

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Alexandre Masson Maroldi

**ESTUDOS BIBLIOMÉTRICOS SOBRE EDUCAÇÃO INDÍGENA:
FRENTE DE PESQUISA, VIDA MÉDIA E OBSOLESCÊNCIA DA
LITERATURA CITADA EM TESES E DISSERTAÇÕES**

**São Carlos
2017**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Alexandre Masson Maroldi

**ESTUDOS BIBLIOMÉTRICOS SOBRE EDUCAÇÃO INDÍGENA:
FRENTE DE PESQUISA, VIDA MÉDIA E OBSOLESCÊNCIA DA
LITERATURA CITADA EM TESES E DISSERTAÇÕES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como requisito para obtenção do grau de doutor em Educação

Linha de Pesquisa: História, Filosofia e Sociologia da Educação

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi.

**São Carlos
2017**

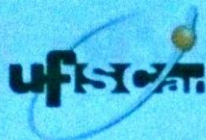
Ficha catalográfica

M354e Maroldi, Alexandre Masson
Estudos bibliométricos sobre educação indígena: frente de pesquisa, vida média e obsolescência da literatura citada em teses e dissertações / Alexandre Masson Maroldi. – São Carlos : UFSCar, 2017.
205 f.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, 2017.

Orientadora: Dra. Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi.

1. Educação indígena. 2. Estudos bibliométricos. 3. Análise de citações. 4. Frente de pesquisa. 5. Vida média e obsolescência da literatura. I. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado do candidato Alexandre Masson Maroldi, realizada em 11/07/2017:

Profa. Dra. Maria Cristina P. Innocentini Hayashi
UFSCar

Prof. Dr. Amarílio Ferreira Junior
UFSCar

Profa. Dra. Cláudia Maria Simões Martinez
UFSCar

Profa. Dra. Márcia Regina da Silva
USP

Prof. Dr. Luís Fernando Maia Lima
UNIR

AGRADECIMENTOS

Especialmente, **Nádia e Bárbara Maroldi**, pela paciência, compreensão e apoio durante essa jornada acadêmica.

À professora **Dra. Maria Cristina P. I. Hayashi**, pela transmissão sempre segura e certa de valiosos conhecimentos que contribuíram não só para a minha carreira acadêmica como também pessoal.

Ao meu grande amigo **Dr. Luís Fernando Maia Lima** pelo constante incentivo e pela revisão final dos cálculos matemáticos e estatísticos.

Ao professor **Dr. Carlos Roberto Massao Massao Hayashi** pela valiosa contribuição com os cálculos da Vida Média Normalizada.

Aos professores **Dr. Amarilio Ferreira Junior, Dr. Luís Fernando Maia Lima, Dra. Márcia Regina da Silva e Dra. Claudia Maria Simões Martinez** que compuseram as bancas do exame de qualificação e defesa dessa tese.

Ao **Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)** da Universidade Federal de São Carlos pela oportunidade e a todas as pessoas nele envolvidas.

À **Universidade Federal de Rondônia** e aos colegas do Departamento de Ciência da Informação por aceitarem prontamente meu pedido de afastamento para cursar o doutorado.

Muito Obrigado!

RESUMO

A educação indígena no Brasil tem o seu marco fundador nas primeiras ações catequéticas dos jesuítas na segunda metade do século XVI. Nessa longa trajetória até os dias atuais a educação dos povos indígenas que habitam o território brasileiro tem sido alvo de controvérsias e discussões nos níveis governamental e acadêmico, o que tem gerado inúmeros estudos. É nesse contexto da produção científica sobre educação indígena que se insere a pesquisa realizada nessa tese. As **questões de pesquisa** que nortearam a realização da pesquisa foram: Quais são os principais aspectos abordados na literatura científica sobre educação indígena considerando as políticas públicas de educação do país voltadas para essa população? Como se configura a literatura científica sobre educação indígena oriunda de teses e dissertações acadêmicas? A pesquisa teve como objetivos gerais: Identificar e analisar as bases conceituais e legais da educação indígena no Brasil e traçar um panorama histórico das políticas públicas voltadas para a população indígena do país; Analisar a literatura científica sobre educação indígena em teses e dissertações defendidas no país e suas respectivas citações por meio das abordagens da revisão narrativa e da bibliometria. O *corpus* analisado foi composto por 173 trabalhos de pós-graduação defendidos no país entre 1996 e 2014 composto por teses de doutorado (n=72) e dissertações de mestrado (n=101), bem como suas respectivas citações (n=8.111). Como abordagens metodológicas foram adotadas a revisão narrativa e a abordagem bibliométrica da análise de citações. Optou-se por um delineamento metodológico composto por cinco estudos, conforme metodologias, objetivos e principais resultados descritos a seguir. O **Estudo 1**, de revisão narrativa, compulsou a extensa produção científica produzida pelos pesquisadores que se dedicaram a estudar o tema da educação indígena publicada entre 1975 e 2014, representada por teses e dissertações (n=17); livros (n=3) e coletâneas (n=33), artigos (n=13); dossiês (n=8) temáticos, e eventos científicos (n=9). Os dados foram coletados por meio de buscas retrospectivas e prospectivas em teses e dissertações, na SciELO e no Google Acadêmico. Os resultados obtidos resultaram em um ensaio teórico que permitiu traçar os principais conceitos e aspectos legais que embasam as pesquisas sobre educação indígena no país focalizando as principais visões dos autores que refletiram sobre essa temática. O **Estudo 2** traçou um panorama bibliométrico dos 173 trabalhos de pós-graduação considerando as seguintes variáveis: perfil e gênero dos autores e orientadores; ano de defesa e nível acadêmico (mestrado, mestrado profissional e doutorado) dos trabalhos, áreas de conhecimento, vinculação institucional dos programas de pós-graduação, distribuição das instituições por região geográfica do país, e as etnias focalizadas nos trabalhos. O **Estudo 3** analisou as citações (n=8.111) presentes nos 173 trabalhos de pós-graduação com o objetivo de identificar os autores, as tipologias documentais (livros e artigos); os idiomas das publicações; as áreas de conhecimento e os títulos de periódicos citados. O **Estudo 4** analisou a produtividade dos autores de livros (n= 2.377) e artigos de periódicos (n= 1.336) citados nos 173 trabalhos de pós-graduação o que permitiu identificar a frente de pesquisa de autores das áreas de Educação e de Outras Áreas de Conhecimento que compõem a literatura sobre educação indígena. O **Estudo 5** identificou e analisou a vida média, a obsolescência e a perda anual da literatura sobre educação indígena citada nos trabalhos de pós-graduação. Os resultados apontaram que são longas as vidas médias das literaturas nas áreas de Educação (18,83 e 11,81 anos, para livros e artigos) e nas Outras Áreas de Conhecimento (18,70 e 12,39 anos, para livros e artigos) sendo que essas literaturas podem ser consideradas “clássicas”. Já o fator de envelhecimento anual das duas áreas foi o mesmo (96%) e a perda anual de ambas as literaturas foi igual (4,1%). Em síntese, os resultados finais confirmaram as duas hipóteses dessa tese, a saber: em primeiro lugar, a revisão de literatura e os resultados dos estudos 1 e 3 mostraram que a literatura científica que embasa as pesquisas sobre educação indígena reflete as políticas públicas voltadas para a população indígena do país, especialmente aquelas implantadas após a promulgação da Carta Magna de 1988 que garantiu aos indígenas o direito de uma educação diferenciada; em segundo lugar, os resultados dos estudos 2 e 4 mostraram que a área de Educação é majoritária na produção científica sobre educação indígena, contudo prevalece nos trabalhos um referencial teórico interdisciplinar tributário de outras áreas de conhecimento, uma vez que foi encontrada uma vasta diversidade de áreas temáticas e uma frente de pesquisa composta por autores citados oriundos de vários campos do conhecimento.

Palavras-chave: Educação Indígena; Educação Escolar Indígena; Análise Bibliométrica; Análise de Citações; Produtividade de autores; Frente de pesquisa; Vida Média e obsolescência

ABSTRACT

The indigenous education in Brazil has its founding milestone in the first catechetical actions of the Jesuits in the second half of the sixteenth century. In this long trajectory up to the present day the education of the indigenous peoples that inhabit the Brazilian territory has been the object of controversies and discussions at the governmental and academic levels, which has generated numerous studies. It is in this context of the scientific production on indigenous education that the research carried out in this thesis is inserted. The research questions that guided the research were: What are the main aspects covered in the scientific literature on indigenous education considering the public education policies of the country aimed at this population? How does the scientific literature on indigenous education stem from academic theses and dissertations? The research had as general objectives: To identify and analyze the conceptual and legal bases of indigenous education in Brazil and to draw a historical panorama of the public policies directed to the indigenous population of the country; To analyze the scientific literature on indigenous education in theses and dissertations defended in the country and their respective citations through the approaches of narrative revision and bibliometry. The corpus analyzed was composed of 173 postgraduate studies defended in the country between 1996 and 2014, composed of doctoral theses (n = 72) and master's dissertations (n= 101), as well as their respective citations (n= 8.111). As methodological approaches were adopted the narrative revision and the bibliometric approach of the analysis of citations. We chose a methodological outline composed of five studies, according to the methodologies, objectives and main results described below. Study 1, of narrative review, compelled the extensive scientific production produced by researchers dedicated to studying the subject of indigenous education published between 1975 and 2014, represented by theses and dissertations (n = 17); Books (n= 3) and collections (n= 33), articles (n = 13); Dossiers (n = 8), and scientific events (n = 9). Data were collected through retrospective and prospective searches in theses and dissertations, in SciELO and in Google Scholar. The results obtained resulted in a theoretical essay that allowed tracing the main concepts and legal aspects that underpin the research on indigenous education in the country focusing on the main views of the authors that reflected on this theme. Study 2 outlined a bibliometric view of the 173 postgraduate studies considering the following variables: profile and gender of authors and counselors; Year of defense and academic level (master's, master's and doctorate) of the works, areas of knowledge, institutional linkage of postgraduate programs, distribution of institutions by geographic region of the country, and ethnics focused on the works. Study 3 analyzed the citations (n= 8.111) present in the 173 postgraduate studies in order to identify the authors, the documentary typologies (books and articles); The languages of the publications; The areas of knowledge and titles cited. Study 4 analyzed the authors' productivity (n = 2.377) and articles (n = 1.336) cited in the 173 postgraduate studies, which allowed the identification of the research front of authors from the areas of Education and Other Areas Of knowledge that make up the literature on indigenous education. Study 5 identified and analyzed the average life, obsolescence, and annual loss of the literature on indigenous education cited in postgraduate work. The results pointed out that the average lifetimes of literatures in the areas of Education (18,83 and 11,81 years for books and articles) and in the Other Areas of Knowledge (18,70 and 12,39 years for books and articles) Being that these literatures can be considered "classic". The annual aging factor of the two areas was the same (96%) and the annual loss of both literatures was equal (4.1%). In summary, the final results confirmed the two hypotheses of this thesis, namely: first, the literature review and the results of studies 1 and 3 showed that the scientific literature that bases the research on indigenous education reflects public policies aimed at The indigenous population of the country, especially those implanted after the promulgation of the Constitution of 1988 that guaranteed to the natives the right of a differentiated education; Secondly, the results of studies 2 and 4 showed that the area of Education is the majority in the scientific production of indigenous education, yet an interdisciplinary theoretical framework based on other areas of knowledge prevails in the works, since a wide diversity of Thematic areas and a research front composed of authors quoted from various fields of knowledge.

Key words: Indigenous Education; Indigenous School Education; Bibliometric Analysis; Citations analysis; Scientific productivity; Research front; Half life and obsolescence.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Comparação do total de trabalhos em dois períodos	87
Tabela 2 Distribuição dos trabalhos por área de conhecimento e programas de pós-graduação	88
Tabela 3 Distribuição dos trabalhos por instituições de ensino superior	93
Tabela 4 Distribuição das etnias estudadas nas dissertações e teses	108
Tabela 5 Distribuição das referências por tipologia documental	111
Tabela 6 Distribuição das citações recebidas pelos livros da área de Educação	112
Tabela 7 Distribuição dos livros mais citados na Área de Educação	113
Tabela 8 Áreas dos livros citados na Área de Educação	117
Tabela 9 Artigos mais citados na Área de Educação	118
Tabela 10 Tipo de autoria dos artigos citados	121
Tabela 11 Idiomas dos artigos citados na Área de Educação	122
Tabela 12 Distribuição dos periódicos que publicaram os artigos citados	123
Tabela 13 - Periódicos que publicaram os artigos mais citados na Área de Educação	124
Tabela 14 Distribuição das citações de livros das Outras Áreas de Conhecimento	126
Tabela 15 Livros mais citados nas Outras Áreas de Conhecimento	126
Tabela 16 Áreas dos livros citados nas Outras Áreas de Conhecimento	128
Tabela 17 Distribuição dos artigos mais citados	129
Tabela 18 Artigos mais frequentes nas Outras Áreas de Conhecimento	130
Tabela 19 Tipo de autoria dos artigos citados em Outras Áreas de Conhecimento	132
Tabela 20 Idiomas dos artigos das Outras Áreas de Conhecimento	132
Tabela 21 Distribuição dos periódicos que publicaram os artigos citados	133
Tabela 22 Periódicos que mais publicaram artigos das Outras Áreas de Conhecimento	134
Tabela 23 Produtividade dos autores de livros da Área de Educação	137
Tabela 24 Frente de pesquisa dos livros na Área de Educação	140
Tabela 25 Produtividade dos autores de livros das Outras Áreas de Conhecimento	143
Tabela 26 Frente de pesquisa de livros em Outras Áreas de Conhecimento	144
Tabela 27 Obras e citações de Paulo Freire, de acordo com as áreas citantes das frentes de pesquisa	146
Tabela 28 Produtividade dos autores de artigos da Área de Educação	148
Tabela 29 Frente de pesquisa artigos da Área de Educação	149
Tabela 30 Produtividade dos autores de artigos das Outras Áreas de Conhecimento	152
Tabela 31 Frente de pesquisa de artigos das Outras Áreas de Conhecimento	153
Tabela 32 Gênero dos autores das frentes de pesquisa de livros e artigos	155
Tabela 33 Vida média dos livros citados na Área de Educação	165
Tabela 34 Distribuição das citações de livros por período	167
Tabela 35 Vida média dos artigos citados da Área de Educação	169
Tabela 36 Vida média dos livros citados nas Outras Áreas do Conhecimento	171
Tabela 37 Distribuição das citações de livros por período	173

Tabela 38 Vida média dos artigos citados nas Outras Áreas de Conhecimento	174
Tabela 39 Vida Média, Fator Anual de Envelhecimento e Perda Anual da Literatura de livros	176

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Fluxograma do Estudo 1	60
Figura 2 Fluxograma do Estudo 2	61
Figura 3 Fluxograma do Estudo 3	61
Figura 4 Fluxograma do Estudo 4	62
Figura 5 Fluxograma do Estudo 5	62
Figura 6 Fluxograma das etapas do Estudo 1	63
Figura 7 Fluxograma das etapas do Estudo 2	83
Figura 8 Distribuição temporal das teses e dissertações	84
Figura 9 Distribuição das teses e dissertações por instituições e regiões do país	96
Figura 10 Distribuição das IES por dependência administrativa	99
Figura 11 Distribuição dos orientadores e orientações	101
Figura 12 Orientadores com mais orientações	102
Figura 13 Gênero dos orientadores e autores	106
Figura 14 Fluxograma das etapas do Estudo 3	110
Figura 15 Fluxograma das etapas do Estudo 4	136
Figura 16 Fluxograma das etapas do estudo 5	160

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Fases da educação indígena	29
Quadro 2 Marcos e bases legais da educação indígena e da educação indígena no Brasil	42
Quadro 3 Síntese teórica e metodológica para fundamentação da análise dos dados	59
Quadro 4 Trabalhos de pós-graduação sobre educação indígena (1978-1995)	64
Quadro 5 Dissertações e teses defendidas por indígenas	69
Quadro 6 Livros e coletâneas sobre educação indígena (1981-2017)	74
Quadro 7 Dossiês sobre educação indígena (1984-2003) em periódicos nacionais	77
Quadro 8 Educação indígena em dossiês e periódicos científicos (2010-2015)	77
Quadro 9 Artigos do tipo “balanço” sobre a produção científica em educação indígena	79
Quadro 10 Autores que realizaram mestrado e doutorado sobre educação indígena	101
Quadro 11 Perfil acadêmico dos orientadores com mais orientações	103
Quadro 12 Distribuição geográfica das etnias	109
Quadro 13 Exemplo de obra com diferentes edições presentes na literatura citante	164

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 O tema, as questões e a hipótese de pesquisa, os objetivos do estudo e a abordagem metodológica	14
1.1 Estrutura da tese	23
2 AS BASES CONCEITUAIS E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL	25
2.1 A educação para os índios	25
2.2 As bases conceituais da educação indígena brasileira	27
2.3 A educação escolar indígena: conceituação e bases legais	35
3 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	45
3.1 Revisão Narrativa	45
3.2 Abordagens bibliométricas	45
3.2.1 Análise de citações	48
3.2.2 Vida média e obsolescência da literatura	50
3.2.3 Produtividade científica e frente de pesquisa de autores	52
3.3 Delineamento metodológico e caracterização da pesquisa	53
3.4 Coleta de dados	54
3.5 Modelagem de dados	58
3.6 Análise de dados	59
3.7 Etapas dos estudos	60
4 A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL: UMA REVISÃO NARRATIVA	63
4.1 Dissertações e teses sobre educação indígena no Brasil: 1975-1995	64
4.1.1 Dissertações e teses defendidas por indígenas: 1996-2015	68
4.2 Livros e coletâneas sobre educação indígena: 1970-2017	71
4.3 Balanços da produção científica sobre educação indígena: 1984-2016	76
4.4 Os eventos nacionais sobre educação indígena: 1979-2014	80
5 PANORAMA BIBLIOMÉTRICO DAS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INDÍGENA NA BDTD	83
5.1 Evolução temporal e nível de titulação	84
5.2 Áreas de conhecimento e programas de pós-graduação	87
5.3 Instituições, regiões do país e dependência administrativa	93
5.4 Autoria e orientação	100
5.5 Gênero dos autores e orientadores	105
5.6 As etnias abordadas nas teses e dissertações	107
6 ANÁLISE DE CITAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INDÍGENA	110
6.1 Análise de citações da Área de Educação	111
6.1.1 Livros mais citados na Área de Educação	112
6.1.2 Áreas dos livros citados na Área de Educação	117
6.1.3 Artigos mais citados na Área de Educação	118
6.1.4 Tipo de autoria dos artigos citados na Área de Educação	121
6.1.5 Idioma dos artigos citados na Área de Educação	122

6.1.6 Periódicos que publicaram os artigos citados na Área de Educação	123
6.2 Análise de citação das Outras Áreas de Conhecimento	125
6.2.1 Livros mais citados nas Outras Áreas de Conhecimento	127
6.2.2 Áreas dos livros citados nas Outras Áreas de Conhecimento	129
6.2.3 Artigos mais citados nas Outras Áreas de Conhecimento	125
6.2.4 Tipo de autoria dos artigos citados nas Outras Áreas de Conhecimento	132
6.2.5 Análise de citação de idiomas dos artigos das Outras Áreas de Conhecimento	132
6.2.6 Periódicos que publicaram os artigos citados nas Outras Áreas de Conhecimento	133
7 PRODUTIVIDADE E FRENTE DE PESQUISA DE AUTORES	136
7.1. Produtividade de autores de livros da Área de Educação	137
7.2 Frente de pesquisa dos livros da Área de Educação	139
7.3 Produtividade de autores de livros nas Outras Áreas de Conhecimento	143
7.4 Frente de pesquisa de livros nas Outras Áreas de Conhecimento	144
7.5 Produtividade dos autores de artigos da Área de Educação	148
7.6 Frente de pesquisa dos artigos da Área de Educação	149
7.7 Produtividade de autores de artigos das Outras Áreas de Conhecimento	151
7.8 Frente de pesquisa de artigos de Outras Áreas de Conhecimento	153
7.9 A importância dos “clássicos” nas frentes de pesquisa de livros	156
8 VIDA MÉDIA, OBSOLESCÊNCIA E PERDA ANUAL DE ATUALIDADE DA LITERATURA EM EDUCAÇÃO INDÍGENA	160
8.1 Vida média, obsolescência e perda anual de atualidade de livros da Área de Educação	164
8.2 Vida média, obsolescência e perda anual de atualidade de artigos da Área de Educação	169
8.3 Vida média, obsolescência e perda anual de atualidade de livros das Outras Áreas de Conhecimento	171
8.4 Vida média, obsolescência e perda anual de atualidade de artigos das Outras Áreas de Conhecimento	173
8.5 Síntese da vida média, obsolescência e perda anual da atualidade da literatura citada	176
9 CONCLUSÕES	178
REFERÊNCIAS	186

1 INTRODUÇÃO

1.1 O tema, as questões e a hipótese de pesquisa, os objetivos do estudo e a abordagem metodológica

Estima-se que a população indígena no mundo seja próxima de 300 milhões de pessoas, conforme estudo recente realizado por meio de uma análise comparativa sobre a saúde de povos indígenas em escala internacional (ANDERSON et al, 2016) publicado na prestigiosa revista *The Lancet*.

No Brasil, de acordo com os dados do Censo Demográfico Indígena realizado pelo IBGE em 2010 estimou-se a existência de uma população de 896.917 indivíduos que representa 0,4% da população total do país. Desse conjunto 57,7% (517.383) residiam nas terras indígenas e 42,3% (379.534) fora delas. Em termos da distribuição regional dessa população total, a região Norte, com 342.836 indígenas, revela a sua importância como a mais populosa no País, seguida pelas regiões Nordeste (232.739), Centro-Oeste (143.432), Sudeste (99.137) e Sul (78.773).

Por sua vez, o conjunto de terras indígenas reconhecidas – isto é, aquelas que estão em situação fundiária delimitada, declarada, homologada, regularizada e em processo de aquisição como reservas indígenas – totalizou 2.830. Desse universo, 505 terras indígenas reconhecidas com informação de limites territoriais fornecidos pela Fundação Nacional dos Índios (FUNAI) compreendem 12,5% do território brasileiro, isto é, 106.739.926 ha. Nas terras indígenas foram declaradas 274 línguas indígenas faladas pelos indígenas de cinco anos ou mais de idade e 249 foram contabilizadas tanto nas áreas urbanas quanto rurais localizadas fora das terras. Em relação ao número de etnias foram contabilizadas 305, sendo que dentro das terras foram contadas 250 e fora das terras, 300 etnias. (IBGE, 2012, p.17, 54-55, 85, 90).

Em relação ao acesso à educação formal quando foram considerados os domicílios de residência dos indígenas, o Censo Demográfico de 2010 aponta situações de disparidade, pois

Nas áreas fora das terras indígenas, as oportunidades são maiores, em função de um número maior de escolas. Nas terras indígenas, por outro lado, a oferta é sensivelmente reduzida em função de vários fatores, sendo o geográfico um deles, destacando-se, entre outros, a dificuldade de acesso. As taxas de alfabetização das pessoas de 10 anos ou mais de idade, calculadas para os indígenas, nas Grandes Regiões, revelam diferenciais elevados, segundo a localização geográfica. Nas terras indígenas, a menor taxa pertence à Região Norte e a situação mais favorável foi observada na Região Sul do País, apresentando valores mais próximos aos de fora das terras, onde a Região Sudeste apresenta o melhor resultado. (IBGE, 2012, p.73)

Por sua vez, um resumo técnico do Censo Escolar da Educação Básica referente ao período 2012 (INEP, 2013, p.34) indicava a existência de 234.869 alunos indígenas, dos quais 167.338 estavam matriculados no ensino fundamental; 17.586 no ensino médio; 824 no Ensino de Jovens e Adultos (EJA) e 243 na Educação Especial. Em 2015, o Censo Escolar registrou a existência de 3.085 escolas indígenas, das quais 2.890 estão em terra indígena. São 262.328 alunos matriculados nessas escolas. (INEP, 2016, p.34).

Esse quadro demográfico atual¹ sobre os indígenas no país serve como pano de fundo para introduzir o tema dessa pesquisa de doutorado: a educação indígena. Abordar essa temática exige um exercício de reflexão histórica sobre a trajetória educacional dos povos indígenas no país, como se verá a seguir.

Tudo se inicia na segunda metade do século XVI quando chegaram ao país os primeiros jesuítas da Companhia de Jesus chefiados pelo padre Manoel da Nóbrega. Enviados de Portugal por D. João III o objetivo desses missionários era converter os nativos à fé cristã. No entanto, a ação pedagógica desenvolvida pelos jesuítas não visava somente à catequização dos indígenas, mas era uma forma de inculcar a cultura letrada do colonizador, conforme argumentam os inúmeros estudiosos da educação jesuítica no Brasil colonial (PAIVA, 1983; BITTAR; FERREIRA JR, 2004; BITTAR; FERREIRA JR., 2007; BITTAR; FERREIRA JR, 2012; MESQUIDA, 2013; PAIVA, 2015; FARIA, 2016).

Com a chegada dos portugueses ao litoral brasileiro tem início um processo de desagregação dos povos indígenas, pois a educação indígena tal como era praticada nas aldeias fora desqualificada pelo colonizador. Conforme argumenta Freire (2004, p.11), ao ignorar as concepções pedagógicas indígenas adotadas por mais de 1.200 povos os missionários não admitiram a possibilidade “de índios e índias terem sido capazes de construir, ao longo do tempo, um discurso sobre suas próprias práticas educativas”. Silva (2016a, p.66) corrobora esse entendimento ao argumentar que

¹ É válido comentar que a interpretação dos dados censitários sobre os indígenas não é uma tarefa fácil, pois há várias fontes de dados (IBGE, INEP, FUNAI) e dependendo da característica sociodemográfica específica desse contingente específico que se deseja pesquisar, os dados apresentados são discrepantes. Desse modo, passados vinte e cinco anos, ainda permanece válido o argumento de Manuela Carneiro da Cunha de que: “Sabe-se pouco da história indígena: nem a origem, nem as cifras de população são seguras, muito menos o que realmente aconteceu. Mas progrediu-se, no entanto, hoje está mais clara, pelo menos, a extensão do que não se sabe”. (1992, p. 11)

[...] foram 506 anos de dominação e, em que pesem as profecias de extinção definitiva dos povos indígenas no território brasileiro, previstas ainda no milênio passado, os índios estão mais do que nunca vivos: para lembrar e viver a memória histórica e, mais do que isso, para resgatar e dar continuidade aos seus projetos coletivos de vida, orientados pelos conhecimentos e pelos valores herdados dos seus ancestrais, expressos e vividos por meio de rituais e crenças. São projetos de vida de 222 povos que resistiram a toda essa história de opressão e repressão.

Em vista disso, Oliveira e Nascimento, (2012, p.768) relatam que “o principal objetivo das políticas educativas voltadas para os povos indígenas, das ações catequéticas dos jesuítas no período colonial às práticas indigenistas do século XX, era trazê-los à civilização ou nacionalizá-los”. Ou seja, na maior parte da longa história da educação indígena, “aos índios eram oferecidos serviços educacionais para mudar o que são e para serem integrados à sociedade que os envolvem”. (COHN, 2005, p. 486).

No entanto, Cohn (2005, p. 488) argumenta que se a educação escolar voltada para os índios é antiga, secular:

[...] a discussão sobre sua adequação às realidades indígenas toma forma a partir da década de 1970, quando especialistas em diversas áreas, especialmente antropólogos, linguistas e pedagogos, começam a assessorar na construção de projetos escolares alternativos em algumas escolas indígenas e os movimentos indígenas passam a reivindicar, mais amplamente, o reconhecimento de seus direitos, inclusive o de uma educação formal de qualidade.

Desde a escola catequizadora e civilizatória, passando pela criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em 1910, e pelas ações desenvolvidas pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) a partir de 1967, a educação indígena atingiu o ápice com a Constituição Federal de 1988, que garantiu os direitos dos indígenas e traçou “um quadro jurídico novo para a regulação das relações do Estado com as sociedades indígenas contemporâneas” rompendo, desse modo, “com uma tradição de quase cinco séculos de política integracionista, e reconhecendo aos índios o direito à prática de suas formas culturais próprias.” (ALVES, 2002, p.20).

Como refere Paiva (2013, p. 1), a Constituição Federal de 1988 se tornou o marco diferencial “na formulação da nova concepção nas relações entre Estado e povos indígenas ao reconhecer e valorizar a sociodiversidade indígena e atribuir à União o dever de proteger suas manifestações culturais.” Para a autora,

No âmbito da educação escolar, ficaram consagrados princípios da interculturalidade, da valorização das línguas maternas às diferentes realidades sociolinguísticas nas práticas curriculares e pedagógicas e uma densa reflexão sobre a relação escola e projetos societários das comunidades indígenas. (PAIVA, 2013, p.1)

Desde então a temática da educação indígena tem sido bastante explorada seja em relatórios técnicos produzidos por órgãos governamentais de planejamento e execução de políticas educacionais voltadas para essa população, seja em trabalhos acadêmicos que resultam de pesquisas realizadas em nível de pós-graduação ou em artigos divulgados em periódicos científicos. Em um balanço sobre a produção científica sobre a educação indígena realizado por D'Angelis (2008, p. 28) o autor chama a atenção para o fato de que:

[...] não são poucas as páginas que se têm preenchido a respeito da educação escolar indígena. O número de dissertações, teses, apresentações e textos em congressos, artigos em periódicos e livros sobre experiências particulares já se conta em centena.

Contudo, D'Angelis (2008, p.29) alertava que as publicações acerca da temática educação indígena “precisam ser lidas ou compreendidas no conjunto das demais para se construir, com isso, um painel dos caminhos e descaminhos da educação indígena no Brasil”. Esse argumento ainda tem validade haja vista o entendimento de Silva (2016b, p. 59) ao mencionar que nos dias atuais “os estudos no campo da Educação Escolar Indígena é processo embrionário e em construção”. Por sua vez, Mubarak Sobrinho (2011, p. 97) destaca que

[...] os programas de Pós-graduação nas áreas das Ciências Sociais trazem uma ênfase maior nos estudos sobre as condições de vida das populações e, um pouco mais timidamente, os programas na área da Educação, que nos últimos anos têm conseguido uma discussão que tem ganhado cada vez mais relevância quanto à questão dos processos educacionais entre esses povos.

Esse autor também defende que a temática indígena tem sido muito discutida e evidenciada nas últimas décadas,

[...] em especial nas áreas de Educação e de Sociologia, influenciadas pela relevância dada à mesma no campo da Antropologia. Seguindo esse caminho de crescimento não há como negar que outras áreas do conhecimento também passaram a ter uma preocupação mais efetiva com essa questão, o que resulta em um crescimento significativo das produções acadêmicas e na conferência de uma maior visibilidade para os povos indígenas. (MUBARAC SOBRINHO, 2014, p. 103)

Os argumentos desses autores conduzem ao entendimento de que não é possível tratar da temática da educação indígena a partir de uma única visão disciplinar. Dessa perspectiva, o texto de Grupioni (2013, p. 71) sobre “o percurso recente das ideias e práticas que balizam a formação de índios como professores no Brasil” é um exemplo de que a abordagem transdisciplinar no tratamento do tema é mais do que necessária. Ao tomar “os contextos formais de escolarização indígena como lócus produtivos de enunciados culturais” o autor postula “o lugar da Antropologia nesses processos formativos”. (GRUPIONI, 2013, p. 69)

Grupioni (2000) também analisou os avanços das políticas públicas que atende às demandas dos povos indígenas por processos educacionais que lhes permitam o acesso a conhecimentos universais e que valorizem suas línguas e seus saberes tradicionais. O autor argumenta que o próprio MEC precisa munir-se de elementos que lhe permitam traçar um diagnóstico da situação da educação indígena no País, de forma a poder estabelecer, com segurança, áreas prioritárias de atuação e intervenção. Na visão do autor, isto precisa ser feito dentro de uma matriz que permita a junção de diferentes informações que conduzam à elaboração de um diagnóstico da educação escolar indígena no País: condição básica para a formulação e programação de ações.

O estudo de Grupioni (2003b) ressalta que nas últimas duas décadas, a reflexão sobre temas relativos aos processos educacionais indígenas tem despertado grande interesse pela comunidade científica brasileira, nesse sentido, o autor mapeou as dissertações de mestrado e teses de doutorado, defendidas em universidades brasileiras, entre os anos de 1978 até 2002. No total foram contabilizadas 74 dissertações e teses defendidas em diferentes áreas do conhecimento. Para reunir todos os trabalhos, além de pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da Capes, o autor contou com a colaboração de pesquisadores que forneceram informações sobre estudos realizados antes de 1987, em instituições nacionais e estrangeiras.

Nessa mesma pesquisa, Grupioni (2003a, p.197) identificou que a temática da educação indígena adquiriu importância acadêmica, “compondo um campo de saber interdisciplinar, com um volume crescente de pesquisas sendo realizadas em diversos campos do conhecimento e com resultados sendo compartilhados entre universidades brasileiras e estrangeiras”. O autor também recomenda a realização de novos trabalhos sugerindo que “as abordagens empregadas nas dissertações e teses realizadas ainda é uma empreitada a ser enfrentada”. (GRUPIONI, 2003a, p. 200; 2008, p.29)

Ainda que existam trabalhos em diferentes áreas do conhecimento, os estudos de Grupioni (2003a; 2008) mostraram que a área de Educação concentra a maior parte das dissertações e teses defendidas sobre educação indígena. Estes resultados estão próximos dos

achados de Hayashi et al. (2007), que realizaram um estudo bibliométrico da produção científica sobre a Educação Jesuítica no Brasil Colonial presentes nas teses de livre docência, teses e dissertações defendidas nos programas de pós graduação do Brasil e detectaram, entre outros indicadores, que a temática *índios-Brasil* foi uma das mais utilizadas pelos pesquisadores vinculados aos programas de Pós Graduação na área de História, seguidos pela área de Educação, o que denota que a importância da educação indígena como subárea de Educação.

Em outro estudo, também com abordagem bibliométrica, Silva (2008) investigou como se configurava o campo da Educação por meio de duas publicações periódicas, a *Revista Brasileira de História da Educação* e a *Revista Brasileira de Educação*, e verificou que a temática educação indígena está contida em 0,3% dos artigos publicados na *Revista Brasileira de Educação*.

Observa-se que a produção científica sobre a educação indígena é vasta e tem ensejado vários estudos do tipo “estado da arte” que visam avaliar as tendências e perspectivas sobre essa temática, bem como identificar possíveis lacunas a serem preenchidas nessa área de conhecimento. Para Grupioni (2008, p.21), “tais dados dariam força à proposição de que o tema da escola e da educação indígena ganhou legitimidade e importância na pesquisa acadêmica, tanto na área de educação como da antropologia”.

Concorda-se, pois, com esses argumentos que reforçam a importância de analisar a produção científica sobre educação indígena. A análise desses estudos não só é oportuna e relevante, mas também oferece elementos importantes que contribuem para desvelar aspectos ainda obscuros sobre a educação indígena. Como recomenda Grupioni (2003b), estes trabalhos deverão ir além de uma análise dos resumos das teses e dissertações sobre educação escolar indígena.

Considerando, portanto, o cenário da produção científica sobre educação indígena no país exposto ainda que brevemente nessa introdução, a proposta dessa tese de doutorado foi a de analisar aspectos da produção científica sobre essa temática que ainda não foram abordados nos estudos já realizados.

Portanto, tendo como eixo teórico norteador a concepção de educação indígena enquanto um processo diferenciado de formação que leva em consideração a valorização das práticas culturais e a manutenção das identidades diferenciadas dos grupos indígenas, e como diretriz metodológica a análise bibliométrica essa tese pretende responder às seguintes **questões de pesquisa:**

- Quais são os principais aspectos abordados na literatura científica sobre educação indígena considerando as políticas públicas de educação do país voltadas para essa população?

- Como se configura a literatura científica sobre educação indígena oriunda de teses e dissertações acadêmicas?

As seguintes indagações complementares a essas questões principais também serão investigadas:

- Qual é o perfil bibliométrico da produção científica sobre educação indígena considerando os seguintes parâmetros: autores, orientadores, gênero, nível de titulação, instituições, etnias, regiões geográficas, áreas de conhecimento?

- Quais são os padrões de citações na literatura científica sobre educação indígena em considerando os parâmetros de: tipologia documental (livros e artigos), tipo de autoria (individual e múltipla), áreas temáticas, idiomas e periódicos?

- Como se configura a produtividade e a frente de pesquisa dos autores que produziram estudos sobre educação indígena, considerando as autorias e tipologia documental citadas nas dissertações e teses?

- Qual é a vida média, o fator de envelhecimento anual e a perda da atualidade da informação da literatura sobre educação indígena citada nas dissertações e teses?

