artigos, que são denominadores dos Índices de Citação, possuem uma importância secundária dentro da área.

Este grupo em que se encontram os livros e artigos, foi analisado ainda por ano da edição. O gráfico 10 demonstra que nas três edições analisadas, a quantidade de livros foi superior a de artigos, sendo 6.382 referências de livros encontradas em 2019, 6.442 em 2020 e 7.067 em 2021. No entanto, a quantidade de artigos também foi crescente nas três edições, sendo 4.917 em 2019, 5.765 em 2020 e 6.675 em 2021, com uma diferença de volume significativo entre 2019 e 2021 de 1.758 artigos, enquanto o volume de livros elevou em apenas 685 no mesmo período.

Gráfico 10 – Referências de livros e artigos



Fonte: o autor, com base nos dados coletados (2023).

Os números que diferenciam a quantidade das referências, podem ser observados no Gráfico 10, diminuíram sua distância, pois em 2019 a diferença entre os livros e artigos foi de 1.465, em 2020 de 667 e em 2021 de 392. O que leva a ser considerado um enfoque maior na citação de artigos com o passar dos anos. Este aspecto promove o entendimento de que os periódicos analisados passaram a enfatizar o uso de artigos em suas referências nas edições atuais, mesmo com volume ainda maior na citação de livros.

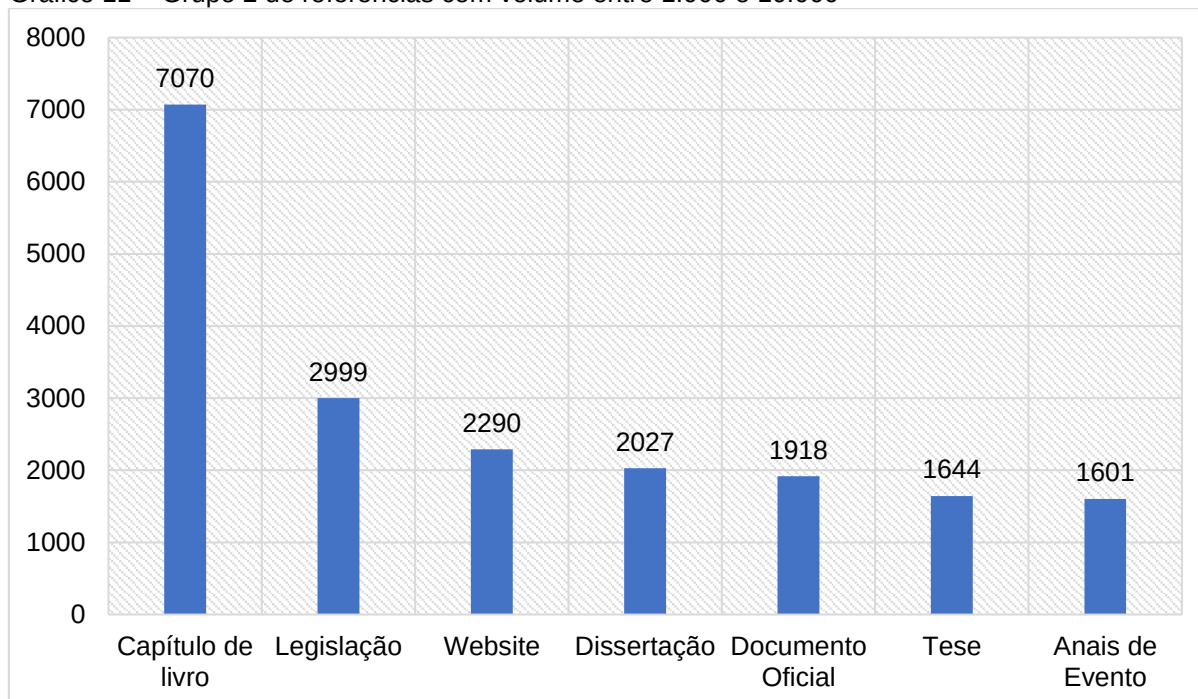
Considera-se com esse aspecto, que ocorre uma intensificação na citação de artigos, pois os meios avaliativos, no caso a avaliação da pós-graduação, tendo como mote as métricas de periódicos conduziram para essa adaptação da Área da Educação. Porém, mesmo com essa possível intensificação, ainda cita-se mais livros do que artigos.

O segundo grupo (Grupo 2) de dados foi composto pelas 19.549 referências encontradas em volume entre 1.000 e 10.000 no Gráfico 12. Aqui destaca-se um volume significativo de capítulos de livros sendo 7.070. Além disso, foram encontradas 2.999 legislações.

O uso de *Website* se apresentou com um total foram 2.290, sendo 575 em 2019, 926 em 2020 e 789 em 2021. As referências do tipo “Dissertação” são de 2.027 com uma média de 676 nos três anos. A tipologia de Documento oficial foi de

1.918 com uma média de 639. Teses foram encontradas 1.644, uma média de 548 por ano. Já os Anais de evento representam um 1.601 com média de 534.

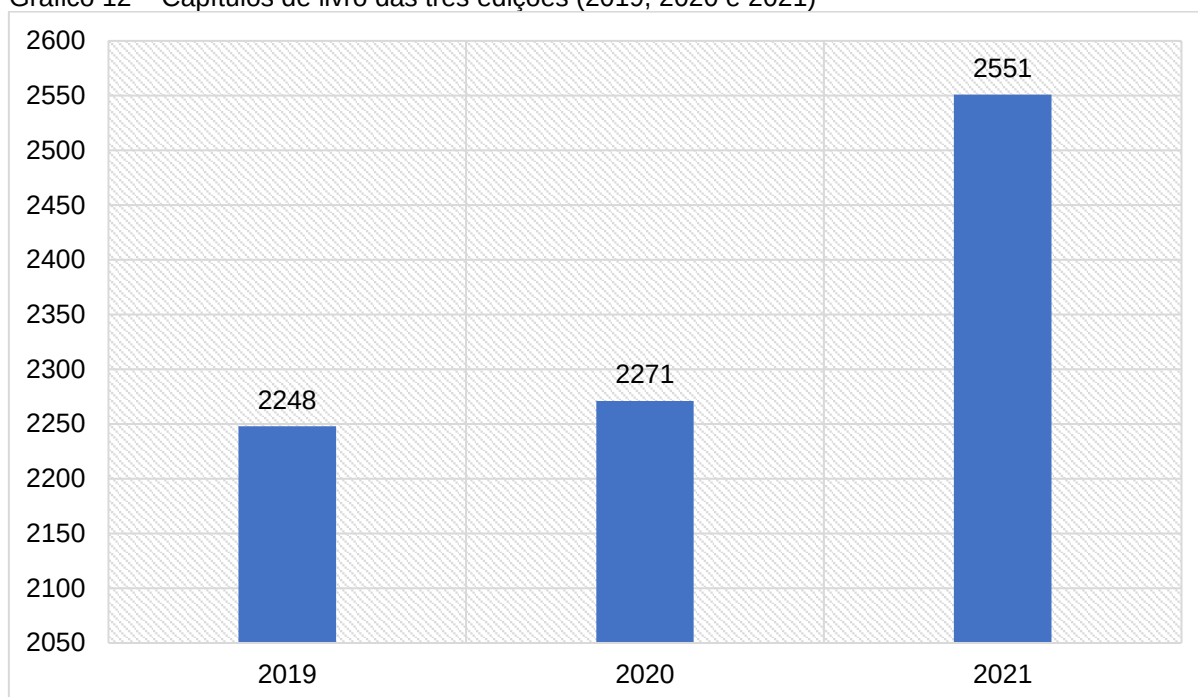
Gráfico 11 – Grupo 2 de referências com volume entre 1.000 e 10.000



Fonte: o autor, com base nos dados coletados (2023).

Como os capítulos de livro foram encontrados em volume acima da média das demais referências deste grupo, seus resultados foram apresentados por edição no Gráfico 13. Em 2019 foram encontrados 2.248 capítulos de livro, em 2020 o volume foi de 2.271 e em 2021 foram 2.551, demonstrando a utilização crescente de capítulos de livro.

Gráfico 12 – Capítulos de livro das três edições (2019, 2020 e 2021)

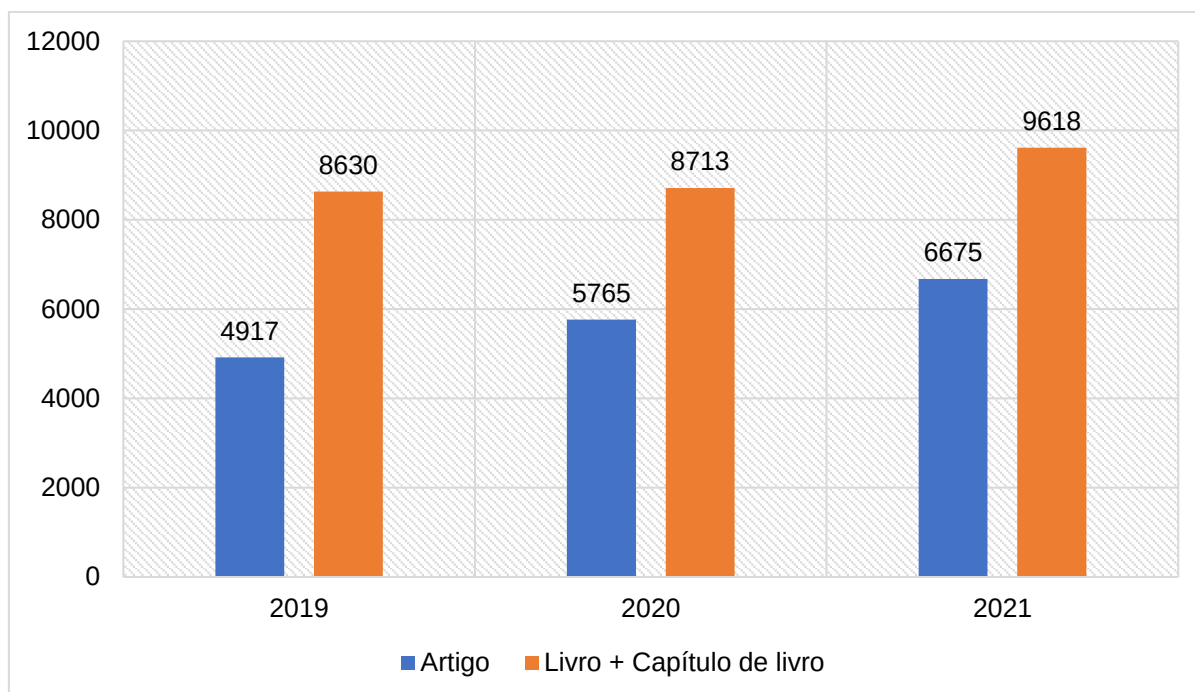


Fonte: o autor, com base nos dados coletados (2023).

As referências de capítulos de livro demonstram que esta área do conhecimento tem como terceiro produto mais citado o capítulo de livro. Fator esse que totalizado com o número de livros trariam uma disparidade ainda maior em relação aos artigos. Fato que acarreta problemas quantitativos em relação às métricas de citação.

A avaliação de periódicos na Área da Educação é uma questão complexa, uma vez que essa área do conhecimento tem como uma de suas principais características o uso de diversos tipos de fontes, dentre eles, os livros e capítulos de livros, que são frequentemente citados pelos autores em seus trabalhos. O Gráfico 13 apresenta o comparativo entre a quantidade de artigos com livros somados com os capítulos de livros das três edições dos anos de 2019, 2020 e 2021 dos dados coletados.

Gráfico 13 – Comparação de artigos e livros + capítulo de livro das três edições (2019, 2020 e 2021)



Fonte: o autor, com base nos dados coletados (2023).