Considerando essas questões de pesquisa, as **hipóteses** a serem verificadas nessa tese são as seguintes:

a) a literatura científica que embasa as pesquisas sobre educação indígena reflete as políticas públicas voltadas para a população indígena do país, especialmente aquelas implantadas após a promulgação da Carta Magna de 1988 que garantiu aos indígenas o direito de uma educação diferenciada.

b) a área de Educação é majoritária na produção científica sobre educação indígena, contudo prevalece nessa literatura um referencial teórico interdisciplinar tributário de outras áreas de conhecimento;

Tendo em vista essas questões e hipóteses de pesquisa foram fixados os seguintes objetivos:

Objetivos gerais:

- Identificar e analisar as bases conceituais e legais da educação indígena no Brasil e traçar um panorama histórico das políticas públicas voltadas para a população indígena do país;
- Analisar a literatura científica sobre educação indígena em teses e dissertações defendidas no país e suas respectivas citações por meio das abordagens da revisão narrativa e da bibliometria.

Objetivos específicos:

- Realizar um ensaio teórico sobre os conceitos e aspectos legais que embasam as pesquisas sobre educação indígena no país focalizando as principais visões dos autores que refletiram sobre essa temática;
- Elaborar um panorama bibliométrico da produção científica sobre educação indígena oriunda de teses e dissertações considerando as seguintes variáveis: perfil dos autores e orientadores (gênero), ano de defesa e nível acadêmico (mestrado, mestrado profissional e doutorado) dos trabalhos, áreas de conhecimento, vinculação institucional dos programas de pós-graduação, região geográfica do país, e em relação ao conteúdo as etnias abordadas nos trabalhos;
- Realizar a análise de citações das teses e dissertações sobre educação indígena a fim de identificar: os autores, as tipologias documentais (livros e artigos); as áreas de conhecimento, os idiomas e os títulos de periódicos citados;
- Identificar e analisar a produtividade e a frente de pesquisa dos autores dos estudos sobre educação indígena para compreender quem são os autores mais citados e o quadro teórico das citações presentes nas teses e dissertações;
- Identificar e analisar a vida média, o fator de envelhecimento anual e a perda anual da atualidade da informação sobre educação indígena;

Este trabalho está pautado nos referenciais teóricos da área da Educação, como grande área do conhecimento e na subárea de educação indígena. Também por se propor a estudar a produção científica, essa pesquisa está subsidiada nos aportes teórico-metodológicos oriundos da Ciência da Informação, especificamente das análises bibliométricas, que permitirá produzir indicadores quantitativos e qualitativos, denotando, assim, uma pesquisa de caráter interdisciplinar entre a Educação e a Ciência da Informação.

Para atingir os objetivos propostos foram utilizados métodos advindos da Bibliometria para analisar a produção científica sobre educação indígena que permitiram elaborar indicadores de produção científica e indicadores de citações. No entanto, visando destacar a importância da utilização dessa abordagem para o estudo proposto, discorre-se brevemente sobre o significado e importância da análise de citações, da frente de pesquisa e da vida média e obsolescência da literatura nos estudos bibliométricos.

A **análise de citações** é um método que permite medir a importância relativa ou o impacto de um autor, um artigo ou uma publicação contando o número de vezes que essas unidades de análise foram citadas por outras obras. Por meio da análise de citações é possível estudar a frequência e os padrões de citações de determinada literatura científica composta, por exemplo, de artigos e livros. Como explica Foresti (1990, p.53), a análise de citações “investiga as relações existentes entre os documentos citantes e os documentos citados considerados como unidades de análise, no todo ou em suas diversas partes: autor, título, origem geográfica, idioma das publicações, etc.”. Por meio da análise de citações é possível identificar ainda o conjunto de autores que se citam na literatura recente, revelando os autores mais citados e que apresentaram os trabalhos mais recentes.

A análise de citações também permite determinar a **frente de pesquisa**, por meio da identificação do conjunto de autores que se citam na literatura recente revelando um estreito padrão de relações múltiplas sobre um determinado assunto. Nos estudos bibliométricos a determinação da frente de pesquisa é dada pela lei do elitismo de Price (1965) que enuncia que toda população de tamanho N possui uma elite efetiva que pode ser calculada por intermédio da raiz quadrada de N (\sqrt{n})

A **vida média** e o **fator de envelhecimento anual** são utilizadas para determinar a utilização da literatura com o passar do tempo em determinada área de conhecimento, ou seja, a vida útil e a taxa de envelhecimento. A vida média é um indicativo da razão de obsolescência da literatura científica e permite determinar a idade e o declínio da literatura utilizada em uma determinada área de conhecimento. Esses indicadores oferecem subsídios aos pesquisadores para que possam distinguir os trabalhos que são clássicos e aqueles que são efêmeros em sua área de conhecimento, permitindo se atualizarem em relação ao conhecimento produzido no campo de conhecimento em que atuam.

Por último vale registrar a justificativa para a realização desse estudo. O interesse em pesquisar a temática da educação indígena por meio de um estudo bibliométrico está em consonância com a minha trajetória acadêmica, uma vez que durante o curso de graduação em Biblioteconomia pude perceber o quão importante é essa metodologia para avaliar a produção

científica de áreas de conhecimento. No mestrado tive oportunidade de adotar essa abordagem para analisar a produção científica brasileira em Psicologia Escolar disponíveis nas Bases de Dados da BVS-Psi ULAPSI Brasil.

No presente momento, acredito que ao realizar esta pesquisa de doutorado terei oportunidade de contribuir com o avanço do conhecimento no campo da Educação e da Ciência da Informação, já que se trata de um estudo interdisciplinar. Ao mesmo tempo aprofundar os meus conhecimentos no campo da Bibliometria, ao propor a aplicação dos métodos de análise de citação e frente de pesquisa a uma área de pesquisa específica do campo da educação.

Por último, a escolha da temática “educação indígena” também tem relação com a minha atuação como docente do curso de Biblioteconomia na Universidade Federal de Rondônia localizada no estado que conta com a mais expressiva população indígena do país, como já referido no início desse texto. Acredito que a realização desse estudo bibliométrico pode contribuir para a formação de profissionais no campo da Ciência da Informação, e também para a comunidade científica que realiza estudos sobre educação indígena no país, uma vez que essa temática pode ser considerada como em fase de consolidação frente à expressiva produção científica advinda majoritariamente da área de Educação e de outras áreas de conhecimento.

1.2 A estrutura da Tese

Essa tese de doutorado está dividida em dez seções, assim representadas:

Na **Introdução** são apresentados o tema da pesquisa – a educação indígena – situando-o em relação à produção científica que já foi produzida em diversos campos de conhecimento, em especial no campo da Educação, as questões norteadoras do estudo, a hipótese e os objetivos da pesquisa.

A seção seguinte denominada **Bases conceituais e políticas de educação indígena no Brasil** tem a finalidade de apresentar os principais conceitos que diferenciam a educação indígena da educação escolar indígena tendo como referência os marcos institucionais da educação indígena desde a chegada dos jesuítas ao Brasil até a atualidade, bem como a legislação e normas brasileiras consolidadas em documentos oficiais que asseguram aos povos indígenas o direito a uma educação diferenciada.

Em seguida, a terceira seção apresenta e descreve os **Fundamentos e procedimentos metodológicos**, bem como caracteriza as fontes de dados utilizadas, os critérios adotados para

a composição do *corpus* da pesquisa dos cinco estudos que compõem a pesquisa realizada, bem como as etapas para suas realizações.

Os **resultados** da pesquisa foram organizados e estão distribuídos nas seções quatro, cinco, seis, sete e oito.

A seção quatro que versa analisar a produção científica sobre educação indígena é intitulada **A produção científica sobre educação indígena: uma revisão narrativa**, que sintetiza e descreve os principais estudos realizados sobre essa temática tendo como eixo norteador para seleção dos trabalhos as fontes de dados utilizadas pelos autores que pesquisaram essa temática.

A seção cinco, denominada **Panorama bibliométrico das teses e dissertações na BDTD** descreve os resultados da análise do corpus de pesquisa em relação às seguintes variáveis: ano de defesa e nível acadêmico dos trabalhos (mestrado e doutorado); áreas de conhecimento, regiões do país e instituições dos programas de pós-graduação; perfil dos autores e orientadores em relação às instituições, áreas e gênero. Também focaliza as etnias que são abordadas nesses trabalhos.

A seção seis, intitulada **Análise de citações sobre educação indígena** descreve os achados da pesquisa referentes às seguintes categorias: tipologia documental (artigos, livros, capítulos de livros, trabalhos em eventos); áreas de conhecimento, obras de referência e coletâneas. Esses indicadores foram organizados em duas áreas de conhecimento: Educação e Outras Áreas de Conhecimento, visando proporcionar análises comparativas dos resultados obtidos.

Já a sétima seção, intitulada **Produtividade e frente de pesquisa dos autores** apresenta os resultados da produtividade e das frentes de pesquisa das áreas de Educação e de Outras Áreas de Conhecimento levando em consideração o comportamento de citação dos autores das teses e dissertações mediante a distribuição e a incidência citações.

A seção oito, denominada **Vida média, fator anual de envelhecimento e perda anual de atualidade da literatura** apresenta os dados referentes aos cálculos para obtenção da vida média, fator de envelhecimento anual e a perda anual de atualidade da literatura citada

A seção nove, intitulada de **Conclusões**, apresenta uma síntese dos principais resultados obtidos e faz o fechamento do texto com considerações gerais.

O texto finaliza com a lista das **Referências** citadas no texto.

2 AS BASES CONCEITUAIS E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL

Antes de iniciar essa seção que apresenta as bases conceituais e as políticas de educação indígena no país, faz-se necessário situar o tema dessa pesquisa a partir de uma perspectiva histórica focalizando como era educação para os indígenas no Brasil antes da chegada dos colonizadores e missionários ocorridas no século XV.

2.1 A educação para os índios

Ao longo dos tempos, a educação tornou-se um processo regular em praticamente todas as sociedades humanas para preparar os indivíduos ainda criança para que futuramente os mesmos possam assumir papéis sociais, de trabalhos, entre outros. À guisa desses aspectos sociais, a escola, para muitas sociedades, é o canal mais habitual para dar os suportes necessários para este indivíduo.

Nesta direção, Quaresma e Ferreira (2013, p.235), afirmam que:

A educação é um processo realizado por todas as sociedades humanas, cada uma age educando seus indivíduos de acordo com sua concepção de mundo, com seus valores e crenças. Algumas sociedades a realizam de modo informal e por meio de métodos empíricos, outras preferem realizá-la de modo formal, dentro de escolas, com local, dia e hora marcada, há, ainda, sociedade que educa seus membros conciliando os dois modos mencionados.

Para os indígenas, a transmissão de regras de comportamento social, de domínio do mundo material e espiritual, tudo isso se passava por meio de um ensinamento cotidiano. Os índios adultos transmitiam às crianças os conhecimentos para que pudessem fazer um vaso cerâmico, um artefato de pedra ou de madeira, de modo que aprendessem a caçar, pescar ou mesmo lutar em guerra. (FUNARI, PIÑON, 2011, p.65).

Na visão de Wenczenovicz e Baez (2016, p.2), a educação indígena era conduzida de forma oral, ou seja,

[...] os ensinamentos eram transmitidos de pais para filhos com o reconhecimento dos saberes e vivências coletivas. Esses se utilizavam das práticas cotidianas através do uso da arte, lendas, mitos e ritos de passagem de caráter religioso e público para que a transmissão do conhecimento, a socialibilidade e integração ao grupo se efetivasse.

Os pais e os avós eram os responsáveis por transmitir aos seus filhos ou netos, desde a mais tenra idade, a sabedoria aprendida de seus ancestrais. Assim, as crianças desde cedo vão aprendendo a assumir desafios e responsabilidades que lhes permitam inserir-se na vida social e o fazem, principalmente, por meio da observação, da experiência empírica e da autorreflexão proporcionadas por mitos, histórias, festas, cerimônias e rituais realizados para tal fim.

Percebe-se que a transmissão do conhecimento indígena se dava ao longo do processo cotidiano não havendo uma instituição específica para atingir os fins da educação. A educação era espontânea e cada membro da tribo assimilava tudo o que era possível assimilar. (SAVIANI, 2008).

Nesta direção, Meliá (1979, p. 14-15) aponta que a socialização do índio acontece de acordo com as categorias de seu ciclo de vida, a saber:

- a) A criança da primeira infância com muita frequência não é objeto de especificação sexual. Até linguisticamente se tem comumente um só termo para indicar o infante menino ou menina, do nascimento até a idade de andar. Assim: *peitan* entre os Tupinambá; *mitã*, entre os Guarani atuais; *kowpá*, entre os *Münkü*. A educação de hábitos motores, o estreito relacionamento com a mãe, são geralmente as principais características da educação nesse período; b) A segunda infância ou meninice apresenta duas etapas: a imitação da vida do adulto pelo jogo e a imitação pelo trabalho participado. A criança indígena faz em miniatura o que o adulto faz. Vive no jogo a vida dos adultos. Aprende as atividades sociais rotineiras, participa da divisão social do trabalho e adquire as habilidades de usar e fazer instrumentos e utensílios de seu trabalho, de acordo com a divisão de sexo; c) Na puberdade surge geralmente algum tipo de iniciação, que, por sua vez, supõe até uma educação formal relativamente intensiva.

No tocante a este contexto, nota-se que os indígenas possuem sua própria educação que começa a ser transmitida deste quando o índio é muito pequeno e que vai ganhando consistência significativa ao longo da vida sendo constituída com os ensinamentos dos índios mais velhos.

As crianças vão aprendendo através da observação os ensinamentos dos adultos, tornando-os, com o passar dos anos, os representantes de sua cultura, língua e das tradições de sua etnia para as próximas gerações. Fernandes (1975, p. 38), assinala que o foco da educação

[...] deriva, material, estrutural e dinamicamente, das tendências de perpetuação da ordem social estabelecida. Ela não visa preparar o homem para a experiência nova; mas prepará-lo para conformar-se aos outros, sem perder a capacidade de realizar-se como pessoa e de ser útil à coletividade como um todo.

Diante deste contexto, a educação dos índios “não se punha, ainda, as ideias pedagógicas e da pedagogia. O que havia era uma educação em ato, apoiada em três elementos básicos: a força de trabalho; a força da ação e força do exemplo”. (SAVIANI, 2008, p.38), ou seja, a educação se dava de forma cotidiana e espontânea e não programada.

Após este preâmbulo acerca de como era a educação indígena antes da chegada dos colonizadores e missionários, a seguir é apresentada uma breve história da educação indígena demarcando os fatos relevantes ao contexto temático desta tese.

2.2 As bases conceituais da educação indígena brasileira

Para a cientista social Antonella Maria Imperatriz Tassinari (2008), o trabalho mais sistemático sobre a educação indígena no Brasil foi realizado por Florestan Fernandes (1966) ao estudar a educação entre os Tupinambás, pois apesar de se basear em relatos de cronistas, o autor descreve os

[...] cuidados com as crianças, as classificações das faixas etárias femininas e masculinas e suas posições de status, e aponta algumas características do processo educativo, com ênfase ‘no valor da ação e do exemplo’. Identifica certas esferas de transmissão de conhecimentos específicos, como as escolas matrimoniais (como denomina a aprendizagem de técnicas sexuais), ou a aprendizagem dos conhecimentos dos pajés. Ainda assim, prefere qualificar a educação tupinambá como ‘ensino informal e não sistematizado’ (TASSINARI, 2008, p.225, grifo do autor).

Porém, a história da educação no Brasil possui uma longa jornada, iniciada desde o início da colonização no século XVI, quando os primeiros jesuítas chegaram ao país e iniciaram a catequese dos índios aqui permanecendo durante 210 anos. (BITTAR; FERREIRA JR., 2007).

Apesar desse longo processo de mais de 500 anos de história, em nenhum momento foram respeitados os processos de socialização, culturais e educativos dos índios, muito pelo contrário, os índios foram vistos

[...] e interpretados de diferentes formas. O questionamento sobre que papel eles poderiam desempenhar na formação da sociedade brasileira pautou diferentes práticas a eles dirigidas. Entre o bom e o mau selvagem, a visão de que os índios eram entraves ao progresso, que precisavam ser civilizados, salvos enquanto indivíduos, aniquilados enquanto povos culturalmente diversificados, impôs-se como paradigma até bem pouco tempo atrás. (GRUPIONI, 2006, p.40).

Neste contexto, a educação indígena foi empregada como um recurso, quase sempre extremamente eficaz de aniquilação da diversidade. Inúmeras iniciativas de civilização e integração forçada à sociedade nacional foram implementadas pela coroa portuguesa, pelo império e pela república. Mesmo assim, recorrendo a diversas formas de resistência, as sociedades indígenas tentaram “domesticar” a escola ou, quando isso não era possível, tornaram-se totalmente refratárias a ela. (MATOS; MONTES, 2006). Ou seja, desde o início da colonização do Brasil, a educação indígena foi imposta, principalmente pelos jesuítas e se constituindo na contramão dos anseios culturais e educativos dos próprios índios, o que, ao longo tempo, acabou por quase exterminar suas tradições educativas e culturais.

Grupioni (2006, p.40-41) argumenta que as políticas indígenas durante décadas foram

[...] claramente contrárias aos índios, ou ainda que favoráveis no plano do discurso, e no plano legal, amplamente complacentes com práticas violentas, que visavam a extinção da diferença. A transformação dos índios em mão de obra talvez tenha sido, ao lado de sua conversão à fé cristã, uma das mais piedosas soluções propostas para enfrentar o problema indígena. (GRUPIONI, 2006, p.40-41).

Novamente, para tornar a leitura mais dinâmica e padronizar a sistematização dos fatos a partir de uma ordem cronológica de acontecimentos da história da educação indígena no Brasil, optou-se por utilizar os estudos de Ferreira (1992; 2001), que divide a história da educação indígena em quatro fases, conforme elencadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Fases da educação indígena

Fases	Períodos	Contextos
1	Brasil Colônia	Neste processo, a escolarização indígena esteve sob a responsabilidade dos Jesuítas, que tinham como meta evangelizar e catequizar os índios. Não havia participação indígena no processo educacional.
2	Brasil República	A integração dos índios à comunhão nacional, do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), <i>Summer Institute of Linguistics</i> (SIL) e outras missões religiosas. Não havia participação indígena no processo educacional.
3	Brasil República	A formação de projetos alternativos de educação escolar: da participação de organizações não-governamentais aos encontros de educação para índios. A participação indígena no processo educacional é parcial.
4	Brasil República até o ano de 1988	Experiências de autoria: da organização do movimento indígena aos encontros de professores índios. Os indígenas participam do processo educacional

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Ferreira (1992; 2001)

Fase 1: Brasil Colônia – esta primeira fase da educação indígena no Brasil é caracterizada pela escolarização dos índios pelos jesuítas cujo propósito era evangelizar e catequizar.

Na visão de Buratto (2016, p.3), historicamente, houve o contato dos nativos com “algum tipo de educação escolar cujos objetivos eram catequizar, civilizar e integrar os indígenas à sociedade dominante, negando suas identidades diferenciadas e impondo-lhes valores alheios”. Neste primeiro processo educativo, “os indígenas eram considerados seres selvagens, sem alma, e, por isso, a Igreja, por meio da catequização e civilização, estabeleceu as primeiras tentativas de escolarização sobre esses povos”. (PAES, 2002; p.42). De acordo com Faustino (2011, p.2, grifo do autor), por meio da educação

[...] a empresa da colonização logrou aliar a exploração da força de trabalho dos indígenas com a submissão via catequese e instrução. Logo de chegada, o objetivo do projeto colonizador foi inserir estas populações no sistema mercantil como mão-de-obra escrava a ser utilizada na exploração de riquezas comercializáveis. Neste projeto de extração de riquezas, no Brasil, a educação escolar exerceu um papel fundamental. Por meio da instrução e evangelização, objetivou-se ensinar aos indígenas a língua dominante (o português) e os costumes civilizados para que os indígenas abandonassem sua forma “primitiva” de viver e se integrassem à civilização.

Considera-se que essa política educacional caminhava totalmente na direção do modelo colonial imposto pela corte portuguesa, pois ao mesmo tempo a catequese solidificava o poder da Igreja e proporcionava à Coroa Portuguesa uma maior facilidade na colonização do Brasil.

Posteriormente, com a chegada das missões jesuíticas ao Brasil e tão logo encaminhadas para catequizar os índios brasileiros, inicia-se um verdadeiro processo

fragmentador da cultura indígena que praticamente aniquilou totalmente as tradições educacionais praticadas até então em suas comunidades.

O trabalho missionário/educativo dos jesuítas foi inicialmente direcionado aos grupos indígenas. Isto porque, como atestam as epístolas iniciais, ‘eram mais fáceis de mover’. Os jesuítas, estrategicamente, direcionaram seus esforços na evangelização e no ensino das crianças, pois estas tinham gosto em aprender e, por meio delas, converteriam mais facilmente os seus pais. (CASIMIRO; SILVEIRA; ALMEIDA, 2016, p.134)

Estes fatos são corroborados por Freire (2004, p.11), ao afirmar que as primeiras “escolas para indígenas – e não de indígenas –, centradas na catequese, ignoraram as instituições educativas indígenas e executaram uma política destinada a desarticular a identidade das etnias, discriminando suas línguas e culturas, que foram desconsideradas no processo educativo”

Isto posto, todo modelo articulado pelos jesuítas para catequizar os índios brasileiros descaracterizou totalmente os aspectos originais da cultura e língua indígena, uma vez que:

[...] os povos indígenas foram submetidos a um choque cultural, produzido pelo embate entre práticas e concepções pedagógicas bastante diferenciadas. De um lado, os princípios de uma sociedade, cuja educação não dependia da escola, da escrita e de castigos físicos. De outro, as normas e regras de uma sociedade letrada, dependente da escola e da palmatória que – acreditava-se – corrigia erros e, portanto, educava. Esse choque ocorreu em diferentes regiões do país, com consequências trágicas para as sociedades indígenas e suas culturas. (FREIRE, 2004, p. 17-18).

Com o passar do tempo, a companhia de Jesus, até então alinhada com a Coroa Portuguesa, começa a se tornar um entrave para a Coroa, pois não concordava com a escravidão indígena. Mas para Hemming (2009, p.32), não foi este o único motivo de desavença entre a Coroa e a Companhia de Jesus. Para este autor, os jesuítas ao longo do tempo acabaram conquistando enormes fazendas para a criação de gado e desenvolveram um pujante comércio de couros e produtos agrícolas que resultou numa “grande riqueza”, em virtude destes fatos, logo os jesuítas seriam expulsos do Brasil pelo futuro Marques de Pombal.

Mesmo depois da expulsão dos Jesuítas ocorrida na metade do século XVIII, “outras ordens religiosas, principalmente os Capuchinhos, assumiram a educação dando continuidade ao projeto de civilização dos territórios para extração de riquezas e da força de trabalho de seus habitantes”. (FAUSTINO, 2011, p. 190).

Porém, com o início do Brasil República (1889), uma série de rupturas, todas elas com consequências para os índios e para as percepções que deles se tinha começaria a ser alterada. Para Funari e Piñon (2011), o romantismo que elogiava o bom selvagem foi deixado de lado, pois inaugura no país uma nova fase para os indígenas, como será visto a seguir.

Fase 2 – Até então, como relatado na fase 1, os índios no Brasil e o trabalho de assimilação e integração dos povos indígenas ainda estava sob a égide da Igreja Católica, porém, “após alguns anos da proclamação da República, em 1908 houve um eloquente debate no Brasil, influenciado pelo humanismo e laicismo positivista, em torno da questão indígena que imprimiu algumas mudanças na política indigenista”. (FAUSTINO, 2011, p.192).

A partir deste fato, Melatti (2014) argumenta que o período republicano se distingue dos anteriores pelo fato de o governo não mais atribuir a promoção do trabalho aos missionários. Ainda segundo o autor, com a chegada da República a Igreja foi separada do Estado, deixando, desta forma, de ser oficial, fato que aconteceu tanto no Brasil colonial como no Brasil imperial.

Diante deste acontecimento marcante e inédito na história indígena brasileira até então, inicia-se uma preocupação social para que o índio fosse parte integrante de direitos, assim em 1910, com a criação do SPI (Serviço de Proteção aos Índios), comandado por Marechal Rondon, iniciou-se um período de pacificação e proteção. A partir desse período, os indígenas passaram a serem vistos como parte integrante da nação e titulares de direitos.

O SPI foi um órgão de Estado criado pelo Decreto Instituição nº 8.072, de 20 de junho de 1910 com o nome de Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN). Posteriormente, ampliou suas atribuições, criando um serviço de saúde para as populações indígenas, e passou a se chamar Serviço de Proteção ao Índio (SPI).

Abbonizio (2013), assinala que o SPI veio representar uma política indigenista menos desumana do que a praticada pelos quatros séculos anterior. Serviu ainda, além de atrair e pacificar os índios brasileiros, o de conquistar suas terras sem destruí-los, a fim “de que eles se transformassem na mão-de-obra necessária à execução dos ideais de desbravamento e preparação das terras não colonizadas para uma posterior ocupação definitiva pelos não-índios”. (LIMA, 1992, apud HENRIQUES et al., 2007, p.23)

Em 1967 durante o governo da ditadura militar, surgem acusações por parte de entidades internacionais sobre extermínio cultural dos povos indígenas. Por conta dessa imagem negativa, o governo decidiu pela extinção do SPI e institui um novo órgão para

assumir o papel de gestor e executor exclusivo das políticas voltadas aos povos indígenas: a Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

A partir do momento que o SPI passa para as mãos da FUNAI, surgem várias iniciativas, principalmente as “relacionadas ao Ensino Bilíngue e formação de índios para o exercício de funções educacionais” em suas respectivas comunidades. (ABBONIZIO, 2013, p.46). Nesse sentido, de acordo com Ferreira (2007, p.64),

[...] houve algumas mudanças mais significativas. Elege-se o ensino bilíngue como forma de “respeitar os valores tribais”. Em 1973, pelo Estatuto do Índio – Lei 6001 – tornou-se obrigatório o ensino das línguas nativas nas escolas indígenas. A questão do bilingüismo, como forma de assegurar e respeitar o “patrimônio cultural das comunidades indígenas”. (Artigo 47, do Estatuto do Índio) entra, porém, em contradição com os objetivos integracionistas da educação escolar oferecida na prática pela FUNAI.

No tocante, os índios eram alfabetizados em sua língua materna e progressivamente eram introduzidos o aprendizado da língua portuguesa. Porém, com o tempo, foram muitas as dificuldades encontradas na execução da proposta do bilinguismo entre os indígenas em virtude principalmente da falta de professores capacitados em dominar as inúmeras línguas indígenas existente. Assim, em 1970, a FUNAI firma um convênio com a *Summer Institute of Linguistics* (SIL), para ampliar o “desenvolvimento de pesquisas para o registro de línguas indígenas, à identificação de sistemas de sons, elaboração de alfabetos e análises das estruturas gramaticais”. (HENRIQUES, et al., 2007, p. 14).

Para Ângelo (2006, p.219), o SIL tinha como missões além de educar os indígenas “salvar as suas almas e se utilizou das línguas indígenas para o convertimento religioso e civilizatório, através da imposição de adotar normas gramaticais e sistemas de tradução das histórias bíblicas”, mas partindo dos valores, princípios e conceitos da sociedade ocidental. Neste contexto, novamente, muitos povos tiveram sua língua escrita, mas o preço pago por isso foi a conversão religiosa, descaracterizando a sua cultura e seus preceitos educacionais.

Mesmo com todos estes programas no tocante a criação de órgãos governamentais, de acordo com Gomes (2011), não foi suficiente para solucionar o problema da educação indígena. Mas é a partir dos problemas existentes na escola indígena que o movimento indígena começa a reivindicar acerca de uma educação indígena formal e que estivessem contidas no bojo das reivindicações o respeito às diferenças culturais e as particularidades de cada povo.

Desse modo, “começa a vislumbrar a possibilidade de pensar a educação indígena distante das doutrinas religiosas e positivistas que haviam embasado a prática educacional até então” (JANUÁRIO; KARIN; SILVA, 2009, p.126). É o que será discutido na fase 3, a seguir.

Fase 3 – A terceira fase da educação indígena, “iniciou em 1970 em pleno período militar, quando surge no Brasil organizações não governamentais voltadas para a causa indígena” (SANTOS; LIMA, 2014, p. 33).

A década de 1970 dá início ao processo de ruptura da proposta de assimilação de que os índios deveriam ser iguais ao ‘homem branco’, ou seja, o sujeito-índio até então sem voz,

[...] começa a se formalizar a partir da década de 1970, fortalecidos pelos movimentos políticos ocorridos na época (importante momento histórico brasileiro dentro do processo de abertura, perante o esgotamento da ditadura militar de 1964), os índios começam a emergir de um processo de resistência já existente, mas, ainda assim, subjugados pela política de Estado que descaracterizava o quadro de diversidade e desestruturava, no interior das comunidades, o conceito e o desejo de alteridade. (NASCIMENTO; VINHA, 2007, p.4).

De acordo com Cohn (2005), se a educação escolar voltada para os povos indígenas é antiga, secular, a discussão sobre sua adequação às realidades indígenas toma forma a partir da década de 1970, quando especialistas em diversas áreas, especialmente antropólogos, linguistas e pedagogos, começam a assessorar na construção de projetos escolares alternativos em algumas escolas indígenas e os movimentos indígenas passam a reivindicar, mais amplamente, o reconhecimento de seus direitos, inclusive o de uma educação formal de qualidade.

Nota-se que é justamente nessa década que inicia-se um projeto de educação voltado exclusivamente para o índio, ou seja, aquele modelo de educação imposto sem considerar suas características culturais e educacionais começa a perder espaço. Ainda pela primeira vez, a educação indígena é composta por uma equipe multidisciplinar de profissionais das mais diversas áreas, além da participação do próprio indígena na construção de um projeto educacional.

Buratto (2016, p.16-17) afirma que as mudanças foram conseguidas quando, em meados da década de 70, o “movimento indígena, no Brasil, começou a tomar forma, rompendo com um processo de dominação que lhe foi imposto por vários séculos, começando a organizar-se para enfrentar a maneira de atuar do Estado brasileiro.”

Com o envolvimento de uma equipe multidisciplinar e com a colaboração dos indígenas, novas perspectivas educacionais começam a florescer para a educação dos índios, diante desse contexto é que surge a necessidade de uma escola diferenciada e específica “não apenas como portadora de condições prévias para a aprendizagem, mas também como foco de garantia do fortalecimento e preservação da identidade étnica - pessoal e social - dos seus sujeitos-atores”. (NASCIMENTO; VINHA, 2007, p.4).

Nesta direção, Badaró, Justulin e Cocia (2008, p. 6) assinalam que é a partir da década de 1970:

[...] a educação indígena passou a ser objeto de reflexão crítica e de uma revolução pedagógica, que propõe a escola **do** indígena e não **para** o indígena. Dessa forma, educação escolar indígena deixou de ser uma temática secundária para tornar-se um assunto em pauta que mobiliza atores, instituições e recursos. Tal discussão é recorrente em seminários, encontros e reuniões, nos quais é enfatizado o direito que as comunidades indígenas possuem de ter uma educação que atenda a suas necessidades e seus projetos futuros. Não é mais discutido se os índios têm ou não que ter acesso à escola, mas a que tipo de escola eles devem ter acesso.

Destaca-se que a década de 1970 é relevante ao contexto histórico da educação indígena, pois a dos triunfos apresentados nos parágrafos anteriores relativas as primeiras conquistas para manter suas tradições culturais e educacionais, as mesmas se tornarão o preâmbulo da Constituição de 1988 que mudará, de fato, os caminhos da história da educação dos índios brasileiros e que será mostrada na fase 4.

Fase 4 - a quarta e última fase inicia-se a partir de 1980, com a iniciativa dos povos indígenas que buscaram definir e autogerir seus processos de educação formal, pois até então, como visto anteriormente,

[...] a trajetória de tutela a que a educação indígena foi submetida até a década de 80 no Brasil foi muito difícil, considerando o longo período de colonização, aldeamento e catequese dos indígenas brasileiros por missões jesuíticas, e a perspectiva assimilacionista, que pretendia converter e civilizar os indígenas de modo a torná-los integrantes da sociedade. (SOUSA, 2012, p. 3)

Ficou evidente que ao longo do processo de escolarização indígena desde a colônia até os anos de 1970 foi marcado por interesses de grupos religiosos e pela inércia do estado brasileiro. A partir deste período, fortemente marcado pela pressão social e pela presença

marcante dos índios em prol de seus direitos, urge um novo cenário relativo ao contexto indígena marcado pela promulgação da Constituição de 1988, também

[...] conhecida como Constituição Cidadã, com a qual emergiu o debate da reconstrução da cidadania nacional, a partir do reconhecimento dos direitos e garantias fundamentais de um estado democrático que reconhecia a dignidade da pessoa humana, incluindo os direitos dos grupos ditos vulneráveis pela historiografia oficial e como alijados sujeitos de direitos, dentre esses os povos indígenas. (CARDOSO et al., 2016, p. 259)

Assim, após sua promulgação, uma nova jornada renasce para o indígena, pois substancialmente altera-se o cenário político e social, uma vez que o texto constitucional incorporou uma importante mudança de ênfase nas relações do Estado brasileiro com os indígenas – as constituições federais anteriores, “quando mencionavam os indígenas, o faziam desde uma perspectiva integracionista que previa a dissolução das diferenças como forma de produção de uma nação unificada e homogênea”. (BONIN; RIPOLL; AGUIAR, 2015, p.60).

A Constituição de 1988 abre um novo caminho na história da até então educação indígena, pois a partir de sua promulgação surge algo novo até então: uma educação voltada única e exclusivamente para cada tribo indígena, ou seja, uma escola pensada a partir dos processos educacionais próprio de cada etnia indígena.

Em que pese a relevância do trabalho de Ferreira (1992; 2001) e nos subsequentes trabalhos que a partir dele dividiram em 4 fases a história da educação indígena, em nosso entendimento, a Constituição de 1988 e as políticas educativas posteriores a ela decretam o fim da quarta fase e ao mesmo inaugura uma nova fase, com outro contexto, dinâmica e significados para os índios: a educação escolar indígena, como poderá ser observada na seção seguinte.

2.3 A educação escolar indígena: conceituação e bases legais

Como relatado na subseção anterior, a educação indígena no Brasil sempre foi imposta, ora por missionários e/ou religiosos, ora por instituições não-governamentais ou projetos alternativos que nunca respeitaram os verdadeiros anseios culturais e educacionais dos próprios índios.

Tal prática educativa homogeneizante e que foi sempre imposta aos índios brasileiros, começa a ganhar outros contornos pós década de 1970, a partir dos movimentos indígenas organizados aliado aos órgãos indigenistas que iniciam um debate para cessar as políticas

educativas até então vigentes e que iniciasse no país um novo modelo que salvaguardasse seus princípios culturais e educativos.

Concomitantemente, surgia no cenário indigenista o padre paraguaio Bartomeu Meliá, que no ano de 1978, a partir de um seminário aldeia Rikbaktsá, lança uma série de indagações relativas ao modelo educativo indígena vigente até então, de ao invés de fazer uma educação indígena, por que não pensar uma educação para o indígena. Pois, de acordo com Meliá (1979), o índio já tem um sistema de educação próprio, e a educação que a sociedade nacional tem dado para estas comunidades deveria lhe ser complementar, e não substituta.

Na visão de Grupioni (2000), a educação escolar indígena é um tema relativamente novo nas discussões indigenistas, que começa a ganhar força a partir dos anos de 1980.

Em nosso entendimento, a educação escolar indígena se refere a uma escola própria para os índios, mantendo, desta forma, suas concepções sociais, culturais e educativas, porém aberta para outros tipos de conhecimentos geradas a partir de uma sociedade universal.

A visão de Grupioni (2000, p. 274) vai na mesma direção, definindo educação escolar indígena como:

[...] conjunto de práticas e intervenções que decorrem da situação de inserção dos povos indígenas na sociedade nacional, envolvendo agentes, conhecimentos e instituições, até então estranhos à vida indígena, voltados à introdução da escola e do letramento. Esta modalidade tem relação direta com as políticas implementadas pelo Estado junto aos povos indígenas. (GRUPIONI, 2000, p. 274).

Tassinari (2008, p. 219) corrobora afirmando que somente partir de 1970 começa haver “uma mudança de paradigma a nortear as políticas de educação escolar para indígenas, culminando na Constituição de 1988 e nas subsequentes políticas de ensino que reconhecem a diversidade cultural dos povos indígenas”.

No tocante, considera-se que o embrião da educação escolar indígena no Brasil é recente e que começa a ganhar consistência somente a partir da Constituição de 1988 e nas políticas e legislações educacionais que respeitam as diversidades culturais e pedagógicas de cada etnia indígena.

Diante deste contexto, a promulgação da Constituição Federal de 1988 abre uma nova perspectiva na educação escolar voltada para os povos indígenas, fazendo surgir propostas que passaram a considerar a diversidade étnica e cultural dos índios brasileiros, respeitando a cultura, a língua, as tradições e os processos próprios de ensino e aprendizagem de cada etnia. (JANUÁRIO; KARIN, SILVA, 2009).

A Constituição de 1988 marca uma nova fase no relacionamento dos povos “indígenas com o Estado e com a sociedade brasileira, ao reconhecer suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças e tradições, e ao atribuir ao Estado o dever de respeitar e proteger as manifestações das culturas indígenas”. (GRUPIONI, 2000, p. 275)

Luciano (2013, p.1), pesquisador indígena, também vai nessa direção ao afirmar que a Constituição Federal de 1988 é o divisor de águas. Durante o primeiro longo período (1500-1988) a “escola para índio” tinha uma missão muito clara de conduzir e forçar que os nativos fossem integrados e assimilados à “Comunhão Nacional”, ou seja, que fossem extintos como povos étnica e culturalmente diferenciados entre si e da sociedade nacional.

Contudo e diante desta nova perspectiva, a Constituição de 1988 além de inaugurar uma nova fase oferecendo aos índios a manutenção e preservação de seus costumes, língua e cultura, começa a mudar a forma de como a educação indígena deverá ser tratada, ao mostrar que

[...] as escolas indígenas a partir de então passam a ter caráter fundamental na construção dessa identidade e história social, e muitos integrantes desses povos têm procurado na educação formal e escolar a integração e atuação dentro da sociedade nacional, buscando representação e reconhecimento pelos órgãos competentes de nossa nação, a fim de se incorporarem e serem aceitos e reconhecidos por esta, sem deixarem de ser etnicamente diferentes (BARÃO, 2008; p.84)

Ou seja, a educação indígena que até então se praticava para o índio, muda totalmente e aponta agora para contribuir para a continuidade histórica dos povos indígenas, étnica, cultural e fisicamente.

No tocante, a partir dos anos de 1990, vários avanços e conquistas significativas que valorizam a vontade indígena relacionada aos processos educacionais começam a ser notados, seja por Leis, Decretos ou Emendas. Grupioni (2003a, p.9), vai nesta direção ao afirmar que

[...] as Leis e Decretos subsequentes à Constituição que tratam da educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação, têm abordado o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, pautada pelo uso das línguas indígenas, pela valorização dos conhecimentos e saberes milenares desses povos e pela formação profissional indígena para a atuação docente em suas comunidades. Comparativamente com algumas décadas atrás, trata-se de uma verdadeira transformação em curso, que tem gerado novas práticas a partir do desenho de uma nova função social para a escola em terras indígenas.

A Constituição de 1988, de fato, marcou o preâmbulo de várias outras Leis ou Decretos, assim dispostas em ordem cronológica a partir da data de sua promulgação. Por uma questão de adequação, apresenta-se e discute-se algumas consideradas mais relevantes ao contexto desta seção. Porém todas as Leis, Decretos e Emendas podem ser encontradas no Quadro 2 apresentado ao final desta mesma seção.

De acordo com Barão (2008, p.86), a Portaria Interministerial n.º 559, de 16 de abril de 1991 “procurava garantir aos indígenas o acesso ao conhecimento da sociedade nacional, respeitando o direito de defesa dos seus interesses e tentando corrigir as distorções históricas feitas à imagem dos indígenas”.

Ainda no ano de 1991, no governo de Fernando Collor de Melo, o Decreto Presidencial n.º 26 de 1991 “atribuiu ao Ministério da Educação (MEC) a competência para integrar a educação escolar indígena aos sistemas de ensino regular”. (LADEIRA, 2004, p. 149). Importante ressaltar que é a partir desse Decreto n.º 26 que as responsabilidades educacionais da FUNAI foram transferidas para o Ministério da Educação (MEC).

Este Decreto originou em um núcleo de educação indígena composto por “lideranças indígenas, antropólogos, pedagogos, linguistas e técnicos do governo, demonstrando a integração de nativos e não-nativos acerca de uma temática comum: Educação Escolar Indígena”. (WENCZENOVICZ; BAEZ, 2016, p. 4).

De acordo com Santana (2012, p.21), várias outras conquistas legais obtidas pelos indígenas ocorreram após a elaboração Decreto Presidencial n.º 26 de 1991, entre elas:

[...] a Lei 9394/96 – LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, institui como dever do estado a oferta de uma educação escolar bilíngue e intercultural. Assegura também o acesso ao conhecimento das demais sociedades “indígenas e não indígenas”. O Parecer 14/99 e a Resolução 3/99. O primeiro estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar indígena. A Resolução 3/99 fixa as normas para o funcionamento das escolas indígenas, criando mecanismos para garantir a qualidade da educação diferenciada; atribui ao Estado a responsabilidade sobre educação escolar indígena, em parceria com os Municípios que atenderam a determinadas condições.

Posteriormente, já no ano de 1999, o Conselho Nacional de Educação aprova o Parecer 14/99, com as Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Indígena. Tal Parecer propõe uma significativa conquista aos indígenas, que cria a categoria da escola indígena “assegurando às comunidades a autonomia de terem uma identidade própria por meio de um projeto pedagógico específico, assim como, o gerenciamento do funcionamento e dos recursos financeiros públicos para a manutenção da escola”. (NASCIMENTO; VINHA, 2013, p.8).

Neste nosso percurso histórico de Leis, Decretos e Emendas relacionadas a educação indígena, chega-se no ano de 2001 quando é lançado os referenciais para a formação de professores indígenas de 2001, que

[...] que fornece subsídios para a formação de professores indígenas. Esses referenciais se organizam com o objetivo principal de abordar ideias e métodos estabelecidos anteriormente por distintas concepções e planejamentos, referentes à formação e capacitação de professores e são desenvolvidos em todo o país, bem como expõem orientações a serem observadas e discutidas pelos sistemas de ensino na implantação de programas específicos de formação de professores indígenas. (MEDEIROS; SANTOS, 2016, p. 4).

Observa-se que as últimas duas décadas do século XX foram marcadas por conquistas legais que passam a garantir direito à diferença para as populações indígenas. Neste “novo horizonte político ganham força as ideias de **pluralidade, diversidade, interculturalidade, especificidade e diferenciação** como princípios estruturadores dos projetos de **educação escolar dos índios**” (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012, p. 774, grifo dos autores)

Em janeiro de 2001 é aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) contendo um capítulo sobre educação escolar indígena. Entre os objetivos e metas previstos no PNE destaca-se

[...] a universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do ensino fundamental, assegurando autonomia para as escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso dos recursos financeiros, e garantindo a participação das comunidades indígenas nas decisões relativas ao funcionamento dessas escolas. Para que isso se realize, o plano estabelece a necessidade de criação da categoria “escola indígena” para assegurar a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngüe e sua regularização nos sistemas de ensino, (GRUPIONI, 2003b, p. 133)

Embora a Convenção OIT nº. 169 (Convenção sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes), aprovada em 1989, reconhecesse que cabia aos povos indígenas decidir quais são suas prioridades em matéria de desenvolvimento, somente em 2004, três anos após a aprovação do PNE, o Brasil introduz essa modificação em seus ordenamentos legais e institucionais. Como explica Fernandes (2014, p. 6):

Em vigência desde 1989, a Convenção 169 foi aprovada no Brasil somente em 2002, por meio do Decreto Legislativo nº143, de 20 de junho, ratificada em 25 de julho do mesmo ano, e promulgada pelo Decreto nº 5.051 de 19 de abril de 2004, depois de 14 anos de tramitação, portanto tardiamente se comparado a outros países da América Latina como Bolívia e Colômbia que ratificaram o documento ainda em 1991. A Convenção 169 da OIT se aplica: a) aos povos tribais em países independentes, cujas condições sociais, culturais e econômicas os distingam de outros setores da coletividade nacional, e que estejam regidos, total ou parcialmente, por seus próprios costumes ou tradições ou por legislação especial; b) aos **povos** em países independentes, considerados **indígenas** pelo fato de descenderem de populações que habitavam o país ou uma região geográfica pertencente ao país na época da conquista ou da colonização ou do estabelecimento das atuais fronteiras estatais e que, seja qual for sua situação jurídica, conservam todas as suas próprias instituições sociais, econômicas, culturais e políticas, ou parte delas. (Grifo da autora)

Ainda em 2004, duas medidas foram tomadas pelo Ministério da Educação com

[...] vistas a elaborar políticas específicas para a educação indígena: a Portaria nº 52 criou uma comissão especial para formular programas voltados para a formação de professores indígenas em nível superior e, duas semanas depois, uma reunião no MEC formava outra comissão: a de Apoio e Incentivo à Produção e Edição de Material Didático Específico Indígena. (CUNHA, 2008, p.153).

Em 2009, foi elaborado o Decreto nº 6.861/2009, que cria os Territórios Etnoeducacionais (TEE). Ao analisar esse instrumento legal, Sousa (2012, p. 5) diz perceber as possibilidades que ele apresenta ao indicar caminhos para proporcionar aos povos indígenas a autonomia e autoria de seus processos educacionais e de seus territórios, de maneira a diminuir, no âmbito legal, as desvantagens e a desvalorização a que seus povos foram submetidos, fruto de séculos de colonização, exploração e desigualdades impostas pela sociedade envolvente.

De acordo com Bergamaschi e Sousa (2015, p.145), passados mais de quatro anos da criação do Decreto nº 6.861, o tema foi retomado com a publicação da Portaria nº 1.062, de 30 de outubro de 2013 do Ministério da Educação, que instituiu o “Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNTEE) que é composto por sete artigos e assinado pelo Ministro de Estado da Educação, ratificado, em grande parte, o conteúdo do Decreto nº 6.861/2009”.

Ainda no ano de 2015, foram reconhecidas e homologadas as diretrizes para a formação de professores através do Ministério da Educação, com base neste marco regulatório

[...] a formação de professores indígenas em cursos de nível médio e superior no Brasil tem como premissa respeitar a organização sociopolítica e territorial dos povos, valorizar as línguas e promover diálogos interculturais. Conforme a resolução do CNE, as diretrizes curriculares têm por objetivo regulamentar os programas e cursos de formação inicial e continuada de professores junto aos sistemas estaduais e municipais de ensino, às instituições formadoras e aos órgãos normativos. (WENCZENOVICZ; BAEZ, 2016, p. 5).

Diante de toda esta demanda de mudança de ruptura relativas aos processos relacionados a educação indígena e inauguradas desde a promulgação da Constituição de 1988 a partir de Leis e Decretos que vão ao encontro dos anseios sociais, culturais e principalmente educativos, atualmente

[...] os Povos Indígenas têm direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, conforme define a legislação nacional que fundamenta a Educação Escolar Indígena. Seguindo o regime de colaboração, posto pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a coordenação nacional das políticas de Educação Escolar Indígena é de competência do Ministério da Educação (MEC), cabendo aos Estados e Municípios a execução para a garantia deste direito dos povos indígenas. (FUNAI, 2016).

Tais ações fortalecem as conquistas educacionais indígenas que vem sendo construídas pelo Estado brasileiro acerca da educação escolar indígena a partir do final da década de 1980 em pensar uma educação para o índio e não mais uma educação do índio.

Para um exercício final sobre os múltiplos aspectos desse longo processo educacional vivido pelos povos indígenas no Brasil encerra-se essa subseção com a reflexão de Furtado (2010, p.106):

Apesar de constitucionalmente terem garantidos os direitos a tratamento igualitário diante da sociedade, direito à expressão e voz, a realidade brasileira não permite, até o presente, o exercício pleno de tais conquistas. As comunidades indígenas sofrem ainda com o pouco interesse e descaso por parte da sociedade nacional. [...] Assim como fizeram no passado, as lideranças indígenas brasileiras, neste século XXI, reclamam o direito de serem ouvidas, de falar, de se autodeterminar, de opinar sobre os assuntos que lhes dizem respeito, de decidir, com liberdade, o seu futuro.

A seguir, no Quadro 2 será apresentada uma síntese histórica das principais políticas de educação indígena e educação escolar indígena. Para tanto, recorre-se a literatura nacional

e internacional que apresentam as bases legais tanto da educação indígena quanto da educação escolar indígena.

Quadro 2 – Marcos e bases legais da educação indígena e da educação indígena no Brasil

BRASIL COLÔNIA		
Anos	Marcos	Síntese
1549-1757	Ação jesuítica	Educação jesuítica, legitimada pela Corôa Portuguesa
1750-1777	Período Pombalino	Expulsão dos jesuítas por contrariar os interesses da Corôa. Instituído o <i>Diretório dos Índios</i> que visava substituir a “educação pública religiosa” pela “educação pública estatal”. Apesar de extinto em 1798, o <i>Diretório</i> vigorou oficiosamente até 1845.
BRASIL IMPÉRIO		
Anos	Marcos/Legislação	Síntese
1845	Decreto n.º 426/1845	<i>Regulamento das Missões</i> – Introduz oficialmente os missionários no território brasileiro para novamente tratarem do governo dos índios aldeados e de sua educação formal. O Estado não deu total autonomia aos missionários católicos, e dividiu entre várias ordens religiosas a administração da questão indígena, incluída aí a responsabilidade pela educação formal. (CUNHA, 2012; HENRIQUES, 2007.). Cunha (2012, p.68), complementa que “o Regulamento das Missões é o único documento indigenista geral do Império.
BRASIL REPÚBLICA		
Anos	Marcos/Legislação	Síntese
1910	Decreto n.º 8.072, de 20 de junho de 1910	Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPI/ITN) também chamado de SPI (Serviço de Proteção ao Índio)
1967	Lei n.º 5.371, de 5 de dezembro de 1967	Criação da FUNAI
1973	Lei n.º 6.001, de 19 de dezembro de 1973	Conhecida como “Estatuto do Índio” formaliza as ações adotadas pela FUNAI para a proteção das populações indígenas.
1988	Constituição Federal	Artigos 210, 215, 231 e 232
1991	Decreto n.º 26, de 4 de fevereiro de 1991	Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Atribui ao MEC a competência para coordenar ações referentes à Educação Indígena em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI que passa a ser o órgão executor das políticas de educação escolar indígena.
1991	Portaria Interministerial MJ e MEC n.º559, de 19 de abril de 1991	Criação da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena
1993	Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena	Documento que estabelece como princípios organizadores da prática pedagógica, em contexto de diversidade cultural, a especificidade, a diferença, a interculturalidade, o uso das línguas maternas e a globalidade do processo de aprendizagem.
1996	Lei n.º 9394/96 – LDBEN	Institui como dever do estado a oferta de uma educação escolar competência e intercultural. Assegura também o acesso ao conhecimento das demais sociedades “indígenas e não indígenas”. Artigos 26, 32, 78 e 79
1998	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)	Documento que integra a série Parâmetros Curriculares Nacionais, produzido para fornecer subsídios para professores que trabalham em escolas indígenas.
1999	Parecer n.º. 14/99	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar

		Índígena.
1999	Resolução nº. 3/99 de 10 de novembro de 1999	Define a competência da União em fixar as diretrizes da política de educação escolar indígena, cabendo aos estados a tarefa de oferta-la.
2001	Lei nº. 10.172, de 10 de janeiro de 2001	Plano Nacional de Educação (PNE) – Tem um capítulo sobre Educação Escolar Indígena. Na primeira parte, faz-se um rápido diagnóstico de como tem ocorrido a oferta da educação escolar aos povos indígenas. Na segunda parte, apresentam-se as diretrizes para a educação escolar indígena. E na terceira, estão os objetivos e as metas que deverão ser atingidos, a curto e longo prazos.
2001	Portaria nº 1.290, de 27/06/01	Institui a Comissão Nacional de Professores Indígenas, formada por 13 professores de diferentes etnias, em substituição ao Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena.
2002	Decreto Presidencial de 15 de março de 2002	Cria uma vaga para participação indígena no Conselho Nacional de Educação (CNE), em decorrência dos compromissos assumidos pelo Brasil na Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata, realizada em Durban (África do Sul) em 2001.
2002	Referenciais Curriculares para a Formação de Professores Indígenas	Este documento é um subsídio para a discussão e para a implantação de programas de formação inicial de professores indígenas, visando a sua habilitação no magistério intercultural. Complementar aos Referenciais para Formação de Professores. (MEC, 1998) e ao Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. (MEC, 1998)
2003	Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI)	Criação da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), composta não apenas por professores, mas também por outras lideranças e representantes indígenas.
2004	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC),	Criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), mais tarde (2011) denominada de Secretaria de Educação Continuada de Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).
2004	Decreto Presidencial nº 5.051, de 19 de abril de 2004.	Promulga a Convenção nº 169 da OIT (Convenção sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes)
2006	29 de junho de 2006	Aprovação da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas na ONU
2007	13 de setembro de 2007	A Declaração foi adotada pela Assembleia Geral da ONU
2008	Lei 11.645, de 10 de março de 2008	Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.
2009	Decreto nº 6.861/2009, de 27 de maio de 2009.	Cria os Territórios Etnoeducacionais – estruturados de acordo com os critérios das relações inter étnicas, das filiações linguísticas e da territorialidade dos povos indígenas, apresentando-se como estratégia de organização e gestão da EEI, onde os diversos agentes e agências participam do planejamento e monitoramento das ações desenvolvidas por cada ente federado.
2010	Portaria nº 734, de 7 de junho de 2010	Criação da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI)
2011	SECADI	Cria a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC)
2011	Lei 12.416, de 9 de junho de 2011	Alteração da LDB para dispor sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas.
2012	Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, que orientam a sua organização em todas as etapas e modalidades segundo os princípios da igualdade social, da diferença, do bilinguismo e da interculturalidade.

2013	Portaria nº 1.062, de 30 de outubro de 2013	Institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais. Anuncia a ampliação e a qualificação da oferta de educação escolar indígena em todos os níveis; fortalecer o regime de cooperação entre os sistemas de ensino; garantir a participação dos povos originários, observando a territorialidade e as especificidades
2017	Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017	Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007. O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

Fonte: Elaborada pelo autor

Como apresentado no quadro 2, a partir de 1988 são promulgadas diversas Leis, Resoluções, Decretos e Portarias, entre outras conquistas, que comprovam que a Constituição de 1988 foi o marco de uma nova fase para a história da educação indígena no Brasil.

3 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Para o bom desenvolvimento do trabalho científico torna-se indispensável adoção de procedimentos metodológicos que visem refletir adequadamente a validade interna e externa do fenômeno estudado, conforme recomendam Guimarães, Hayashi e Benze (2011).

Desse modo, essa seção foi estruturada para expor a metodologia que orientou a pesquisa realizada e os procedimentos metodológicos adotados a partir da questão de pesquisa e dos objetivos traçados nesta tese. Nas próximas subseções serão detalhados os fundamentos metodológicos que orientaram a pesquisa, a saber: a revisão narrativa, as análises bibliométricas e as análises de citações.

3.1 Revisão Narrativa

Na literatura científica podem ser encontradas diferentes metodologias utilizadas para a realização de estudos que visam mapear um campo de conhecimento, as quais têm recebido as mais variadas denominações: levantamento bibliográfico, revisão de literatura, estado da arte, estado do conhecimento, estado da questão, revisão narrativa, revisão integrativa, revisão sistemática, metanálise, entre outros.

A revisão narrativa permite “estabelecer relações com produções anteriores, identificando temáticas recorrentes, apontando novas perspectivas, consolidando uma área de conhecimento” (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 170), bem como descrever “o ‘estado da arte’ de determinado assunto sob o ponto de vista teórico ou conceitual” (ROTHER, 2007, p.5), de acordo com a análise crítica pessoal do autor que realiza esse tipo de estudo².

3.2 As abordagens bibliométricas

A Bibliometria compreende um conjunto de técnicas matemáticas e estatísticas utilizadas em diferentes situações, como por exemplo; na gestão de bibliotecas para selecionar e avaliar coleção de documentos; no apoio à política científica, por meio da descrição, análise e avaliação da atividade científica e de seus atores; e de avaliação da produção científica e

² Para maiores esclarecimentos sobre esses métodos, além dos já citados, recomendam-se os seguintes estudos: Ferreira (2002); Romanovsky; Ens (2006); Nóbrega-Therrien; Therrien (2004).

tecnológica de áreas ou domínios de conhecimento específico. (JIMÉNEZ-CONTRERAS, 2002).

No entanto, como refere Ferreira (2010) os estudos bibliométricos vão mais além do que um simples levantamento estatístico. Em reforço a essa visão, Silva, Hayashi e Hayashi (2011) comentam sobre a necessidade das pesquisas com abordagem bibliométrica incorporarem métodos qualitativos, para fortalecer os resultados obtidos e superarem os questionamentos acerca da validade de investigações exclusivamente quantitativas.

Para Restrepo-Arango e Urbizagástegui-Alvarado (2016), a Bibliometria permite encontrar e descrever uma disciplina, verificar o crescimento da literatura, realizar a avaliação de revistas acadêmicas, a colaboração e as redes citações que são formadas entre autores e suas publicações. Silva, Hayashi e Hayashi (2011, p. 121) complementam esse entendimento afirmando que,

[...] são várias as áreas de conhecimento que têm lançado mão de métodos e técnicas bibliométricas, resultando em trabalhos que incidem sobre: a literatura de campos científicos ou de assuntos específicos dentro de uma área de conhecimento; a produtividade de autores; a obsolescência da literatura, as frentes de pesquisa e a análise de periódicos de um campo científico; a produção de indicadores baseados em contagem de publicações e patentes, por exemplo, para avaliação e planejamento das atividades de pesquisa científica e tecnológica.

Conforme menciona Hayashi (2013, p. 76), a Bibliometria inclui três tipos de estudos: os descritivos, que se referem à “produtividade obtida pela contagem de livros, periódicos e outros formatos de comunicação”; os avaliativos, que são relacionados ao “uso da literatura por meio da contagem de referências e citações em trabalhos de pesquisa”; e os estudos relacionais, que “buscam iluminar as relações no âmbito da investigação, como a estrutura cognitiva dos campos de pesquisa, o surgimento de novas frentes de pesquisa, nacionais ou internacionais e os padrões de coautoria, por meio de estudos de citação e cocitação, entre outros”.

Contudo, para a realização de análises bibliométricas é necessário elaborar instrumentos que forneçam informações suficientes para esse fim, ou seja, desenvolver indicadores bibliométricos. Estes são amplamente utilizados para a avaliação da produção científica de comunidades científicas em diferentes domínios de conhecimento e podem ser obtidos a partir de análises estatísticas das características quantificáveis da literatura científica (MALTRÁS BARBA, 2003). Além disso, também permite revelar padrões e tendências de comportamento de publicação de acordo com as áreas de conhecimento, por meio da

verificação dos resultados de pesquisa divulgados em diferentes canais formais de comunicação, isto é, artigos científicos, livros e capítulos, contribuindo assim para uma melhor compreensão da estrutura da ciência e seus impactos sociais, econômicos e políticos.

Os indicadores bibliométricos costumam ser classificados de acordo com diferentes perspectivas considerando o que se quer mensurar, por exemplo: quanto à natureza das publicações e das citações; quanto ao tipo de medida de produção, impacto e colaboração; e quanto às unidades de análise micro, meso ou macro. (GLÄNZEL, 2003). Esses indicadores permitem que aspectos como a produtividade, a liderança e a colaboração científica, a visibilidade da produção científica de autores, áreas e disciplinas científicas, entre outros, sejam avaliados. Para a elaboração de cada um desses tipos de indicadores são utilizados vários métodos, tais como: a contagem de publicações, a análise de citações, a construção de redes de autoria e coautoria científica.

É válido enfatizar ainda que os indicadores quantitativos não são destinados à avaliação da qualidade científica da pesquisa e dos pesquisadores. Para isso existem indicadores qualitativos baseados na avaliação pelos pares (*peer review*) realizada antes da publicação, e também para a concessão de prêmios e fomentos à pesquisa. Essa forma de avaliação é a mais tradicional utilizada pela ciência, contudo é permeada pela subjetividade e sujeita a influências – por exemplo, preconceitos e favorecimentos a domínios científicos específicos – uma vez que é baseada em percepções individuais. Outros aspectos também devem ser considerados quando se trata da produção de indicadores, tais como a contextualização e a representatividade dos dados em relação a volume e períodos de abrangência, o comportamento de comunicação dos pesquisadores de diferentes disciplinas científicas.

Tendo em vista essas considerações metodológicas sobre a Bibliometria optou-se nessa tese de doutorado por elaborar os seguintes indicadores bibliométricos sobre a educação indígena: a) **indicadores de produção**, expressos pelas seguintes variáveis: total de documentos, distribuição temporal, frequência e gênero de autores e orientadores, áreas de conhecimento, instituições e regiões do país, entre outros aspectos que permitiram traçar um panorama bibliométrico da literatura científica selecionada para análise; b) **indicadores de citações**, expressos nas seguintes variáveis: tipologia documental, autoria, áreas de conhecimento, idiomas, artigos e periódicos citados, que permitiram apresentar um cenário das citações e identificar a vida média e a obsolescência da literatura citada, e também frente de pesquisa dos autores citados.

As próximas subseções oferecem uma visão conceitual mais detalhada que sustentam a elaboração desses indicadores bibliométricos.

3.2.1 Análise de citações

De acordo com Spinak (1998, p. 8) os estudos de citações buscam analisar

[...] os padrões e frequências das citações feitas e recebidas pelos autores, as revistas, as disciplinas de investigação, etc. e estuda as relações entre os documentos citados. A razão por trás dessa classe de estudos é que se considera que um artigo científico não é uma entidade solitária senão que está imerso dentro da literatura sobre o tema. A obra de um autor se constrói sobre as obras dos predecessores.

Em reforço a esse argumento, Hayashi e Bello (2014, p. 168) mencionam o caráter retórico da linguagem científica presente nas citações que funciona como um mecanismo de persuasão adotado pelo autor para fortalecer a sua opinião. As autoras recorrem a Latour (2000, p.58-59) para explicar esse fenômeno:

O número de amigos externos com que o texto vem acompanhado é uma boa indicação de sua força, mas há um sinal mais seguro: as referências a outros documentos. A presença ou ausência de referências, citações e notas de rodapé é um sinal tão importante de que o documento é ou não é sério, que um fato pode ser transformado em ficção e uma ficção em fato apenas com o acréscimo ou subtração de referências. [...] uma monografia sem referências é como uma criança desacompanhada a caminhar pela noite de uma grande cidade que ela não conhece: isolada, perdida, pode acontecer-lhe qualquer coisa. [...] Um documento se torna científico quando tem a pretensão de deixar de ser algo isolado e quando as pessoas engajadas na sua publicação são numerosas e estão explicitamente indicadas no texto. Quem o lê é que fica isolado.

Na visão de Spinak (1998, p.9) a análise de citações permite determinar “o conjunto de autores que contribuem significativamente para uma disciplina, a média de referências por documento, as formas da literatura citada e o núcleo dos documentos principais de uma disciplina”, entre outros aspectos.

Apesar da análise de citações possibilitarem compreender a estrutura de um campo científico, Garfield (1973) chama a atenção para suas limitações, enfatizando que essa medida, em si mesma, não traduz a significância de um trabalho, devendo tal método ser utilizado juntamente com outros.

No campo da Educação, Bittar, Silva e Hayashi (2011) analisaram as citações presentes nos artigos publicados na *Revista Brasileira de História da Educação* e na *Revista Brasileira de Educação*. Os resultados obtidos pelas autoras apontaram, entre outros aspectos, que a produção científica em Educação apresenta elevados índices de “publicação individual, predileção por utilizar como referências livros e capítulos, frequência elevada de comunicação científica em fontes nacionais”. (BITTAR; SILVA; HAYASHI, 2011, p. 655). Outro estudo no campo da Educação foi realizado por Custódio (2016) que analisou as citações realizadas em dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Educação de Marília visando identificar, entre outros aspectos, os autores mais citados e as principais correntes teóricas presentes nas pesquisas analisadas.

Vale ressaltar que no âmbito das análises de citações frequentemente o pesquisador se depara com dois termos quase sempre visto como sinônimos, mas que na verdade são distintos e se complementam na elaboração das teses e dissertações: citação e referências.

Spinak (1996, p. 50) define que “*citação* é a reprodução textual de uma passagem de um documento, normalmente colocado entre aspas”. Por sua vez, o autor chama a atenção que *referência* serve “para sinalizar a transferência de um documento para outro, indicando a relação entre eles, e isso também pode ser chamado de citação”. Um exemplo esclarecedor de ambos os conceitos é oferecido por Diodato (1994, p.33):

[...] quando o documento A é mencionado no documento B, a menção é uma citação. A menção pode ocorrer no texto do documento ou nas notas finais, notas de rodapé ou lista de referência do documento B.” [...] Para alguns a palavra “referência” é um sinônimo de “citação”. No entanto, para ver como eles podem ser distinguidos, considere o exemplo de que o documento A está listado entre as notas de rodapé no documento B. No entanto, para ver como eles podem ser distinguidos, considere o exemplo do documento A que está listado nas notas de rodapé no documento B. Então, pode-se dizer que: o documento B dá o documento A como referência; que o documento B refere-se ao documento A; e que o documento B cita o documento A. E também que: O documento A recebe uma citação do documento B; O documento A recebe uma referência do documento B; O documento A é citado pelo documento B. Os bibliometristas geralmente ignoram a terminologia “referência” e dizem que: O documento B cita o documento A; O documento A é citado pelo documento B.

Noronha e Ferreira (2003, p. 249) comentam que citação e referência são como duas estruturas com funções diferentes, sendo a referência “o conhecimento que um documento fornece sobre o outro” e a citação, “o reconhecimento que um documento recebe de outro”.

Moraes e Carelli (2016, p. 147) complementam o conceito de referência afirmando que essas constituem “as principais fontes de informação na técnica de análise de citação”.

3.2.2 Vida média e obsolescência da literatura

No âmbito da abordagem bibliométrica o conceito de “meia-vida” – do inglês *half-life*, ou “vida média” em português – tem origem na Física Nuclear para expressar o tempo de decomposição das substâncias radioativas. Burton e Kleber (1960) reportam que a área da documentação passou a utilizar dessa analogia para definir o tempo necessário para a obsolescência da literatura publicada³. Para os autores, no entanto, em relação à literatura científica o conceito de “*half-life*” é um pouco diferente, pois “ao contrário de uma substância radioativa que se torna diferente quando é desintegrada, a literatura simplesmente se torna inutilizada, mas não inutilizável. É obsoleta, mas não “desintegrada”. (BURTON; KLEBER, 1960, p. 18-19). Ou seja, embora essa literatura não possa ser usada continua existindo. De Bellis (2009, p. 134) explica o significado do conceito de vida média:

É definido como o tempo durante o qual metade do uso total de uma determinada literatura foi feita. Na sua forma mais simples, se o uso é estimado por citações, ele é computado para um conjunto de documentos originais publicados em um determinado ano, subtraindo esse ano do ano de publicação mediano dos artigos citando os documentos. [...] Ou seja, o número esperado de citações acumuladas para os itens de origem diminui ano a ano pelo mesmo fator de envelhecimento.

Line e Sandison (1974) também problematizaram o conceito de obsolescência relacionando-o ao conceito de utilidade. Na visão dos autores, quando se fala na obsolescência da informação, é importante deixar claro se a preocupação é com documentos ou com as informações que eles contêm ao representar o conhecimento. Nas palavras dos autores:

³ Contudo, estudo mais recente (SZÁVA-KOVÁTS, 2002) baseado no exame dos usos anteriores do termo mostra a falta de fundamento para atribuir ao bibliotecário Burton e a o físico Kleber o termo e a noção do índice de “meia-vida” da obsolescência da literatura, bem como seus empréstimos da Física Nuclear e adaptação à literatura da obsolescência da literatura.

Se a preocupação é com o conhecimento, a “obsolescência” pode ser definida como um declínio da validade ou utilidade da informação, e pode ocorrer pelas seguintes razões: i) a informação é válida, mas foi incorporada em trabalhos posteriores; ii) a informação é válida, mas foi substituída por outras mais atuais; iii) a informação é válida, mas está em um campo de declínio de interesse; iv) as informações deixaram de ser consideradas válidas. (LINE; SANDISON, 1974, p. 283).

Três tipos de estudos de obsolescência da literatura foram apontados por Line e Sandison (1974, p.286): os estudos sincrônicos, que seguem a citação de documentos ao longo do tempo; os diacrônicos, que analisam a distribuição etária dos documentos citados em um dado momento, e os estudos multisincrônicos, que comparam a distribuição etária de documentos citados em diferentes períodos de tempo permitindo assim a medição de mudanças nos processos de envelhecimento da literatura. Os autores ainda comentam que a grande maioria de estudos de obsolescência têm sido do tipo sincrônico, enquanto que os diacrônicos são mais raros devido às dificuldades encontradas em sua execução.

De Bellis (2009, p. 115-116) explica que Brookes (1970) canonizou o modelo de Burton e Kleber ao especificar as condições sob as quais uma distribuição exponencial negativa (ou uma distribuição geométrica, caso se trabalhe com quantidades discretas) pode ser aplicada para descrever fenômenos de envelhecimento.

Não cabe nos limites dessa tese uma discussão mais aprofundada sobre o debate mencionado por De Bellis (2009) a respeito do tema da obsolescência da literatura, que resultou em duas posições contrastantes: os defensores e os detratores. Esses últimos criticam o conceito de obsolescência enfatizando suas deficiências metodológicas, além de questionar a possibilidade de medi-la por meio de citações. Contudo, vale mencionar a posição de Larivière, Archambault e Gingras (2008, p.2) ao explicarem que “o ciclo de vida típico de citações de artigos científicos começa com um rápido aumento durante seus primeiros anos na cena científica, seguido por um pico e, em seguida, uma queda lenta, mas constante no esquecimento ou são incorporados no cânone da ciência normal”. Os autores ainda argumentam que

O conhecimento é mais rapidamente disseminado com meios eletrônicos e, assim, pode-se esperar que a vida útil da literatura científica seja menor. Por outro lado, outros (por exemplo, Odlyzko, 2002) sugeriram que esses meios eletrônicos e bancos de dados bibliográficos on-line teriam exatamente o efeito oposto - isto é, os autores refeririam cada vez mais material mais antigo. (LARIVIÈRE; ARCHAMBAULT; GINGRAS, 2008, p. 2)

No Brasil, diversos estudos sobre vida média e obsolescência da literatura foram realizados em diferentes áreas de conhecimento e tendo como objeto de estudo as citações de artigos científicos. Os estudos que analisaram a vida média de citações em teses e dissertações são menos frequentes na literatura científica brasileira. Contudo foram localizados dois estudos. O estudo de Arao, Santos e Guedes (2015) que buscou determinar a meia vida e a obsolescência do campo da Literatura tendo como base as citações que se encontravam na seção de referências das dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Literatura da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Os resultados da pesquisa indicaram ser de 14 anos a vida média no período entre 2007 e 2008 e de 15 anos, no período entre 2011 e 2012. As autoras concluíram que essa é uma vida média relativamente longa em comparação aos estudos encontrados em outras áreas de conhecimento.

Por sua vez, Osório e Oliveira (2010) realizaram um estudo que visou determinar a obsolescência da literatura utilizada pelos discentes da linha de pesquisa “Ensino, Aprendizagem Escolar e desenvolvimento Humano” do Programa de Pós-Graduação da UNESP – campus de Marília, em suas dissertações e teses, defendidas no ano de 2009. Os resultados apontaram que a literatura citada apresenta uma vida média de aproximadamente sete anos, considerado pelas autoras como uma “vida média jovem”, sendo ainda observado que o fator de envelhecimento dessa literatura é de 90%, ou seja, apresenta uma perda de 10% ano. (OSÓRIO; OLIVEIRA, 2010, p.6).

3.2.3 Produtividade científica e frente de pesquisa de autores

Conforme relata Spinak (1996), as bases teóricas para os estudos bibliométricos sobre a produtividade dos autores pode ser buscada em Alfred Lotka.

Em 1926, Lotka realizou um estudo da produtividade dos cientistas da área de Química a partir da contagem dos autores presentes no periódico *Chemical Abstracts*. Seus achados levaram a formular o que ficou conhecido como a Lei de Lotka, mediante a qual o número de autores que fazem n contribuições em um determinado campo científico é aproximadamente $1/n^2$ daqueles que fazem uma só contribuição e que a proporção daqueles que fazem uma única contribuição é de mais ou menos 60%. Ou seja, aplicando a Lei de Lotka será possível identificar os autores mais produtivos e os autores que publicam pouco em uma determinada área do conhecimento.

Para encontrar o conjunto dos autores mais ou menos produtivos a partir da Lei de Lotka, impreterivelmente, o bibliometrista deverá fazer a contagem do número de autores

referenciados ao final dos trabalhos. Porém, sabe-se que determinados livros ou artigos referenciados, muitas vezes, foram escritos por mais de um autor, o que caracteriza a autoria múltipla.

Quando isso ocorre, Lindsey (1980) orienta que existem três possíveis formas para calcular a produtividade desses autores citados, ou seja, a contagem direta, quando somente o autor principal (geralmente o primeiro autor) é creditado com a contribuição e os autores secundários (coautores) são ignorados; a contagem normal, quando cada autor (primeiro e/ou secundários) é creditado com uma contribuição; e a contagem ajustada, quando cada autor (do primeiro ao último) é creditado com uma fração ou uma porção da contribuição total, isto é, se houver quatro autores de um único artigo, cada um seria creditado com um quarto da contribuição.

Outro autor que também contribuiu com os estudos de produtividade de autores foi Derek de Solla Price. Em sua obra *Little Science, Big Science* (1965) mostrou que ao estudar a produção científica de pesquisadores é possível quantificar a ciência pelos métodos da própria ciência. Para isso recorreu às contribuições de Lotka (1926) e concluiu que 1/3 da literatura é produzida de menos de 1/10 dos autores mais produtivos, levando a uma média de 3,5 documentos por autor, com 60% dos autores produzindo um único documento. Dessa forma, Price (1976) propôs a Lei do Elitismo que por meio de uma expressão matemática em que n representa o número total de contribuintes numa disciplina e o cálculo da \sqrt{n} permite identificar a elite da área estudada. Ou seja, o número de autores prolíficos parecia equivaler à raiz quadrada do número total de autores que em qualquer campo ou subcampo da ciência são aqueles que compõem a chamada Frente de pesquisa (PRICE, 1976).