Conforme Gráfico 13, o número comparativo entre livros somados com capítulos de livro amplia ainda mais a diferença entre os produtos. No ano de 2019 os artigos tiveram um total de 4.917 frente aos 8.630, com uma diferença de 3.716 entre os dois tipos. No ano de 2020 a diferença entre os dois tipos de referência ficou com 2.948, diminuindo a diferença do ano anterior, o qual teve 5.765 artigos e 8.713 livros somados com os capítulos de livros. Por fim, no ano de 2021 ocorreu a referência de 6.675 artigos e 9.618 livros somados com os capítulos de livros, obtendo uma diferença de 2.943. A soma total de todos os anos ficou em 17.357 artigos e 26.961 livros somados com os capítulos de livros, com uma diferença de 9.604 produtos demonstrando a diferença total.

Embora a produção de artigos científicos seja comum em diversas áreas do conhecimento, na Área da Educação, a produção de livros e capítulos de livros possui preponderância, visto que são fontes mais amplas e abrangentes que permitem aos autores explorarem de maneira mais aprofundada as teorias, práticas educacionais e temas equivalentes à área.

A avaliação de periódicos utilizando o artigo como principal produto pode não fazer sentido na Área da Educação, uma vez que a ênfase nos livros e capítulos de livros sugere que essas publicações podem ser igualmente importantes e relevantes para o avanço do conhecimento na área. A avaliação pode ser feita

considerando outros critérios, como a qualidade dos editores, a reputação dos autores que publicam nesses periódicos e a relevância dos temas abordados para a comunidade acadêmica.

Em resumo, a avaliação de periódicos na Área da Educação não pode ser baseada apenas no uso de artigos científicos como principal produto, uma vez que os livros e capítulos de livros também são fontes importantes e frequentemente utilizadas pelos autores em seus trabalhos. A avaliação dos periódicos deve levar em consideração outros critérios que possam melhor representar a qualidade e relevância dessas publicações para a comunidade acadêmica da área.

O Grupo 3 foi composto por 2.141 referências encontradas em volume entre 100 e 1.000. Entre as tipologias descritas, neste estão incluídos 570 dados oficiais com 113 na FINEDUCA - revista de Financiamento da Educação da edição de 2021, 30 dados na FINEDUCA - revista de Financiamento da Educação de 2019, 25 na FINEDUCA - revista de Financiamento da Educação de 2020, 18 na Revista História da Educação de 2019 e na Jornal de Políticas Educacionais de 2021, 13 na Revista *Organon* de 2020, 15 na Educar em Revista de 2021 e o restante nas quantidades de 0 a 10.

Dos 441 *E-book*, 21 são da Revista Zero-a-Seis de 2021, 15 estão na edição de 2020 da Educar em Revista, 14 na Revista Educação Especial de 2020, 12 na Revista de Ciências Humanas de 2020, 11 na Educar em Revista de 2021, enquanto as demais revistas incluem quantidades entre 0 e 10. Foram encontrados ainda 250 relatórios oficiais, 31 na FINEDUCA - revista de Financiamento da Educação de 2021, 23 na Revista Pedagógica – Chapecó de 2021, 19 na edição de 2020 da Revista Transmutare, 11 na edição de 2019 da História da Educação e as demais entre 0 e 10.

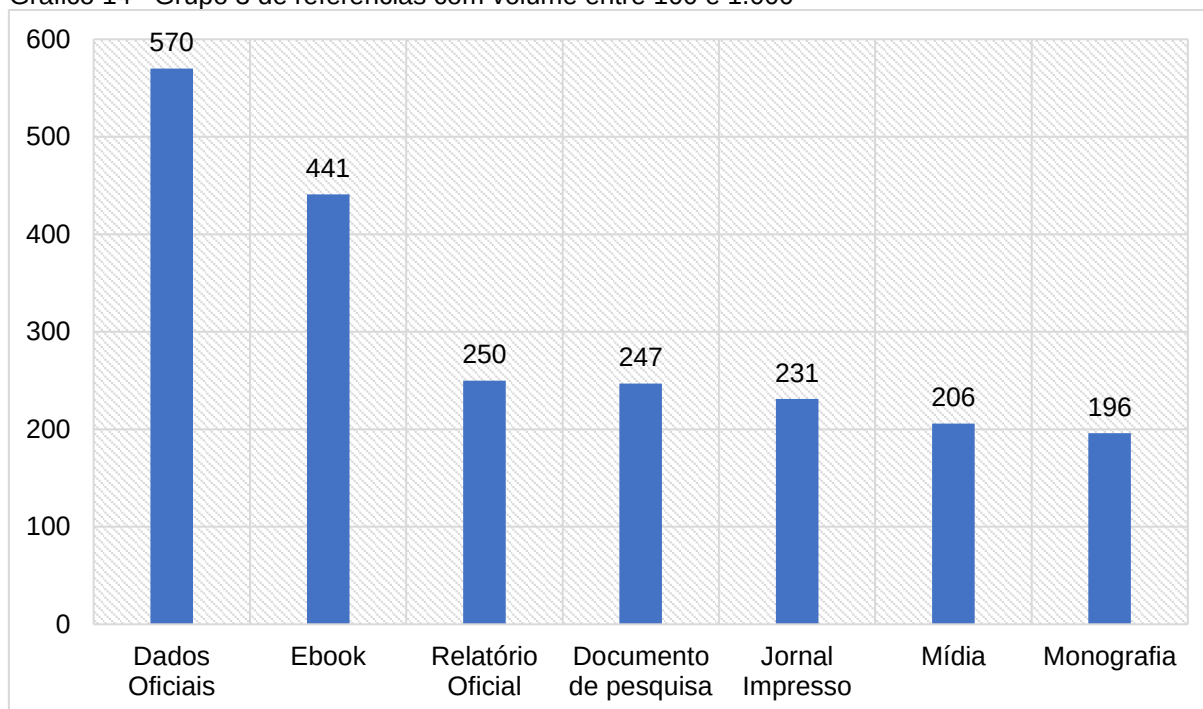
Ainda na descrição dos dados, 247 referiam-se a tipologia “documento de pesquisa”, 99 na Revista Brasileira de História da Educação de 2020, 75 na edição de 2019 da Revista Brasileira de História da Educação, 57 na Revista Brasileira de História da Educação de 2021, 07 na Revista Diálogo Educacional de 2020, 04 na REGAE - Revista de Gestão e Avaliação Educacional de 2019, 02 na Revista Debates de 2021 e na Revista Notandum também de 2021 e, 01 na Revista de Ciências Humanas de 2020.

Dos 231 jornais impressos, 206 mídias e 196 monografias. Ressalta-se que o volume descrito como “jornal impresso” foi encontrado em quantidade 68 na

Revista Brasileira de História da Educação (2019), 32 vezes na Revista Brasileira de História da Educação (2020), em quantidade 25 na Educar em Revista (2019), quantidade 19 na Revista Brasileira de Estudos da Presença (2019), e em quantidade 12 nas revistas *Acta Scientiarum Education* (2019), Educação Unisinos (2019), Revista Movimento (2021), e ainda 10 na História da Educação (2021).

As mídias, que foram definidas como vídeos, vídeos de sites, discos compactos, músicas e áudios, contam com um total de 206, distribuídos em quantidade 12 na Revista Brasileira de Estudos da Presença de 2021 e de 0 a 10 nas demais revistas. Já a tipologia “monografia” ficou distribuída em quantidades de 0 a 10 nas três edições.

Gráfico 14– Grupo 3 de referências com volume entre 100 e 1.000



Fonte: o autor, com base nos dados coletados (2023).

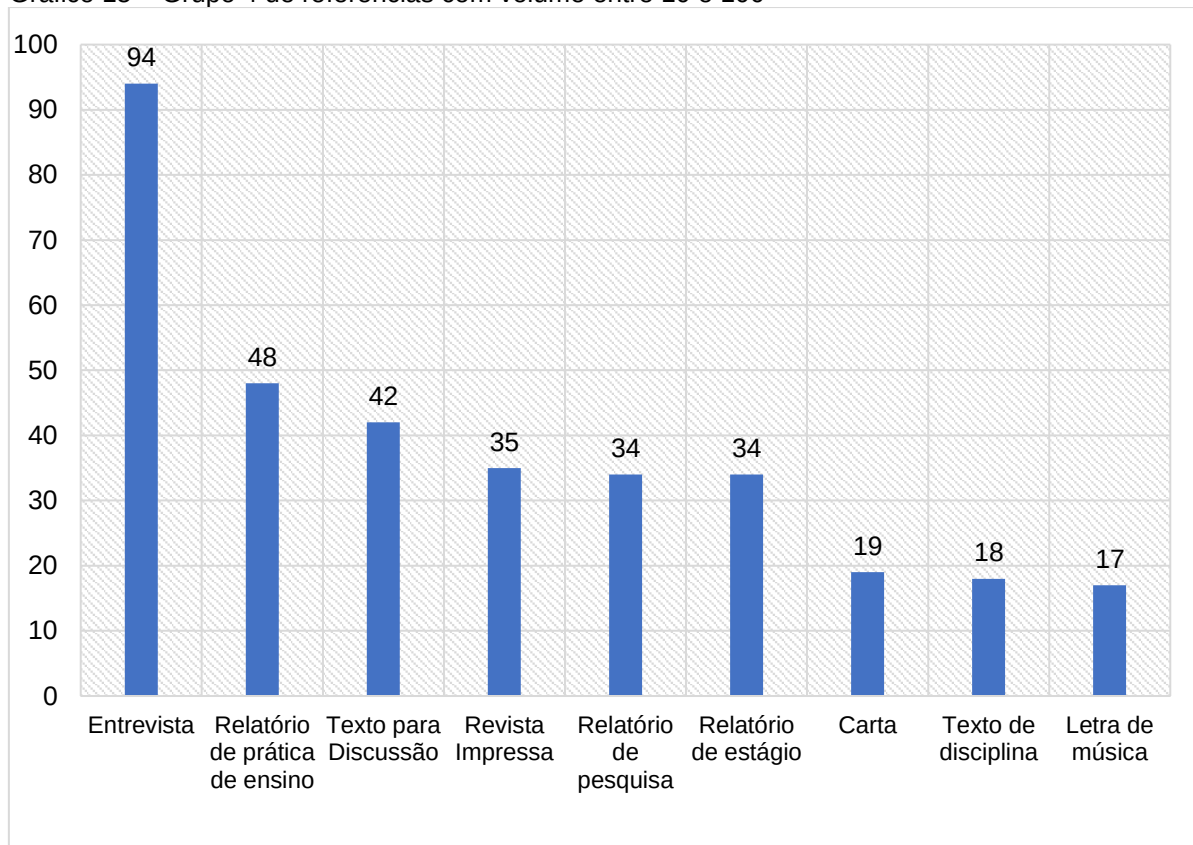
O Grupo 4 engloba 341 referências em quantidade entre 10 e 100, apresentadas no Gráfico 15. Nele estão contidas 94 referências de entrevista sendo os maiores volumes na Revista PerCursos com 11 em 2019 e 17 em 2020, bem como na Revista Brasileira de História da Educação de 2020 também 11 referências. Ainda no Grupo 3, 48 são do tipo relatório de prática de ensino sendo todos da História da Educação de 2021. Já a tipologia texto para discussão (Gráfico 14), foi

encontrada 42 vezes, porém esta foi distribuída nas quantidades de 01 a 03 e não foi encontrada em grande volume em nenhum periódico específico.

Das 35 referências de revista impressa (Gráfico 14), 23 estão contidas na Revista Brasileira de História da Educação de 2020, 05 na Revista Perspectiva de 2019, 03 na Educação Unisinos de 2021, 2 na Revista *Educere et Educare* de 2019, e em quantidade 1 nas revistas Revista da ABPN de 2019 e Revista Diálogo Educacional de 2021. Os 34 descritos como relatório de pesquisa estão distribuídos entre quantidades 1 e 4 nas três edições.

Já a tipologia de carta contém 19 resultados dos quais 10 são da Revista Paranaense de Educação Matemática de 2020 e 04 da Revista *Educere et Educare* de 2020, enquanto os demais são em quantidade 01 nas revistas Revista Brasileira de História da Educação de 2019, Revista Perspectiva de 2020, Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental – REMEA de 2020, Revista Brasileira de Estudos da Presença de 2020, e Revista História da Educação de 2021. Os 18 texto de disciplina se apresentaram distribuídos em quantidades entre 01 e 03. E as 17 tipologias descritas como letra de música são da edição de 2021, 15 da Revista História da Educação e 02 da Revista Textura.