Spinak (1996, p. 109) esclarece melhor o significado da frente de pesquisa, ao referir que se trata de “uma área ou disciplina que manifesta grande atividade na pesquisa”. Nas palavras do autor: “normalmente são os temas novos de campos de estudos bem estabelecidos, ou “áreas candentes”. As frentes de pesquisa são bem definidas pela tendência que os documentos dessa área possuem de citar majoritariamente outros documentos da mesma área e com datas muito recentes, ou seja, de uma vida média muito breve.

3.3 Delineamento metodológico e caracterização da pesquisa

A taxonomia de classificação de pesquisas científicas abrange vários aspectos, isto é, quanto a sua natureza, formas de abordar o problema, objetivos e procedimentos técnicos empregados.

Em vista disso, a pesquisa realizada pode ser caracterizada como quantitativa em relação à forma de abordagem do objeto, pois trabalhou com variáveis expressas sob a forma de dados numéricos e emprega técnicas estatísticas para classificá-los e analisá-los. Também é uma pesquisa do tipo exploratória, uma vez que proporcionou maior familiaridade com o problema investigado, com vistas a torná-lo mais explícito por meio da construção de hipóteses. Ainda pode ser caracterizada como uma pesquisa descritiva, pois registrou e descreveu as características de um determinado fenômeno – a literatura citada em dissertações e teses sobre educação indígena – mediante técnicas padronizadas de coleta de dados. Além disso, não deixa de ser uma pesquisa analítica, pois envolveu uma análise mais aprofundada das informações coletadas na tentativa de explicar o contexto dos fenômenos estudados e estabelecer relações entre as causas e os efeitos. (GIL, 2008).

Para responder às questões de pesquisa e atingir os objetivos propostos, adotou-se nessa tese um delineamento metodológico composto por cinco estudos, a saber: Estudo 1, que empreendeu uma revisão narrativa da produção científica sobre a educação indígena no Brasil; Estudo 2, que apresenta um panorama bibliométrico do *corpus* investigado composto por 114 dissertações de mestrado e 59 teses de doutorado; Estudo 3, que realiza a análise da literatura citada nessas dissertações e teses sobre educação indígena no Brasil; Estudo 4, que identifica e analisa a produtividade e a frente de pesquisa dos autores; o Estudo 5, que identifica e analisa a vida média, o fator anual de envelhecimento e a perda de atualidade da literatura citada.

A próxima subseção apresenta o detalhamento da coleta de dados de cada estudo.

3.4 Coleta de dados

Inicialmente foi criado o banco de dados da pesquisa composto pelas planilhas 1 e 2 elaboradas com o auxílio do software Excel® e que posteriormente foram desdobradas em várias outras planilhas visando análise mais aprofundada dos dados. Essas duas planilhas principais continham os seguintes campos:

Planilha 1 – Registro de dados bibliométricos:

- A) Código do registro;
- B) Termo de busca;
- C) Nome do autor;
- D) Gênero do autor;
- D) Título do trabalho;

- E) Nome do orientador;
- F) Gênero do orientador;
- G) Ano da defesa;
- H) Nível: mestrado acadêmico, mestrado profissionalizante e doutorado;
- I) Instituição de ensino superior em que ocorreu a defesa do trabalho;
- J) Região geográfica da Instituição;
- K) Nome do Programa de Pós-Graduação
- L) Área de conhecimento
- M) Resumo do trabalho

Planilha 2 – Registro das citações:

- A) Código do registro
- B) Autor 1 até Autor n
- C) Tipologia documental: artigo e livro
- D) Títulos das obras de livros e artigos
- E) Áreas de conhecimento dos autores dos livros
- F) Títulos dos periódicos
- G) Idiomas
- H) Tipo de autoria
- I) Ano de publicação

Em seguida, para cada um dos cinco estudos foram realizadas diversas operações para coleta e registro dos dados, conforme descrição a seguir.

Estudo 1 – O eixo norteador para seleção dos trabalhos foi constituído pelos autores que pesquisaram sobre a educação indígena, isto é: teses e dissertações, livros, coletâneas, dossiês temáticos publicados em periódicos científicos, bem como artigos que apresentaram balanços críticos da produção científica sobre a temática. Também foram recolhidas informações sobre eventos científicos ocorridos no país que abordaram a educação indígena visando traçar um panorama da contribuição dessas atividades para a temática. É válido esclarecer que esses trabalhos foram posteriormente publicados em coletâneas que estão descritas à frente, em subseção específica. Essas publicações foram coletadas de diversas maneiras e em diferentes fontes de informação:

a) *busca retrospectiva*, por meio da leitura das listas de referências das obras que foram objeto de estudo para a elaboração da seção 2 dessa tese, e *busca prospectiva*, que consistiu em buscar novos estudos que citaram os documentos já selecionados, conforme sugerem Dresh, Lacerda e Valle Junior (2015, p. 151);

b) por meio de pesquisa no Google Acadêmico, escolhido por ser uma ferramenta de busca na Web que recupera artigos revisados por especialistas, editores, teses, livros, resumos e artigos de editoras acadêmicas, organizações profissionais, bibliotecas de pré-publicações, universidades e outras entidades acadêmicas;

c) por meio de pesquisa na biblioteca eletrônica SciELO, que abrange uma coleção selecionada de 356 títulos de periódicos científicos brasileiros. Essas buscas foram realizadas até atingirem *o ponto de saturação*, ou seja, quando os estudos encontrados deixaram de contribuir para o processo de síntese do conhecimento sobre a temática pesquisada, ou então quando os resultados obtidos passaram a ser repetitivos.

Para recuperação das publicações no Google Acadêmico e na SciELO foram utilizadas as expressões de busca “educação escolar indígena” e “educação indígena”, de acordo com os seguintes critérios: páginas em português; sem restrição aos tipos de documentos; disponibilidade do texto integral dos documentos; recorte temporal anterior a 1996 somente para teses e dissertações, haja vista que na presente tese de doutorado o *corpus* da pesquisa compreende esse tipo de documento referente ao período entre 1996 a 2016; e exclusão de registros que não atendiam ao escopo da pesquisa.

O Estudo 2 apresenta o panorama bibliométrico de um *corpus* composto por 114 dissertações de mestrado e 59 teses de doutorado. A fonte de dados foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) que reúne em um só portal as teses e dissertações defendidas em todo o País e por brasileiros no exterior. A opção da escolha dessa Base de Dados teve as seguintes motivações: a) abrangência: atualmente composta por 475.193 documentos, dos quais 346.608 dissertações de mestrado e 128.585 teses de doutorado defendidas por pesquisadores do Brasil e do exterior em 105 instituições. (BDTD, 2017); b) acessibilidade: o acesso é gratuito, além de fornecer *link* para os textos completos dos trabalhos.

Para coleta de dados da pesquisa na base de dados da BDTD foram escolhidas as expressões “educação indígena” e “educação escolar indígena” extraídos da revisão de literatura que fundamentou essa pesquisa. Uma vez determinadas as duas expressões de busca estipularam-se os seguintes critérios para a coleta de dados na BDTD: a) **inclusão**: todas as teses e dissertações que contivessem no título, palavras-chave ou resumo as expressões de busca, independentemente da área de conhecimento em que foram defendidas; b) **exclusão**: trabalhos que não possuíam acesso ao texto completo; registros duplicados e aqueles cujo escopo não se mostrou aderente ao tema pesquisado. Também não foi aplicado qualquer tipo

de filtro de busca avançada ou mesmo a temporalidade dos registros selecionados, uma vez que a intenção é cartografar a evolução do tema ao longo dos anos. A coleta de dados foi realizada no dia 10 de dezembro de 2016 resultando em um total de 226 registros, dos quais 101 registros foram recuperados com o termo “educação indígena” (n=101) e com o termo “educação escolar indígena” (n=115). Aplicando os critérios de inclusão e exclusão o *corpus* final da pesquisa visando à análise bibliométrica foi composto por 173 trabalhos, recuperados com o termo “educação indígena” (n=58) e “educação escolar indígena” (n=115) dos quais 110 eram dissertações de mestrado acadêmico, 4 dissertações de mestrado profissional e 59 teses de doutorado.

Estudo 3 - O *corpus* da análise das citações foi extraído das referências (n=8.111), presentes nas dissertações e teses coletadas (n=173) no Estudo 2 com exceção de três trabalhos – uma dissertações de mestrado e duas teses de doutorado – que foram descartados devido às seguintes ocorrências: a) a dissertação de Sérgio Perius, intitulada *Formação de professores indígenas para atendimento à comunidade Guarani e Kaiowa do município de Amabai no estado do Mato Grosso do Sul* e defendida no ano de 2008 na Universidade do Oeste Paulista, o sistema BDTD desta instituição de ensino superior encontrava-se fora do ar durante nossas consultas; b) A tese intitulada *O impossível material de algumas proposições para a realidade da educação escolar indígena: aporias, alquimias e ideologias* de autoria de Renato Izidoro da Silva, defendida no ano de 2011 na Universidade Federal da Bahia, encontrava-se com o link errado, ou seja, ao baixar o arquivo da tese automaticamente era aberto a sua dissertação de mestrado e não a tese de doutorado; c) a tese de Walkyria Mollica do Amarante, intitulada *Criatividade na educação indígena: análise de material curricular em São Paulo* defendida no ano de 2011 na Pontifícia Universidade Católica de Campinas, na área de Psicologia, apresentava-se de forma incompleta, ou seja, faltando vários capítulos e também a lista das referências citadas no texto.

Desse modo, o *corpus* do Estudo 3 foi composto por 170 trabalhos, isto é, dissertações de mestrado acadêmico (n=109), dissertações de mestrado profissional (n=4) e teses de doutorado (n=57). Para a realização da análise de citações foram extraídas desse *corpus* as referências (n=8.111), ou seja, tudo aquilo que foi listado no final dos trabalhos dos autores das teses e dissertações, as quais foram categorizadas em duas áreas: a primeira, referente às citações presentes nos trabalhos da Área de Educação, e a segunda, com as referências presentes nas demais áreas – Ciências Humanas, Ensino, Linguística, Letras e Artes, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Ambientais e Interdisciplinar – aqui denominadas como Outras Áreas de Conhecimento.

Em seguida, desse total de referências (n=8.111), 67,6% (n=5.484) foram retiradas de trabalhos (n=99) defendidos na Área de Educação e 32,4% (n=2.627) de trabalhos (n=71) defendidos em Outras Áreas de Conhecimento, conforme a seguinte distribuição:

A) total da **Área de Educação** (n=99), sendo dissertações de mestrado acadêmico (n=65), dissertações de mestrado profissional (n=1) e teses de doutorado (n=33), totalizando 5.484 referências, distribuídas de acordo com as seguintes tipologias documentais:

- 1) livros (n= 3.313)
- 2) artigos (n=1.059)
- 3) capítulos (n=740)
- 4) coletâneas (n=229)
- 5) trabalhos em eventos (n=122)
- 6) obras de referência (n=21)

B) **trabalhos das Outras Áreas de Conhecimento** (n=71), sendo dissertações de mestrado acadêmico (n=44), dissertações de mestrado profissional (n=3) e teses de doutorado (n=24), totalizando 2.627 referências, de acordo com as seguintes tipologias documentais: livros (n=1.865); artigos (n=762)

O conjunto de referências dessas áreas de conhecimento (Educação e Outras Áreas de Conhecimento) foi analisado em relação às seguintes categorias:

- a) Tipologia documental: livros e artigos
- b) Áreas de conhecimento dos autores dos livros;
- c) Tipos de autoria: individual e múltipla
- d) Idiomas dos artigos
- e) Periódicos

Estudos 4 e 5 – Utilizaram os resultados do Estudo 3 para o cálculo da produtividade e frente de pesquisa dos autores, da vida média, do fator anual de envelhecimento e da perda atual da informação da literatura citada sobre educação indígena. Ressalta-se que em ambos os estudos a análise de citações foi realizada de acordo com as tipologias documentais de livros e artigos científicos publicados nas áreas de Educação e nas Outras Áreas de Conhecimento. Isso permitiu estabelecer análises comparativas entre os resultados obtidos nessas duas Áreas.

3.5 Modelagem dos dados

Após o registro dos dados dos cinco estudos os mesmos foram modelados visando

eliminar inconsistências, tais como registros repetidos, nomes e títulos fora do padrão estabelecido, isto é, nome completo sem abreviaturas.

Em seguida, os dados registrados nas planilhas Excel® foram transportados para o software VantagePoint® que permite realizar cruzamentos entre variáveis, o que fortalece as análises bibliométricas.

3.6 Análise dos dados

Para a análise dos dados do Estudo 1 recorreu-se à interlocução com os autores e obras que fundamentaram teoricamente a pesquisa e expostos na seção 2 dessa tese.

A análise dos dados dos Estudos 2, 3, 4 e 5 foram realizadas mediante a aplicação de métodos matemáticos e estatísticos formulados por diferentes autores (Quadro 3), bem como pela interlocução com autores e obras dos campos da Educação e da Ciência da Informação que fundamentaram a pesquisa.

Quadro 3 – Síntese teórica e metodológica para fundamentação da análise dos dados

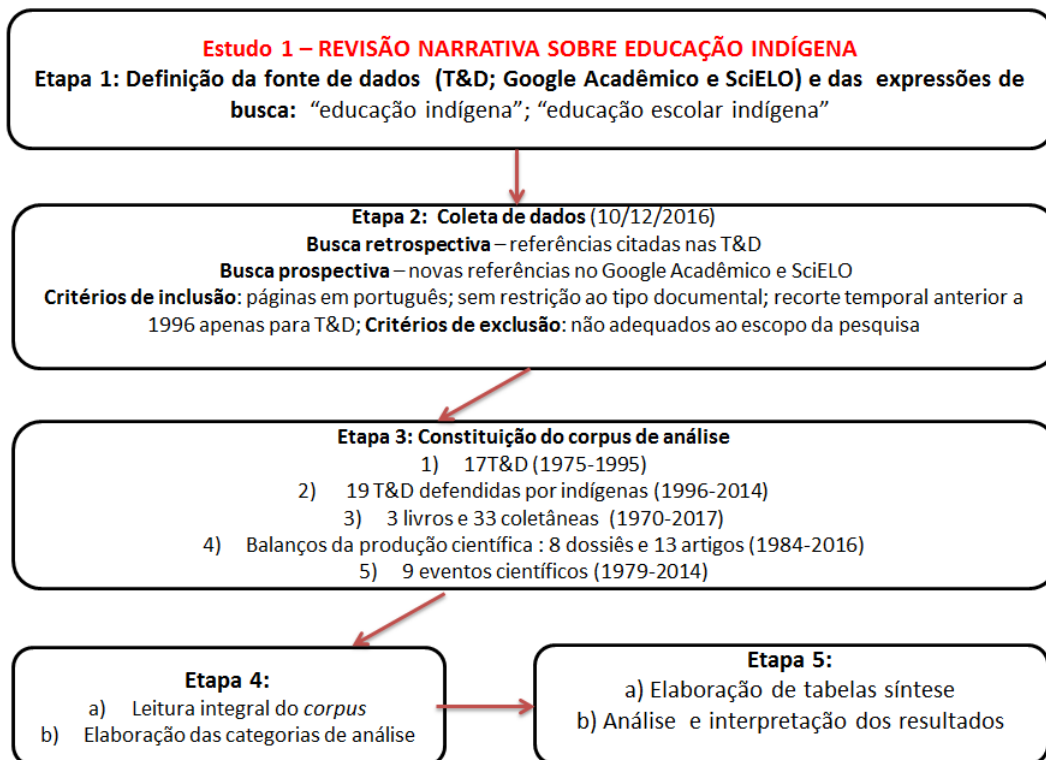
Conceitos / Autores	Definições	Métodos matemáticos e estatísticos
Frente de pesquisa (Price, 1976)	A raiz quadrada (\sqrt{n}) de um total de autores (n) resulta no conjunto de autores que compõem a frente de pesquisa.	(\sqrt{n})
Frente de pesquisa ampla (Lima, 2015)	Opção utilizada quando o total de autores da frente de pesquisa resulta em um valor decimal acima do valor teórico de Price.	$(\Delta/\gamma_1)*100 \leq 2\%$
Frente de pesquisa restrita (Lima, 2015)	Opção utilizada quando o total de autores da frente de pesquisa resulta em um valor decimal abaixo do valor teórico de Price	$(\Delta/\gamma_1)*100 \geq 2\%$
Produtividade dos autores - Lei do quadrado inverso. (Lotka, 1926)	Considera que o número de autores (N) que fazem n contribuições em um determinado campo científico é aproximadamente $1/n^2$ daqueles que fazem uma só contribuição, e que a proporção daqueles que fazem uma única contribuição é de mais ou menos 60%.	$N = (1/n^2)$
Vida Média (Burton e Kleber, 1960)	Tempo durante o qual metade da literatura ativa foi publicada.	$md = l + \left(\frac{n}{2}\right) - F_{ant} / fi * (L - l) = h$
Obsolescência ou da literatura (Brookes, 1970)	Declínio da utilidade da literatura em um determinado período de tempo.	$a = (0,5)^{1/h}$
Fator anual de envelhecimento (Brookes, 1970)	Tempo transcorrido para que a utilização de determinada literatura seja reduzido pela metade (50%).	
Perda anual da atualidade da literatura (Brookes, 1970)	Decréscimo anual da utilidade da literatura analisada.	$(1 - a)*100$

Fonte: Elaborada pelo autor

3.7 Etapas dos estudos

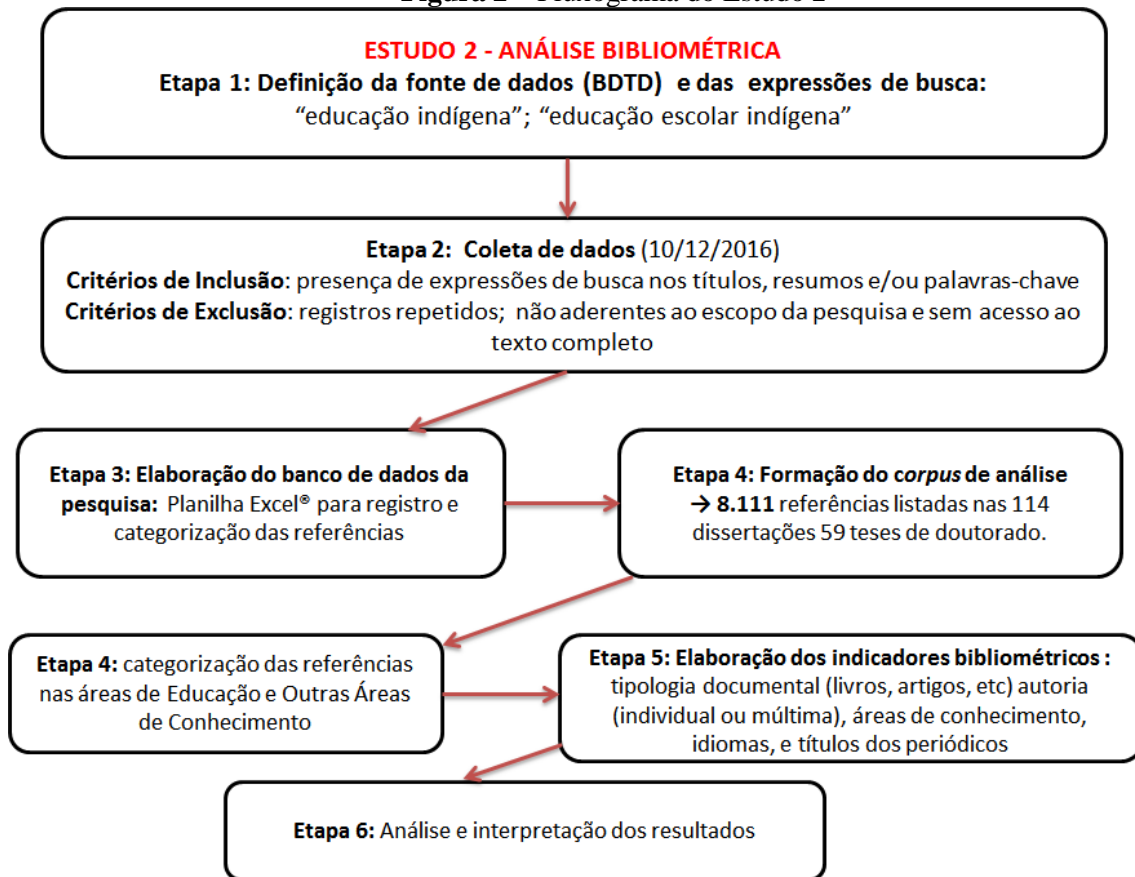
As Figuras 1, 2, 3, 4 e 5 apresentadas a seguir, mostram os fluxogramas das principais etapas dos cinco estudos realizados, a saber: coleta e registro dos dados de dados, constituição dos *corpora* das pesquisas, modelagem e análise dos dados, de acordo com os delineamentos adotados.

Figura 1 – Fluxograma do Estudo 1



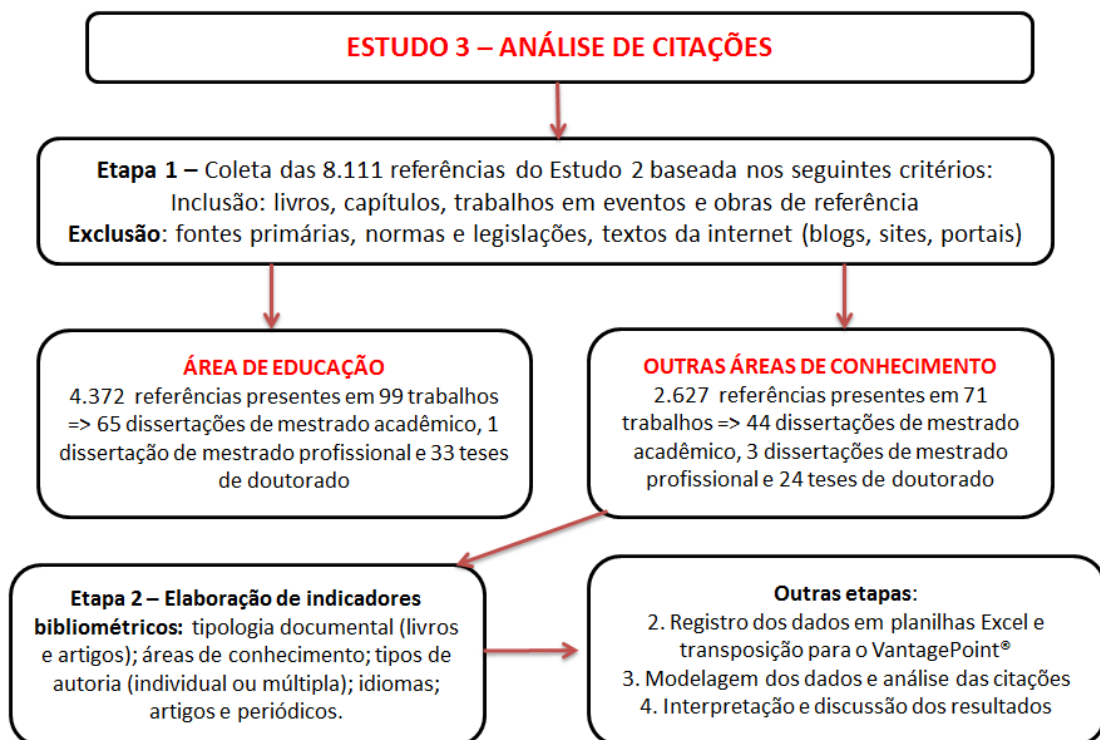
Fonte: Elaborada pelo autor

Figura 2 – Fluxograma do Estudo 2



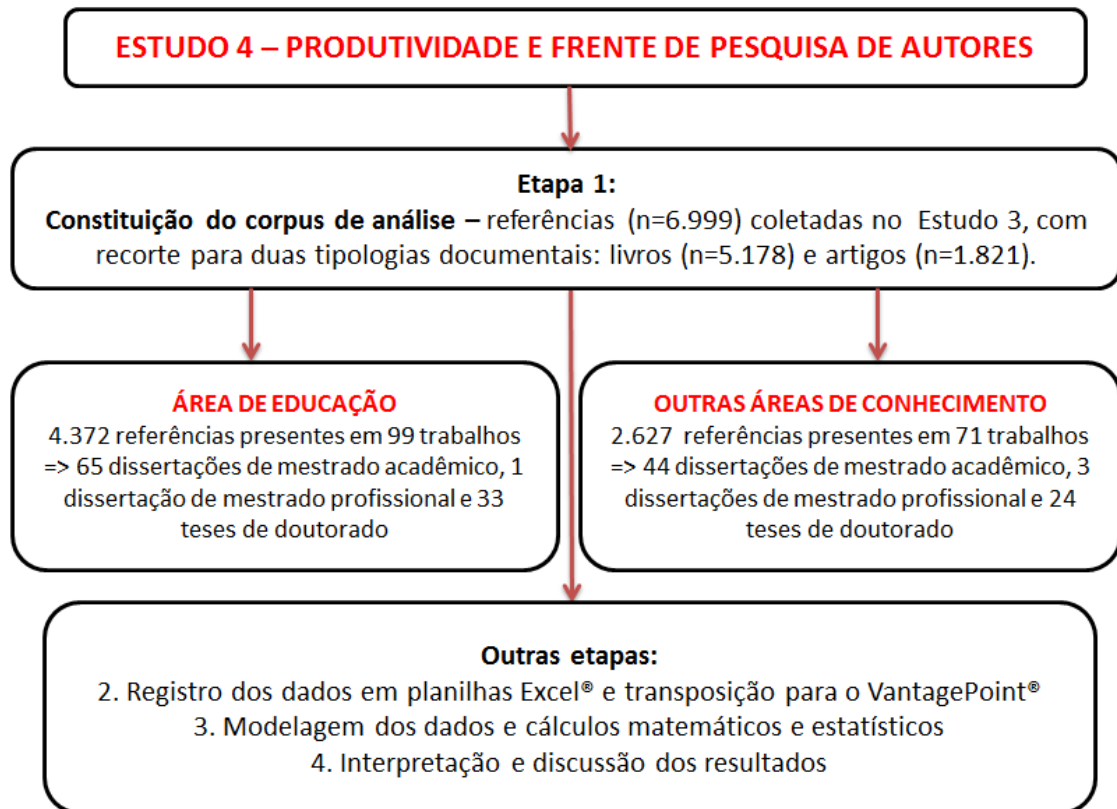
Fonte: Elaboração do autor

Figura 3 – Fluxograma do Estudo 3



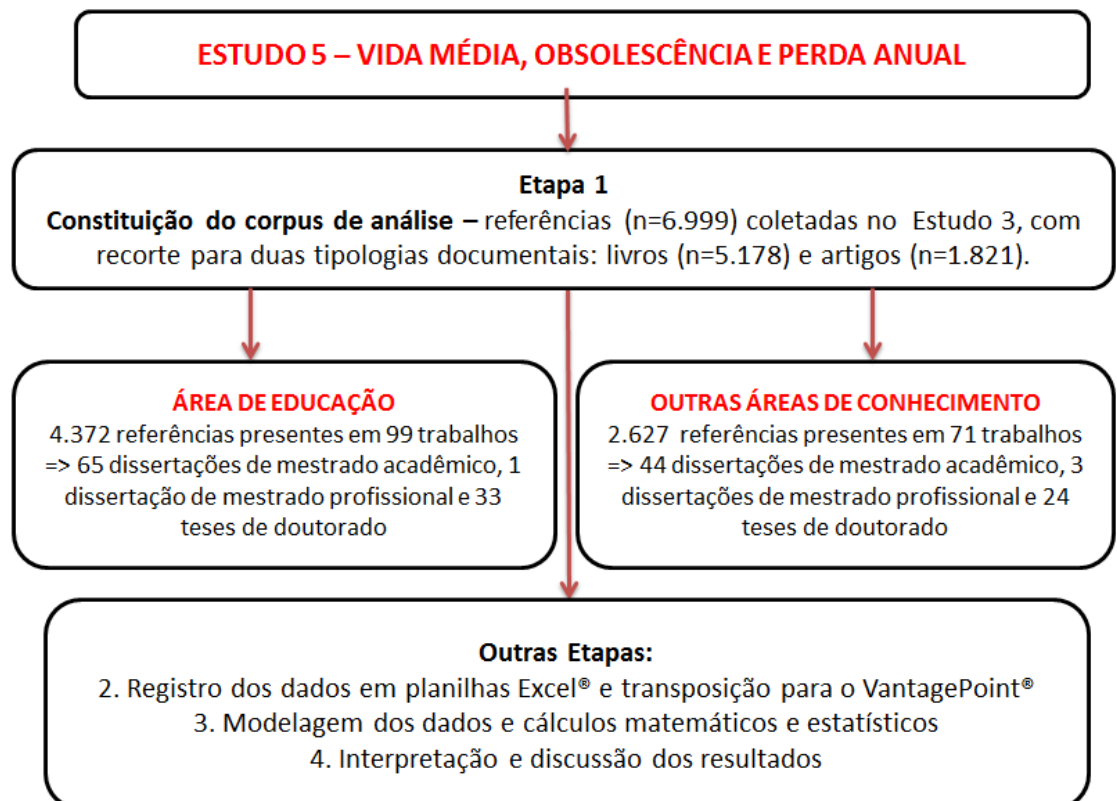
Fonte: Elaborada pelo autor

Figura 4 – Fluxograma do Estudo 4



Fonte: Elaborada pelo autor

Figura 5 – Fluxograma do Estudo 5



Fonte: Elaborada pelo autor

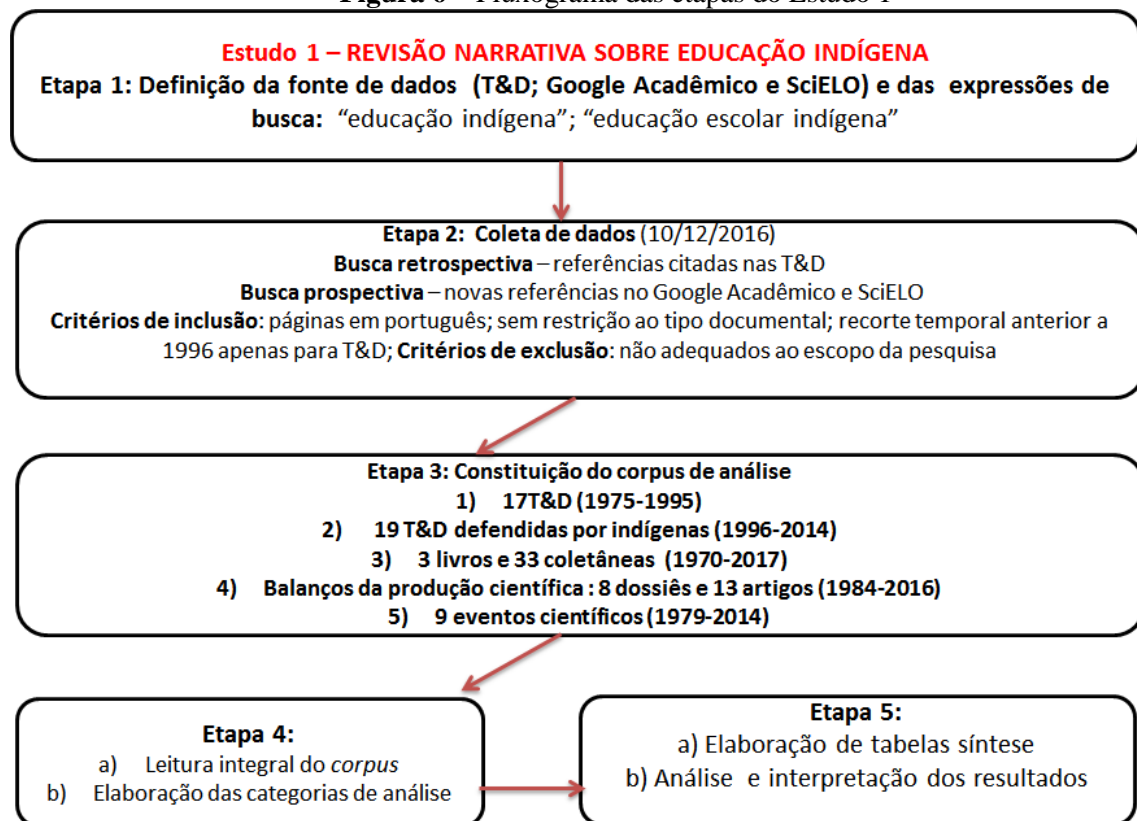
4 A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL: UMA REVISÃO NARRATIVA

Nesta seção será apresentado os resultados do Estudo 1 referentes a revisão narrativa onde será traçado um panorama das pesquisas que trataram da educação indígena no Brasil visando elucidar como essa temática tem sido abordada nos mais variados campos do conhecimento.

Ressalta-se que para cada tipo documental pesquisado foi elaborado um quadro síntese das produções de acordo com a ordem cronológica das publicações, como forma de melhor guiar o leitor sobre o conteúdo dos trabalhos analisados.

Para reforçar como foram alcançados os resultados dessa revisão narrativa, a figura 6 apresenta o fluxograma das etapas do Estudo 1.

Figura 6 – Fluxograma das etapas do Estudo 1



Fonte: elaboração do autor

4.1 Dissertações e teses sobre educação indígena no Brasil: 1975-1995

Um trabalho pioneiro no Brasil acerca do estado da arte da educação indígena foi elaborado por Marta Valéria Capacla (1995). Essa obra, intitulada *O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995)* e editada pelo Grupo de Educação Indígena da Universidade de São Paulo (MARI) em parceria com o MEC. Nessa publicação, prefaciada por Aracy Lopes da Silva, a autora elencou treze trabalhos publicados entre os anos de 1975 e 1995. São livros (n=2), dissertações (n=6); teses (n=1), e coletâneas (n=4) que trataram do tema. Quase uma década depois, no inventário de trabalhos de pós-graduação sobre educação escolar indígena no Brasil realizado por Grupioni (2003b), o autor identificou mais seis dissertações de mestrado e quatro teses de doutorado defendidas entre 1990 e 1995. Portanto, no período entre 1978 e 1995 do total (n=17) de pesquisas de pós-graduação realizadas sobre educação indígena as de mestrado (n=12) foram superiores às de doutorado (n=5), de acordo com esses dois levantamentos. (Quadro 4).

Conforme menciona Grupioni (2003b, p.197), as temáticas desses trabalhos “têm relação com os processos de instituição escolar em terras indígenas e suas implicações” e abordam desde “questões suscitadas pelo uso, ou não, das línguas indígenas nas escolas”, bem como “trabalhos que dizem respeito aos processos tradicionais de socialização das crianças indígenas”.

Quadro 4 – Trabalhos de pós-graduação sobre educação indígena (1978-1995)

Autor /Ano / Nível	Área / Instituição	Escopo do Trabalho
Tsupal 1978/M	Educação (UnB)	Descrição dos processos de educação bilíngue entre os Karajá e Xavante.
Assis 1981/M	Antropologia (UnB)	Análise da presença da escola entre os Galibi e Karipuna, da região do Uaçá, Amapá.
Cunha 1990/M	Educação (UnB)	Análise do papel exercido pelas escolas mantidas pelo Estado em terras indígenas.
Maher 1990/M	Linguística (Unicamp)	Análise um curso de português oral como segunda língua para jovens Guarani, em São Paulo.
Resende 1992/D	Geografia Humana (Universidade de Barcelona)	Baseia-se no princípio geral de que cada aluno antes de entrar na escola já possui um saber espacial geográfico próprio, fruto de sua experiência de vida, isto é, de seu lugar no processo social do trabalho e da cultura.
Ferreira 1992/M	Antropologia (USP)	Aborda questões relacionadas à oralidade e escrita, cultura e cognição, e propõe uma periodização da educação indígena no Brasil.
Barros 1993/D	Ciências Sociais (Unicamp)	Trata de diferentes formas de uso da linguística estrutural no interior da missão evangélica <i>Summer Institute of Linguistics</i> (SIL), entre as décadas de 1930 e 1960.
Ferreira Netto	Linguística	Defende a ideia de que cabe exclusivamente aos índios a

1994/D	(USP)	opção por qual tipo de escola eles irão adotar, baseado no princípio de não interferência que sustenta esta relação de convívio.
Monte 1994/M	Educação (UFF)	Resgatou, no cotidiano da sala de aula, o currículo construído na prática pelos professores. Analisa o processo de apropriação da escrita e de saberes e formas de pensamento não-indígenas através do exercício dos diários.
Leite 1994/M	Educação (UFMT)	Relato e análise da experiência, realizada em 1987 pelos professores Ticuna, de construção coletiva de um livro com textos bilíngues para a pós-alfabetização em suas escolas.
Pereira 1994/D	Psicologia (USP)	Investiga a socialização secundária de crianças pertencentes ao grupo indígena Kaingang visando identificar variáveis do processo psicossocial.
Borges 1995/D	Letras (Universidade de Utrecht-Holanda)	Elabora uma síntese da etno-história dos Terena para resgatar os precedentes da educação escolar indígena, e analisar a influência do Estado e da Igreja nessa realidade educacional.
Carvalho 1995/M	Educação (UFMS)	Tentativa de desenvolver uma história da educação escolar indígena do povo Terena.
Freitas 1995/M	Linguística (UFPE)	Analisa o bilinguismo dos Arara e identifica a língua como um dos elementos que mais resiste ao com os elementos culturais da sociedade envolvente.
Mendes 1995/M	Linguística Aplicada (Unicamp)	Estudo interdisciplinar integrando as áreas da linguística aplicada e educação matemática visa oferecer subsídios à formação e atuação de professores não-índios que atuam com professores índios.
Silva, M. 1995/M	Linguística (UFG)	Analisa a atitude de duas comunidades Karajá com relação às duas línguas em contato: Karajá e portuguesa, a facilidade linguística e os usos dessas línguas nos diferentes domínios sociais e nas interações intra e intergrupos, bem como as funções da linguagem escrita nessas comunidades.
Silva, T. 1995/M	Educação (UFMT)	Focaliza a educação escolar salesiana entre os Xavante que vivem na Terra Indígena Sangradouro, leste de Mato Grosso com vistas à recuperar essa história.

(*) M = mestrado; D = Doutorado.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Capacla (1995) e Grupioni (2008)

O Quadro 4 mostra a preponderância das pesquisas de mestrado (n=12) sobre as de doutorado (n=5), e também permitem observar que as pesquisas de pós-graduação foram desenvolvidas em várias áreas de conhecimento, como a Psicologia, Geografia, Letras, Ciências Sociais, entre outras. Contudo, é na área de Educação (n=6) que se concentra o maior número de trabalhos, seguida pela área de Linguística (n=4) e de Antropologia (n=2).

Ao refletir sobre a predominância dessas áreas, Grupioni (2008, p. 21) recupera a análise realizada por Silva (2001, p. 23) que menciona não ser rara, “na apropriação que pesquisadores dessas outras áreas fazem do pensamento antropológico, a utilização de conceitos ou teorias de algum modo ultrapassadas ou já profundamente revistas no âmbito interno à própria Antropologia”.

O Quadro 4 também mostra que há um intervalo temporal entre as duas primeiras dissertações – a de Tsupal (1978) e a de Assis (1981) – e os demais seis trabalhos que ocorrem quase uma década após, ou seja, nos anos 1990. É válido mencionar que a expansão

e crescimento da pós-graduação brasileira ocorreram principalmente nos anos 1990, conforme mostram os dados de Alves e Oliveira (2014, p. 367) apontando que “no período de 1976 a 1990, o número de cursos havia saltado de 673 para 1.485” sendo que “na primeira metade dos anos 1990, o crescimento não foi tão acentuado, passando de 1.485, em 1990, para 1.624, em 1996. Todavia, no período de 1996 a 2004, registra-se novamente um crescimento expressivo, passando de 1.624 para 2.993.”.

Na visão de Grupioni (2008, p.20), os dois primeiros trabalhos de pós-graduação citados no Quadro 4 sobre educação indígena tiveram grande impacto nas publicações futuras,

[...] como precursores da reflexão sistemática sobre a educação indígena, em nível de pós-graduação, na universidade, tanto pelo viés cronológico, já que foram os primeiros, quanto pelo impacto que tiveram na produção subsequente. Os trabalhos de Assis (1981), Cunha (1990) e Ferreira (1992) marcariam a produção imediatamente posterior, que então se diversifica e amplia de forma surpreendente nos anos seguintes.

Sobre esses primeiros trabalhos de pós-graduação, Luciano (2011, p. 51) destaca o interesse comum:

[...] pela compreensão dos processos de escolarização dos povos indígenas e os respectivos impactos na vida individual e coletiva dos indígenas, inclusive as diferentes reações e modos de percepção e interação com o mundo da instituição escolar e os conhecimentos e valores trabalhados por ela. Pode-se então imaginar que as preocupações estavam voltadas para acompanhar o desenvolvimento da entrada da escola na vida desses povos enquanto elemento ou mesmo instrumento de contato e colonização.

Na segunda metade dos anos de 1990, Grupioni (2008, p.21) afirma que era praticamente impossível acompanhar todas as publicações da área, uma vez que a comunidade científica interessada na temática havia se expandido significativamente, bem como as temáticas estudadas e as abordagens teóricas empregadas.

Este fato também é corroborado Silva (2016, p.48), que afirma que entre os anos 1991 a 2010 “ocorreu um *boom* na produção científica, com um salto significativo sobre a educação indígena, provavelmente ocasionado pela intensificação dos debates sobre os direitos dos povos indígenas no cenário internacional, que desencadearam os movimentos indígenas e indigenistas”.

Em relação ao conteúdo e abordagens das teses e dissertações sobre educação indígena, Grupioni (2008, p. 21) comenta que uma parcela considerável desses trabalhos “está focada na análise etnográfica de situações particulares, envolvendo uma única comunidade ou

povo indígena em sua experiência de conviver com a escola e a educação indígena”, notando-se “poucos trabalhos comparativos e, em menor número ainda, os que buscam uma abordagem mais ampla”. Na visão do autor

Um número expressivo de pesquisas apresenta-se com o intuito de “colaborar”, “subsidiar” e “apoiar” intervenções em contextos étnicos particulares, fruto do trabalho de reflexão de pessoas que estão ou estiveram à frente de processos de implantação de escolas ou de formação de professores indígenas, na qualidade de assessores, formadores, docentes ou desenvolvendo outros tipos de trabalhos de intervenção, inclusive missionária, junto a certos grupos indígenas. (GRUPIONI, 2008, p.21)

No entendimento desse autor isso ocorre pelo fato de que “boa parte dos autores é também assessor de programas de educação indígena, que conduzem seu esforço de reflexão teórica, com o intuito de repensar a própria prática” (GRUPIONI, 2008, p.21).

Em resumo, as dissertações e teses sobre educação indígena analisada principalmente nos trabalhos de Capacla (1995), Grupioni (2003a; 2008) e posteriormente em vários outros trabalhos que realizaram “balanços” dessa produção científica – como se verá à frente em subseção específica dessa tese – poderia ser dividida em dois momentos: o inicial, com os dois estudos pioneiros de Tsupal (1978) e Assis (1981); e em seguida, os trabalhos desenvolvidos a partir da década de 1990, já na esteira das mudanças provocadas pelas conquistas no campo dos direitos indígenas no país, motivadas pela Constituição Federal de 1998, conforme refere Luciano (2011, p. 51):

Desse modo, essa ampliação paulatina da produção acadêmica sobre a educação escolar indígena acompanha a evolução política do país neste período pós-ditadura e sob as novas orientações legais e políticas da nova Constituição Federal. Os governos passaram a ter mais sensibilidades e conferir maior atenção às questões relativas aos segmentos sociais historicamente excluídos das políticas públicas, dentre os quais, os povos indígenas.

Luciano (2011, p. 52) também identifica que os trabalhos acadêmicos acompanharam o processo de ampliação dos direitos, o que se traduz por uma mudança no enfoque temático dos trabalhos acadêmicos quando se comparam aqueles das décadas de 1980 e 1990 e os da década posterior (2000-2010). Na visão do autor:

Se nas décadas de 1980 e 1990 as preocupações estavam voltadas para estudos de caso etnográficos das experiências dos povos indígenas com a escola muito tendentes a valorizá-los ora como heróis resistentes, ora como vítimas passivas, nesta atual década percebem-se preocupações mais voltadas aos desafios do protagonismo e apropriação da escola e dos processos de formação acadêmica, acompanhando as novas ideias que circulam nos espaços de debates, mas principalmente nos ambientes de discussão de políticas públicas, tais como os de “educação como direito”, “cidadania indígena”, “indígenas como sujeitos de direito”, dentre outros. A escola passa a ser tratada como instrumento de direitos e de cidadania. (LUCIANO, 2011, p. 52)

No balanço realizado por Grupioni (2003a, p. 197), esse autor também comenta que a temática da educação indígena “adquiriu importância acadêmica compondo um campo de saber interdisciplinar, com um volume crescente de pesquisas sendo realizadas e com resultados sendo compartilhados”. Esse autor ainda argumenta que os trabalhos ao tratarem de uma “reflexão sobre a própria prática”, acabam “gerando uma produção acadêmica mais engajada e comprometida com questões indigenistas e de intervenção social”. (GRUPIONI, 2008, p.22).

4.1.1 Dissertações e teses defendidas por indígenas: 1996-2014

Na introdução de uma tese de doutorado mais recente, de autoria de Gersem José dos Santos Luciano⁴ (2011) foi traçado um breve panorama da produção acadêmica sobre educação indígena no Brasil e no Alto Rio Negro. O autor parte do inventário de Grupioni (2008), mas acrescenta trabalhos de pós-graduação e outros tipos de publicação que apareceram posteriormente. Destaca como novidades nessa produção os primeiros trabalhos acadêmicos de pós-graduação realizados por indígenas em várias áreas de conhecimento.

Tendo como base a pesquisa de Luciano (2011) e complementando com informações coletadas na literatura científica sobre educação indígena o Quadro 5 apresenta um panorama de alguns desses trabalhos de pós-graduação defendidas por indígenas.

⁴ Luciano da etnia Baniwa foi o primeiro índio a obter mestrado em Antropologia Social, e atuou como importante ator social no movimento indígena, além de ter sido representante indígena no Conselho Nacional de Educação. Tem extensa obra publicada sobre a questão indígena em livros e coletâneas.

Quadro 5 – Dissertações e teses defendidas por indígenas

Autor/Etnia	Ano/Nível*	Área/Instituição	Síntese da pesquisa
Darlene Taukane (Kurâ-Bakari)	1996 Mestrado	Educação (UFMT)	Focaliza a educação escolar entre os Kurâ-Bakari.
Francisca Pinto de Ângelo (Pareci)	2005 Mestrado	Educação (UFMT)	Institucionalização da educação indígena no estado de Mato Grosso.
Lúcia Alberta Andrade de Oliveira (Baré)	2005 Mestrado	Educação (UFAM)	Programas de educação escolar indígena que foram desenvolvidos no Alto Rio Negro, município de São Gabriel da Cachoeira/AM nos finais dos anos 1990.
Maria das Dores Oliveira (Pankaru)	2006 Doutorado	Linguística (UFAL)	Focaliza a estrutura da língua Ofayé e analisa a sua importância sóciohistórica para a luta dos povos indígenas.
Justino Sarmiento Rezende (Tuyuka)	2007 Mestrado	Educação (UCDB)	Estuda as práticas educativas escolares no processo de fortalecimento da identidade Tuyuka focalizando a escola indígena municipal Utâpinopona-Tuyuka
Eliane Gonçalves de Lima (Terena)	2008 Mestrado	Educação (UCDB)	Pesquisa que observou, registrou e estudou os processos próprios de aprendizagem no contexto da pedagogia Terena, bem como os fatores que contribuem para a construção dessa pedagogia nos espaços em que a criança circula, como o núcleo familiar, o contexto da comunidade e o espaço escolar.
Nilza Leite Antonio (Terena)	2009 Mestrado	Psicologia (UCDB)	Compreender alguns aspectos da identidade de crianças em processo de escolarização, no contexto de sua rede social. O lócus da pesquisa foi a Escola Municipal Indígena Pólo “General Rondon”, na Aldeia Terena Bananal Distrito de Taunay – Aquidauana, MS
Edílson Martins Melgueiro (Baniwa)	2009 Mestrado	Linguística (UnB)	Investigação linguística dos classificadores nominais da língua Baniwa do Içana, visando contribuir para o aprofundamento do conhecimento linguístico desse importante aspecto da gramática dessa língua Aruák.
Tonico Benites (Kaiowá)	2009 Mestrado	Antropologia Social (UFRJ)	Analisa as divergências e conflitos entre a educação Kaiowá realizada pelas famílias extensas, e a escola formal introduzida nas aldeias, utilizando-se do conceito de “tradição de conhecimento” (Barth) como uma ferramenta analítica.
Rita Gomes do Nascimento (Potiguara)	2010 Doutorado	Educação (UFRN)	Analisa as práticas educativas nas escolas diferenciadas Tapeba, focalizando as manipulações táticas e estratégicas do tema do preconceito em suas pedagogias.
Daniel Munduruku Monteiro Costa (Mundurucu)	2010 Doutorado	Educação (USP)	Enfoca o movimento indígena brasileiro sob a ótica do caráter educativo desde sua origem como um instrumento legítimo na defesa dos direitos indígenas e que, estruturado em seu processo de autoformação, também serviu para promover mudança no olhar da sociedade brasileira sobre os povos indígenas.
Florêncio Vaz Almeida Filho (Maytapu)	2010 Doutorado	Ciências Sociais (UFBA)	Etnografia do processo de formação de identidades étnicas indígenas que está ocorrendo no baixo rio Tapajós, no Oeste do Pará, envolvendo 40 comunidades ribeirinhas resultantes do processo de catequese e colonização que se iniciou ainda no século XVII, que já foi chamado de “caboclição”.

Celinho Belizário (Terena)	2010 Mestrado	Educação (UCDB)	Análise a experiência de uma escola indígena Terena na aldeia Cachoeirinha, no município de Miranda, em Mato Grosso do Sul.
Celma Francelino Fialho (Terena)	2010 Mestrado	Educação (UCDB)	Investigou os motivos que levaram a comunidade Terena da Aldeia Ipegue a não assegurar o uso da língua Terena, como primeira língua, e quais as consequências deste desuso como fator de relação interna na aldeia agregando grupos ou não, fortalecendo valores étnicos e culturais, bem como na relação com as demais aldeias.
Maria de Lourdes Silva Sobrinho (Terena)	2010 Mestrado	Educação (UCDB)	Analisa a alfabetização na língua terena, discutindo a construção de sentido e significado a partir de uma experiência realizada, no 1º ano do ensino fundamental na aldeia Cachoeirinha, em Mato Grosso do Sul.
Wanderley Dias Cardoso (Terena)	2011 Doutorado	História (PUC-RS)	Busca compreender até que ponto o ensino médio oferecido aos Terena satisfaz as demandas e expectativas da comunidade.
Gersem José dos Santos Luciano (Baniwa)	2011 Doutorado	Antropologia (UnB)	Analisa a demanda dos povos indígenas do Alto Rio Negro por educação escolar e universitária e o lugar que a escola e o mundo moderno ocupam no imaginário atual desses povos, a partir do qual projetam e constroem seu futuro.
Aquilino Tseré'ubu'õ Tsi'rui'a (Xavante)	2012 Mestrado	Educação (UCDB)	Analisa a Escola Xavante na Terra Indígena Marãiwatsédéa partir da pedagogia Xavante com base em três princípios: as histórias antigas, religião e tradição. Os objetivos da pesquisa são: compreender a organização educacional Xavante modificada por influência das ressignificações ao longo do tempo; identificar os significados culturais da sociedade Xavante; observar a organização social da comunidade Xavante praticada na convivência e relações de parentesco; analisar a proposta pedagógica das escolas e o ensino da cultura Xavante.
Eliel Benites (Kaiowá)	2014 Mestrado	Educação (UCDB)	Descreve e analisa a trajetória do processo de desconstrução e reconstrução da Educação Escolar Indígena na Reserva Indígena Te'yikue, buscando compreender como os processos próprios de ensino e aprendizagem são contemplados, favorecendo, dessa forma, maior aproximação e diálogo com os conhecimentos tradicionais.

Fonte: Elaborada pelo autor com base em Luciano (2011), Vargas e Castro (2013) e Vianna et al. (2014)

Conforme explica Luciano (2011, p.54), a inserção dos indígenas na pós-graduação muito se deve à contribuição da Fundação Ford no Brasil, que em parceria com a Fundação Carlos Chagas passou a oferecer, a partir de 2002, bolsas anuais de mestrado e doutorado no país tendo como beneficiários aqueles que faziam parte de grupos sociais com pouco acesso ao ensino superior e que demonstrassem potencial de liderança em seus campos de atuação, entre os quais se encontravam os estudantes indígenas.

O Quadro 5 também mostra a concentração de trabalhos de pós-graduação na área de Educação (n=12) dos quais 66,6% foram defendidos na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) em Mato Grosso do Sul, talvez devido ao fato observado por Vianna et al. (2014, p.28) de que o mestrado em Educação da UCDB “é, possivelmente, o curso de pós-graduação *stricto sensu* em que há maior incidência de indígenas na realidade brasileira atual”. Esses autores ainda comentam que por se tratar de programas de pós-graduação em que há cobrança de mensalidades, a obtenção de bolsas concedidas pela Fundação Ford é condição praticamente indispensável para que os indígenas possam cursar a pós-graduação.

A próxima subseção apresenta um panorama dos livros e coletâneas sobre educação indígena.

4.2 Livros e coletâneas sobre educação indígena: 1970-2017

Ao longo do século XX, nos estudos do pensamento social brasileiro questões como raça e etnia foram tratadas de diferentes perspectivas em estudos sociológicos, antropológicos, históricos, literários, culturais, entre outras. Essas visões estão consolidadas nas obras de vários intelectuais que refletiram sobre a presença e o papel dos indígenas na formação da sociedade e cultura brasileiras, entre eles: Gilberto Freyre (1990), Florestan Fernandes (2006), Sérgio Buarque de Holanda (1995), Darcy Ribeiro (1996), Roberto Cardoso de Oliveira (1978), Roberto DaMatta (1986), Roque de Barros Laraia (2001), Manuela Carneiro da Cunha (1992), Eduardo Viveiros de Castro (2002), Ronaldo Vainfas (1995), Alfredo Bosi (1992), John Manuel Monteiro (1984), Pedro Paulo Funari e Francisco Silva Noeli (2002), Bartomeu Meliá (1979), apenas para ficar nos autores que são referência nos estudos sobre os povos indígenas do Brasil. E, é claro, sem desconsiderar, por exemplo, os estudos pioneiros de Lévi-Strauss (1986) realizados por meio da observação da cultura e hábitos desses povos, bem como os trabalhos de outros estudiosos que se dedicaram a investigar as comunidades indígenas brasileiras. Nessas obras podem ser buscadas as inúmeras teorias que elegeram a figura do índio no Brasil como parte da formação da sociedade brasileira e o espaço mutante que eles têm ocupado nessa sociedade, como argumenta Cohn (2001).

Por sua vez, na literatura brasileira a temática indígena pode ser buscada desde os escritos dos cronistas e colonizadores, e em todas as demais fases da literatura. Dessa perspectiva, uma contribuição interessante é dada no estudo realizado por Santos (2009). A autora apresenta um interessante painel da imagem do índio na literatura brasileira analisando desde a carta de Caminha, passando pelas vozes da época da colonização (José de Anchieta,

Antonio Vieira e Basílio da Gama), do barroco (Gregório de Matos), dos românticos (Gonçalves Dias, José de Alencar, Bernardo Guimarães) até chegar ao modernismo (Oswald de Andrade, Mário de Andrade, Raul Bopp, Manoel Cavalcanti Proença, João Guimarães Rosa, Antonio Callado e Darcy Ribeiro) o que permite compreender a representação do indígena na formação do sistema literário brasileiro. Contudo, a visão dessa seleção nos instiga a refletir sobre o próprio significado de literatura brasileira, uma vez que dela foram excluídas as materialidades literárias produzidas pelos próprios indígenas, desde as diversas manifestações da oralidade – por exemplo, os cânticos em rituais, ou as histórias transmitidas de geração a geração – até outras formas de expressão escrita próprias desses povos.

A despeito desses múltiplos olhares sobre os indígenas brasileiros, nessa subseção serão apresentados e descritos três livros publicados que focalizaram a questão indígena sob o ponto de vista da educação, além de coletâneas organizadas a partir dos anos 1980.

No levantamento de Capacla (1995) e nas bibliografias organizadas nos dossiês temáticos sobre educação indígena organizados no periódico *Em Aberto* (INEP/MEC) de 1984 e 1994 são destacados dois livros que abordam a questão da educação indígena, publicados na segunda metade dos anos 1970: o de Sílvio Coelho dos Santos (1975) e Bartomeu Melià (1979).

O livro de Sílvio Coelho dos Santos, intitulado *Educação e sociedades tribais*, foi baseado em uma pesquisa realizada junto a postos indígenas da região Sul no início da década de 1970. Ao analisar essa obra, Capacla (1995, p.19) explica que o autor:

[...] demonstra que aqueles povos estavam submetidos à dominação e à dependência aos órgãos governamentais e aos sistemas de produção e consumo da sociedade envolvente. A escolarização foi sistematicamente iniciada na região já na década de 40 mas, de acordo com o autor, seus resultados redundavam geralmente em fracasso e só reforçavam a dominação e submissão, por serem desconectados da realidade e serem monolíngues em português. Diante disso, em sua análise, ele não considerava a alfabetização como prioritária, nem acreditava que a educação por si só trouxesse mudanças; propunha, assim, um projeto maior, com atividades na área econômica, de saúde e etc., da qual a educação seria também um dos elementos. O objetivo seria, principalmente, incentivar a auto-suficiência e iniciativa entre os índios.

Quanto ao livro de Bartomeu Melià, intitulado *Educação indígena e alfabetização*, a publicação foi baseada em um seminário organizado pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI) ocorrido em 1978, ao final de uma década marcada pela intensa e crescente mobilização indígena. A partir das discussões realizadas nesse seminário Melià

[...] lança o termo “educação para o indígena”, ressaltando assim que as sociedades indígenas já possuem seu próprio sistema educacional, ao qual a educação escolar deveria se justapor, e não substituir. Aprofunda a discussão da questão sobre a língua em que a alfabetização deveria se dar, lançada já no livro de Coelho dos Santos; esta discussão tem sido um dos temas pedagógicos centrais até hoje, e Melià propõe à época que, com raras exceções, ela deva se dar na língua indígena e não deve ser abandonada nos anos seguintes da escolarização. Lança também questões relativas aos conteúdos e materiais didáticos que deveriam ser utilizados nesta nova proposta de escola indígena. Configura-se a partir daqui, portanto, um novo momento da escola indígena, em que começam a ser discutidas alternativas à educação escolar até então oferecida aos índios. (CAPACLA, 1995, p. 19-20)

O ponto fulcral dessa obra de Melià (1979) é a distinção entre educação indígena e educação escolar indígena, no contexto do uso da escrita em sociedades ágrafas como forma de dominação. Luciano (2011, p. 233) também analisou essa obra e argumenta:

Segundo Melià, educação indígena seria o conjunto de maneiras específicas dos povos indígenas socializarem seus membros jovens, dentro dos padrões da cultura tradicional enquanto que educação escolar indígena seria a cultura imposta pelos colonizadores por meio da escola.

Capacla (1995) ainda destaca outro livro, de autoria de Isabel Hernández (1981) e intitulado *Educação e sociedade indígena*, em que a autora descreve uma experiência educacional realizada no Chile, entre 1972 e 1973, junto aos povos Mapuche, e que teve grande repercussão no Brasil, pois apresentava a aplicação bilíngue do método de Paulo Freire. Essa experiência, conforme explica Capacla (1995, p.23)

[...] fazia parte de um programa mais amplo de mobilização do povo Mapuche, mas que foi extinta em setembro de 73 após o golpe de Estado. Este programa tinha como objetivo superar a situação de discriminação e exploração deste povo pela sociedade chilena - que a autora analisava ser uma situação de classe e de discriminação étnica - através de sua auto-afirmação étnica, estimulando sua auto-organização social; além da bialfabetização (alfabetização simultânea nas duas línguas), outros.

A partir da década de 1980 outros livros foram publicados, com destaque especial para várias coletâneas que apresentam diferentes visões sobre a educação indígena, inclusive com a presença de textos de autores indígenas. Algumas dessas obras constam dos levantamentos realizados por Capacla (1995), Grupioni (2008) e D’Angelis (2008).

O Quadro 6 sintetiza essa produção científica com um breve panorama das obras publicadas.

Quadro 6 – Livros e coletâneas sobre educação indígena (1981-2017)

Autores/Ano	Escopo do Trabalho
Comissão Pró-Índio-SP (1981)	Coletânea de trabalhos apresentados no Encontro Nacional sobre Educação Indígena, SP – 1979– Marco referencial, pois faz a defesa da educação bilíngue nas escolas indígenas.
Silva (1987)	Coletânea com 9 artigos divididos em duas partes: análise crítica das representações acerca das populações indígenas em livros didáticos; e outra, de propostas oferecidas a professores composta de conceitos antropológicos e de procedimentos pedagógicos para que conduzisse sua prática em sala de aula
Cabral; Monte; Monserrat (1987)	Relatam experiências educacionais junto a comunidades indígenas do Acre. Propunha refletir sobre a pluralidade cultural do país, buscando dessa forma uma educação brasileira contemporânea que a respeitasse.
Emiri; Monserrat (1989)	Coletânea de trabalhos apresentados em encontros realizados pela Operação Anchieta (OPAN), com discussões sobre questões de alfabetização na língua materna, o trabalho pedagógico partindo da realidade da comunidade, a preocupação com a formação de monitores indígenas e com a criação de uma escola autônoma e autogerida.
Seki (1993)	Coletânea de trabalhos apresentados em seminário realizado em 1991 na Unicamp. Discutem tanto questões linguísticas numa situação de contato, como também questões educacionais, com artigos muito variados, cobrindo uma extensão geográfica e cultural.
Grupioni (1994)	Coletânea de 19 ensaios organizados nas seguintes partes: Os índios e a secretaria municipal de cultura; A descoberta da América e o encontro com o outro; Diversidade cultural das sociedades indígenas; Índios do presente e do futuro; Catálogo da Exposição “Índios no Brasil”.
Silva; Grupioni (1995)	Coletânea de 20 artigos que procuram estimular a reflexão crítica de professores e estudantes quanto ao lugar e a imagem dos índios nos currículos e nos manuais escolares, ao mesmo tempo em que buscam oferecer sugestões pedagógicas e de postura para o tratamento da questão indígena na escola.
D’Angelis; Veiga (1997)	Coletânea de trabalhos apresentados nos Encontros sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas, no âmbito do Congresso de Leitura no Brasil (COLE).
Secchi (1998)	Coletânea com trabalhos apresentados na Conferência Ameríndia de Educação e Congresso de Professores indígenas.
Veiga; Salanova (2001)	Coletânea de trabalhos apresentados nos Encontros sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas, no âmbito do Congresso de Leitura no Brasil.
Grupioni; Vidal; Fischman (2001)	Coletânea de ensaios apresentados no Seminário Internacional “Ciência, cientistas e tolerância”, realizado na USP, em 1997.
Silva; Ferreira (2001a)	Descreve e analisa projetos e experiências escolares sobre a escola indígena buscando respostas para questões como: Qual o lugar da escola na vida de um povo indígena no Brasil de hoje? Que princípios educativos e quais práticas pedagógicas fazem da escola uma escola indígena?
Silva; Ferreira (2001b)	Coletânea de 14 artigos com experiências de escolarização vivenciada por diferentes grupos indígenas do Brasil. Organizado em quatro partes: educação, antropologia e diversidade; história, conhecimento e estética; projetos de autonomia indígena; questões de linguística indígena.
Ferreira (2002)	Reúne relatos sobre a atividade matemática no país e no exterior dentro de uma perspectiva pluricultural. Os textos visam proporcionar subsídios para professores avaliarem práticas e formularem programas de ensino diferenciados.
Grupioni (2002)	Apresenta tabelas e listas sobre os povos indígenas no Brasil, apresenta informações quantitativas sobre etnias, população, línguas, terras, escolas, alunos e professores indígenas, como subsídio para a realização de atividades propostas no âmbito do Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena e de apoio à leitura e compreensão do Mapa das Terras Indígenas no Brasil.
Silva, Nunes; Macedo (2002)	Nove textos com estudos sobre crianças em contextos indígenas e seus problemas de aprendizado e socialização.
Marfan (2002)	Coletânea de quinze trabalhos apresentados no 1º. Congresso Brasileiro de Qualidade em Educação – Formação de professores promovido pela SEF/MEC.

Veiga; D'Angelis(2003)	Trabalhos apresentados nos Encontros sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas, no âmbito do COLE (Congresso de Leitura no Brasil)
IBASE (2004)	Três ensaios que procuram fazer o elo entre o passado e o futuro dos remanescentes de povos indígenas no Brasil, tendo a educação escolar indígena como fio condutor.
Lima; Hoffmann (2004)	Intervenções realizadas no seminário <i>Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil</i> , realizado em Brasília.
Veiga; Ferreira (2005)	Contém nove trabalhos apresentados nos Encontros sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas, no âmbito do COLE (Congresso de Leitura no Brasil)
Pagliari; Azevedo; Santos (2005)	Reúne oito artigos contendo análises demográficas de sociedades indígenas no Brasil ou que relacionaram aspectos demográficos a dimensões de sua cultura, além de uma entrevista com o antropólogo John Early.
Grupioni (2006)	Coletânea com doze capítulos que enfocam visões de antropólogos, linguistas, pedagogos e professores indígenas sobre a educação escolar indígena e o desafio de formar professores índios para atuarem nas escolas de suas aldeias.
Oliveira; Freire (2006)	Aborda a presença e a participação dos indígenas no processo de formação do Brasil. nos seguintes períodos: a) regime dos aldeamentos missionários (1549-1755); b) assimilação e fragmentação (1755-1910); c) regime tutelar (1910-1988); cidadania indígena (1988-2006). Integra a série Cadernos SECAD (volume 3).
Henriques; Gesteira; Grillo; Chamusca (2007)	Aborda os marcos institucionais da educação escolar indígena, realiza um diagnóstico dos sistemas de ensino e educação escolar indígena e analisa as políticas públicas, programas e projetos para educação escolar indígena.
Luciano; Oliveira; Hoffman (2010)	Coletânea de cinco artigos que consolidam pesquisas de mestrado e doutorado defendidas por acadêmicos indígenas de universidades de todo o Brasil entre os anos de 2008 e 2010.
Lima (2012)	Os seis capítulos abordam a história indígena, a importância da história oral para o ensino e pesquisa em história indígena; a relação entre educação indígena e a história crítica à luz de Karl Marx e do marxismo; e da história indígena no e do Brasil.
Paladino; Almeida (2012)	Apresenta uma reflexão a respeito das políticas educacionais voltadas ao reconhecimento da diversidade durante os dois governos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2010).
Tassinari; Grando; Marcos Albuquerque (2012)	Coletânea de quatorze textos que refletem sobre o papel da escola no processo de educação de crianças indígenas, nas aldeias ou fora delas. Apresenta leituras nativas do universo das crianças e dos jovens indígenas
Lima; Barroso-Hoffmann (2013)	Coletânea com doze textos com reflexões sobre os desafios implícitos nos debates sobre a formação de indígenas no ensino superior no Brasil contemporâneo. Os estudos são fruto da experiência de fomento à presença indígena nas universidades durante a execução do projeto Trilhas de Conhecimento no período entre 2004 e 2010.
Vianna; Ferreira; Landa; Urquiza (2014)	Focaliza a presença dos indígenas no ensino superior brasileiro a partir de experiências do Programa Rede de Saberes em Mato Grosso do Sul.
Lima (2016)	Os sete textos abordam os resultados das demandas por educação superior por parte dos povos indígenas do Brasil, e as ações e inações da administração pública e das instituições de ensino superior nesse campo.
Andrade; Silva (2017)	Coletânea de oito textos com reflexões sobre realidades, concepções e conceitos que caracterizam a história e cultura dos povos indígenas no Brasil, com sugestões de leituras e atividades didáticas para professores.

Fonte: Elaborada pelo autor baseado em Capacla (1995); Grupioni (2008); D'Angelis (2008)

Conforme explicam Grupioni (2008) e Luciano (2011) essas primeiras coletâneas – editadas nos anos 1980 até o início dos anos 2000 possuem como traço comum o relato e reflexões de experiências concretas de implantação de escolas indígenas, produção de materiais didáticos, formação de professores e militância nessa área. Também apontam a entrada em cena de professores indígenas e a colaboração destes com relatos de suas

experiências. Também podem ser identificados inúmeros trabalhos apresentados em inúmeros Encontros e Seminários realizados no país, em especial aqueles dos Encontros dos Congressos de Leitura no Brasil (COLE), e que abordaram temáticas indígenas sob os mais variados enfoques.

Além dessas coletâneas que publicaram trabalhos apresentados em eventos, também podem ser citadas outras publicações nessa modalidade que foram organizadas pela Secretaria de Educação Fundamental/Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas do Ministério da Educação abordando diversos aspectos relacionados à temática indígena, entre as quais: *O governo brasileiro e a educação escolar indígena: 1995-1998* publicada em 1998; *O governo brasileiro e a educação escolar indígena: 1995-2002* em edição bilíngue português-francês, editada em 2002; e *Referenciais sobre a formação de professores indígenas*, de 2002.

A partir dos anos 2000 outras coletâneas são organizadas apresentando trabalhos de grupos de pesquisa acadêmicos que desenvolvem projetos sobre educação indígena, entre eles o Grupo de Educação Indígena - Grupo Mari/USP, que contribuiu com vários volumes da série “Antropologia, História e Educação”.

Os projetos desenvolvidos pelo Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento - LACED/Museu Nacional/UFRJ resultaram em várias coletâneas publicadas na série “*Trilhas do Conhecimento*” abordando a problemática do ensino superior indígena. Foram cinco publicações editadas em 2006 e 2007 em parceria com a pela SECADI e reunidas na série “*Via dos Saberes*” que integra a coleção “*Educação para Todos*”. Os textos dessas coletâneas abordam a formação de professores indígenas; presença dos povos indígenas na formação brasileira; linguística para a formação de professores indígenas na área de linguagem; direito e legislação indígena; e educação intercultural bilíngue.

4.3 Balanços da produção científica sobre educação indígena: 1984-2016

Outros tipos de publicações sobre educação indígena foram publicados entre 1984 e 2003 em dossiês temáticos de periódicos científicos, como mostram os dados do Quadro 7 com a síntese desses trabalhos.

Quadro 7 – Dossiês sobre educação indígena (1984-2003) em periódicos nacionais

Periódico / Ano	Escopos dos dossiês
<i>Em Aberto</i> (INEP) v. 3, n.21, 1984	5 artigos que enfocam aspectos históricos e críticos sobre a política indigenista no Brasil; um balanço crítico da educação proporcionada aos grupos indígenas; as contribuições da linguística à educação dos povos indígenas; a abordagem da análise do discurso aplicada à educação indígena; a experiência de formação de monitores indígenas; Apresenta duas resenhas e uma bibliografia temática, sem identificação do organizador.
<i>Em Aberto</i> (INEP) v.14, n.63, 1994	18 artigos propositivos a respeito do que deveria ser o que se começou a denominar “ensino diferenciado”; o texto das “Diretrizes para a política de educação escolar indígena”, do MEC (1993). Contém uma bibliografia temática, compilada e organizada por Luís Otávio P. da Cunha, Cleide Albuquerque Moreira e Maria Helena Gutemberg Caldas, técnicos da FUNAI.
<i>Cadernos CEDES</i> , v.19, n.49, 1999	7 artigos contendo pontos de vista, reflexões e experiências sobre educação indígena, interculturalidade, escola, e sobre o papel dos assessores nos projetos de educação escritos por pesquisadores e docentes estreitamente ligados à causa indígena.
<i>Em Aberto</i> (INEP) v.20, n.76, 2003	11 artigos que debatem a expansão quantitativa e diversificação das experiências de formação de professores indígenas no país e refletem sobre a apreensão quanto à qualidade e adequação dessa expansão diante das demandas indígenas específicas. Apresenta ainda uma resenha e uma bibliografia temática compilada e organizada por Luís Donizete Benzi Grupioni.

Fonte: Elaborado pelo autor

Além desses balanços publicados entre as décadas de 1980 e 2000 a temática da educação indígena também tem encontrado espaço em dossiês organizados por outros periódicos científicos brasileiros, conforme mostram os dados do Quadro 8.