Gráfico 15 – Grupo 4 de referências com volume entre 10 e 100



Fonte: o autor, com base nos dados coletados (2023).

O Grupo 05 contém 40 referências encontradas em quantidade de 06 a 10 conforme Quadro 13. Destas, N=10 são do tipo descrito “projeto de pesquisa”, contidos na edição de 2019 em quantidade 01 na Revista da ABEM, 01 da Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa e 01 na Revista Zero-a-Seis. Em 2020 tem 02 na Revista Momento - Diálogo em educação, 01 da Revista Educação em Análise, 01 na Revista Perspectiva. Em 2021 tem 01 na Revista PerCursos, 01 na Revista Paranaense de Educação Matemática e 01 na Teoria e Prática da Educação.

Com N=8 foram encontrados o tipo “Email” na edição de 2020 com 02 na Revista Práxis Educativa e na edição de 2021 contém 04 na Práxis Educativa e 01 nas revistas Pensar a Educação em Revista e Revista Transmutare. A “nota técnica” tem quantidade 01 na Jornal de Políticas Educacionais de 2019 e na edição de 2020 da Revista Contrapontos, Revista Olhar de Professor de 2020, Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental – REMEA, e em 2021 tem 02 na Revista Zero-a-Seis e 01 nas revistas: Atos de Pesquisa em Educação e na Revista Perspectiva. Já com N=6 tiveram 02 tipologias, a de “transcrição de aula e entrevistas” contidos na Revista Brasileira de Estudos da Presença edição 2019.

Quadro 14 – Grupo 5 de referências com volume de 06 a 10

Descrição	N
Projeto de pesquisa	10
Email, Nota técnica, palestra proferida.	8
Transcrição de aulas e entrevistas	6

Fonte: o autor, com base nos dados coletados (2023).

A Tabela 9 representa o Grupo 6 com 35 referências encontradas em volume N=5. Entre elas estão: aplicativo para celular, documento de conferência, edital, relatório técnico, *slide*, *software* e texto não publicado. Nota-se que as edições de 2019 geralmente continham apenas 01 tipologia enquanto 2020 e 2021 continham 02 ou mais.

Tabela 9 – Grupo 6 de referências com N=5

Descrição N=5	Edição	Revista	Quantidade
Aplicativo para celular	2020	Revista Diálogo Educacional	1
	2021	Revista da ABEM	1
	2021	Revista da ABEM	3
Documento de	2019	<i>Acta Scientiarum Education</i>	1

conferência	2019	Educação por Escrito	1
	2020	<i>Acta Scientiarum Education</i>	1
	2021	Cadernos de Educação	2
Edital	2019	Revista Criar e Educação	1
	2020	<i>Acta Scientiarum Education</i>	4
Relatório técnico	2019	Revista Criar e Educação	1
	2019	Revista Intersaberes	2
	2020	Revista Perspectiva	1
	2021	Revista Roteiro	1
Slide	2019	Educação, ciência e cultura	1
	2019	REGAE - Revista de Gestão e Avaliação Educacional	1
	2020	Revista Eletrônica de Educação Matemática - REVEMAT	1
	2021	Revista Roteiro	2
Software	2020	<i>Acta Scientiarum Education</i>	1
	2020	Revista Olhar de Professor	1
	2021	Revista Liberato	3
Texto não publicado	2020	<i>Poiésis</i>	1
	2020	Revista Brasileira de Estudos da Presença	1
	2021	Jornal de Políticas Educacionais	1
	2021	<i>Organon</i>	2

Fonte: o autor, com base nos dados coletados (2023).

As 08 referências com tipologias em volume N=4 compõem o Grupo 7 conforme Quadro 15. As de “arquivo de apresentação” na edição de 2019 estão em quantidade 01 nas revistas: Revista Criar e Educação e Educação por Escrito, e 01 em cada edição da Revista Espaço Pedagógico (2020 e 2021). Já a tipologia descrita como “livro de registros” engloba-se na Revista História da Educação de 2021.

Quadro 15 – Grupo 7 de referências com N=4

Descrição	N
Arquivo de apresentação	4
Livro de registros	

Fonte: o autor, com base nos dados coletados (2023).

As 18 referências com tipologias em volume N=3 compõem o Grupo 8 conforme Tabela 10. As revistas que contêm estes tipos de referências são: Práxis Educativa (caderno e folheto), Educação, ciência e cultura, *Poiésis*, Revista Diálogo Educacional, Revista da ABEM, Revista PerCursos, *Acta Scientiarum Education*, Revista Educação Especial, Revista Roteiro e Revista Perspectiva.

Tabela 10 – Grupo 8 de referências com N=3

Descrição N=3	Edição	Revista	Quantidade
Caderno	2020	Práxis Educativa	3
Diário de aula	2021	Educação, ciência e cultura	3
Folheto	2019	<i>Poiésis</i>	1

Pesquisa de campo	2020	Revista Diálogo Educacional	1
	2021	Práxis Educativa	1
	2019	Revista da ABEM	1
	2020	Revista PerCursos	2
Resenha	2019	<i>Acta Scientiarum Education</i>	1
	2021	Revista Educação Especial	1
	2021	Revista Roteiro	1
Texto de discurso	2020	Revista Perspectiva	3

Fonte: o autor, com base nos dados coletados (2023).

As 32 referências do Grupo 9 apresentadas na Tabela 11 contemplam 16 tipologias distintas encontradas nas revistas: Revista Transmutare, Revista Brasileira de História da Educação, Revista Educação e Linguagens, Revista Pedagógica – Chapecó, Revista Contexto, *Organon*, Revista Perspectiva, Revista Liberato, Revista Criar e Educação, Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental – REMEA, Revista Olhar de Professor, Pensar a Educação em Revista, Revista Brasileira de História da Educação, *Acta Scientiarum Education*, Revista Momento - Diálogo em educação, Imagens da Educação, Revista Educação Especial, Educação (UFSM), Educação Unisinos, Educação por Escrito, Revista da ABPN, Revista da ABEM, Práxis Educativa.

Tabela 11 – Grupo 9 de referências com N=2

Descrição N=2	Edição	Revista	Quantidade
Apostila	2019	Revista <i>Transmutare</i>	1
	2020	Revista Brasileira de História da Educação	1
Aula	2020	Revista Educação e Linguagens	1
		Revista Pedagógica - Chapecó	1
Banco de Questões	2021	Revista Contexto	2
Comunicação pessoal	2019	<i>Organon</i>	2
Folder	2019	Revista Perspectiva	2
Material didático	2019	Revista Liberato	1
	2020	Revista Criar e Educação	1
Parecer	2019	Revista Perspectiva	1
	2020	Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental - REMEA	1
Parecer de qualificação de tese	2019	Revista Olhar de Professor	2
Projeto de qualificação de mestrado	2019	Pensar a Educação em Revista	1
	2021	Revista Brasileira de História da Educação	1
Questionário	2019	<i>Acta Scientiarum Education</i>	2
Relatório analítico	2020	Revista Momento - Diálogo em educação	1
	2021	Imagens da Educação	1
Relatório de atividades	2020	Imagens da Educação	2
Resultados de pesquisa	2020	Revista Perspectiva	1
	2021	Revista Educação Especial	1

Seminário	2019	Educação (UFSM)	1
	2020	Educação Unisinos	1
Texto de trabalho apresentado	2019	Educação por Escrito	1
	2019	Revista da ABPN	1
Web conferência	2019	Revista da ABEM	1
	2020	Práxis Educativa	1

Fonte: o autor, com base nos dados coletados (2023).

Ainda na discussão dos resultados, com 49 referências e tipologias distintas, encontra-se o Grupo 10, apresentado no Quadro 16 com N=1.

Quadro 16 – Grupo 10 de referências com N=1

Descrição N=1	Revista
Anotações pessoais	Revista Perspectiva
Áudio	<i>Acta Scientiarum Education</i>
Cartilha	Revista Momento - Diálogo em educação
Conferência proferida	Revista Brasileira de História da Educação
Conferência de abertura	Revista Perspectiva
Correspondência pessoal	Pensar a Educação em Revista
Descrição de Projeto em Andamento	Revista Criar e Educação
Diário de campo	Revista PerCursos
Diário de lembranças	História da Educação
Dicionário online	Práxis Educativa
Dicionário impresso	História da Educação
Documento não publicado	Revista Espaço Pedagógico
Encarte especial	Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental – REMEA
Esboço de livro	História da Educação
Folhas manuscritas	História da Educação
Ilustração	História da Educação
Instrumento de avaliação	Revista Educação Especial
Manuscrito	Imagens da Educação
Manual de pesquisa	Revista Educação Especial
Matéria de revista	Revista Movimento
Moção de repúdio	Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental – REMEA
Minicurso ministrado	Revista Intersaberes
Nota oficial	Práxis Educativa
Projeto de dissertação	REGAE - Revista de Gestão e Avaliação Educacional
Palestra de apresentação	Revista Momento - Diálogo em educação
Parecer crítico	Revista Movimento
Produto educacional	Revista Educação Especial
Projeto de pós-doutorado	Práxis Educativa
Poema	Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental – REMEA
Poesia	<i>Poiésis</i>
Portfólio	<i>Poiésis</i>
Prefácio	<i>Poiésis</i>
Relatório de pós-doutorado	Revista Reflexão e Ação
Resumo recuperado	Educação por Escrito
Resumo de livro	História da Educação
Resumo técnico	Zero-a-Seis
Revista em quadrinhos	Práxis Educativa
Texto de abertura de evento	Revista PerCursos
Texto de conferência	Revista Momento - Diálogo em educação
Texto de utilidade pública	Educar em Revista

Texto escrito para a recepção do Prêmio Kluge	Revista Perspectiva
Texto base para aula	Revista Contexto
Texto escolar	História da Educação
Texto em submissão e avaliação	Educação por Escrito
Texto para qualificação de doutorado	Revista Brasileira de História da Educação
Tirinhas em nuvem	<i>Organon</i>
Trabalho inédito	Educação por Escrito
Transcrição de conferência	Revista Reflexão e Ação
Vídeo	<i>Acta Scientiarum Education</i>

Fonte: o autor, com base nos dados coletados (2023).

Assim pode ser mostrado a característica variada a qual a Área da Educação está sujeita. Existem 110 tipos de citações catalogadas e descritas nos dados anteriores. Esses números norteiam o demonstrativo de que a Área da Educação possui características particulares de referências.

Mostrou-se aqui a importância e a comprovação de que a Área da Educação cita mais livros do que qualquer outro tipo de referência. Mas também os diferentes tipos de fontes que tornam a Área da Educação passível de análise das diferentes vertentes teóricas. Revela assim, o comportamento dos autores em relação a opção por esses referenciais, colocando em questão a utilização de métricas que possuem como base apenas os artigos.

A escolha dos autores pelas fontes utilizadas em seus trabalhos pode refletir a abordagem teórica que adotam em suas pesquisas. Em resumo, a diversidade de fontes utilizadas na Área da Educação sugere uma multiplicidade de perspectivas teóricas e metodológicas que permeiam a produção acadêmica. A opção das fontes pelos autores pode refletir não apenas a abordagem teórica adotada, mas também sua formação e o problema de pesquisa investigado.

O comparativo total dos tipos de produtos ante os artigos deixa a questão ainda mais alarmante, sendo que o total de artigos somam 17.357 referências e o restante dos outros tipos somam 59.472, com um diferencial de 42.115 referências utilizadas pela Área de Educação.

A informação de que o total de referências utilizadas pela Área de Educação é significativamente maior em relação aos artigos pode ser vista de diferentes perspectivas. Por um lado, isso pode sugerir que os pesquisadores da Área de Educação valorizam e utilizam uma ampla variedade de fontes para suas pesquisas, incluindo livros, capítulos de livros, teses, dissertações, entre outros, o que é positivo para a construção do conhecimento na área.

Por outro lado, essa informação pode ser vista como alarmante se considerarmos que a avaliação da produção acadêmica na maioria das vezes é feita com base no número de artigos publicados em periódicos científicos de renome. Isso pode levar a uma desvalorização dos outros tipos de produção acadêmica utilizados pelos pesquisadores da Área de Educação, mesmo que essas fontes sejam igualmente relevantes para o avanço do conhecimento na área. Essa desvalorização pode ter consequências negativas para os pesquisadores da Área de Educação, uma vez que a publicação em periódicos científicos é frequentemente utilizada como critério para avaliação de produtividade e concessão de bolsas e financiamentos de pesquisa.

Portanto, é importante que a comunidade acadêmica e os órgãos de fomento à pesquisa reconheçam a importância de outras formas de produção acadêmica utilizadas na Área de Educação e desenvolvam critérios de avaliação mais amplos e inclusivos, que valorizem igualmente todas as formas de produção de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para defender a tese de que não é possível utilizar os Índices de Citações como métrica avaliativa para os periódicos da Área da Educação de forma efetiva, dada à especificidade da Área em suas características de citação, foi necessário percorrer um caminho histórico e metodológico.

Em uma análise do contexto histórico que permeou a avaliação da CAPES, compreendeu-se que a pós-graduação sempre esteve envolta de disputas políticas e ideológicas. Esse aspecto histórico presente nesta tese, foi importante para a compreensão dos caminhos percorridos pelo ensino superior nacional até a inserção do Índice de Citação na avaliação dos periódicos da Área da Educação promovida pela CAPES.

Ocorreu nesta pesquisa um detalhamento legislativo com referências de documentos norteadores e com os links para acesso e consulta para um mapeamento de pesquisas. Foi apresentado o surgimento tardio do ensino superior com atividades realizadas no início do século XIX. A fundação da CAPES em 1951 como uma agência para auxílio financeiro ao aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. O surgimento dos programas de pós-graduação, com a resolução conhecida como parecer Sucupira 977 ou Parecer n.º 977/1965. O surgimento do primeiro mestrado em Educação na PUCRJ em 1966. As influências internacionais, principalmente a norte-americana e posteriormente a francesa, que nortearam o início da pós-graduação brasileira.

Outro aspecto que contribuiu na compreensão histórica da pós-graduação foi a partir da Lei n.º 5.540/1968, a qual gerou impulso na ampliação de cursos de pós-graduação, ao tornar indispensável a titulação acadêmica como parâmetro de ingresso e promoção na carreira docente. Isso levou a uma expansão que suscitou a busca por avaliação da qualidade formativa desses programas, dando origem à criação do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG). O primeiro em 1975-1979, o segundo de 1982-1985. No III PNPG (1986-1989) a pesquisa alcançou destaque além da institucionalização da pós-graduação como espaço oficial da pesquisa no Brasil.

Em relação à avaliação a CAPES promoveu o Sistema Nacional de Avaliação de Pós-Graduação em 1980. O modelo avaliou por meio de relatórios apresentados pelos programas, aspecto que resultou em uma classificação de

escala de qualidade, a qual classificava os programas. A CAPES foi extinta em 1990 e retornou no mesmo ano.

O IV PNPG (1996-2004), não chegou a ser implantado e os próximos não sequenciaram em ordem apenas referenciaram em anos.

A partir de 1996 a CAPES adota um novo modelo em sua avaliação, o qual priorizou a qualificação da produção científica. A partir desse momento a avaliação de periódicos toma forma e ganha destaque na avaliação.

O biênio correspondente a 1996-1998, o qual foi avaliado em 1998, padronizou grande parte do processo que tirou a autonomia de programas de pós-graduação. Essa padronização visou simplificar a avaliação para globalizar de maneira gerencialista com ênfase no controle que obrigava o ajustamento dos programas.

Um paralelo com a Teoria Crítica pode ser posto nesse momento. Não em seu aspecto intrinsecamente metodológico, mas no âmbito comparativo à crítica de Horkheimer (1980) à teoria tradicional ocorrida no ano de 1937. O método cartesiano que colocava a ciência como dedutiva e matemática relaciona-se com o sistema iniciado nesse período e tinha como intenção um panorama facilitador para quem avaliasse e realizasse comparações entre as áreas, sem considerar suas especificidades.

Ocorre, com esse processo o produtivismo acadêmico induzido pelos critérios de avaliação dos programas de pós-graduação. Esse processo foi enfatizado com a criação do Qualis Periódicos da CAPES, componente desse do processo de avaliação dos programas da pós-graduação. Em um primeiro momento os periódicos foram classificados entre A para internacionais, B para nacionais e C ficaram os locais, mas a Área da Educação não aderiu a esse condicionamento.

Esse aspecto intensificou a busca pela internacionalização dos periódicos, pois davam maior visibilidade avaliativa aos programas de pós-graduação. Ainda mais quando, em 2004, referente ao triênio de 2001-2003, torna-se obrigatório o uso do Qualis Periódicos como parâmetro avaliativo da Área da Educação e as indexações, autores, corpo editorial e pareceristas fossem internacionais para obterem os estratos mais elevados.

Somente em 2019 que o Índice de Citação ocorre de maneira obrigatória na Área da Educação. Esse índice foi definido como o índice h do Google, devido a não

inserção dos periódicos da Educação nas bases como *Web of Science* e *Scopus*, as duas mais prestigiadas do meio acadêmico internacional.

Para Área da Educação em aspecto nacional, a utilização do Índice de Citação gera algumas limitações, em comparativo com outras áreas como a maior citação de artigos em língua inglesa, as possibilidades de burlar esse índice com autocitação, favorecimentos com coautorias e as características do tempo que esses produtos levam para serem citados.

Os resultados da pesquisa bibliométrica proposta na tese comprovaram vários pontos que eram coadunados por realidades como: a utilização de mais livros do que artigos como referências, a disparidade na utilização de fontes nacionais em detrimentos às internacionais e a média dos anos de citação que não correspondem à imediatez exigida pelos Índices de Citação, pois são citados, em média, artigos com mais de dez anos a partir de sua publicação.

Comprovou-se, assim, a hipótese de que se leva mais tempo, para citar e ser citado, a partir da publicação do artigo. Sendo esse um dos principais problemas com as métricas de citação quantitativas que necessitam ser referenciados o mais rápido possível para atingir números suficientes para serem avaliados.

A comprovação desse aspecto deu-se por meio da média total dos periódicos analisados. Obteve-se em 2019 uma média do ano de 2007 e em 2020 e 2021 o mesmo valor, 2009. No que condiz aos anos mais citados constituiu-se por 2019 com o valor de 2015, 2020 com 2016 e 2021 com 2018, chegando aos dados da moda. A mediana ficou organizada de forma crescente com os artigos de 2019 obtendo 2010, 2020 com 2011 e 2021 com 2012.

Assim, os apontamentos relativos à temporalidade dos artigos citados ultrapassam a média de dez anos a partir de sua publicação. O que leva ao desencontro dos Índices de Citação. Essa característica mostra que além de serem citados os livros com mais recorrência e provável de ser de autores basilares da Área, os artigos também possuem valor conceitual e analítico com o passar do tempo. Múltiplos fatores podem ser colocados como hipóteses a partir dessa informação, como: os artigos mais antigos são de autores basilares da Educação?; não existem descobertas na Área que levem ao imediatismo?; os artigos mais novos podem ser sobrepostos aos mais antigos para que a adaptação às métricas ocorra?

O índice h deve sim ser considerado dentro de aspectos avaliativos, mas como um dos elementos integrantes da avaliação dos periódicos. Não deve

concretizar-se o caminho ao qual a avaliação está percorrendo com a padronização dos Índices de Citação como o principal meio de impor a qualidade do conhecimento acadêmico.

Esses Índices de Citação são acoplados a um sistema matemático. Como no exemplo das principais bases do sistema norte-americano a *Scopus* e *Web of Science*, que os autores e artigos podem apenas ser citados se estiverem presentes nas publicações dessas bases. A questão seria a citação condicionada à inserção dentro dessa “bolha”. Do ponto de vista histórico a grande Área das Humanidades não obteve sua inserção nesses índices bibliométricos devido às suas características de produção, como já visto, a grande ênfase em livros como referência torna-se um empecilho para essa cobrança de Índices de Citação.

O preço a ser pago da não aderência a essas métricas tende a ser grande pelo não acompanhamento da Área da Educação em relação às áreas que têm altos Índices de Citação. Todo esse processo gera custos, desde a editoração com qualidade, a tradução de artigos para a língua inglesa, as indexações nas grandes bases e mesmo assim não geram a garantia de estratos e Índices de Citação, principalmente pelo fato de as Humanidades possuírem características diferentes de outras áreas, como exemplo, a Área da Saúde.

A pesquisa acadêmica promovida pelo produtivismo objetiva a intensificação de uma coação para que o pesquisador seja inserido na lógica da produção capitalista, a qual envolve percas ou ganhos, os quais dependem de seu desempenho. O artigo científico enquanto mercadoria tende a moldar o processo produtivo da academia, a autonomia do autor pode estar sendo colocada em questão, pois a exigência de demandas externas pode controlar quais os autores e periódicos podem alcançar coeficientes elevados de citação, devido aos níveis de algumas bases de dados já consolidadas.

O artigo científico, quando tratado como uma mercadoria, pode comprometer o avanço da ciência e a busca pelo conhecimento em prol do lucro e da competição comercial. Quando os artigos científicos são vistos como produtos que podem ser vendidos, é possível que eles sejam produzidos com o objetivo principal de gerar lucro para as editoras e não necessariamente de contribuir para o avanço do conhecimento científico.

Essa abordagem pode levar a uma distorção da produção científica, com pesquisas sendo direcionadas para atender às demandas do mercado editorial, em

vez de priorizar questões que são importantes para a sociedade e para a ciência como um todo. Isso pode levar à supressão de pesquisas que não sejam consideradas "vendáveis", bem como à publicação de pesquisas com metodologias ou resultados questionáveis, mas que possam gerar mais interesse comercial.

Outrossim, quando os artigos científicos são tratados como mercadorias, o acesso ao conhecimento científico pode ser limitado a uma elite de pesquisadores e instituições que têm recursos para pagar pelas publicações. Isso pode resultar em uma exclusão de pesquisadores e instituições menos privilegiadas, bem como do público em geral, que não tem acesso a esses artigos por meio de assinaturas institucionais ou bibliotecas.

A visão do artigo científico como mercadoria pode criar uma cultura de competição que não é saudável para a ciência. Quando os pesquisadores são incentivados a publicar em periódicos com alto impacto ou em editoras de renome, a competição pode levar à supressão da colaboração e à falta de compartilhamento de dados e resultados. Isso pode levar a uma estagnação do conhecimento científico, já que os pesquisadores podem ficar mais preocupados em proteger suas descobertas em vez de compartilhá-las para promover o avanço da ciência.

Esse aspecto pode comprometer o avanço da ciência, limitar o acesso ao conhecimento científico e criar uma cultura de competição pouco saudável para a ciência. É importante lembrar que o objetivo principal da pesquisa científica deve ser contribuir para o avanço do conhecimento e da sociedade, e não a obtenção de lucro ou reconhecimento comercial, baseada também em limitações métricas produzidas pelos Índices de Citação.

A utilização do Índices de Citação na avaliação de periódicos na área de Educação apresenta diversas limitações e falhas que comprometem sua eficácia como ferramenta de avaliação. Os Índices de Citação são calculados com base no número de citações recebidas pelos artigos publicados em um determinado periódico durante um período de tempo específico. Embora essa métrica possa fornecer uma ideia geral sobre a relevância e a visibilidade de um periódico, ela não é um indicador confiável da qualidade do conteúdo publicado ou da contribuição do periódico para o avanço da pesquisa na área de Educação.

Em primeiro lugar, o Índice de Citação favorece periódicos com maior visibilidade e acesso, em detrimento de publicações que podem ter um impacto mais significativo na comunidade acadêmica. Isso ocorre porque o número de citações

recebidas por um artigo é influenciado por diversos fatores externos, como a disponibilidade de recursos para promover o periódico, a rede de contatos e colaborações dos autores e a visibilidade da instituição em que trabalham. Esses fatores podem não estar diretamente relacionados à qualidade ou originalidade do conteúdo publicado, o que pode levar a uma distorção da percepção de valor dos periódicos.