Quadro 8– Educação indígena em dossiês e periódicos científicos (2010-2015)

Periódico/Ano	Escopo dos dossiês
<i>Revista da FAEEBA</i> (UNEB), v. 19, n.33, 2010	Apresenta um dossiê temático sobre educação indígena composto de 13 artigos de pesquisadores do Brasil e exterior, e de pesquisadores indígenas estruturado em três eixos temáticos: a) políticas de educação indígena: estado e movimentos sociais; b) sociedades e culturas indígenas sob o marco da educação escolar diferenciada; c) escola indígena e suas práticas.
<i>Revista Pós-Ciências Sociais</i> (UFMA), v. 7, n.14, 2010	A temática abordada nos seis artigos são os povos indígenas e os processos educacionais, por meio do relato de pesquisas antropológicas voltadas para a educação e os povos indígenas, que abordam os impactos e transformações gerados por processos de educação escolar e não escolar em povos indígenas.
<i>Práxis Educativa</i> (UEPG), v.7, n. esp., 2012	Dossiê composto de 12 textos sobre educação indígena de pesquisadores de instituições brasileiras e estrangeiras com pesquisas sobre aspectos da educação bilíngue e intercultural e de questões relativas à escola, à presença indígena no ensino superior e às representações sobre os povos indígenas.
<i>História Hoje: Revista de História e Ensino</i> (ANPUH), v. 1, n.2, 2012	Apresenta cinco textos que tomados em conjunto dão relevo à complexidade dos processos que apontam para o crescente protagonismo dos povos indígenas e, ao mesmo tempo, redimensionam os debates e desafios que cercam tanto as diferentes tentativas de escolarização quanto aqueles relacionados à Lei 11.645/2008. Traz uma entrevista com o pesquisador baniwa Gersem José dos Santos Luciano sobre as trajetórias das populações do Alto Rio Negro e um relato de experiências no ensino de

	história e a questão indígena.
<i>Século XXI: Revista de Ciências Sociais</i> (UFSM), v. 3, n.1, 2013	Intitulado “Educação indígena: uma abordagem antropológica” o dossiê reúne oito textos de cunho antropológico que refletem sobre a pluralidade de experiências de escolarização relativas à questão indígena brasileira e latino-americana, bem como sobre experiências de educação não escolar relacionados aos ditos saberes tradicionais, em diferentes contextos multiculturais. Traz ainda o texto da conferência proferida por Bartomeu Meliá no I Seminário de Educação Indígena da UFSM, realizado em 2012, em que a partir de sua experiência como etnólogo entre diversos povos latino-americanos o autor propõe uma caminhada de estranhamento em busca dos sentidos da história da educação para os povos indígenas.
<i>Revista Fórum Identidades</i> (Grupo GEPIADDE – Itabaiana) v.16, n.16, 2014	Com doze artigos o dossiê aborda a temática da educação dos povos indígenas em articulação com as orientações da legislação educacional brasileira. Os temas tratados são: educação indígena, educação escolar indígena, políticas afirmativas para os povos indígenas na educação superior, inclusão de conhecimentos indígenas na educação, Lei 11.645/2008 e História da Cultura dos povos indígenas.
<i>Revista Pedagógica</i> (UNOCHAPECÓ), v.17, n.34, 2015.	A educação indígena é enfocada no dossiê com doze artigos que abordam as práticas escolares, as pedagógicas escolares e não-escolares, a educação bilíngue, a inserção no ensino em diferentes níveis de ensino, práticas culturais e sociais diversas (cerimônias, lazer, jogos, etc.)
<i>Revista Ñanduty</i> (UFGD) v.3, n.3, 2015	Apresenta nove artigos sobre educação indígena que discutem questões relacionadas aos desafios e demandas dos povos indígenas por educação, em todos os níveis, assim como a incidência da educação na luta desses povos e processos de formação de professores. Traz ainda uma entrevista com Luís Donizete Benzi Grupioni, antropólogo e pesquisador da temática educação indígena.

Fonte: Elaborado pelo autor

Além desses dossiês também é válido destacar a *Revista Tellus*, periódico especializado na temática indígena vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas (NEPPI) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). A revista publica artigos relacionados à etnologia indígena ou estudos interdisciplinares que tenham interface com a antropologia, além de possibilitar a divulgação de textos escritos por autores indígenas. A primeira edição é de 2001 e desde então já publicou 16 volumes com duas edições anuais cada. Uma busca nessas edições com o termo “educação indígena” resultou em 51 artigos que abordam essa temática.

Ainda no âmbito dos periódicos científicos, a revista *Cadernos de Educação Escolar Indígena – 3º. Grau Indígena*, editado sob a tutela da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) publicada desde 2002 tem como objetivo divulgar artigos produzidos pelos estudantes e docentes dos cursos, bem como outras contribuições de diferentes especialistas na área de educação indígena, dentro e fora do país, e desde então já publicou 12 edições.

Os pesquisadores da área também realizaram trabalhos do tipo “balanço” da produção científica sobre educação indígena publicados em diversos periódicos entre 1995 e 2016, conforme mostram os dados do Quadro 9 que apresenta a fonte de dados e o período de abrangência desses estudos, além do escopo e principais achados das pesquisas realizadas.

Quadro 9 – Artigos do tipo “balanço” sobre a produção científica em educação indígena

Autor/Ano	Fonte de dados e período de abrangência	Escopo e principais achados
Capacá (1995)	7 livros, 6 dissertações e teses (1975-1995)	Reúne e analisa ensaios e teses publicados no Brasil precedido de um texto introdutório.
Grupioni (2003)	53 Dissertações e 21 teses (1978-2002)	A maioria dos trabalhos tem como preocupação central a problemática da presença da escola em terras indígenas; outros, entretanto, tratam de questões mais amplas que a educação escolar, ainda que tratem tangencialmente da temática.
D’Angelis (2008)	Livros e coletâneas de apresentações em congressos (1981-2006)	Nessas publicações não aparecem balanços e avaliações críticas dos projetos e experiências escolares em andamento. Ao contrário, as análises são otimistas e esperançosas, quando não, ufanistas.
Tassinari; Gobbi (2009)	Livros, teses, dissertações, e artigos (1966-2007)	Analisa o histórico das políticas educativas voltadas para indígenas no século XX em relação a história das pesquisas antropológicas na área de etnologia indígena destacando os poucos trabalhos que se dedicaram ao tema da educação indígena.
Santos; Siqueira (2009)	159 teses e dissertações do Banco de Teses da Capes e no inventário elaborado por Grupioni (1978-2007)	Análise dos resumos de dissertações e teses sobre educação indígena. Resultados confirmam as análises de Grupioni (2003a) de que o campo da Educação Indígena vem ocupando cada vez mais um lugar privilegiado nas discussões que envolvem a definição de políticas voltadas para a construção de um sistema educacional específico para os povos indígenas.
Maciel; Silva (2009)	16 dissertações (1994-2001)	Apresenta, sinteticamente, os primeiros resultados de um amplo estudo empreendido pelos autores sobre a história da educação escolar indígena no Brasil, com ênfase na Região Centro-Oeste, particularmente Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.
Bergamaschi (2012)	44 teses e 135 dissertações (2001-2009) disponíveis no Portal da CAPES	A maioria desses trabalhos dialogam com as atuais políticas de educação escolar que têm sido implementadas em Terras Indígenas. A autoria de alguns trabalhos é de pesquisadores indígenas. A área de Educação é majoritária
Rodrigues; Rocha; Rodrigues (2013)	49 dissertações e 3 teses do Banco de Teses da CAPES, 73 artigos de periódicos e 6 Trabalhos das Reuniões da ANPED (1997-2012)	Levantamento das produções científicas sobre formação indígena para a docência. Resultados apontaram que no ano de 2012, houve um grande crescimento de produções acerca da temática e que, das 220 etnias do país, apenas 80 delas foram estudadas por pesquisadores.
Santos; Lopes (2014)	24 dissertações e 2 teses no Banco de Teses Capes, 4 artigos na SciELO	Analisa as publicações que abordam o tema Educação Escolar Indígena. Observou-se que as pesquisas discutiam a escolarização dos Índios e sua relação com Cultura, Identidade Étnica, Formação de Professor, Ensino de Ciências e Currículo.
Monteiro; Kahlil (2015)	152 artigos publicados na Revista Amazônica de Ensino de Ciências (2008-2013)	Identificou as pesquisas que buscaram contribuir para o desenvolvimento do ensino de ciências nas escolas indígenas do Amazonas. Os resultados mostraram um número pouco expressivo de trabalhos preocupados com as questões indígenas e o ensino de ciências, representado por apenas um artigo.
Bonin; Ripoll; Aguiar (2015)	14 dissertações e teses disponíveis nas bibliotecas virtuais da UFRGS, ULBRA e UCDB (2001-2013)	Mapeia e discute algumas tendências e enfoques analíticos que vêm sendo conduzidos em teses e dissertações do campo da Educação que se valem dos Estudos Culturais para a abordagem da temática indígena. Verificou que, em tais produções, problematiza-se a ideia abstrata de diversidade

		cultural mobilizada pelas perspectivas multiculturalistas. Constatou que o campo dos Estudos Culturais favorece o desenvolvimento de análises críticas que focalizam as desigualdades, as relações de poder, as práticas representacionais e as políticas em torno das identidades/diferenças.
Oliveira; Zibetti (2015)	85 dissertações e 36 teses disponíveis na BDTD (1997-2014)	Estudo do tipo estado do conhecimento sobre as temáticas escolarização e educação escolar indígena. Os resultados mostraram que há poucos trabalhos na área de psicologia e que, apesar das dificuldades e contradições que a educação escolar indígena apresenta em diferentes contextos no âmbito nacional, os povos indígenas, ouvidos, atribuem um grande valor à escola, lutando pela implantação, manutenção e melhoria dessa instituição em suas aldeias, como elemento fundamental para o fortalecimento de suas identidades.
Domingues (2016)	3 artigos publicados nas revistas <i>Educação & Realidade</i> e <i>Currículo sem Fronteiras</i> (2010, 2011, 2014)	Mapeamento dos debates políticos e epistemológicos acerca da história indígena escolar que circulam nos campos do currículo e do ensino de História. Conclui pela quase ausência da temática indígena nas pesquisas desta área, dado a existência de poucos trabalhos.

Fonte: Elaborado pelo autor

Além desses balanços, a pesquisa realizada identificou outras produções com essas características que não foram incluídos no Quadro 9 por se tratarem de trabalhos em andamento apresentados em eventos tanto no formato de resumos ou completos.

Por fim, vale comentar que os balanços do Quadro 9 são relevantes contribuições para os estudos sobre educação indígena ao apontarem os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes nesse campo de conhecimento.

4.4 Os eventos nacionais sobre educação indígena: 1979-2014

Nessa subseção será apresentado um histórico dos principais eventos científicos realizados para debater a educação indígena⁵. Conforme destaca Grupioni (2003b, p.199):

[...] além do número crescente de trabalhos sobre temáticas relativas à educação indígena no meio acadêmico, sua importância pode ser verificada também pelo expressivo número de seminários, grupos de trabalho e discussão em congressos e encontros científicos, nas áreas de ciências sociais e educação, e nos materiais didáticos produzidos para uso nas escolas

⁵ Por razões de espaço e por fugir do escopo dessa pesquisa mapear e analisar os trabalhos apresentados nesses eventos optou-se por apresentar apenas o histórico desses eventos.

indígenas, orientados ou preparados por pesquisadores e publicados em parceria com ONGs e secretarias de educação.

Em 1979 aconteceu em São Paulo o *I Encontro Nacional de Trabalho sobre Educação Indígena*, promovido pela Comissão Pró-Índio/SP com financiamento da Fundação Ford e organizado por Aracy Lopes da Silva, da USP. Os temas discutidos foram: educação indígena no contexto sócio-político brasileiro; educação indígena e política indigenista; política e estratégias visando a uma escola pró-índio; sentido e alcance da alfabetização para um grupo indígena; a questão da língua da alfabetização; relações entre educação/escola/alfabetização; participação da comunidade indígena nos projetos educacionais; interferências da escola na vida da comunidade. Ressalta-se que durante esse Encontro, os profissionais envolvidos já alertavam para necessidade de reunir e divulgar materiais escritos para busca de caminhos para a construção de uma educação adequada às necessidades reais dos povos indígenas do Brasil.

Já em 1995 realizou-se o *I Encontro sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas*, na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), como parte da programação do 10º Congresso de Leitura do Brasil (Cole). Desde então, a cada dois anos, sempre integrado ao Cole, foram realizados seis daqueles encontros.

Vale destacar ainda o *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores: educação indígena* (2001), promovido pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC).

Também foram realizados os *Seminários de Pesquisa do Observatório da Educação Escolar Indígena dos Territórios Etnoeducacionais Amazônicos* (2010, 2011 e 2012, respectivamente), bem como o *I Seminário OLEEI – OEEI: A Educação Escolar Indígena e as Línguas*, ocorrido na Universidade Federal de Minas Gerais em 2012 e o Encontro de Coordenadores da Educação Escolar Indígena ocorrido em 2013 na cidade de Porto Velho-RO, todos estes eventos, com exceção ao último, resultaram em importantes publicações que fortalecem o campo da educação escolar indígena no Brasil.

Ademais a *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)* sociedade civil que busca o desenvolvimento e a consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil tem desenvolvido e incentivado concursos e pesquisas sobre educação escolar indígena, como a Coletânea a *Educação como exercício de diversidade – estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais* que no volume II apresenta vários artigos com a temática.

Também o convênio com a SECAD/MEC propiciou a realização, pela ANPEd, de um *Concurso de Monografias*, e que resultou na premiação de 6 (seis) monografias versando sobre educação do campo, educação de jovens e adultos, gênero e educação, educação ambiental, educação indígena e jovens das classes populares e a educação superior. (AGUIAR, 2009).

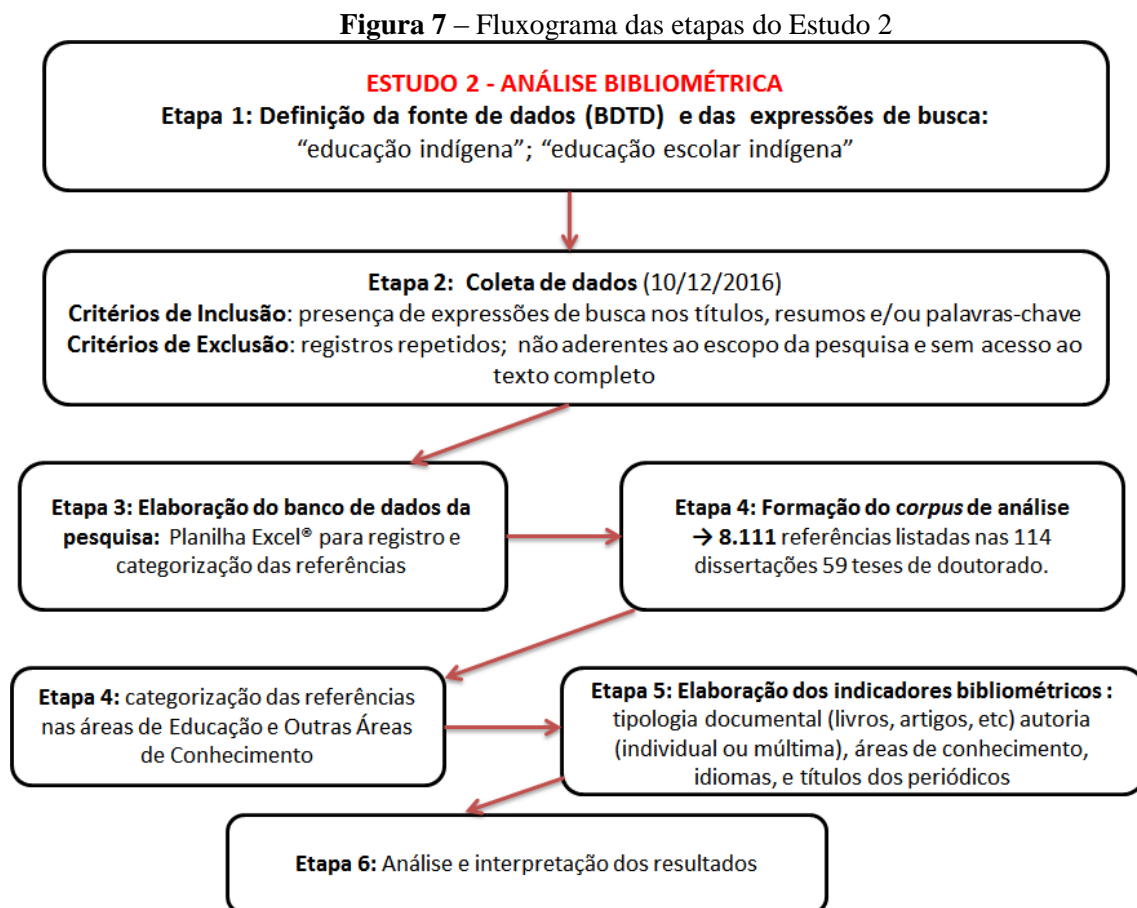
Em 2014, ocorreu a *I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI)* com o objetivo de avaliar a realidade da educação escolar indígena do país e consolidar um pacto nacional para melhorar a oferta e a qualidade do ensino aos povos indígenas. Ao final do evento a CONEEI apontou para a necessidade de elaboração de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EEI que contemplasse as realidades atuais, a criação de um sistema próprio de educação e a gestão etnoterritorializada da EEI, esta última já proposta pelo MEC durante a Conferência e instituída por meio do Decreto n. 6.861 de 2009, criando os Territórios Etnoeducacionais (TEEs). Do conjunto destas deliberações, o MEC, em sua atuação pós-conferência, vem assumindo o compromisso de implementar as diretrizes para EEI já homologadas e instituir a política dos TEEs. (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012).

Além desses eventos vários outros foram e continuam sendo realizados nos diferentes estados brasileiros, organizados por instituições como órgãos governamentais, universidades e organizações de defesa dos direitos indígenas.

5 PANORAMA BIBLIOMÉTRICO DAS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INDÍGENA NA BDTD

Nesta seção apresenta-se os resultados do Estudo 2 referente ao panorama bibliométrico da produção científica sobre a educação indígena presente na base de dados BDTD levando em conta as seguintes variáveis: a) evolução temporal e nível de titulação; b) áreas de conhecimento; c) instituições, programas de pós-graduação, regiões geográficas e dependência administrativa; c) autoria, orientação e gênero; d) etnias estudadas nos trabalhos.

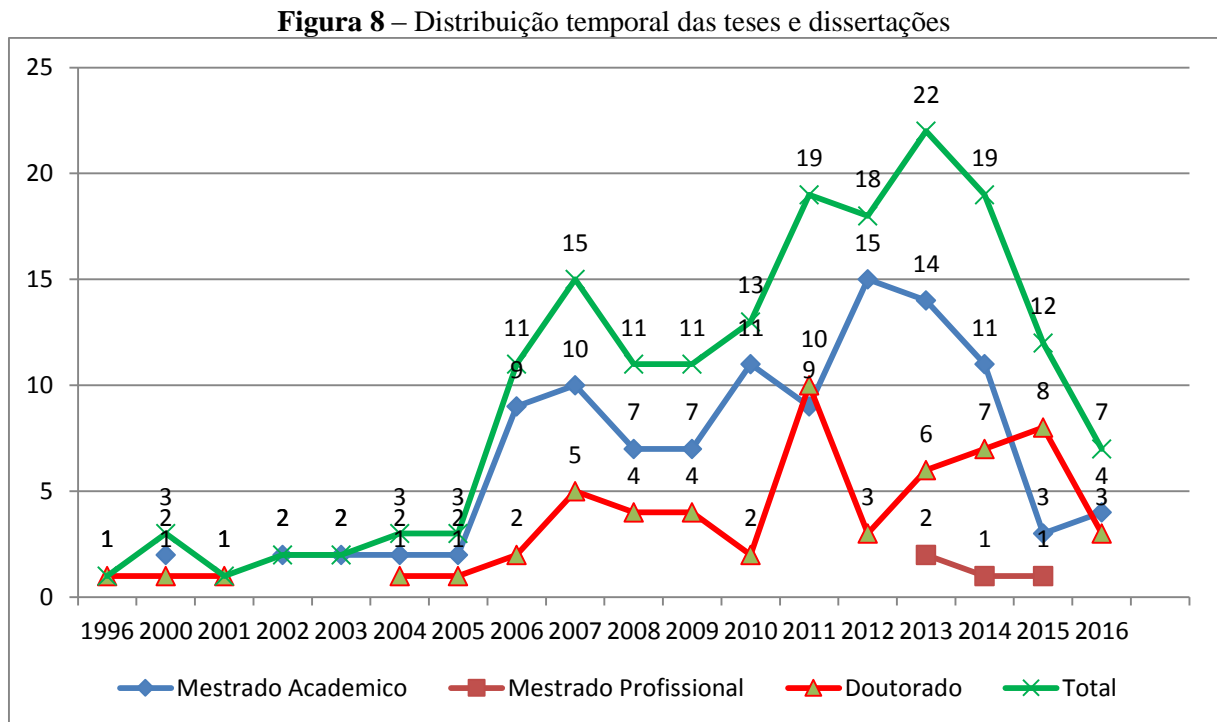
A figura 7 apresentada a seguir mostra o fluxograma das etapas do Estudo 2.



Fonte: Elaborada pelo autor

5.1 Evolução temporal e nível de titulação

Os 173 trabalhos foram categorizados de acordo com o nível de titulação, e a Figura 8 apresenta a distribuição temporal das dissertações de mestrado acadêmico (n=110), de mestrado profissional (n=4) e das teses de doutorado (n=59).



Fonte: Elaborada pelo autor

De acordo com os dados da Figura 8, nota-se um desequilíbrio entre o total de dissertações e o total de teses. Isto se deve, provavelmente, ao fato de que muitos pesquisadores que iniciaram suas pesquisas no mestrado com foco nos estudos sobre a educação indígena e posteriormente mudaram seu escopo de interesse temático. Outra possível explicação é que após a defesa do mestrado alguns podem ter optado pela inserção no mercado profissional e não mais o caminho acadêmico. Além disso, de acordo com os dados da pós-graduação brasileira disponibilizados pela CAPES, o total de programas de doutorado (n=64) é muito inferior ao total de programas de mestrado (n=1.207) quando se considera apenas programas com apenas esses níveis (GEOCAPES, 2016)⁶ o que pode justificar o desequilíbrio no total concluintes.

⁶ De acordo com a CAPES há 2.031 programas de pós-graduação que oferecem conjuntamente os níveis mestrado e doutorado e 603 programas de mestrado profissional (GEOCAPES, 2016).

Observa-se na Figura 8 que não foi encontrado nenhum trabalho anterior ao ano de 1996. O primeiro trabalho identificado refere-se à tese de doutorado defendida no ano de 1996 por Terezinha de Jesus Machado Maher na Universidade de Campinas (UNICAMP) e tem como título: *Ser professor sendo índio: questões de lingua(gem) e identidade*. O objetivo da tese foi discutir os modos pelas quais as práticas discursivas dos participantes índios de um projeto de educação indígena na Amazônia ocidental refletem processos de (re)definição do que é ser, hoje, um professor-índio, tendo em vista o momento sócio-histórico.

Percebe-se na Figura 8 que há uma lacuna temporal nas produções acadêmicas entre os anos de 1997 até 1999. Nesse período não foram identificadas quaisquer dissertação e tese defendidas sobre educação indígena. Entretanto nota-se que várias conquistas relativas à educação indígena foram alcançadas nesse período, como o Projeto de Declaração Interamericana sobre os Direitos dos Povos Indígenas que, em seu Artigo 9º estabeleceu o direito aos povos indígenas de definir e aplicar seus próprios programas educacionais, bem como currículos e materiais didáticos e formação e capacitação para os docentes e administradores; por parte do MEC, que publicou em 1998 o Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena (RCNEI), entre outros. Ou seja, após ter se institucionalizado tais conquistas é que, de fato, inicia-se uma demanda de interesse pela temática no ambiente acadêmico.

Também quando se cruzam os dados da Figura 8 no recorte de tempo que vai de 1990 até 2003, observa-se uma semelhança entre os achados de nossa pesquisa com o trabalho de André (2009), que fez uma síntese comparativa da produção acadêmica dos pós-graduandos na área de Educação entre 1999 e 2003 com base nos resumos disponíveis no Banco de Dados da CAPES. A autora já havia notado um quase esquecimento de pesquisas relativas à temática da educação indígena no Brasil tanto no mapeamento que fez nos anos de 1990, quanto em seu mapeamento nos anos de 2000.

Porém, quando é comparado nossos dados com os de Grupioni (2003b; 2008), que mapeou as teses e dissertações sobre educação indígena que foram defendidas no Brasil entre os anos de 1978 e 2002, os resultados são discrepantes. Tais discrepâncias podem ter ocorrido devido ao fato do pesquisador não relatar em nenhum momento de sua pesquisa quais foram os procedimentos metodológicos que utilizou para chegar aos seus resultados finais, ou seja, suas pesquisas descrevem os dados, mas não é possível identificar em quais bases de dados foram coletados ou mesmo quais termos de busca o pesquisador utilizou. Neste sentido, acredita-se que Grupioni tenha se valido de um número elevado de termos de busca sem filtragem terminológica (como um *thesaurus*, por exemplo) ou que até mesmo tenha utilizado

mais que uma base de dados em sua pesquisa, o que, dificulta tecer uma comparação entre os seus achados e os da nossa tese.

Investigando outras pesquisas do tipo “balanço da produção científica” sobre a educação indígena, algumas das quais já relatadas na seção 3 de nossa tese, nota-se a mesma ausência de clareza dos procedimentos metodológicos adotados para coleta de dados. Isso impede de realizar comparações com os nossos achados, pois o recorte temporal, as bases de dados e as palavras-chave ou descritores utilizados foram diferentes dos adotados na presente pesquisa.

Salienta-se que em nenhum momento estamos desmerecendo esses trabalhos anteriores que analisaram a produção científica em educação indígena. Muito pelo contrário, reforça-se que os mesmos foram e continuam sendo importantes para o conhecimento sobre o que foi produzido no âmbito acadêmico. Contudo, acredita-se que o nosso trabalho avança no aspecto metodológico, principalmente em relação aos aspectos da fonte de dados, aos termos de busca e critérios de inclusão e exclusão de trabalhos, o que permitirá comparações com futuras produções.

Voltando à análise da Figura 8, nota-se que entre os anos de 2000 e 2005 os trabalhos se mantêm sempre em níveis estáveis, embora baixos. No entanto, nesse período ocorreram importantes conquistas para os povos indígenas nas questões educacionais, como, por exemplo, 21 das 295 metas do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 são referentes à modalidade da educação escolar indígena; e em 2002, foi feita a organização dos Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, entre outros avanços. Neste sentido, nossos achados induzem a pensar que tais conquistas podem ter suscitado na comunidade acadêmica o interesse pela temática elevando a procura pelos cursos de mestrado e doutorado. No entanto, como nos cursos de mestrado e doutorado as defesas costumam ocorrer após dois ou quatro anos, em média, do seu início acadêmico, os resultados dessas pesquisas nas produções científicas sobre o tema começam a aparecer a partir dos anos de 2006, quando há um *boom* de trabalhos, como mostram os dados da Figura 8. Além disso, destaca-se que a partir do ano de 2005 começam a ser defendidos os primeiros trabalhos acadêmicos realizados por indígenas, conforme já mencionado na seção 4 dessa tese.

Observando novamente a Figura 8, nota-se que a partir do ano de 2009 até o ano de 2013, houve um aumento nas defesas de mestrado. Tal aumento pode ser reflexo de que em 2009 houve o lançamento do edital Observatório da Educação Escolar Indígena elaborado pela CAPES em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira (INEP). O edital convidou as IES a apresentarem projetos de estudos e pesquisas em educação indígena e entre seus principais objetivos estava o de fomentar o desenvolvimento de estudos e pesquisas na área, ampliar programas de pós-graduação *stricto sensu* na temática da educação intercultural indígena e fortalecer a identidade e a expansão da carreira docente na educação básica e superior intercultural. (CLÍMACO; NEVES; LIMA, 2012).

A Figura 8 ainda mostra que a partir do ano de 2013 iniciam-se as produções oriundas dos programas de mestrado profissional, com dois trabalhos e nos dois anos seguintes um trabalho em cada ano totalizando quatro trabalhos no período entre 2013 e 2015.

Para encerrar a discussão dos resultados sobre a distribuição temporal foi elaborada a Tabela 1 excluindo o único trabalho defendido em 1996, de modo a comparar o total de trabalhos (n=172) em dois períodos: entre 2000 e 2009 e entre 2010 e 2016.

Tabela 1- Comparação do total de trabalhos em dois períodos

Períodos	Mestrado		Doutorado		Total	
	Valores absolutos	%	Valores absolutos	%	Valores absolutos	%
2000-2009	43	25	19	11	62	36
2010-2016	71	41,3	39	22,7	110	64
Totais	114	66,3	58	33,7	172	100

Fonte: Elaborada pelo autor

Ao compulsar a Tabela 1, nota-se que os trabalhos defendidos no segundo período (n=110) representam 64% do total. Nesse período, também há um crescimento dos trabalhos de mestrado e doutorado. Contudo os totais do doutorado saltam de 11% (n=19) no período anterior, para 22,7% (n=39) nesse período entre 2010 e 2016. Provavelmente isso tenha ocorrido devido ao crescimento expressivo das teses de doutorado ocorrido no ano de 2011 (n=10), como aponta a figura 8.

5.2 Áreas de conhecimento e programas de pós-graduação

De acordo com a Tabela 2, os resultados da pesquisa apontaram que as dissertações de mestrado (n=114) e as teses de doutorado (n=59) foram defendidas em vários programas de pós-graduação (n=29) do país vinculados a diferentes áreas de conhecimento⁷.

⁷ Para a distribuição dos trabalhos nas áreas de conhecimento foi utilizada a Tabela de Áreas de Conhecimento e Avaliação da CAPES (2017)

Tabela 2 – Distribuição dos trabalhos por área de conhecimento e programas de pós-graduação

Áreas de Conhecimento	Programas de Pós-Graduação	Teses	Dissertações
Ciências Humanas (n=136)	1. Educação	30	66
	2. Educação Escolar	2	0
	3. Educação Especial	2	0
	4. Gestão e Avaliação da Educação Pública	0	1
	5. Antropologia	2	8
	6. Antropologia Social	1	4
	7. Ciência Política	2	0
	8. História	1	3
	9. Geografia Humana	1	0
	10. Psicologia	1	1
	11. Ciências Sociais	2	3
	12. Teologia	1	4
	13. Ciências da Religião	1	0
Ensino	14. Educação Matemática	1	1
	15. Educação em Ciências e Matemática	0	2
	16. Ensino de Ciências e Matemática	0	1
Linguística, Letras e Artes	17. Letras	1	5
	18. Estudos Linguísticos e Literários em Inglês	1	0
	19. Letras e Linguística	1	0
	20. Linguística	8	3
	21. Artes Cênicas	1	0
	22. Música	0	1
Ciências Sociais Aplicadas	23. Administração	0	2
	24. Direito	0	1
Ciências Ambientais	25. Desenvolvimento Sustentável	0	4
	26. Desenho, Cultura e Interatividade	0	1
Interdisciplinar	27. Educação, Arte e História da Cultura	0	1
	28. Estudos Comparados sobre as Américas	0	1
	29. Políticas Públicas	0	1
Total		59	114

Fonte: Elaborado pelo autor

O destaque da Tabela 2 são os trabalhos na área de Ciências Humanas (n=136) representando 78,6% do total sendo que a maioria (n=96) foi defendida em programas de pós-graduação em Educação, enquanto que os demais (n= 5) são em Educação Especial (n=2), Educação Escolar (n=2) e Gestão e Avaliação da Educação Pública. Esses resultados apontam que além de mostrar o acerto na escolha das palavras-chave para acesso a base de dados da BDTD para recuperação dos trabalhos sobre educação indígena, sinaliza a contribuição dos programas de pós-graduação da área de Educação para a temática pesquisada. Ademais, caso sejam somados esses trabalhos dos programas de pós-graduação de Educação com aqueles da área de Ensino (n=5), que abordam as práticas educativas do ensino de ciências e matemática na educação indígena, ambos alcançariam 61,3% (n=106) do total.

Em segundo lugar na área de Ciências Humanas destacam-se as contribuições da área de Antropologia (n=15) representando 8,7% do total de trabalhos, corroborando o argumento de Bergamaschi (2012, p. 10) de que os estudos dos processos educacionais dos povos indígenas “constituíam-se ocupação de antropólogos” desde a década de 1980. Grupioni (2013, p. 79) parece concordar com esse argumento ao afirmar que juntamente com outros profissionais que atuam nos processos formativos de professores indígenas “os antropólogos podem fazer uma diferença importante e marcar sua contribuição no diálogo com a Educação”.

Contudo, em suas reflexões o autor também observa que

[...] se os antropólogos tiveram papel importante no desenho inicial de práticas de formação interculturais, em oposição ao modelo integrador que o Estado propagava; e, se tiveram papel central na configuração de uma nova política pública para a educação escolar indígena, esta, ao ser implementada, acabou por alijá-los do processo.

Na visão do autor, “no encontro entre a Educação e a Antropologia nos processos de formação de professores indígenas, os antropólogos têm que evidenciar sua contribuição, e isso não está dado de antemão”. (GRUPIONI, 2013, p.79).

Por sua vez, Araújo (2014) estudou a produção científica das teses e dissertações sobre a infância indígena no Brasil no período entre 2001 e 2012, e concluiu que apenas 7,93% dos trabalhos foram produzidos nos programas de pós-graduação em Antropologia em contraposição aos 31,74% defendidos em programas da área de Educação. Tassinari (2001, p. 48), também já alertava que a maioria dos trabalhos antropológicos não está atenta à questão da educação escolar devido “à impressão geral e difusa de que essa instituição permanece alheia à vida da aldeia e à respectiva cultura indígena”. Ou seja, os resultados da nossa pesquisa parecem confirmar as premissas das pesquisas de Araújo (2014), Grupioni (2013) e Tassinari (2001) de que a Antropologia cada vez mais tem se afastado das questões educacionais indígenas, porém como se verá nas seções posteriores, a antropologia prevalece na constituição teórica das citações das teses e dissertações.

Os demais resultados da Tabela 2 mostram que na área de Ciências Humanas os trabalhos em programas de Ciências Sociais (n=5), Ciência Política (n=2), Teologia (n=5), Ciências da Religião (n=1), História (n=4), Psicologia (n=2) e Geografia Humana (n=1) representaram 11,6% (n=20) do total.

Ressaltam-se os baixos índices na área de Geografia, uma vez que no campo da educação indígena a Geografia é um tema presente desde o ano de 1994, com a tese de

doutorado de Márcia Spyer Resende (1994) intitulada *Um mapa do que pode ser a geografia nas escolas indígenas*, que teve como objetivo auxiliar na construção de uma proposta experimental de Programa de Geografia destinado à formação de professores indígenas. Além disso, como comentam Magalhães e Landim Neto (2013, p.84) nas visões plurais sobre a educação indígena “perpassam elementos da Geografia calcados tanto em elementos jurídicos e institucionais como no cotidiano dos povos indígenas” (MAGALHÃES; LANDIM NETO, 2013, p. 84). Outro estudo também defende que a Geografia está diretamente relacionada com a educação indígena

[...] no momento em que ela se torna libertadora e autônoma, podendo tornar o sujeito dono de sua própria história e compreensão do ser e querer ser indígena e por meio do conhecimento do território que é imprescindível para a sobrevivência física e cultural. Cultura e território são indissociáveis. A categoria território é o elo que poderíamos chamar de geografia na concepção da ciência ocidental e na concepção os povos indígenas na qual depende não apenas a sobrevivência bem como o princípio para autonomia. (FONTES, 2016, p. 66)

Os resultados da Tabela 2 também mostram que é escassa a produção de teses e dissertações no campo da Psicologia (n=2) coincidindo com os achados do estudo de Oliveira e Zibetti (2015), que analisarem 129 trabalhos só identificaram três oriundos de programas da área de Psicologia, levando-as a indagar:

Seria esse resultado decorrente da falta de interesse dos programas de pós-graduação em psicologia pela temática? Ou seria em decorrência de procedimentos éticos e burocráticos, que demandam muito tempo para aprovação dos projetos que envolvem populações indígenas nos comitês de ética? (OLIVEIRA; ZIBETTI, 2015, p. 109).

Uma possível resposta para estas questões pode ser encontrada em Ferraz e Domingues (2016) que realizaram um estado da arte sobre a presença dos povos indígenas na Psicologia brasileira em artigos indexados nas bases de dados SciELO e PePSIC. As autoras verificaram que apesar dos artigos encontrados se caracterizarem pela interdisciplinaridade também eram escassas as referências específicas da área de Psicologia, o que as levou a concluir que

[...] ainda temos muito a avançar, possivelmente pela aproximação recente da Psicologia com o estudo da temática e também pela própria constituição da Psicologia enquanto ciência pautada principalmente por tradições individualistas, que destoam das tradições indígenas que se baseiam principalmente no coletivismo. (FERRAZ; DOMINGUES, 2016, p. 682).

Por sua vez, outras áreas como o Direito (n=1), as Artes Cênicas (n=1) e a Música (n=1) também apresentaram os mais baixos índices de trabalhos.

Como já mencionado na seção 2 desta tese, a história da educação escolar indígena foi marcada por inúmeras Leis e Decretos. No entanto, mesmo com todos os avanços ou retrocessos sobre os direitos indígenas, principalmente após a década de 1970, os achados da pesquisa parecem sugerir que ainda não foram suficientes para despertar na comunidade científica da área do Direito um interesse em desenvolver pesquisas com esta temática, haja vista que a Tabela 2 aponta a existência de apenas um trabalho. O mesmo total foi obtido para trabalhos em programas de pós-graduação na área das Artes Cênicas (n=1) e da Música (n=1).

Esses achados guardam alguma relação com aqueles obtidos no estudo de Hayashi et al. (2007) que ao analisarem a temática da educação jesuítica em teses e dissertações também encontraram baixos índices de trabalhos nessas áreas. Além disso, como já mencionado na seção 2 dessa tese, a educação indígena teve início no século XVI com a chegada dos jesuítas no país e nesse contexto Bittar e Ferreira Junior (2004) também mostraram a importância do teatro anchietao na catequese e pedagogia jesuítica. Apesar dessas raízes históricas da música e do teatro na educação indígena, nossos resultados apontaram que essas temáticas parecem ter suscitado pouco interesse para os pesquisadores que se interessam em estudar a educação indígena.