Além disso, o Índice de Citação não leva em consideração a diversidade temática e metodológica da área de Educação. Como a avaliação é baseada no número de citações, periódicos que publicam apenas sobre tópicos específicos, como a educação infantil ou a educação física, podem ter uma desvantagem em relação a publicações que abordam uma ampla variedade de temas. Da mesma forma, periódicos que publicam principalmente pesquisas empíricas podem ter um Fator de Impacto mais alto do que aqueles que se concentram em estudos teóricos ou críticos, mesmo que estes últimos sejam igualmente importantes para o avanço da área.

A utilização do Índice de Citação como único critério de avaliação pode levar a um estreitamento da pesquisa na área de Educação. Se os pesquisadores buscam publicar apenas em periódicos com Índice de Citação mais alto, podem acabar optando por estudos que atendam às expectativas dos editores e revisores dessas publicações, em vez de se dedicarem a temas mais inovadores ou controversos que possam ter um impacto maior na área. Isso pode levar a um esgotamento de temas de pesquisa e à falta de diversidade de perspectivas na área de Educação.

A utilização do Índice de Citação na avaliação de periódicos na área de Educação apresenta limitações e falhas que comprometem sua eficácia como ferramenta de avaliação. É importante considerar outras métricas e critérios de avaliação que possam fornecer uma visão mais ampla e equilibrada da qualidade e relevância dos periódicos na área de Educação.

Demonstrou-se que a Área da Educação cita mais livros do que artigos. Uma das principais razões é que a área da Educação é uma área interdisciplinar, que se baseia em uma ampla gama de teorias e conceitos que muitas vezes são discutidos em livros. Diferentemente de outras áreas do conhecimento, que podem ser mais focadas em experimentos ou em análises quantitativas, a Educação muitas vezes depende de uma ampla gama de fontes para informar a teoria e a prática.

Além disso, a Educação é uma área que envolve muitas questões complexas e multifacetadas, que muitas vezes requerem uma abordagem mais reflexiva e qualitativa. Essa abordagem muitas vezes é mais bem atendida por livros, que podem oferecer análises mais detalhadas e reflexivas sobre os temas em questão.

Outra razão para a prevalência de citações de livros na Educação pode ser a natureza histórica da área. Muitos dos conceitos e teorias fundamentais em Educação foram estabelecidos há décadas ou até mesmo séculos atrás e foram amplamente discutidos em livros. Como resultado, muitas vezes é mais relevante citar esses livros clássicos do que artigos mais recentes que podem ter um foco mais limitado.

No entanto, é importante ressaltar que essa é uma tendência geral e que, dependendo do tema ou da abordagem metodológica, a produção acadêmica em Educação também pode incluir uma grande quantidade de artigos científicos. De fato, muitos pesquisadores em Educação também publicam em revistas científicas para compartilhar suas descobertas e debater ideias com seus pares em outras áreas do conhecimento.

Conclui-se que, dadas às características de citação da Área da Educação, a hipótese de que ocorre a referenciação de mais livros do que artigos e outros produtos foi confirmada, contemplando assim, a tese de que os Índices de Citações não servem como métrica avaliativa para os periódicos de forma efetiva.

Os resultados desta tese tendem a implicações práticas para profissionais interessados. Assim como, os editores de periódicos que podem encontrar benefícios dos achados deste estudo, pois os informa sobre as características citacionais dos periódicos da Área da Educação em suas perspectivas. A pesquisa também pode ser de interesse de bibliotecários acadêmicos para coleta de periódicos em Educação e alocação de recursos nesta Área. Além do mais, os pesquisadores da Área e envolvidos com a avaliação de periódicos da Educação podem achar úteis os dados mencionados e organizados neste trabalho. Finalmente, os resultados podem gerar as discussões necessárias para a valorização das características da Área da Educação primando pelo que pode realmente acarretar da efetiva qualidade presente nas publicações dos artigos e dos aspectos gerais dos Programas de Pós-Graduação em Educação.

Essa pesquisa teve enfoque nas características citacionais da Área da Educação, em específico na relação de referências de livros e artigos, para a vinculação aos Índices de Citação, por este motivo vários outros pontos podem ser sugeridos para trabalhos futuros:

- Compreender se a questão das normas que cada periódico utiliza pode influenciar na dinâmica das citações.
- Mostrar se a periodicidade influencia nas métricas das revistas.
- Analisar mais a fundo como a internacionalização se relaciona com a Área da Educação e como influencia nas métricas de avaliação de periódico.
- Confirmar a quantidade de autores que em média escrevem os artigos.

A pergunta que fica é: a Área da Educação deve se adaptar a essa forma de avaliação que não corresponde as suas características de citação ou deve buscar meios para que todos os seus atributos qualitativos sejam avaliados?

REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS - ABC. **Carta aos conselhos e ao presidente da CAPES**. 2020. Disponível em: <https://www.abc.org.br/2020/06/17/carta-aos-conselhos-e-ao-presidente-da-capes/>. Acesso em: 20 mar. 2022.

ADORNO, Theodor Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Fragmentos Filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. São Paulo: Centauro, 2002.

AHMED, K. Mueen; AL DHUBAIB, Bandar. Zotero: A bibliographic assistant to researcher. **Journal of Pharmacology and Pharmacotherapeutics**, v. 2, n. 4, p. 303, 2011. DOI: <https://doi.org/10.4103/0976-500X.85940>.

ALDANA, Julio Francisco Santillán. **Fatores para a publicação de revistas científicas produzidas pelas universidades latino-americanas**. 2018. 279 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

ALENEZI, Mamdouh; ALMUSTAFA, Khaled. Empirical analysis of the complexity evolution in open-source software systems. **International Journal of Hybrid Information Technology**, v. 8, n. 2, p. 257-266, 2015. DOI: [10.14257/ijhit.2015.8.2.24](https://doi.org/10.14257/ijhit.2015.8.2.24).

ALMEIDA, Cátia Cândida de. **Fator de Impacto e avaliação da produção científica: compreensão na perspectiva das áreas de Ciência da Informação e Matemática, Probabilidade e Estatística**. 2019. 220 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2019.

ALMEIDA, Nival Nunes de; BORGES, Mário Neto. A pós-graduação em engenharia no Brasil: uma perspectiva histórica no âmbito das políticas públicas. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, v. 15, p. 323-339, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362007000300002>.

AMARAL, Nelson Cardoso. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227145>.

ANDRÉ, Marli. A jovem pesquisa educacional brasileira. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 11-24, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275002.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2022.

AQUINO, Estela Maria Motta Lima Leão de; et al. Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. suppl 1, p. 2423-2446, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10502020>.

ARAÚJO, Carlos Alberto. Bibliometria: evolução histórica e questões atuais. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 11-32, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6134719>. Acesso em: 20 abr. 2022.

ARAUJO, Valdei. Novo Qualis: rumos e rumores. **Revista Brasileira de História**, v. 40, p. 7-9, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-93472020v40n85-00>.

ÁRIAS, Aymara Hernández. Declaración DORA: naturaleza y objetivos. **Compendium**, v. 24, n. 47, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/880/88069714001/>. Acesso em: 30 nov. 2022.

ARREDONDO, Santiago Castillo; DIAGO, Jesús Cabrerizo. **Avaliação educacional e promoção escolar**. São Paulo: Unesp, 2009.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM JORNALISMO – SBPJOR. **Moção de solidariedade** – carta aberta à CAPES. 2020. Disponível em: <http://sbpjour.org.br/sbpjour/2020/06/17/mocao-de-solidariedade-carta-aberta-a-capes/>. Acesso em: 20 abr. 2022.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED. **Sobre a ANPED**. s/d. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sobre-anped>. Acesso em: 22 abr. 2022.

BALBACHEVSKY, Elizabeth. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, v. 1, p. 285-314, 2005. Disponível em: https://www.academia.edu/download/31241415/original_Pos-Graduacao_Brasil_2.pdf. Acesso em: 12 jun. 2022.

BARATA, Rita Barradas. Mudanças necessárias na avaliação da pós-graduação brasileira. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 23, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/Interface.180635>.

BARATA, Rita de Cassia Barradas. Ten things you should know about the Qualis/Dez coisas que voce deveria saber sobre o Qualis/Diez cosas que vosotros debeis saber acerca del Qualis. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 13, n. 30, p. 13-43, 2016. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/boletins/index.php/ppec/article/view/9046>. Acesso em: 20 abr. 2022.

BARBERIA, Lorena Guadalupe; BARBOZA, Danilo Praxedes; GODOY, Samuel Ralize. Expert-driven and citational approaches to assessing journal publications of brazilian political scientists. **Brazilian Political Science Review**, v. 12, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-3821201800010004>.

BEZERRA, Anselmo César Vasconcelos; SILVA, Carlos Eduardo Menezes da; SOARES, Fernando Ramalho Gameleira; SILVA, José Alexandre Menezes da. Fatores associados ao comportamento da população durante o isolamento social na pandemia de COVID-19. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, p. 2411-2421, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10792020>.

BITTAR, Marisa. A pesquisa em educação no Brasil e a constituição do campo. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 9, n. 33, p. 3-22, 2009. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v9i33.8667054>.

BITTAR, Marisa; SILVA, Márcia Regina da; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. Produção científica em dois periódicos da área de educação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 16, n. 03, p. 655-674, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v16n3/v16n1a09.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2022.

BOMENY, Helena. **Newton Sucupira e os rumos da educação superior**. Brasília: Paralelo 15, CAPES, 2001. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/6751/1194.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2022.

BORNMANN, Lutz. Do altmetrics point to the broader impact of research? An overview of benefits and disadvantages of altmetrics. **Journal of informetrics**, v. 8, n. 4, p. 895-903, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.joi.2014.09.005>.

BORTOLOZZI, Flávio; GREMSKI, Waldemiro. Pesquisa e pós-graduação brasileira—assimetrias. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, v. 1, n. 2, 2004. DOI: <https://doi.org/10.21713/2358-2332.2004.v1.39>.

BRASIL. **Decreto n.º 11.530**, de 18 de março de 1915. Reorganiza o ensino secundário e o superior na Republica. 1915. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>. Acesso em: 6 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 16.782-A**, de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. 1925. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782aimpressao.htm. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 19.851**, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 6 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 21.321**, de 18 de junho de 1946. Aprova o Estatuto da Universidade do Brasil. 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-21321-18-junho-1946-326230-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 29.741**, de 11 de julho de 1951. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. 1951b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 50.737**, de 7 de junho de 1961. Organiza a Companhia Nacional de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior, prevista pelo Decreto n.º 29.741, de 11 de julho de 1951. 1961a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50737-7-junho-1961-390256-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 51.404**, de 5 de fevereiro de 1962. Dispõe sobre o funcionamento do Conselho Federal de Educação, enquanto não for aprovado o respectivo Regimento Interno. 1962. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-51404-5-fevereiro-1962-391285-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 62.937**, de 2 de julho de 1968. Dispõe sobre a instituição de grupo de trabalho para promover a reforma universitária e dá outras providências. 1968a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62937-2-julho-1968-404810-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 73.411**, de 4 de janeiro de 1974. Institui o Conselho Nacional de Pós-Graduação e dá outras providências. 1974. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-73411-4-janeiro-1974-421858-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 8.659**, de 5 de abril de 1911. Aprova a lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. 1911. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 6 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 86.791**, de 28 de dezembro de 1981. Extingue o Conselho Nacional de Pós-Graduação e dá outras providências. 1981. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-86791-28-dezembro-1981-436402-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Extingue%20o%20Conselho%20Nacional%20de%20P%C3%B3s%20Gradua%C3%A7%C3%A3o%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias>. Acesso em: 12 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 93.668**, de 9 de dezembro de 1986. Aprova o III Plano Nacional de Pós-Graduação. 1986b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1985-1987/D93668.htm. Acesso em: 18 jul. 2022.

BRASIL. **I Plano Nacional de desenvolvimento da Nova República (1986-1989)**. Brasília: 1986a. Disponível em: <http://bibliotecadigital.economia.gov.br/handle/777/25>. Acesso em: 18 jul. 2022.

BRASIL. **I Plano Nacional de Pós-graduação (1975-1979)**. Brasília: 1975.
Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/i-pnpg-pdf>.
Acesso em: 12 jul. 2022.

BRASIL. **II Plano Nacional de Pós-graduação (1982-1985)**. Brasília: 1982.
Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ii-pnpg-pdf>.
Acesso em: 12 jul. 2022.

BRASIL. **III Plano Nacional de Pós-graduação (1986-1989)**. Brasília. 1986b.
Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/iii-pnpg-pdf>.
Acesso em: 18 jul. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 1.310**, de 15 de janeiro de 1951. Cria o Conselho Nacional de Pesquisas, e dá outras providências. 1951b. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l1310.htm#:~:text=L1310&text=LEI%20No%201.310%2C%20DE%2015%20DE%20JANEIRO%20DE%201951.&text=Art.,em%20qualquer%20dom%C3%ADnio%20do%20conhecimento. Acesso em: 12 jun. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 3.998**, de 15 de dezembro de 1961. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade de Brasília, e dá outras providências. 1961b.
Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l3998.htm.
Acesso em: 12 jun. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961c. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 11 jul. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 4.881-A**, de 6 de dezembro de 1965. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior. 1965b. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1950-1969/L4881A.htm. Acesso em: 12 jul. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 5.539**, de 27 de novembro de 1968. Modifica dispositivos da Lei número 4.881-A, de 6 de dezembro de 1965, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior, e dá outras providências. 1968b. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l5539.htm. Acesso em: 12 jul. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. 1968c. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 12 jul. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 7.486**, de 6 de junho de 1986. Aprova as diretrizes do Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) da Nova República, para o período de 1886 a 1989, e dá outras providências. 1986c. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1980-1988/l7486.htm. Acesso em: 18 jul. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 8.028**, de 12 de abril de 1990. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. 1990a. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8028.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20da,Minist%C3%A9rios%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAscias.&text=Art.,Pessoal%20do%20Presidente%20da%20Rep%C3%ABlica. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 8.405**, de 9 de janeiro de 1992. Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e dá outras providências. 1992. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8405.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%208.405%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%201992.&text=Autoriza%20o%20Poder%20Executivo%20a,Capes\)%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAscias](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8405.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%208.405%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%201992.&text=Autoriza%20o%20Poder%20Executivo%20a,Capes)%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAscias). Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. **Medida Provisória n.º 150**, de 15 de março de 1990. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. 1990b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/1990-1995/150.htm. Acesso em: 18 de

jul. 2022.

BRASIL. **Parecer n.º 977**, de 3 de dezembro de 1965. Define os cursos de pós-graduação. 1965a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/parecer-cesu-977-1965-pdf>. Acesso em: 12 jun. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-graduação (2005-2010)**. Brasília. 2004.

Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/pnpg-2005-2010-pdf>. Acesso em: 18 out. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-graduação (2011-2020)**. Vol. 1. Brasília. 2010a.

Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/livros-pnpg-volume-i-mont-pdf>. Acesso em: 18 out. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-graduação (2011-2020)**. Vol. 2. Brasília. 2010b.

Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/pnpg-miolo-v2-pdf>. Acesso em: 18 out. 2022.

CARNEIRO, Felipe Ferreira Barros. **Sob o "Fio da Navalha"**: Análise das Ciências Praticadas pelos Pesquisadores da Educação Física em Periódicos Científicos (2005-2016). 2019. 319 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

CASSARO, Claudia Vilalva; SIMIONATO, Juliana Siani; MARTINS, Selma de Lourdes Pires; MARTINS, José Claudio Pires; SANTOS, Lucilene Delazari;

FERREIRA JUNIOR, Rui Seabra; BARRAVIERA, Benedito. Os desafios enfrentados pela equipe editorial do Journal of Venomous Animals and Toxins including Tropical Diseases na transição entre dois publishers de renome internacional. **Ciência da Informação em Revista**, v. 7, p. 47-54, 2020. DOI: <https://doi.org/10.28998/cirev.2020.7ne.47-54>.

CASTIEL, Luis David; SANZ-VALERO, Javier. Entre fetichismo e sobrevivência: o artigo científico é uma mercadoria acadêmica?. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 23, p. 3041-3050, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2007001200026>.

CASTRO, Maria das Graças Monteiro. **O artigo científico como mercadoria acadêmica**. 2018. 109 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

COELHO, Ana Gouveia. As redes de colaboração internacional de autores: O impacto na construção do conhecimento e nas revistas do domínio da ciência da informação. **ISKO 2021**, 2021. Disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/96274>. Acesso em: 22 abr. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **CAPES, 50 anos**: depoimentos ao CPDOC/FGV. Organizadoras: FERREIRA, Marieta de Mores; MOREIRA, Regina da Luz, Brasília, DF, 2002. Disponível em: http://dominiopublico.mec.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&coobra=24633. Acesso em: 6 jun. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. CAPES 60 anos: Seis décadas de evolução da pós-graduação. **Revista Comemorativa**, Brasília, DF, jul., 2011a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/ptbr/centrais-de-conteudo/revista-capes-60-anos-pdf>. Acesso em: 6 jun. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. Ministério da Educação. Coordenação da Área de Educação na CAPES. **Relatório do Qualis Periódicos** – Qualis Eventos – Qualis Livros. Coletas 2004 – 2006. Área de Educação. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/2007_Educacao_Aval20042006.pdf. Acesso em: 20 out. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. Ministério da Educação. Diretoria de Avaliação. **Relatório de avaliação da Área**. Coletas 2007 – 2009. Área de Educação. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/EDUCAORELAVAL.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. Ministério da Educação. Diretoria de Avaliação. **Documento de Área 2019**. Área de Educação. Brasília: MEC, 2019a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/educacao-doc-area-2-pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. Ministério da Educação. Diretoria de Avaliação. **Documento de Área 2013**. Área de Educação. Brasília: MEC, 2013a. Disponível em:

https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/Educao_doc_area_e_comisso_21out.pdf. Acesso em: 20 out. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. Ministério da Educação. Diretoria de Avaliação. **Relatório de avaliação da Área**. Coletas 2010 – 2012. Área de Educação. Brasília: MEC, 2013b. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/copy_of_Educao.pdf.

Acesso em: 20 out. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **História e missão**. 2011b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia-e-missao#:~:text=Assim%2C%20a%20CAPES%20surtiu%20a,do%20governo%20e%20entidades%20privadas>. Acesso em: 22 abr. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. Ministério da Educação. Coordenação da Área de Educação na CAPES. **Relatório da Avaliação Quadrienal 2017**: Educação. Brasília: MEC, 2017. 93 p.

Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/copy_of_QUADRIENAL_2017_EDUCACAO.pdf.

Acesso em: 20 abr. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. Ministério da Educação. Coordenação da Área de Educação na CAPES. **Relatório de avaliação**: Educação. Brasília: MEC, 2021. 85 p. Disponível

em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/19122022_RELATORIO_AVALIACAO_QUADRIENAL_comnotaEducao.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. Ministério da Educação. Coordenação da Área de Educação na CAPES.

Relatório do Qualis Periódicos: Área 38, Educação. Brasília: MEC, 2019b. 11 p. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/relatorio-qualis-educacao.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **Ofício Circular nº 31/2020-GAB/PR/CAPES**. Brasília, 24 de julho de 2020a. Disponível em: http://uploads.capes.gov.br/files/OF_CIRCULAR_31-2020-GAB-PR-CAPES.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. Ministério da Educação. Coordenação da Área de Educação na CAPES.

Consideração sobre Qualis Periódicos: Educação. Brasília: MEC, 2016.

Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/Qualis_Educao.pdf. Acesso em: 30 out. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **Plataforma Sucupira**. 2022. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/#>. Acesso em: 9 out. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG 2011-2020. **Proposta de aprimoramento da avaliação da pós-graduação brasileira para o quadriênio 2021-2024**: modelo multidimensional. Brasília, fevereiro de 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/25052020-relatorio-final-2019-comissao-pnpg-pdf>. Acesso em: 20 abr. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **Portal periódicos CAPES**. 2020c. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 20 abr. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. Relatório da Comissão Internacional de Avaliação sobre o processo de avaliação do programa de pós-graduação da CAPES. Ministério da Educação. **Infocapes**, Brasília, DF, v. 5, n. 2, p. 21-26, abr./jun. 1997. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/1997INFOCAPESn41997.pdf>. Acesso em: 9 set. 2022.

COSTA, Ana Ludmila Freire. **Publicação e avaliação de periódicos científicos: paradoxos da classificação Qualis em Psicologia**. 2006. 213 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia, Sociedade e Qualidade de Vida) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

COSTA, Heloisa; CANTO, Fabio Lorensi do; PINTO, Adilson Luiz. Google Scholar Metrics e a proposta do novo Qualis: impacto dos periódicos brasileiros de Ciência da Informação. **Informação & Sociedade: Estudos**; v. 30 n. 1 (2020), v. 24, n. 2, 2020. DOI: [10.22478/ufpb.1809-4783.2020v30n1.50676](https://doi.org/10.22478/ufpb.1809-4783.2020v30n1.50676).

COSTA, Teresa; LOPES, Sílvia; FERNÁNDEZ-LLIMÓS, Fernando; AMANTE, Maria João; LOPES, Pedro Faria. A Bibliometria e a Avaliação da Produção Científica: indicadores e ferramentas. In: **Actas do congresso Nacional de bibliotecários, arquivistas e documentalistas**. BAD-Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas, 2012. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/6513>. Acesso em: 20 abr. 2022.

CRUZ, José Anderson Santos. **Gestão do conhecimento e gestão editorial: sinalizadores de qualificação na avaliação de periódicos da área da educação**. 2020. 284 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2020.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-204.

CUNHA, Rodrigo Bastos. Alfabetização científica ou letramento científico?: interesses envolvidos nas interpretações da noção de scientific literacy. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, p. 169-186, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226809>.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A desoficialização do ensino no Brasil: a Reforma Rivadávia. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 717-738, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000300005>.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 07-20, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000300002>.

DAL-FARRA, Rossano André; LOPES, Paulo Tadeu Campos. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 24, n. 3, p. 67-80, 2013. DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v24i3.2698>.

DECLARAÇÃO DE SÃO FRANCISCO SOBRE AVALIAÇÃO DE PESQUISA - DORA. Disponível em: <https://sfdora.org/read/>. Acesso em: 01 nov. 2022.

DELGADO-LÓPEZ-CÓZAR, Emilio; CABEZAS-CLAVIJO, Álvaro. Ranking journals: could Google scholar metrics be an alternative to journal citation reports and Scimago journal rank?. **Learned publishing**, v. 26, n. 2, p. 101-114, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1087/20130206>.

DING, Ying et al. Bibliometric information retrieval system (BIRS): A web search interface utilizing bibliometric research results. **Journal of the American Society for Information Science**, v. 51, n. 13, p. 1190-1204, 2000. DOI: [https://doi.org/10.1002/1097-4571\(2000\)9999:9999::AID-ASI1031>3.0.CO;2-B](https://doi.org/10.1002/1097-4571(2000)9999:9999::AID-ASI1031>3.0.CO;2-B).

DONATO, Helena. As novas métricas de avaliação da produção científica. 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Helena-Donato/publication/266209757_As_Novas_Metricas_de_Avaliacao_da_Producao_Cientifica_The_New_Metrics_for_the_Evaluation_of_Scientific_Output/links/542ab01f0cf277d58e87a8a3/As-Novas-Metricas-de-Avaliacao-da-Producao-Cientifica-The-New-Metrics-for-the-Evaluation-of-Scientific-Output.pdf. Acesso em: 30 out. 2022.

DUARTE, Newton. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em educação. **Perspectiva**, v. 24, n. 1, p. 89-110, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10313>. Acesso em: 6 jun. 2022.

DURHAM, Eunice R. A política de pós-graduação e as ciências sociais. **BIB-Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, n. 21, p. 41-55, 1986. Disponível em: <https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/72>. Acesso em: 12 jul. 2022.