Os resultados obtidos também mostraram a existência de trabalhos sobre educação indígena oriundos de programas de pós-graduação da área Teologia (n=6), Desenvolvimento Sustentável (n=4) e Administração (n=2).

Os dados da Tabela 2 também apontam que os trabalhos de pós-graduação da área de Linguística e Letras (n=19) representaram 12,1% do total. No campo da Linguística e Letras, o estudo das relações entre essas áreas vem desde o final dos anos 1960, com a implantação pela FUNAI do ensino bilíngue nas comunidades indígenas. No âmbito acadêmico, inúmeros autores desses campos de conhecimento deram importantes contribuições consolidadas em vigorosa produção de livros e artigos e em discussões sobre leitura e escrita em sociedades indígenas ocorridas em diversos eventos científicos, conforme observou-se na seção 4 dessa tese. De certo modo, também deve ter sido um atrativo para os pesquisadores dessa área os materiais didáticos para a formação de professores indígenas, incluindo livros, dicionários, entre outros, que foram publicados para atender às exigências tanto da LDB como do PNE, suscitando diversos estudos de análises linguísticas desenvolvidos nos programas de pós-graduação da área.

Interessante observar que em nossos achados não foram encontrados trabalhos sobre educação indígena desenvolvido em programas de pós-graduação em Educação Física e Biblioteconomia, áreas do conhecimento que possuem interface com a Educação e que já se consolidaram há algum tempo no Brasil. Fato este instigante, pois considera-se que essas áreas do conhecimento poderiam dialogar com a educação indígena e contribuir com seus processos educacionais.

Ao longo de nossas leituras, nota-se que alguns estudos alertavam sobre o tímido envolvimento da área de Educação com a questão indígena, mas diante dos resultados obtidos nota-se que esse cenário apresentou mudanças. Por exemplo, na segunda metade dos anos 1990, Kahn e Franchetto (1994, p. 7) enfatizavam que ainda era “muito tímida a inserção de pedagogos na área” diante da mobilização da sociedade para a “recuperação da identidade étnica dos povos indígenas” que acontecia principalmente nas universidades:

[...] centros e cursos de linguística incrementam os levantamentos e estudos das línguas indígenas; antropólogos subsidiam projetos de educação escolar indígena (geralmente encaminhados por agências não governamentais); matemáticos, geógrafos e historiadores dedicam-se cada vez mais aos estudos do que se passou a designar por Etnoconhecimentos. (KAHN; FRANCHETTO, 1994, p.7).

Passados dezessete anos, Calderón e Ferreira (2011) assinalam a ausência de interesse da área de Administração da Educação para o estudo de políticas, programas e projetos na área de educação indígena. Na visão dos autores uma possível explicação para a ausência de acolhida

[...] possa ser encontrada na relação histórica existente entre a área da educação/pedagogia com a questão indígena, a mesma que no contexto das lutas pelos direitos das comunidades indígenas tem sido muito frágil, perdendo espaço para a antropologia e as ciências sociais. (CALDERÓN; FERREIRA, 2011, p. 336).

São questões instigantes. No entanto, considera-se que a área de Educação como um todo, e não somente suas subáreas específicas, os resultados de nossa pesquisa desvelaram outro cenário. Ou seja, é a área de Educação que tem atraído o maior número de interessados nas questões relativas ao contexto da educação indígena no Brasil.

5.3 Instituições, regiões do país e dependência administrativa

A pesquisa também analisou a distribuição dos trabalhos (n=173) nos programas de pós-graduação do país vinculando-os às instituições, regiões do país e dependência administrativa.

A Tabela 3 apresenta a distribuição dos trabalhos de acordo com o total de IES identificadas (n=39) ressaltando que nesse total a UNESP só foi contabilizada uma única vez, pois é uma instituição multicampi e seus programas de pós-graduação pertencem a unidades distintas.

Tabela 3 – Distribuição dos trabalhos por instituições de ensino superior

Siglas	Instituições	Trabalhos
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	23
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	20
USP	Universidade de São Paulo	16
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas	11
UnB	Universidade de Brasília	10
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos	6
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina	6
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco	6
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	5
EST	Escola Superior de Teologia da São Leopoldo	5
FURB	Universidade Regional de Blumenau	5
UFBA	Universidade Federal da Bahia	5
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	4
UFS	Universidade Federal do Sergipe	4
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora	3
UFPR	Universidade Federal do Paraná	3
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	3
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados	3
UFPA	Universidade Federal do Pará	3
FGV-EAESP	Fundação Getúlio Vargas - São Paulo	2
UMESP	Universidade Metodista de São Paulo	2
UNESP-Rio Claro	Universidade Estadual Paulista - Rio Claro	2
UNESP-Araraquara	Universidade Estadual Paulista- Araraquara	2
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio do Sinos	2
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria	2
UFAL	Universidade Federal do Alagoas	2
UFMA	Universidade Federal do Maranhão	2
UFPB	Universidade Federal da Paraíba	2
PUC-GO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	2
UFG	Universidade Federal de Goiás	2
UNISANTOS	Universidade Católica de Santos	1
PUCCamp	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	1

UNINOVE	Universidade Nove de Julho	1
UNOESTE	Universidade do Oeste Paulista	1
UPM	Universidade Presbiteriana Mackenzie	1
PUC-RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	1
UEL	Universidade Estadual de Londrina	1
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco	1
UEFS	Universidade Federal de Feira de Santana	1
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco	1
TOTAL		173

Fonte: Elaborada pelo autor

As IESs com o maior número de trabalhos foram UFRGS (n=23), PUC-SP (n=20), USP (n=16), Unicamp (n=11) e UnB (n=10). O elevado número de teses e dissertações sobre educação indígena na UFRGS se deve ao fato de existir no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE uma área temática de pesquisa que investiga “os processos de educação indígena, a relação entre as práticas educativas tradicionais, as cosmologias indígenas e as escolas nas aldeias, as afinidades entre saberes e conhecimentos indígenas e não-indígenas, as marcas ameríndias no fazer educativo da nossa sociedade, bem como a ética do cuidado nas práticas que mobilizam a memória e a tradição na formação de professores e no ensino de história”. (UFRGS, 2017). Nessa área temática foram defendidos oito dentre os 23 trabalhos identificados na pesquisa. O mesmo ocorre na PUC-SP, cuja linha de pesquisa “Processos de escolarização, desigualdades sociais e diversidade” de seu PPGE desenvolve estudos sobre “escolas das comunidades dos distintos grupos étnico-culturais, dentre os quais os das comunidades indígenas e quilombolas.” (PUC-SP, 2017).

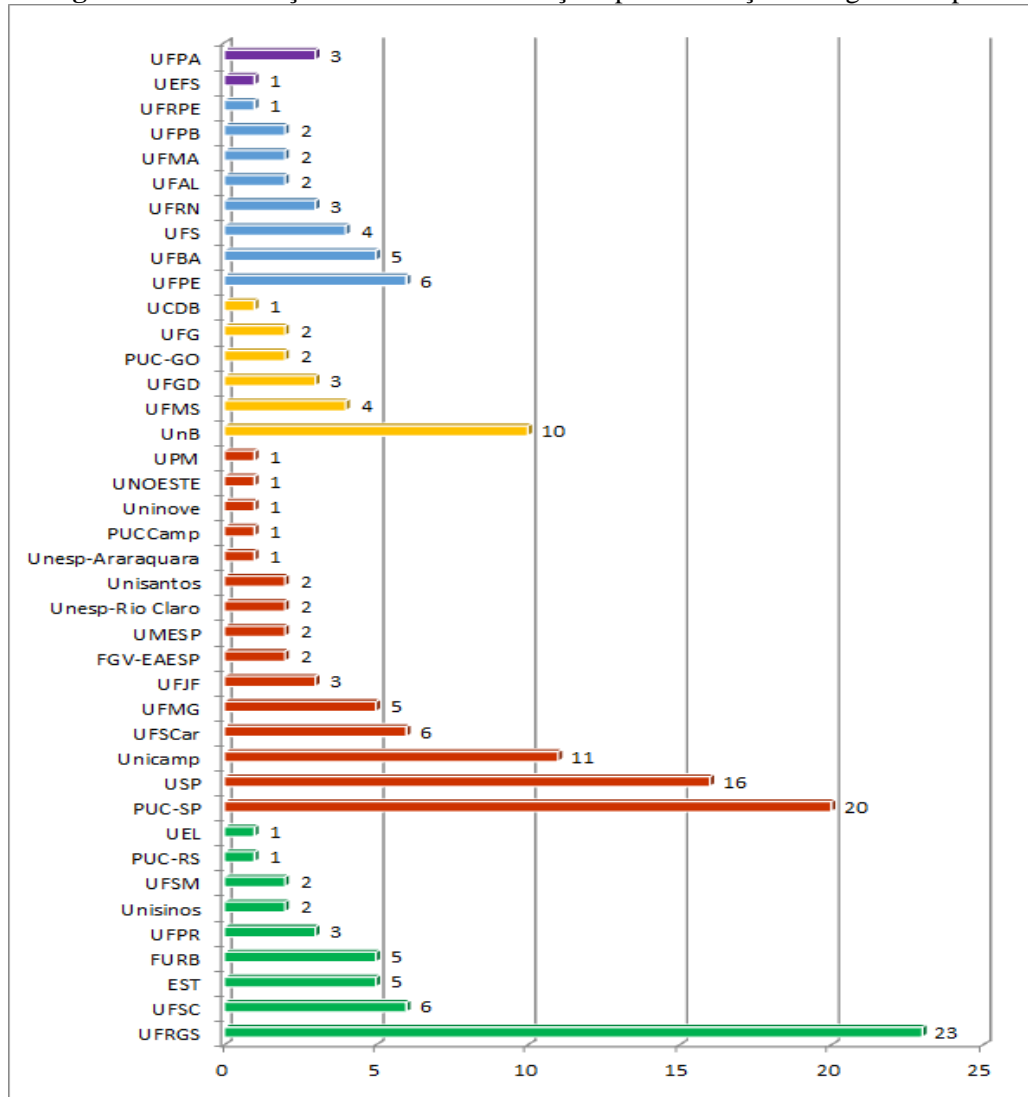
Por sua vez, como refere Silva (2016, p.52) na USP e na Unicamp estão localizados os “maiores centros de estudos antropológicos e boa parte das pesquisas envolvendo povos indígenas, consequentemente sobre escolarização”. Ademais, como observaram Souza e Bruno (2015) tais universidades também têm contribuído com assessorias especializadas, elaborando propostas educativas para atendimento das necessidades e interesses dos indígenas, e promovido ações de formação de professores indígenas para o desenvolvimento pedagógico em suas aldeias. Na visão desses autores, essas instituições ainda “buscam respaldos para novas políticas públicas a fim de que, sucessivamente, os indígenas tenham em suas aldeias, escolas de qualidade que atendam as especificações existentes”. (SOUZA; BRUNO, 2015, p.5).

Também é válido assinalar que a USP e a Unicamp são as instituições que sediam grupos de pesquisa com produção científica de referência na área dos estudos indígenas, como o Grupo de Educação Indígena (MARI/USP) e o Núcleo de Educação e Cultura e Educação Indígena da Associação Brasileira de Leitura, sediado na Unicamp.

Na UnB o total de trabalhos (n=10) está distribuído em seis programas de pós-graduação, mas nenhum deles é na área de Educação: Ciências Ambientais (n=4); Antropologia (n=2) e Linguística, Ciências Sociais, Música e Estudos Comparados sobre as Américas, cada um com apenas um trabalho, o que demonstra a interdisciplinaridade no estudo da educação indígena.

Juntas essas cinco instituições – UFRGS, PUC-SP, USP, Unicamp e UnB - respondem por 46,2% de toda produção (n=80) de teses ou dissertações sobre educação indígena. As demais instituições (n=35) responderam por 53,8% (n=93) do total de trabalhos. Portanto, se por um lado há concentração de trabalhos em poucas instituições, por outro, os resultados apontaram uma dispersão da produção de teses e dissertações em inúmeras IES.

A Figura 9 apresenta a distribuição das instituições nas regiões do país de acordo com o total de teses e dissertações.

Figura 9 – Distribuição das teses e dissertações por instituições e regiões do país

Fonte: Elaborada pelo autor

Regiões: Norte (roxo); Nordeste (azul); Centro-Oeste (amarelo); Sudeste (vermelho); Sul (verde)

A região Sudeste (n= 74) e Sul (n=48) mostra uma maior concentração de teses e dissertações reunindo 70,5% do total, e em seguida as regiões Nordeste (n=26) e Centro-Oeste (n=22) respectivamente com 15% e 12,7% e a região Norte (n=3) que reuniu 1,7% do total.

Esses resultados revelam algumas características interessantes da produção científica sobre a educação indígena.

Em primeiro lugar, reproduzem as assimetrias regionais e estaduais presentes no sistema nacional de pós-graduação do país, conforme argumentam Guimarães et al. (2015). Ao reunirem o maior número de trabalhos a pós-graduação nas regiões Sudeste e Sul do país

representam o forte domínio histórico dessas regiões sobre as demais, não só como centros econômicos, mas, também, de produção de conhecimento, carreando a maior parte dos recursos da CAPES que atendem aos requisitos necessários para execução dos diversos programas implementados por essa agência nesta região do país (SOUZA; PEREIRA, 2002).

Em segundo lugar, a região Norte reúne o maior contingente populacional de povos indígenas, e ainda a que concentra mais da metade das escolas indígenas do país e grande parte das etnias indígenas existentes no território nacional; no entanto, é a que apresentou o menor número de estudos.

Embora estivessem se referindo à análise da produção científica em Administração da Educação, o argumento de Calderón e Ferreira (2011) pode ser aplicado ao exíguo número de teses e dissertações sobre educação indígena oriundas de instituições da região Norte encontrado em nossa pesquisa. Diz o autor:

O fato da maior produção científica no Brasil estar concentrada na região sudeste do país não é justificativa para eximir os pesquisadores da área da Administração da Educação da produção de estudos focados na questão indígena, como se essas comunidades somente existissem num lugar distante, lá longe, na Amazônia. Comunidades desse tipo também existem na região sudeste, mesmo assim, a literatura acadêmica revela certa distância da elite intelectual na área da educação em relação às políticas públicas educacionais na área indígena, fato evidenciado também na inexistência de um grupo de trabalho específico na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). (CALDERÓN; FERREIRA, 2011, p. 336).

Acresce a isso que os cursos de pós-graduação da região Norte no Brasil ainda não estão totalmente consolidados. E grande parte das universidades federais só foi criada a partir da segunda metade do século XX, caso da Universidade Federal de Rondônia que foi fundada somente no ano de 1982.

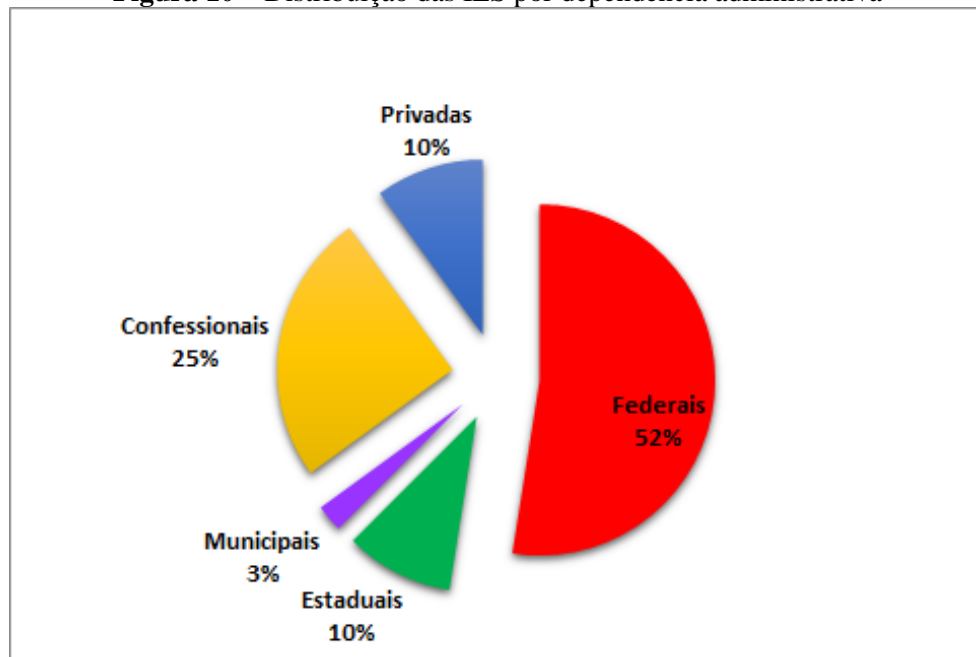
Porém, outro aspecto é relevante nessas discussões. Deste o ano 2007 a CAPES realiza chamadas públicas para o recebimento de projetos de implantação de redes de cooperação acadêmica, visando à formação de pessoal nas modalidades de Mestrados e Doutorados Interinstitucionais (MINTER e DINTER) que são compostas de turmas de mestrado e de doutorado conduzidas por uma instituição promotora nacional nas dependências de uma instituição de ensino e pesquisa receptora, localizada em regiões, no território brasileiro ou no exterior, afastadas de centros consolidados em ensino e pesquisa. A instituição promotora é responsável por garantir o nível de qualidade das atividades de ensino e pesquisa desenvolvidas por seu programa de pós-graduação na instituição receptora (CAPES, 2017).

Se por um lado estes programas Interinstitucionais qualificam o corpo docente das instituições receptoras, de outro lado, quando se considera a produção dos trabalhos acadêmicos o abismo só aumenta. Ou seja, muitas vezes as dissertações e as teses defendidas nas regiões Norte e Nordeste do país, justamente as regiões que mais recebem propostas DINTER, abordam as problemáticas locais, porém suas produções são contabilizadas para a Instituição promotora, geralmente uma IES do Sudeste ou Sul do Brasil, o que, neste sentido, só aumenta a assimetria na produção científica entre as regiões. Neste sentido e pelos dados encontrados em nosso trabalho, concorda-se com Féres-Carneiro et al. (2010) de que as políticas públicas de pesquisa e pós-graduação, em parte executadas pela CAPES para favorecer a descentralização e o crescimento da Pós- Graduação nas regiões Norte, Centro-Oeste e Nordeste, apesar dos evidentes êxitos, ainda está muito distante de assegurar uma distribuição menos concentrada na região Sudeste.

Ramalho e Madeira (2005) também estudaram a expansão da pós-graduação na área de Educação nas regiões Norte e Nordeste do Brasil e identificaram que entre os anos de 1990 até os anos de 2000 houve uma ampliação de programas de pós-graduação nessas regiões e que todos os estados possuem ou mestrado e/ou doutorado em Educação. Porém, passados pouco mais de 13 anos após a publicação desse estudo, os números de nossa pesquisa revelam que tal ampliação ainda não foi suficiente para elevar o número de teses e dissertações a patamares próximos da produção científica dos estados do Sudeste e Sul. Portanto, as assimetrias do sistema de pós-graduação no país têm reflexo nos resultados obtidos nesse estudo da produção científica sobre educação indígena.

Os dados obtidos na pesquisa também mostraram que a região Centro-Oeste é a terceira região que reúne o maior número de trabalhos ($n=22$), apesar de ocupar o segundo lugar em termos da população indígena. Em contrapartida, as regiões Sul e Sudeste, que juntas reuniram a maioria dos estudos ($n=122$) são aquelas com baixa densidade populacional indígena.

Em relação à vinculação das IESs de acordo com a dependência administrativa, conforme mostram os dados da Figura 10.

Figura 10 – Distribuição das IES por dependência administrativa

Fonte: Elaborada pelo autor

Os resultados da Figura 10 apontaram que 66,6% (n=26) das instituições são de natureza pública, isto é, universidades federais (n=21), estaduais (n=4), e apenas uma IES municipal. Ou seja, a produção científica em educação indígena no Brasil se concentra em sua maioria nas instituições públicas. Por sua vez, 33,3% (n=13) são IES privadas, sendo que desse total a maioria (n=10) são instituições de ensino superior de cunho confessional, isto é, mantidas por instituições religiosas. Esses achados refletem o crescimento da pós-graduação *stricto sensu* no setor privado no país.

Além disso, quando cruza-se os dados das IES confessionais com o total de trabalhos por instituição os resultados revelam que essas dez IESs confessionais foram responsáveis por 20,8% do total de trabalhos (n=173), sendo que a maioria está localizada na região Sudeste (n=5) – PUC-SP; PUC-Campinas; UMESP; UPM; UNISANTA – na região Sul (n=3) – EST, UNISINOS e PUC-RS – e na região Centro-Oeste (n=1) apenas a UCDB.

Também chamou a atenção a presença de apenas um trabalho defendido na UCDB, uma vez que essa instituição destaca-se no cenário nacional como um importante centro de referência em pesquisas sobre a questão indígena, por ser junto com a UFMS e a UFGD uma das instituições pioneiras no apoio e permanência de estudantes indígenas em seus cursos de graduação e pós-graduação, bem como por manter um periódico científico, a Revista *Tellus*, inteiramente dedicado à causa indígena.

Além disso, essa instituição mantém desde os anos 1990 uma série de atividades de pesquisa e extensão ligadas ao estudo de temas ligados às populações indígenas no estado do Mato Grosso do Sul por meio do Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas (NEPPI). Um dos fundadores desse núcleo de pesquisa foi o professor Antonio Jacó Brand, falecido em 2012 e que desenvolveu inúmeros trabalhos com etnias indígenas em Mato Grosso do Sul e era docente dos programas de Mestrado e Doutorado em Educação e Mestrado em Desenvolvimento Local.

Diante dos poucos de trabalhos sobre educação indígena oriundos da UCDB verifica-se que apesar dessa instituição aparecer listada na BDTD/IBICT como “instituição participante”, a mesma está ausente da lista de “instituições coletadas” e “registros coletados” no site dessa Biblioteca Digital. Portanto, as teses e dissertações defendidas nessa instituição não constam da base de dados da BDTD/IBICT. Provavelmente isso deve ter ocorrido porque a UCDB não possui um repositório institucional de sua produção científica, ou uma Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. Para corroborar esse argumento, destaca-se que o único trabalho da UCDB recuperado na nossa coleta de dados na BDTD foi a tese de doutorado de José Paulo Gutierrez defendida em 2016, no Programa de Pós-Graduação em Educação sob a orientação da professora Adir Casaro Nascimento e co-orientação de Antonio Hilário Aguilera Urquiza. No entanto, na BDTD a vinculação institucional da tese é atribuída à UFMS e o texto completo da tese está *linkado* no Repositório Institucional dessa IES, na coleção “Teses defendidas em outras instituições”. Apesar de extenso esse comentário considera-se importante o seu registro visando alertar os pesquisadores que se dedicam ou queira realizar análises de produção científica. Desconsiderar esses detalhes pode resultar em vieses na coleta de dados e comprometer os resultados e as análises realizadas.

5.4 Autoria e orientação

Os 173 trabalhos foram analisados buscando identificar as autorias, orientações e sua distribuição por gênero.

Inicia-se pela autoria das teses e dissertações. Os resultados apontaram a existência de 169 autores, uma vez que quatro deles realizaram trabalhos no nível mestrado e doutorado, conforme descrição no Quadro 10.

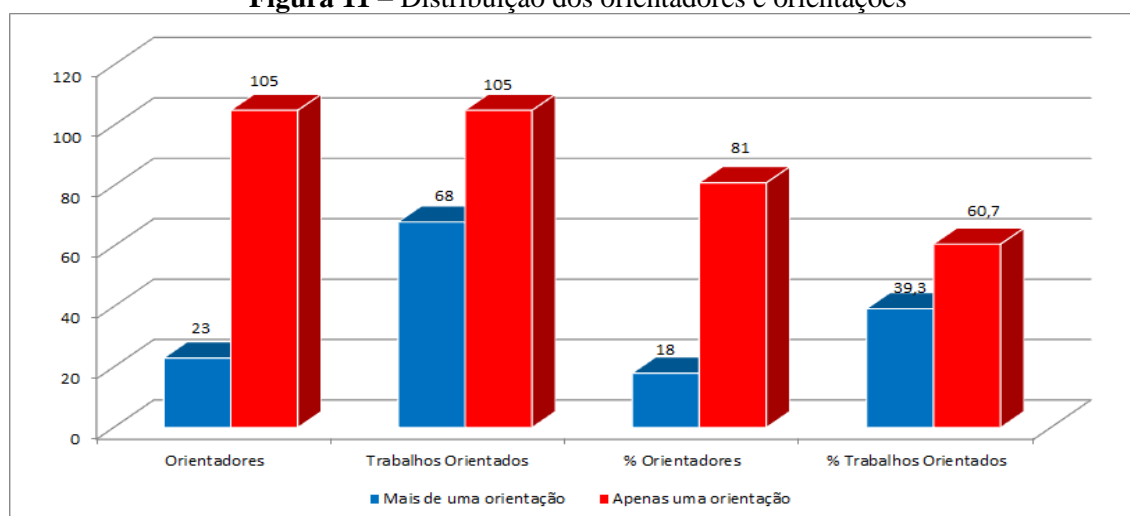
Quadro 10 – Autores que realizaram mestrado e doutorado sobre educação indígena

Autor/Área	Título dos trabalhos
Hellen Cristina Picanço Simas (2009; 2013) – Linguística	<i>Letramento indígena: entre o discurso do RCNEI e as práticas de letramento da Escola Potiguara de Monte Mór.</i> <i>Educação escolar yanomami e potiguara.</i>
José Ivamilson Silva Barbalho (2007; 2012) – Educação	<i>Saberes da prática: tempo, espaço e sujeitos da formação escolar entre professores x as indígenas do estado de PE.</i> <i>Discurso como prática de transformação social: o político e o pedagógico na educação intercultural Pankaká.</i>
Neodir Paulo Travessini (2002; 2011) – Educação	<i>A questão da educação no contexto da modernidade e da civilização indígena.</i> <i>Ação comunicativa & educação indígena intercultural e emancipatória: encontro entre dois mundos possíveis?</i>
Rita Gomes do Nascimento (2006; 2009) – Educação	<i>Educação escolar dos índios: consensos e dissensos no projeto de formação docente Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé.</i> <i>Rituais de resistência: experiências pedagógicas Tapeba</i>

Fonte: Elaborada pelo autor

Ao analisar os títulos e resumos dos trabalhos desses autores nota-se que as temáticas abordadas são semelhantes em ambos os trabalhos, ou seja, no mestrado os autores iniciaram esses estudos e aprofundaram a pesquisa em suas teses de doutoramento. Os dados do Quadro 10 também apontam que três autores realizaram sua formação em programas de pós-graduação de Educação e apenas um autor não realizou o mestrado e doutorado em Educação, reforçando assim a relação histórica de que a maioria dos trabalhos desta temática está diretamente ligada à área de Educação.

Em relação às orientações os resultados apontaram a existência de 128 orientadores dos 173 trabalhos, pois houve casos de orientadores que orientaram mais de um trabalho (Figura 11).

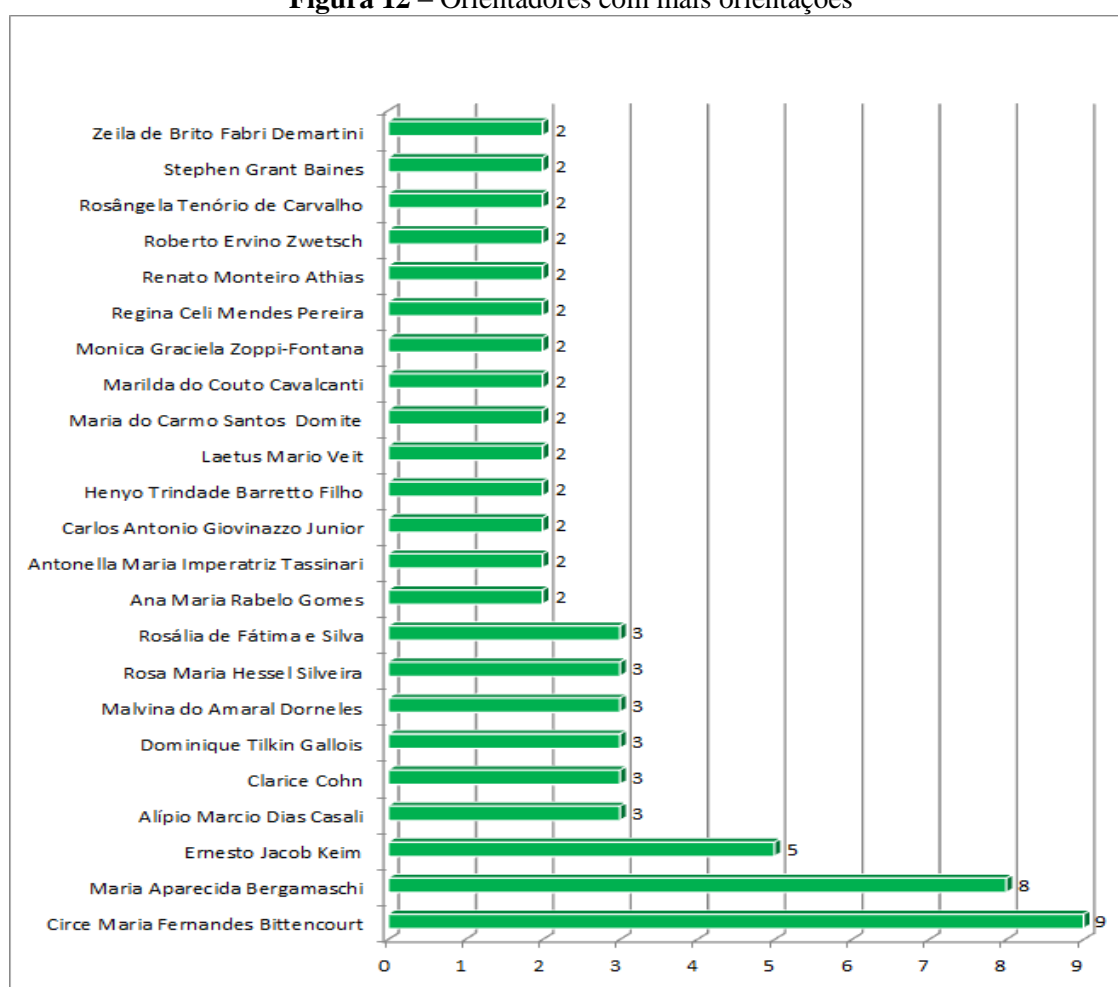
Figura 11 – Distribuição dos orientadores e orientações

Fonte: Elaborada pelo autor

Os resultados da Figura 11 mostra que um grupo de orientadores (n=23) realizou mais de uma orientação (entre duas até nove) o que corresponde a 39,3% do total de trabalhos orientados (n=68). Os demais orientadores (n=105) realizaram apenas uma orientação cada, o que corresponde a 60,7% do total de trabalhos. Para Momm (2009, p.86) “o total de orientações realizadas pode demonstrar o equilíbrio ou desequilíbrio entre os docentes dos programas de mestrado e doutorado, e, ainda, o grau de inserção ou de dispersão da produção do conhecimento científico no campo de estudo”.

A Figura 12 apresenta a distribuição nominal dos orientadores mais produtivos (n=23).

Figura 12 – Orientadores com mais orientações



Fonte: Elaborada pelo autor

A distribuição dos orientadores pode ser interpretada à luz de dois conceitos-princípios bibliométricos fundamentais da Lei de Lotka: o núcleo, simbolizado pelos autores mais produtivos em uma área de conhecimento, e a dispersão, isto é, a grande diversidade de autores que publicaram pouco nessa mesma área. De acordo com nossos achados, enquanto

que um grande grupo de orientadores é responsável pelo menor número de orientações ($n=1$), um pequeno grupo responde por mais orientações ($1 < n < 10$).

Outras pesquisas que estudaram a distribuição de orientações de teses e dissertações nas áreas de Enfermagem e Sustentabilidade Ambiental chegaram a resultados semelhantes (PARIZOTO et al., 2012; MACHADO JUNIOR, 2012). Tais resultados, ao sinalizarem um grande distanciamento entre quem orienta apenas um trabalho daqueles que orientam mais de dois trabalhos, confirmam a Lei de Lotka “que considera que alguns pesquisadores, supostamente de maior prestígio em uma determinada área do conhecimento, produzem muito e muitos pesquisadores, supostamente de menor prestígio, produzem pouco”, como referem Parizoto et al. (2012, p. 637).

Para complementar nossos achados com relação aos orientadores mais produtivos ($n=23$) foram levantados seus perfis acadêmicos por meio de consulta na plataforma de currículos Lattes do CNPq (Quadro 11) visando buscar indícios de sua inserção no campo dos estudos sobre educação indígena.

Quadro 11 – Perfil acadêmico dos orientadores com mais orientações

Orientadores / IES/ Total de orientações	Perfil Acadêmico
Circe Maria Fernandes Bittencourt – USP/PUC-SP (9)	Desenvolve pesquisa sobre ensino de História e História da Educação, em especial história da educação indígena.
Maria Aparecida Bergamaschi – UFRGS (8)	Atua nas áreas Educação Indígena e Ensino de História, com pesquisas sobre educação guarani, educação escolar indígena e a temática indígena na escola. Participa da Rede Saberes Indígenas na Escola - Núcleo UFRGS.
Ernesto Jacob Keim – FURB(5)	Atua na área de Educação Escolar junto a povos indígenas, ancorado na abordagem da Educação e Pedagogia Anticolonial.
Alípio Marcio Dias Casali – PUC-SP (3)	Atua na ênfase Currículo, Conhecimento, Cultura e Ética com foco no currículo em escolas indígenas e formação de professores indígenas.
Clarice Cohn – UFSCar (3)	Atua na área de Antropologia, com ênfase em Etnologia Indígena e coordena o Observatório da Educação Escolar Indígena da UFSCar
Dominique Tilkin Gallois – USP (3)	Atua na área de Antropologia, com ênfase em Etnologia e História Indígena e temas das tradições orais e cosmologias ameríndias, políticas indígenas, patrimônio cultural e conhecimento tradicional. Presta assessoria a comunidades indígenas no Amapá e Pará, e colabora com órgãos públicos e organizações não governamentais em programas de formação indígena.
Malvina do Amaral Dorneles – UFRGS (3)	Atua na área de Gestão de Educação em temáticas da diversidade e formação humana.
Rosa Maria Hessel Silveira – UFRGS (3)	Atua nos temas: Estudos Culturais, identidade, diferença, literatura infanto-juvenil, representações docentes, discursos, leitura e produção textual.
Rosália de Fátima e Silva – UFRN (Áreas de interesse: Metodologia da pesquisa e do ensino superior; Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação Brasileira.
Ana Maria Rabelo Gomes – UFMG (2)	Atua na área de Antropologia e Educação nas temáticas: educação indígena, cultura escolar, cultura e escolarização, aprendizagem e cultura. Lidera o grupo de pesquisa em Educação Indígena.
Antonella Maria Imperatriz Tassinari –	Atua na área de Antropologia, com ênfase em Etnologia Indígena, em temáticas sobre: povos indígenas, infância e educação indígenas, identidade

UFSC (2)	étnica, diversidade cultural e educação escolar. Desenvolve projetos de pesquisa e extensão vinculados ao NEPI (Núcleo de Estudos de Povos Indígenas)
Carlos Antonio Giovinazzo Junior – PUC-SP (2)	Atua na área de Educação e Sociologia nas temáticas das políticas educacionais e culturais articuladas aos processos de escolarização, privilegiando estudos sobre escolas de comunidades indígenas.
Henry Trindade Barretto Filho – UnB (2)	Atua nas áreas de Antropologia e Ciências Ambientais, com foco nas temáticas dos povos indígenas, políticas indigenista e ambiental, meio ambiente e unidades de conservação, gestão territorial e ambiental.
Laetus Mario Veit – UFRGS (2)	Última atualização do currículo Lattes em 2007. Graduado em Filosofia e Teologia, doutor em História pela Université Catholique de Louvain (1973) e pela Universidade Gregoriana de Roma(1960).
Maria do Carmo Santos Domite – USP (2)	Atua na área de Educação, com ênfase em Educação Matemática, nos temas da Etnomatemática e formação de professores e educação indígena.
Marilda do Couto Cavalcanti – Unicamp (2)	Atua na área de Linguística Aplicada, em pesquisas etnográficas com ênfase nos temas da leitura, letramentos, identidades, diversidade/diferença, formação de professores.
Monica Graciela Zoppi-Fontana – Unicamp (2)	Atua na área de Linguística, nas temáticas da enunciação e dos processos de subjetivação, em particular relacionadas às questões de gênero, de políticas linguísticas e da argumentação.
Regina Celi Mendes Pereira – UFPB (2)	Atua na área de Linguística Aplicada: gêneros, letramento, escrita, formação docente e processos de ensino-aprendizagem de produção textual.
Renato Monteiro Athias – UFPE (2)	Atua na área de na área de Antropologia e Etnologia Indígena, nas temáticas: saúde indígena, antropologia visual.
Roberto Ervino Zwetsch – EST (2)	Atua na área de Teologia Latino-Americana, com ênfase em missiologia, religião e antropologia, nos temas dos povos indígenas, comunidades indígenas, missão entre povos indígenas e pastoral indigenista.
Rosângela Tenório de Carvalho	Atua na área de Educação em temas sobre modos de subjetivação por meio de práticas curriculares e rituais nas relações de gênero, raça e etnia.
Stephen Grant Baines – UnB (2)	Atua na área de Antropologia e Etnologia Indígena. Realizou pesquisas sobre impactos de grandes projetos de desenvolvimento em povos indígenas, etnicidade e nacionalidade entre povos indígenas em fronteiras internacionais, política indigenista, indigenismo.
Zeila de Brito Fabri Demartini – UMESP (2)	Atua na área de Sociologia nos seguintes temas: histórias de vida, imigração japonesa, portuguesa e africana, educação escolar e não-escolar, infância, estado de São Paulo.