ENGELS, Friedrich. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. 10 ed. São Paulo: Global. 1989.

FAGGIOLANI, Chiara. Controle as consequências imprevistas da avaliação da avaliação da pesquisa: o Manifesto de Leiden para métricas de pesquisa. **Estudos AIB**, v. 55, n. 3, 2015. Disponível em: <https://aibstudi.aib.it/article/view/11366>. Acesso em: 29 out. 2022.

FEIJÓ, Rosemeri Nunes; TRINDADE, Helgio. A construção da política de internacionalização para a pós-graduação brasileira. **Educar em Revista**, v. 37, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.76211>.

FERNANDEZ-LLIMOS, Fernando. Diferenças e semelhanças entre o fator de impacto do periódico e o citescore. **Pharmacy Practice**, v. 16, n. 2, 2018. DOI: [10.18549/PharmPract.2018.02.1282](https://doi.org/10.18549/PharmPract.2018.02.1282).

PORTUGAL FERREIRA, Manuel. A bibliometric study on Ghoshal's managing across borders. **Multinational Business Review**, v. 19, n. 4, p. 357-375, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1108/15253831111190180>.

FERREIRA, Marcia Serra. Investigando os rumos da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II: 1960-1970. **Educação em Revista**, p. 127-144, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982007000100008>.

FIGUEIREDO, Marcus Faria; FIGUEIREDO, Argelina Maria Cheibub. **Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica**. São Paulo: Instituto de Estudos Econômicos, Sociais e Políticos de São Paulo, 1986. Disponível em: <https://picture.iczhiku.com/resource/paper/whksjoUKOudfEbXb.pdf>. Acesso em: 30 out. 2022.

FORATTINI, Oswaldo Paulo. A língua franca da ciência. **Revista de Saúde Pública**, v. 31, n. 1, p. 3-8, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-89101997000100002>.

GABARDO, Emerson; HACHEM, Daniel Wunder; HAMADA, Guilherme. Sistema Qualis: análise crítica da política de avaliação de periódicos científicos no Brasil. **Revista do Direito**, n. 54, p. 144-185, 2018. DOI: <https://doi.org/10.17058/rdunisc.v1i54.12000>.

GABRIEL NETO, José Antônio; RIBEIRO, Luís Távora Furtado. A consolidação da pesquisa como política educacional: a atuação da CAPES entre as décadas de 1960-90. **Vozes, Pretérito & Devir: Revista de história da UESPI**, v. 12, n. 1, p. 107-121, 2021. Disponível em: <http://revistavozes.uespi.br/ojs/index.php/revistavozes/article/view/359>. Acesso em: 20 abr. 2022.

GARFIELD, Eugene. Journal impact factor: a brief review. **Cmaj**, v. 161, n. 8, p. 979-980, 1999. Disponível em: <https://www.cmaj.ca/content/161/8/979.short>. Acesso em: 22 abr. 2022.

GATTI, Bernardete A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e pesquisa**, v. 30, p. 11-30, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000100002>.

GATTI, Bernardete Angelina; ANDRÉ, Marli; FÁVERO, Osmar; CANDAU, Vera Maria F. O modelo de avaliação da CAPES. **Revista Brasileira de Educação**, p. 137-144, 2003. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v12i47.8640059>.

GIBROWSKI, Cristina. Periódicos em ciências agrárias: análise bibliométrica utilizando o Article Influence Score do Institute for Scientific Information. **Ciência da Informação**, v. 40, n. 2, 2011. DOI: <https://doi.org/10.18225/ci.inf.v40i2.1312>.

GODIN, Benoît. On the origins of bibliometrics. **Scientometrics**, v. 68, n. 1, p. 109-133, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11192-006-0086-0>.

GOOGLE ACADÊMICO. **Área de pesquisa**. S/d. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/schhp?hl=pt-BR>. Acesso em: 27 jul. 2022.

GOUVÊA, Fernando César Ferreira. A institucionalização da pós-graduação no Brasil: o primeiro decênio da Capes (1951-1961). **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 9, n. 17, 2012. DOI: <https://doi.org/10.21713/2358-2332.2012.v9.312>.

GOUVÊA, Fernando; MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. A contribuição de Anísio Teixeira para a institucionalização da pós-graduação no Brasil: um percurso com os boletins da CAPES. **Perspectiva**, v. 24, n. 1, p. 111-132, 2006. Disponível em: https://www.academia.edu/download/32583438/A_contribuicao_de_Anisio_Teixeira_para_a_institucionalizacao_da_pos-graduacao_no_Brasil_um_percurso_com_os_boletins_da_CAPES.pdf. Acesso em: 12 jun. 2022.

GUILHERME, Alexandre Anselmo; CHERON, Cibele; BRITO, Renato de Oliveira. “Ao vencedor, as batatas”: critérios de classificação de periódicos no estrato A1 da base Qualis e dinâmicas de competição na área da Educação. **Práxis Educativa**, v. 16, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.16.18309.071>.

HALEVI, Gali; MOED, Henk; BAR-ILAN, Judit. Suitability of Google Scholar as a source of scientific information and as a source of data for scientific evaluation—Review of the literature. **Journal of informetrics**, v. 11, n. 3, p. 823-834, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.joi.2017.06.005>.

HAMADA, Guilherme Henrique. **O sistema regulatório de avaliação dos programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil**. 2017. 290 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.

HARZING, Anne-Wil. **Publish or Perish**: Explains the use of Publish or Perish and its metrics. [S. l.], 6 fev. 2016. Disponível em: <https://harzing.com/resources/publish-or-perish>. Acesso em: 24 jul. 2022.

HIRSCH, Jorge E. An index to quantify an individual's scientific research output. **Proceedings of the National academy of Sciences**, v. 102, n. 46, p. 16569-16572, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1073/pnas.0507655102>.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

HORKHEIMER, Max. **Origens da filosofia burguesa da história**. Lisboa: Editorial Presença, 1984.

HORKHEIMER, Max. **Teoria crítica**: uma documentação. Tomo I. Trad. Hilde Cohn. 1990.

HORKHEIMER, Max. **Teoría tradicional y teoría crítica**. Barcelona: Paidós, 2000.

HORTA, José Silvério Baía; MORAES, Maria Célia Marcondes de. O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. **Revista Brasileira de Educação**, p. 95-116, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000300008>.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-graduação brasileira. **Perspectiva**, v. 24, n. 1, p. 133-160, 2006. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>.

JACSÓ, Péter. Calculating the h-index and other bibliometric and scientometric indicators from Google Scholar with the Publish or Perish software. **Online information review**, 2009. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/14684520911011070/full/html>. Acesso em: 20 abr. 2022.

JACSÓ, Péter. Google Scholar Metrics for Publications: The software and content features of a new open access bibliometric service. **Online information review**, 2012a. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/14684521211254121/full/html>. Acesso em: 20 abr. 2022.

JACSÓ, Péter. Testing the calculation of a realistic h-index in Google Scholar, Scopus, and Web of Science for FW Lancaster. **Library trends**, v. 56, n. 4, p. 784-815, 2008. DOI: [10.1353/lib.0.0011](https://doi.org/10.1353/lib.0.0011).

JACSO, Péter. The scientometric portrait of Eugene Garfield through the free ResearcherID service from the Web of Science Core Collection of 67 million master records and 1.3 billion references. **Scientometrics**, v. 114, n. 2, p. 545-555, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11192-017-2624-3>.

JACSÓ, Péter. Using Google Scholar for journal impact factors and the h-index in nationwide publishing assessments in academia—siren songs and air-raid sirens. **Online information review**, 2012b. DOI: <https://doi.org/10.1108/14684521211241503>.

JAY, Martin. **A imaginação dialética**: história da escola de Frankfurt e do Instituto de Pesquisas Sociais, 1923-1950. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

KLEIN, Daniel B.; CHIANG, Eric. The Social Science Citation Index: A Black Box-With an Ideological Bias?. **Econ Journal Watch**, v. 1, n. 1, p. 134, 2004. Disponível

em: https://www.academia.edu/download/30757575/ejw_ia_apr04_kleinchang1.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.

KUENZER, Acacia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 1341-1362, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000400015>.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 4ª edição. Campinas: Unicamp, 1996.

LIMA, Jacob. A CAPES e a Avaliação da Pós-Graduação: Considerações a partir das Ciências Sociais. **Novos Debates**, v. 6, n. 1-2, 2020. Disponível em: <http://novosdebates.abant.org.br/wp-content/uploads/2021/02/13.F.JacobCarlosLima.pdf>. Acesso em: 09 out. 2022.

LOAN, Fayaz Ahmad; NASREEN, Nahida; BASHIR, Bisma. Do authors play fair or manipulate Google Scholar h-index?. **Library Hi Tech**, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1108/LHT-04-2021-0141>.

LÓPEZ, José Miguel Túñez. Perfiles de comunicación en Google Scholar Metrics, índice hy nuevas estrategias de difusión de la investigación. **Historia y Comunicación Social**, v. 19, n. especial marzo, 2014. DOI: [10.5209/rev_HICS.2014.v19.45104](https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.45104).

LUBIS, Kholilah. Evaluation of the implementation of character education in school culture. **Jurnal Kepemimpinan Pendidikan**, v. 4, n. 2, p. 593-602, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22236/jkpuhamka.v4i2.8208>.

MACIEL, Maria Goretti de Lacerda. **O Qualis periódicos na percepção dos programas de pós-graduação**. 2013. 67 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ciência) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciência, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MAGUETA, Lucia Grava. **Um estudo de avaliação do currículo da área de expressão e educação plástica no 1º ciclo do ensino básico com base na metodologia da referencialização**. 310 f. Tese (Doutorado em Educação), Instituto de Educação. Lisboa, 2012.

MARQUES, Cesar Augusto; VEIGA, Alinne de Carvalho; BORGES, Letícia Maria Correia. A avaliação da pós-graduação no Brasil: resultados e determinantes da avaliação da Capes (2013-2016). **Revista Meta: Avaliação**, v. 12, n. 37, p. 979-1003, 2020. DOI: [dx.doi.org/10.22347/2175-2753v12i37.2825](https://doi.org/10.22347/2175-2753v12i37.2825).

MARQUES, Fabrício. Os limites do índice-h. **Boletim Técnico do PPEC**, v. 2, n. 1, p. 35-39, 2017. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/boletins/index.php/ppec/article/download/9048/4499>. Acesso em: 27 jul. 2022.

MARTELLI, Carla Giani; COELHO, Rony. Avaliar o quê? Os vários sentidos de efetividade no campo de estudos da participação. **Opinião Pública**, v. 27, p. 623-649, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-01912021272623>.

MARTINS, Carlos Benedito. As origens pós-graduação nacional (1960-1980). **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 6, n. 13, p. 9-26, 2018. DOI: <https://doi.org/10.20336/rbs.256>.

MARUJO, Noémi. A pesquisa em turismo: reflexões sobre as abordagens qualitativa e quantitativa. **Repositório Universidade de Évora**. 2013. Disponível em: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/9579>. Acesso em: 22 abr. 2022.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política** (Prefácio de 1859). 2 ed. São Paulo: Expressão Popular 2008.

MARX, Karl. **O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte**. São Paulo: Centauro, 2006.

MATOS, Olgária Chain Feres. **Os Arcanos do Inteiramente Outro**. A Escola de Frankfurt, a Melancolia e a Revolução. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MEDEIROS, Michele Dias. **Avaliação da pós-graduação no Brasil e a produção intelectual**: o “modelo Capes” de 1975 a 2002. 2016. 162 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) – Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre. 2016.

MELLO, Fábio Mansano de; ALVES, Ana Elizabeth Santos. O produtivismo acadêmico como expressão da precarização do trabalho docente. **Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as ciências**, v. 6, n. 1, p. 73-86, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22481/rbba.v6i1.1512>.

MENDES, Jussara Maria Rosa; WERLANG, Rosangela; SANTOS, Andreia Mendes dos. Pós-graduação em Serviço Social no Brasil: há uma pedra no caminho. **Revista Katálysis**, v. 20, p. 175-183, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-02592017v20n2p175>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otavio; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação (UFSM)**, v. 40, n. 1, p. 101-116, 2015. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644415822>.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; MUSSI, Leila Maria Prates Teixeira; ASSUNÇÃO, Emerson Tadeu Cotrim; NUNES, Claudio Pinto. Pesquisa Quantitativa e/ou Qualitativa: distanciamentos, aproximações e possibilidades. **Revista Sustinere**, v. 7, n. 2, p. 414-430, 2019. DOI: <https://doi.org/10.12957/sustinere.2019.41193>.

NASCIMENTO, Karla Angélica Silva do; FIALHO, Lia Machado Fiuza. A avaliação de periódico da área de Educação na interface com o índice h5 do Google Scholar. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, v. 1, n. 3, 2020. DOI: <https://doi.org/10.51281/impa.e020020>.

NASCIMENTO, Leandra Fernandes do; CAVALCANTE, Maria Marina Dias. Abordagem quantitativa na pesquisa em educação: investigações no cotidiano escolar. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 25, p. 249-260, 2018. Disponível em: <https://scholar.archive.org/work/ccyrypylirfyzgyeml2tpg5ore/access/wayback/https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/viewFile/7075/pdf>. Acesso em: 22 abr. 2022.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. **Educação & Sociedade**, v. 21, p. 9-40, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400002>.

OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira; ROTHEN, José Carlos. A política de avaliação da pós-graduação no Brasil: um estudo documental (1998-2018) a partir da área da Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 29, n. 2, p. 411-439, 2022. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229v29n2.2022.40>.

ORDUNA-MALEA, Enrique; MARTÍN-MARTÍN, Alberto; LÓPEZ-CÓZAR, Emilio Delgado. Google Scholar como una fuente de evaluación científica: una revisión bibliográfica sobre errores de la base de datos. **Revista Española De Documentación Científica**, v. 40, n. 4, 2017. DOI: <https://doi.org/10.3989/redc.2017.4.1500>.

ORTEGA, Fábio Silva; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. A história da pós-graduação no Brasil e a construção do espaço acadêmico científico da educação. **Educação em Foco**, v. 23, n. 39, p. 249-269, 2020. DOI: <https://doi.org/10.24934/eef.v23i39.3577>.

PAGANI, Regina Negri; KOVALESKI, João Luiz; RESENDE, Luis Mauricio. Methodi Ordinatio: a proposed methodology to select and rank relevant scientific papers encompassing the impact factor, number of citation, and year of publication. **Scientometrics**, v. 105, n. 3, p. 2109-2135, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11192-015-1744-x>.

PASSOS, Bruno Penin dos. **Um referencial para acompanhamento e avaliação da formação recebida dos egressos de um Programa de Pós-graduação**. 2021. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2021

PATRUS, Roberto; SHIGAKI, Helena Belintani; DANTAS, Douglas Cabral. Quem não conhece seu passado está condenado a repeti-lo: distorções da avaliação da pós-graduação no Brasil à luz da história da Capes. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 16, p. 642-655, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1679-395166526>.

PERIÓDICOS DE MINAS. **O que é ISSN e como providenciar um**. S/d. Disponível em: <https://www.periodicosdeminas.ufmg.br/o-que-e-issn-e-como-providenciar->

[um/#:~:text=O%20ISSN%2C%20Internacional%20Standard%20Serial,publica%C3%A7%C3%B5es%20que%20podem%20receber%20ISSN](#). Acesso em: 26 jul. 2022.

PIVA, Laura Maria Rego. **O periódico científico como forma de representação de domínio em Ciência da Informação**: uma análise da revista BRAJIS (2006-2019). 2020. 571 f. Tese. (Doutorado em Ciência da Informação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP.

RAMOS-RODRÍGUEZ, Antonio-Rafael; RUÍZ-NAVARRO, José. Changes in the intellectual structure of strategic management research: a bibliometric study of the strategic management journal, 1980-2000. **Strategic Management Journal**, v. 25, p. 981-1004, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1002/smj.397>.

REBOLLOSO, Enrique; FERNÁNDEZ-RAMÍREZ, Baltasar; CANTÓN, Pilar. The influence of evaluation on changing management systems in educational institutions. **Evaluation**, v. 11, n. 4, p. 463-479, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1177/1356389005060263>.

RENZCHERCHEN, Anderson Teixeira. Planilha Matriz da coleta de dados FEPAE-Sul [Data set]. **Zenodo**. 2023. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7850900>.

REUTER, Thomas. New hegemonic tendencies in the production of knowledge: How research quality evaluation schemes and the corporatization of journals impact on academic life. **Journal of Workplace Rights**, v. 16, n. 3-4, 2011. DOI: [10.2190/WR.16.3-4.g](https://doi.org/10.2190/WR.16.3-4.g)

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista diálogo educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 22 abr. 2022.

ROSTAING, Hervé. **La bibliométrie et ses techniques**. Toulouse: Sciences de la Société, 1996.

ROUSSEAU, Ronald. Journal evaluation: Technical and practical issues. **Library Trends**. v. 50, n. 3, p. 418-439. 2002. Disponível em: https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/8418/librarytrendsv50i3i_opt.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990)**. Documento de Trabalho 8/91. São Paulo: Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991. Disponível em: <https://sites.usp.br/nupps/wp-content/uploads/sites/762/2020/12/dt9108.pdf>. Acesso em: 30 out. 2022.

SANTOS, Fabiano Antonio; ZANARDINI, Isaura Monica Souza; HOTZ, Celso. A internacionalização na avaliação da pós-graduação no Brasil: O papel da área de

educação. **Education Policy Analysis Archives**, v. 30, 2022. DOI: <https://orcid.org/0000-0003-2226-3840>.

SANTOS, Solange Maria dos. **Perfil dos periódicos científicos de Ciências Sociais e de Humanidades**: mapeamento das características extrínsecas. 2010. Dissertação (Mestrado em Cultura e Informação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SAVIANI, Dermeval. A pós-graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 1, n. 1, p. 1-95, 2000. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3211>. Acesso em: 6 jun. 2022.

SCHMID, Sandra L. Cinco anos pós-DORA: promovendo as melhores práticas para avaliação de pesquisas. **Biologia molecular da célula**, v. 28, n. 22, pág. 2941-2944, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1091/mbc.e17-08-0534>.

SCHUCK, Camila Botelho. **A formulação de políticas de publicação pela Capes para os periódicos científicos de Sociologia**: uma abordagem a partir dos Estudos Sociais da Ciência. 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Instituto de Filosofia, Sociologia e Política. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

SGUISSARDI, Valdemar. A avaliação defensiva no “modelo CAPES de avaliação”: É possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado?. **Perspectiva**, v. 24, n. 1, p. 49-88, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10141/9382/30288>. Acesso em: 15 set. 2022.

SILVA, Anne Patrícia Pimentel Nascimento da; SOUZA, Roberta Teixeira de; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação**, v. 43, n. 3, 2020. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2020.3.37452>.

SILVA, Luís Carlos Marques da. **Altmétrias**: novas métricas para o trabalho científico. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências da Informação) - Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2016.

SMITH, Derek R. Historical development of the journal impact factor and its relevance for occupational health. **Industrial health**, v. 45, n. 6, p. 730-742, 2007. DOI: <https://doi.org/10.2486/indhealth.45.730>.

SOMA, Nei Yoshihiro; ALVES, Alexandre Donizeti; YANASSE, Horacio Hideki. O qualis periódicos e sua utilização nas avaliações. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 13, n. 30, p. 45-64, 2016. DOI: <https://doi.org/10.21713/2358-2332.2016.v13.1128>.

SOUZA, Clarilza Prado de; MACEDO, Elizabeth. Avaliação da pesquisa em Educação e indicadores de produção bibliográfica: um relato sobre o Qualis

Periódicos. **Revista de Educação Pública**, v. 18, n. 37, p. 255-272, 2009. DOI: [10.29286/rep.v18i37.475](https://doi.org/10.29286/rep.v18i37.475).

SOUSA, Paulo Roberto Carvalho de. A Reforma Universitária de 1968 e a expansão do ensino superior federal brasileiro: algumas ressonâncias. **Cadernos de História da Educação**, v. 7, 2008. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1886/>. Acesso em: 12 jul. 2022.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Avaliação da Pós-Graduação em Educação**: desafios e perspectivas. [S.l.: s.n.], 9 mar. 2021. 1 vídeo (153 min). Publicado no canal Ifc.oficial.camboriu. Disponível em: <https://youtu.be/JfYK9T9s1LY>. Acesso em: 20 abr. 2022.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; SOUZA, Gizele de; BRUEL, Ana Lorena; FERRAZ, Marcos Alexandre. Qualis: a construção de um indicador para os periódicos na área da Educação. **Práxis Educativa**, v. 13, n. 1, p. 219-231, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.13i1.0013>.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, v. 31, n. 61, p. 21-44, 2017. DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n61a2017-p21a44>.

TEIXEIRA, Josele; NUNES, Liliane. **Avaliação escolar**: da teoria à prática. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.

TENOPIR, Carol; KING, Donald W. A importância dos periódicos para o trabalho científico. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, v. 25, n. 1, p. 15-26, 2001. Disponível em: https://brapci.inf.br/repositorio/2010/10/pdf_c111fa11c3_0012276.pdf. Acesso em: 3 nov. 2022.

THOMAZ, Petronio Generoso; ASSAD, Renato Samy; MOREIRA, Luiz Felipe P. Uso do fator de impacto e do índice H para avaliar pesquisadores e publicações. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, v. 96, p. 90-93, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0066-782X2011000200001>.

TOURINHO, Manoel Malheiros; PALHA, Maria das Dores Correia. A Capes, a universidade e a alienação gestada na pós-graduação. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 12, p. 270-283, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/1679-39519356>.

TREIN, Eunice; RODRIGUES, José. O mal-estar na academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 769-792, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000300012>.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos do currículo e ensino**. 3 ed. Tradução de Leonel Vallandro. Porto alegre: Globo, 1976.

VELLOSO, Andrea. A pós-Graduação no Brasil: Legados e Desafios. **Almanaque Multidisciplinar de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 4-15, 2014. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/amp/article/download/2648/1241>. Acesso em: 10 jun. 2022.

VERAS, Renato Peixoto; OLIVEIRA, Martha. Envelhecer no Brasil: a construção de um modelo de cuidado. **Ciência & saúde coletiva**, v. 23, p. 1929-1936, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232018236.04722018>.

VERHINE, Robert Evan; SOUZA, Ângelo Ricardo de. Compreendendo a crise recente na pós-graduação brasileira. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 15, n. 55, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5380/jpe.v15i0.83788>.

VIEIRA, Priscila Mugnai; MATSUKURA, Thelma Simões. Modelos de educação sexual na escola: concepções e práticas de professores do ensino fundamental da rede pública. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, p. 453-474, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226923>.

WIGGERSHAUS, Rolf. **A Escola de Frankfurt história**, desenvolvimento teórico, significação política. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

WOLTER, Roberto Henrique. O Ensino Superior na Era Vargas. **Maiêutica-História**, v. 4, n. 1, 2016. Disponível em: http://publicacao.uniasselvi.com.br/index.php/HID_EaD/article/view/1472. Acesso em: 6 jun. 2022.

YAHN, Vera Gallo. **Avaliação de periódicos brasileiros**: um estudo na área de agricultura. 1983. 114 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Informação) - Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1983.

YLÄ-HERTTUALA, Seppo. From the impact factor to DORA and the scientific content of articles. **Molecular Therapy**, v. 23, n. 4, p. 609, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1038/mt.2015.32>.

YUE, Weiping; WILSON, Concepcion S. Measuring the citation impact of research journals in clinical neurology: a structural equation modelling analysis. **Scientometrics**, v. 60, n. 3, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1023/B:SCIE.0000034377.93437.18>.

ZUIN, Antônio AS; BIANCHETTI, Lucídio. O produtivismo na era do "publique, apareça ou pereça": um equilíbrio difícil e necessário. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, p. 726-750, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053143294>.