Fonte: Elaborado pelo autor

Como se vê no Quadro 11 o perfil acadêmico dos orientadores mais profícuos (n=23) é difuso, pois alguns realizam investigações com a temática educação indígena ao longo de seu percurso acadêmico e atuação em órgãos e instituições voltadas à causa indígena.

Contudo, o perfil de outros orientadores sugere que o escopo de suas pesquisas não está alinhado com as temáticas indígenas, fornecendo indícios de que as orientações realizadas com essa temática podem ter ocorrido muito mais em virtude das escolhas pessoais dos mestrandos e doutorandos e não por aderência dos orientadores ao tema.

Ao analisar a vinculação desses orientadores aos programas de pós-graduação verifica-se que a maioria (n=13) é da área de Educação, seguidos pelos da Antropologia (n=5), Linguística (n=3), Teologia (n=1) e Desenvolvimento Sustentável (n=1), o que parece confirmar o argumento de Silva (2016, p. 22) de que

[...] embora a maioria dessas teses e dissertações tenha sido realizada em programas de pós-graduação da área de Educação cujo objeto devesse versar fundamentalmente sobre o ensino didático-pedagógico, no entanto, a rigor, estão focadas nas dimensões culturalistas e/ou linguísticas. Assim a tríade Educação, Antropologia e Linguística são as áreas que têm dominado os estudos sobre educação escolar indígena.

Nossos achados também dialogam com as visões de Brito (1995), Caplaca (1995) e Grupioni (2008) e Cavalcanti-Schiel (1999), confirmando o argumento deste autor de que

A franca maioria dos trabalhos investigativos já realizados no Brasil sobre escolarização de índios foi constituída de incursões acadêmicas (ou reorientações para o campo acadêmico) de carreiras pessoais de agentes diretamente envolvidos com a *causa* da educação escolar para índios. (CAVALCANTI-SCHIEL, 1999, p.5. Grifo do autor)

Também foi investigado se os orientadores (n=128) possuem bolsa de produtividade em pesquisa do CNPq, pois de acordo com Cavalcanti e Pereira (2008) essa é uma modalidade atribuída a pesquisadores de reconhecida competência, com produção científica regular de valor reconhecido pelos pares, atuação na formação de recursos humanos em cursos de pós-graduação e desempenho de atividades de natureza científica e acadêmica.

A prospecção no currículo Lattes dos orientadores mais produtivos (n=23) revelou que 43,4% (n=12) são bolsistas de produtividade em pesquisa nos níveis 2 (n=6) e 1 (n=6), enquanto que entre os demais orientadores (n=105) apenas 15,2% (n=13) possuem esse tipo de bolsa nos níveis 2 (n=7) e 1 (n=6).

5.5 Gênero dos autores e orientadores

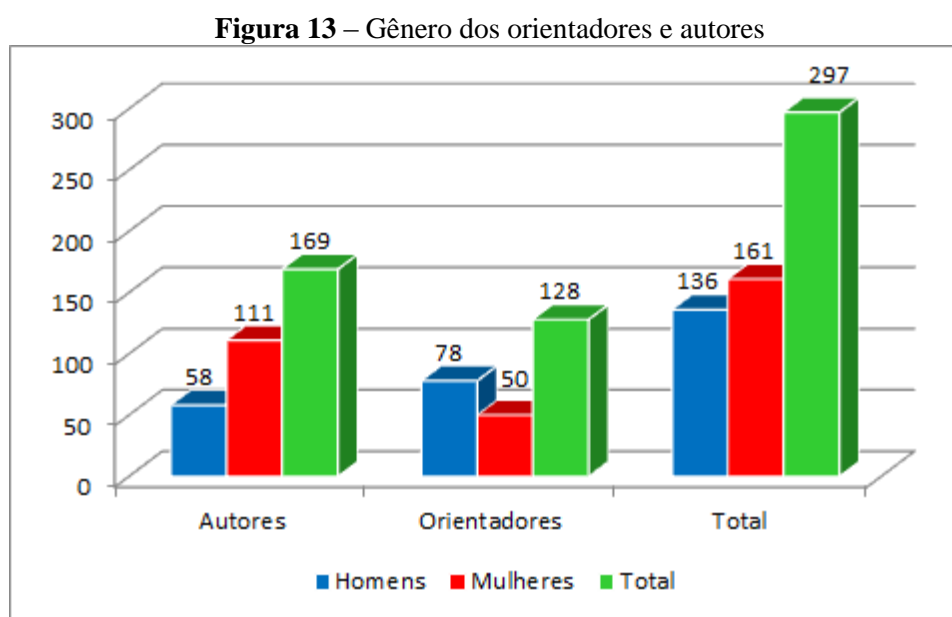
Outro aspecto investigado na pesquisa foi em relação ao gênero dos orientadores e autores dos trabalhos. Como argumenta Ferreira et al. (2008, p. 1)

O desenvolvimento dos estudos de gênero tem uma história não muito longa, se considerarmos sua incorporação como categoria de análise reconhecida como capaz de colaborar na interpretação de processos de desigualdade ou outros fenômenos sociais.

Nesta perspectiva, Rigolin, Hayashi e Hayashi (2013, p.144) assinalam que

[...] os estudos sobre gênero e ciência dedicam-se à investigação e ao debate sobre as dimensões ideológicas do gênero na produção do conhecimento científico, contribuindo para a desconstrução de estereótipos e de representações naturalizantes, que pretendem atribuir causas biológicas ou "naturais" às diferenças de comportamento e/ou de desempenho entre homens e mulheres no âmbito das comunidades científicas.

Os dados exibidos na Figura 13 apresentam os resultados obtidos quando se investigou o gênero dos autores (n=169) e orientadores (n=128) dos trabalhos analisados (n=173).



Fonte: Elaboração própria

De acordo com os dados da Figura 13, o gênero feminino (n=111) predomina nas autorias (n=169), representando 65,7% do total, mas são minoria nas orientações com 39,9% (n=50) do total (n=128). Os homens são minoria nas autorias, com 34,3% (n=58), enquanto nas orientações são maioria representando 60,9% (n=78). Tais resultados confirmam os argumentos sobre a preponderância da presença feminina nas áreas das Ciências Humanas, particularmente no campo da Educação (HAYASHI et al., 2007; FERREIRA et al., 2008; MOREIRA; VELHO; 2010).

Os resultados da Figura 13 também mostram que quando são comparados os índices obtidos nas autorias e orientações, nota-se que enquanto a participação masculina aumenta – de 34,3% passa a ser 60,9% – a participação feminina decresce passando de 65,7% para 39,06%. Embora discreta, essa discrepância talvez possa sinalizar para a presença do “teto de vidro” que limita a ascensão das mulheres e denota haver exclusão vertical e hierárquica no topo da carreira científica, conforme explica Schiebinger (2001).

Nossos resultados apresentam dissonância com outros estudos que analisaram a produção científica na área de Educação.

Por exemplo, o trabalho de Rodrigues, Rocha e Rodrigues (2013), que estudaram as teses e dissertações sobre formação indígena para a docência entre os anos de 1997 até 2012 e encontraram que 56,2% das orientações e 75,3% das autorias foram realizadas pelo gênero feminino.

No estudo realizado por Vieira e Maciel (2007, p.357) sobre a temática do preconceito em teses e dissertações da área de Educação, as autoras observaram que “81% foram elaborados por mulheres e 6,19% por homens” o que foi relacionado “possivelmente com a presença majoritária e histórica de mulheres na área de Educação”.

Rosemberg (2001, p. 56) também analisou a produção acadêmica sobre educação e gênero no cadastro de dissertações e teses da ANPED e verificou que “92,3% são de autoria de mulheres, percentagem que cai quando se focalizam orientadoras”.

Entretanto, contrariamente aos nossos achados, no estudo de Coronel (2015) que investigou o uso do conceito de gênero na produção sobre o sindicalismo docente realizado em programas de pós-graduação da área de Ciências Humanas, a autora verificou que 100% das autorias eram femininas mantendo-se a preponderância em relação à orientação com 75% de participação feminina e 25% masculina. A pesquisa de Matos e Marques (2016) que investigaram a produção acadêmica sobre o tema da participação das mulheres nos espaços de poder e decisão em teses e dissertações também revelou que prepondera a participação feminina na autoria (90,9%) e orientação (66,5%) dos trabalhos. O argumento dessas autoras para justificar tais achados é que “existe uma tendência endógena na participação acadêmica nesses estudos: assim como são mulheres quem privilegiadamente estudam tais temas, são também mulheres as principais orientadoras” (MATOS; MARQUES, 2016, p.12-13). No entanto, tal como apresentado esse parece ser um argumento frágil, pois as autoras não explicam porque a participação feminina decresce nas orientações.

5.6 As etnias abordadas nas teses e dissertações

Como já referido anteriormente, estima-se que existam no Brasil 305 etnias indígenas sendo 250 vivendo dentro de suas terras e fora das terras 300 etnias. (IBGE, 2016). Esses dados suscitaram o interesse em verificar quais etnias foram estudadas nos 173 trabalhos analisados.

Os dados da Tabela 4 mostram os resultados obtidos.

Tabela 4 – Distribuição das etnias estudadas nas dissertações e teses

Etnias	Etnias	Trabalhos	Total de trabalhos
Guarani	1	18	18
Terena; Kaingang; Guarani Mbyá	3	12	36
Tikuna	1	8	8
Karipuna; Kaiowá; Baniwa	3	5	15
Xacriabá; Tupi-Guarani; Surui; Paresi; Makurap; Gavião; Arara	7	4	28
Baré; Xokleng; Xavante; Uru Eu Wau Wau; Tupinikim; Tapirapé; Krenak; Kaxinawá; Canoe	9	3	27
Yanomami; Xikrin Mebengokré; Wapichana; Tukano; Tariana; Tapuia; Tapeba; Potiguara; Pataxó; Pankararu; Pankará; Oro Win; Oro Waram Xijein; Oro Waram; Oro Não; Oro Eu; Oro At; Makuxi; Kinikinau; Kayabi; Karitiana; Karajá; Kalapalo; Kadiwéu; Guarani; Nandeva; Guajajara; Gavião-Ikolem; Djeoromitxí (Jaboti); Cinta Larga; Chiquitano; Campé; Cabixi; Bakairi; Atikum; Asurini; Aruá; Apinajé; Amondawa	38	2	76
Zoró, Yawanawá, Yawalapiti, Xukuru, Xucuru-Karirí, Xipaia, Xikrin, Xerente, Waurá, Waradzu, Wajäpi, Waimiri-Atroari, Waiäpi, Wai Wai, Umutina, Tuyuka, Tuparí, Tenharin, Tembê, Tauarepang, Suyá, Suruí Paiter, Sawaitê, Sabanê, Rikbaktsa, Puruborá, Pitaguary, Piratapuia, Pataxó Hãhãhã, Parakanã, Panará, Oro Wari, Oro Waje, Oro Mon, Oro Bom, Ofaié, Nasa, Nambiquara, Nafukuá, Nadëb, Migueleno, Mayrob, Manchineri, Mamaidé, Latundê, Kyikatêjê, Kuikuro, Kuazar, Krikatí, Krahô, Kotiria (Wanano), Kiriri, Kaxararí, Katukina, Katitauru, Kararaô Kaparuá, Kanamari, Kampé, Kamba, Kamaiurá, Juruna, Jiripancó, Jenipapo-Kanindé, Jaminawa, Irantxe, Ikrin, Ikpeng, Guató, Guarani Kaiowá, Gavião Parkatêjê, Gavião Akrãtikatêjê, Galibi-Marworno, Dessano, Curuaia, Cassupá, Cao Oro At, Bororo, Borari, Aweti, Avá-Guarani, Ashaninka, Arikapú, Araraweté, Arara-Karo, Arara Shawãdawa, Arapium, Apyãwa, Apurinã, Apiaká, Amanayé, Aikinã	92	1	92
Total	154		300*

(*) Cada trabalho pode ter abordado mais de uma etnia

Fonte: Elaborado pelo, com base em Grupioni (2002)

Os dados da Tabela 4 mostram que foram 154 as etnias estudadas, o que representa 50,5% do total estimado de etnias existentes no país e desvelando que metade desse total ainda não se constituiu em objeto de estudo em trabalhos que abordam a educação indígena.

Entre as etnias mais estudadas, com 6% (n=18) do total de trabalhos (n=300) encontraram-se os Guarani, seguidos pelos trabalhos (n=12) que focalizaram cada um as etnias Terena, Kaingang, Guarani Mbyá (n=12) e os Tikunas (n=8). Para uma melhor

compreensão dessa concentração de trabalhos em torno dessas cinco etnias foi elaborado o Quadro 12 indicando a distribuição das etnias de acordo com as regiões e estados do país em que vivem.

Quadro 12 – Distribuição geográfica das etnias

Etnias	Regiões	Estados
Guarani e Guarani Mbyá	Norte, Sul, Centro-Oeste, Sudeste	MS, SP, PR, RS, RJ, ES, PA, SC, TO
Terena	Centro-Oeste e Sudeste	MS, MT, SP
Kaingang	Sul e Sudeste	SP, PR, RS, SC
Tikuna	Norte	AM

Fonte: Elaborada pelo autor

Os Guarani e os Guarani Mbyá reúnem uma população atual de 68.457 indivíduos (BRASIL, 2010) e sua família linguística é o Tupi-Guarani, sendo que apenas a região Nordeste do país não possui povos dessa etnia em seu território. Por estarem em praticamente todas as regiões brasileiras, justifica-se o maior interesse das pesquisas em educação escolar indígena estudar tal etnia. Além disso, aparecem maior incidência de estudos, pois são os povos que têm mais desenvolvido os processos de escolarização em seu meio. (NASCIMENTO, 2003; BERGAMASCHI, 2012). Os dados do Quadro 12 também mostram que as etnias Terena e Kaingang são bastante pesquisadas. Tais etnias vivem nas regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul do Brasil.

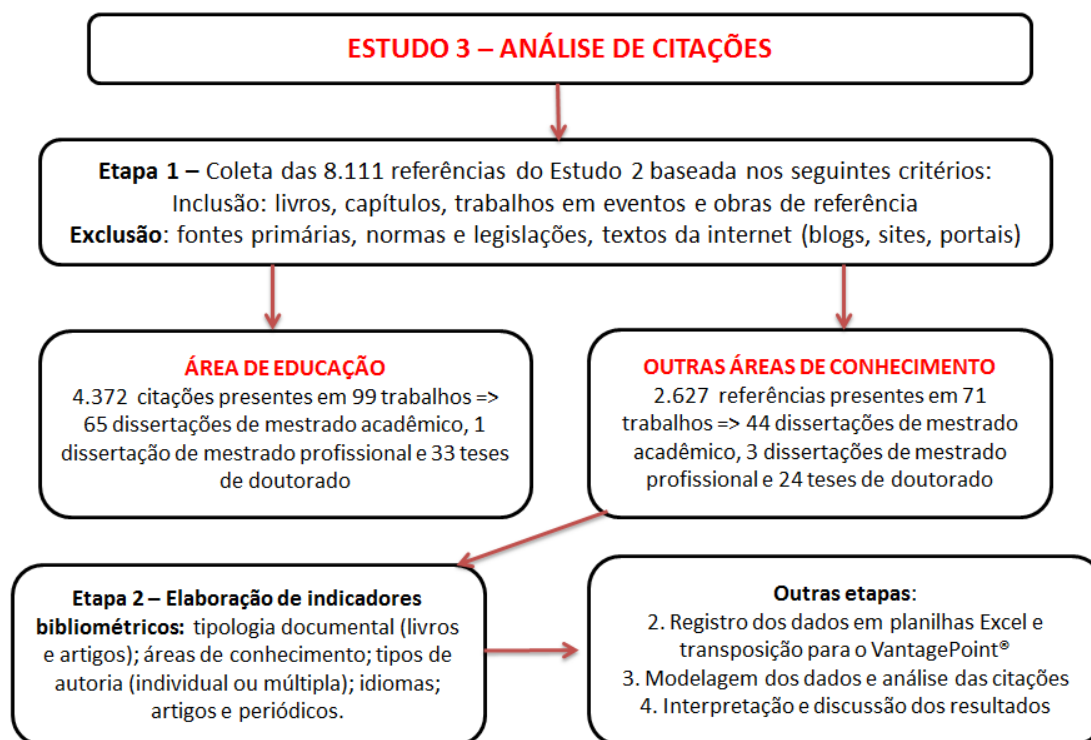
Contudo, apesar da etnia Tikuna ter sido bastante estudada, nem todos os pesquisadores de pós-graduação interessados nos estudos escolares indígenas desta etnia estão realizando suas pesquisas no Amazonas, localizado na região de origem destes povos. Isso pode indicar que os programas de pós-graduação da região Norte ainda não possuem áreas ou linhas de pesquisa para atender a esta demanda das pesquisas ou mesmo que não possuam docentes com a experiência e interesse por estas etnias em seu quadro geral de pesquisadores.

6 ANÁLISE DE CITAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INDÍGENA

Essa seção apresenta os resultados do Estudo 3 separados em duas áreas: da Educação e de Outras Áreas de Conhecimento. Tal subdivisão partiu do pressuposto de que a interpretação das tendências e comportamentos de citação específicos de cada área de conhecimento poderia ficar enviesada caso a totalidade das referências (n=8.111) fosse considerada em conjunto. Essa estratégia também se revelou interessante por permitir comparações entre os achados. Ademais, julga-se relevante destacar os resultados da Área de Educação das demais áreas tendo em vista o enquadramento da pesquisa nesse campo de conhecimento.

Dito isto, embora o *corpus* das citações analisadas já tenha sido apresentado na seção 3 dessa tese, a seguir será apresentada a Figura 14 para melhor entendimento da obtenção dos resultados relativos ao Estudo 3.

Figura 14 – Fluxograma das etapas do Estudo 3



Fonte: Elaborada pelo autor

Em seguida as referências da área de Educação (n=5.484) e das Outras Áreas de Conhecimento (n=2.627) foram categorizadas de acordo com a tipologia documental conforme distribuição na Tabela 5.

Tabela 5 – Distribuição das referências por tipologia documental

Tipologia documental	Educação		Outras Áreas		Totais	
	Referências	Títulos referenciados	Referências	Títulos referenciados	Referências	Títulos referenciados
Livros	3.313	1.986	1.865	1.204	-	3.190
Artigos	1.059	824	762	622	-	1.446
Capítulos de livros	740	-	-	-	-	-
Coletâneas	229	-	-	-	-	-
Trabalhos em eventos	122	-	-	-	-	-
Obras de referência	21	-	-	-	-	-
Total	5.484	2.810	2.627	1.826	8.111	4.636

Fonte: Elaborada pelo autor

Ao considerar o total de referências de todas as tipologias da Área de Educação (n=5.484), chega-se a uma média de 55,3. O estudo de Custódio (2016) que realizou análise bibliométrica aplicada às teses da pós-graduação em Educação da UNESP de Marília defendidas no período entre 2004 e 2013 detectou uma média de 111 citações por teses. Contudo, na comparação de ambas as médias há que ser considerados os seguintes fatores: a) na pesquisa de Custódio (2016) o universo estudado refere-se a 44 teses, enquanto que nesse Estudo 3 englobam 99 trabalhos, sendo 66 de dissertações e 33 teses de doutorado; b) o total de citações em teses de doutorado pode ser superior às das dissertações de mestrado quando se considera que nas primeiras há um aprofundamento teórico e conceitual para sua constituição. Como não foram localizados estudos bibliométricos sobre educação indígena julgou-se relevante mostrar os resultados obtidos por Custódio (2016) por ser um estudo que se refere à área de Educação.

6.1 Análise de citações da Área de Educação

As próximas subseções descrevem os resultados das análises de citações para a área de Educação considerando as seguintes variáveis: a) tipologia documental: livros e artigos; b) tipo de autoria (individual ou múltipla); c) idiomas dos artigos; d) periódicos citados. O total de referências analisadas nessa área foi de 4.372 referentes a livros (n=3.313) e artigos (1.059).

6.1.1 Livros mais citados na Área de Educação

Como mostraram os dados da Tabela 5, na área de Educação os livros foram os mais utilizados pelos autores das teses e dissertações representando 60,4% (n=3.313) do total (n=5.484) dessa área. Quando somados aos capítulos de livros (n=740) e coletâneas (n=229) essas tipologias documentais atingem 78,08% (n=4.290) do total de referências, confirmando a preferência dos autores das áreas de Ciências Humanas por esse tipo de publicação para fundamentar as pesquisas realizadas, conforme já relatado por Velho (1997), Meadows (1999), Kobashi e Santos (2006) e Mueller (2005). No campo da Educação o estudo de citações realizado por Bittar, Silva e Hayashi (2011) em dois relevantes periódicos da área também apontou a predominância dos livros sobre os artigos de periódicos na preferência dos autores desse campo de conhecimento.

As 3.313 referências de livros da Área de Educação correspondem a 1.986 títulos de livros que receberam entre uma até 30 citações. A Tabela 6 apresenta a distribuição dos livros (n=24) que receberam entre 30 até 9 citações cada representando 10,7% (n=356) do total de citações. Os demais títulos de livros (n=1.962) receberam entre oito até uma citação cada correspondendo a 89,3% (n=2.957) do total das citações.

Tabela 6 – Distribuição das citações recebidas pelos livros da área de Educação

Títulos de Livros	Citações Recebidas	Total de referências
1.486	1	1.486
243	2	486
104	3	312
54	4	216
29	5	145
22	6	132
12	7	84
12	8	96
2	9	18
4	10	40
2	11	22
4	12	48
1	13	13
1	14	14
2	15	30
1	16	16
2	17	34
1	18	18
1	20	20
1	24	24
1	29	29
1	30	30
Total		3.313

Fonte: Elaborada pelo autor

A Tabela 7 apresenta um extrato da distribuição dos livros mais citados na área de Educação contendo a relação dos títulos dos livros que receberam entre nove até 30 citações (n=356), o que corresponde a 10,7% das citações.

Tabela 7 – Distribuição dos livros mais citados na Área de Educação

Títulos dos livros	Autores	Citações recebidas
A interpretação das culturas	Clifford Geertz	30
Educação indígena e alfabetização	Bartomeu Meliá	29
Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno	Darcy Ribeiro	24
Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa	Paulo Freire	20
Pedagogia do oprimido	Paulo Freire	18
A identidade cultural na pós-modernidade	Stuart Hall	17
Cultura: um conceito antropológico	Roque de Barros Laraia	17
Aspectos fundamentais da cultura Guarani	Egon Schaden	16
Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade	Néstor Garcia Canclini	15
O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa	Clifford Geertz	15
A invenção do cotidiano 1: artes do fazer	Michel de Certeau	14
Etnografia da prática escolar	Marli André	13
A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia	Eduardo Viveiros de Castro	12
Educação como prática da liberdade	Paulo Freire	12
Pesquisa em educação: abordagens qualitativas	Menga Lüdke; Marli André	12
Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil	Antonio Carlos de Souza Lima	12
Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo	Tomaz Tadeu da Silva	11
Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido	Paulo Freire	11
A importância do ato de ler em três artigos que se completam	Paulo Freire	10
História dos índios no Brasil	Manuela Carneiro da Cunha	10
O local da cultura	Homi K. Bhabha	10
Pela mão de Alice: o saber social e político na pós-modernidade	Boaventura de Sousa Santos	10
A desordem: elogio ao movimento	Georges Balandier	9
Índios do Brasil	Júlio Cezar Melatti	9
Total		356

Fonte: Elaboração própria

Encabeça a lista de livros mais citados a obra clássica da Antropologia Cultural *A interpretação das culturas*, de Clifford Geertz (n=30), além de sua outra obra que também compõe a lista: *Saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. A representatividade desse autor no campo da Antropologia é comentada por Frehse (1998):

Afirmar que Clifford Geertz é um nome conhecido na antropologia brasileira hoje é reiterar o óbvio. Já na graduação os alunos de Ciências Sociais entram em contato com os textos deste antropólogo americano, pioneiro no desenvolvimento da antropologia "interpretativa" que, em diálogo com a hermenêutica de Hans-Georg Gadamer e Paul Ricoeur, marcou indelevelmente os rumos da disciplina a partir dos anos 70, desencadeando direta ou indiretamente o fortalecimento da chamada "antropologia pós-moderna".

As obras de Geertz estabelecem um diálogo estreito entre a etnografia e a educação de tal modo que a apropriação teórica desse autor evidencia-se pelas citações que recebeu nas teses e dissertações sobre educação indígena.

Outro autor que faz parte dos estudos da antropologia cultural e que figura entre os mais citados de acordo com a tabela 7 é o antropólogo e sociólogo francês Georges Balandier com a obra *A desordem: elogio ao movimento* (n=17). Para Lima (1998, p. 279-280),

[...] o livro *A desordem: elogio do movimento*, Balandier põe em discussão o lugar da desordem e suas relações com a ordem, que se configuram como complexas e misteriosas. O autor trata do duplo enigma que afronta homem, em todo os tempos e em todas as culturas. O ensaio aborda a sucessão da dupla ordem/desordem em suas relações com a ciência, o saber social e o mito.

Também aparecem como as mais citadas obras de outros antropólogos de destaque da Antropologia brasileira: Egon Schaden, Darcy Ribeiro, Manuela Carneiro da Cunha, Roque de Barros Laraia e Eduardo Viveiros de Castro.

Outra obra que poderia ser juntar a esse conjunto de estudos antropológicos é a de Antonio Carlos de Souza Lima. Embora não seja antropólogo por formação inicial – é historiador – sua premiada tese de doutorado em Antropologia Social *Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil* e que mais tarde foi editada como livro é um dos mais citados nas dissertações e teses da Área de Educação analisadas em nossa pesquisa. Como refere Leirner (1996), esse trabalho “é o mais completo estudo sobre relações entre Estado e populações nativas no Brasil”. Suas pesquisas também se espalharam para o campo da educação indígena, principalmente sobre a temática da formação de indígenas no ensino superior e estão consolidadas em vultosa produção científica que tem

dado suporte teórico a inúmeros trabalhos de pós-graduação, conforme mostram os achados da análise das citações que realizamos.

Outro livro que figura na lista dos mais citados também é do campo da Antropologia: *Índios do Brasil* de autoria de Júlio Cezar Melatti, que apresenta informações fundamentais – por exemplo, rituais, política, arte, parentesco, mitos – para compreensão do funcionamento das sociedades indígenas. Graduado em História e Geografia, com doutorado em Antropologia, tem destacada atuação nessa área ao lado de expoentes da Antropologia brasileira como Luis de Castro Farias, Roberto Cardoso de Oliveira, Roque de Barros Laraia, entre outros. Suas pesquisas de campo foram desenvolvidas junto aos Krahó e Marubo, conforme nos informam Lima e Smiljanic (2006). Publicado em 1970, as sucessivas edições de *Índios do Brasil* – que também foi editado no México – continuam a oferecer subsídios para as teses e dissertações em educação indígena, conforme comprovam os resultados obtidos nessa análise de citações.

Interessante notar que entre os livros mais citados o que ocupa o segundo lugar é o único que se refere ao campo específico da educação indígena. Trata-se do livro *Educação indígena e alfabetização*, do etnólogo especialista nas sociedades Guarani, Bartomeu Meliá, e que se converteu em referência obrigatória para aqueles que estudam a educação indígena, conforme já comentado na seção 4 desta tese.

Desse modo, os dados da Tabela 7 mostram que a área de Antropologia contribui com um total de citações (n=187) o que representa 52,5% do total das obras mais citadas (n=356).

Outros livros de outras áreas que se destacam entre os mais citados são de autoria de Paulo Freire, educador que comparece com cinco obras cujo traço principal é a abordagem da educação como processo pedagógico crítico e emancipatório, e que servem de suporte teórico para as teses e dissertações analisadas. As citações de suas obras (n=71) representaram 19,9% do total.

Também se destacam entre os livros mais citados um conjunto de obras – que juntas receberam 14,8% (n=53) do total de citações – de alguns teóricos dos estudos culturais contemporâneos: Néstor Garcia Canclini, Stuart Hall, Homi K. Bhabha, e Tomaz Tadeu Silva que apresentaram importantes reflexões para os estudos da identidade cultural colocando no centro das discussões sobre educação os conceitos de semelhança e diferença, pertencimento e não pertencimento. Ou seja, essas abordagens de inspiração pós-colonial abrem uma via de diálogo com a educação indígena que busca “[...] dar visibilidade e centralidade às vozes indígenas, como também às reivindicações relativas à oferta de educação diferenciada, iniciativas de organização escolar, levando em conta as pedagogias e processos próprios de

aprendizagem”, conforme enfatizado por Bonin, Ripoll e Aguiar (2015, p.60). Desse modo, os enfoques analíticos dos estudos culturais se constituem em um rico solo teórico do qual se valem as teses e dissertações para abordar a educação indígena, como pode ser comprovado pelas citações recebidas por esses autores.

Outro representante dos estudos pós-coloniais presente na lista dos livros mais citados é Boaventura Sousa Santos, que comparece com o livro *Pela mão de Alice: o saber social e político na pós-modernidade*. Sociólogo e pensador contemporâneo, sua obra se destaca pela crítica à modernidade ocidental, e na visão de Candau (2016, p. 15) “[...] suas contribuições são de especial relevância para o debate das questões educativas na sociedade atual” espalhando-se para os estudos sobre a educação indígena.

A obra *A invenção do cotidiano* de Michel de Certeau em que o teórico da história que expõe as diferentes maneiras de pensar o cotidiano tem contribuído para o campo da Educação e certamente a influência desse autor deve ter inspirado os estudos e pesquisas de mestrado e doutorado sobre a educação indígena.

Por último, mas não menos importante, vale comentar a presença na Tabela 7 de duas obras do campo das metodologias qualitativas da pesquisa em educação que figuram como as mais citadas: os livros *Etnografia da prática escolar*, de Marli André e *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*, de Menga Lüdke e Marli André. Conforme observaram Hayashi et al. (2007, p.54) “os posicionamentos epistemológicos que orientam as metodologias adotadas nessas obras são fundamentados na perspectiva fenomenológica-hermenêutica”. Essas obras receberam 7% (n=25) do total de citações e foram adotadas como referencial metodológico em pesquisas sobre educação indígena, repetindo o comportamento de citação de autores de teses e dissertações do campo da Educação Física demonstrado no citado estudo de Hayashi et al. (2017).

Para finalizar, a análise dos dados da Tabela 7 ainda revelou que os livros de Tomaz Tadeu da Silva, Homi K. Bhabha e Georges Balandier apesar de figurarem como os mais citados nas dissertações e teses sobre educação indígena, essas foram as únicas obras desses autores citadas. Os demais autores, além de figurarem na lista dos livros mais citados na Tabela 7, ainda tiveram outras obras citadas.

6.1.2 Áreas dos livros citados na Área de Educação

As 3.313 referências de livros citados nas teses e dissertações da Área de Educação geraram um total de 1.986 títulos de livros. Foi realizada a leitura de todos esses títulos para categorização do seu conteúdo de acordo com as suas áreas de abrangência. Para essa categorização foi utilizada a tabela de classificação de áreas do conhecimento do CNPq (2017). Os resultados obtidos (Tabela 8) mostraram a existência de 20 áreas diferentes.

Tabela 8 – Áreas dos livros citados na Área de Educação

Grandes Áreas	Áreas*	Frequência absoluta	Frequência Relativa (%)
Ciências Humanas (n= 1.714)	Educação	442	23
	Antropologia	400	20,8
	Sociologia	273	14,3
	História	264	13,8
	Filosofia	241	12,6
	Psicologia	58	3
	Ciência Política	14	0,7
	Teologia	13	0,6
	Geografia	9	0,4
Linguística, Letras e Artes	Linguística	64	3,4
	Literatura	52	2,7
	Artes	19	1
Ciências Biológicas	Biologia	19	1
	Ecologia	11	0,5
Ciências Sociais Aplicadas	Direito	9	0,4
	Economia	8	0,4
	Comunicação	5	0,3
Ciências Exatas	Matemática	14	0,7
Ciências da Saúde	Medicina	6	0,3
	Educação Física	1	0,1
Total		1.922	100

(*) Foram desconsiderados nessa tabela os livros (n=64) de Metodologia Científica

Fonte: Elaborada pelo autor

Pode-se observar que na tabela 8, as 20 áreas são bem diversificadas e abarcam seis grandes áreas: Ciências Humanas com 89,2% (n=1.714); Linguística, Letras e Artes, com 7,1% (n=135); Ciências Biológicas, com 1,5% (n=30); Ciências Sociais Aplicadas, com 1,1% (n=22); Ciências Exatas, com 0,7% (n=11) e Ciências da Saúde, com 0,4% (n=7). Não constitui surpresa que a maioria dos livros da área de Educação citada nas teses e dissertações pertença à grande área de Ciências Humanas, embora haja discrepâncias nos totais obtidos pelas áreas que a compõem. Por exemplo, são majoritárias as citações de livros da área Educação que comparece com 23% e a da Antropologia com 20,8%, enquanto que a

frequência de citações nas demais áreas decresce. A grande área de Linguística, Letras e Artes ocupa o segundo lugar entre os livros citados, com 7,1% (n=130). No entanto, embora minoritário, o diálogo com as outras quatro demais grandes áreas está presente, haja vista que essas compõem juntas com 3,7% (n=71) do total de citações de livros. Tais resultados confirmam uma das hipóteses dessa tese de que a temática dos estudos indígena é interdisciplinar, e embora a área de Educação seja majoritária, outras áreas contribuem para a fundamentação dos trabalhos realizados nesse campo.

6.1.3 Artigos mais citados na Área de Educação

Na área de Educação os artigos foram o segundo tipo de publicação científica mais citada entre os autores de dissertações e teses sobre educação indígena. Essa tipologia documental foi responsável por 19,3% (n=1.059) do total de referências (n=5.484), que corresponde a 824 títulos de artigos publicados em diferentes periódicos, como se verá adiante. As citações recebidas pelos artigos variaram entre uma até 19, de acordo com os seguintes resultados: a) artigos (n=17) que receberam entre 19 até cinco citações, totalizando 122 citações; b) artigos (n=807) que receberam entre 4 até uma citação, totalizando 938 citações.

A Tabela 9 apresenta a distribuição dos artigos mais citados (n=17) e que receberam entre 19 até cinco citações representando 2,06% (n=122) do total de títulos de citações. Os demais títulos de artigos (n=807) foram assim distribuídos: nove títulos tiveram quatro citações (n=36), 21 títulos tiveram três citações (n=63), 62 títulos tiveram duas citações (n=124) e 714 títulos tiveram apenas uma citação (n=714) que somados correspondem a 97,94% (n=938) do total das citações.

Tabela 9 – Artigos mais citados na Área de Educação

Título dos artigos	Autores/Ano	Periódicos	Citações
Educação indígena na escola	Bartomeu Meliá (1999)	Cadernos CEDES	19
A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena	Eunice Dias de Paula (1999)	Cadernos CEDES	9
Intercultura e educação	Reinaldo M. Fleuri (2003)	Revista Brasileira de Educação	9
E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois	Nietta L. Monte (2000)	Revista Brasileira de Educação	8
Contra a ditadura da escola	Wilmar da Rocha D'Angelis (1999)	Cadernos CEDES	7
Projeto pedagógico Xavante: tensões e	Dulce P. de Camargo;	Cadernos	7

rupturas na intensidade da construção	Judite G. de Albuquerque (2003)	CEDES	
O "pessimismo sentimental" e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um "objeto" em via de extinção	Marshall Shalins (1997)	Mana	7
Uma etnologia dos 'índios misturados'? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais	João Pacheco de Oliveira (1998)	Mana	7
Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação	Claudia Fonseca (1999)	Revista Brasileira de educação	6
A conquista da escola: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil	Márcio Ferreira da Silva (2008)	Em Aberto	6
A Educação Indígena na Academia: inventário comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil (1978-2002)	Luis D. B. Grupioni (2008)	Em Aberto	6
O que é ensino bilíngue: a metodologia da gramática construtiva	Ruth Maria Fonini Monserrat (1994)	Em Aberto	6
Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil	Luis D. B. Grupioni (2003)	Em aberto	5
A autonomia como valor e articulação de possibilidades: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena	Rosa Helena Dias da Silva (1999)	Caderno CEDES	5
Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani	Maria Aparecida Bergamaschi (2007)	Caderno CEDES	5
Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia	Lucíola Inês Pessoa Cavalcante (2003)	Revista Brasileira de Educação	5
Educação indígena no Brasil: conquistas e desafios	Marina Kanh; Bruna Franchetto (2008)	Em Aberto	5
Total			122

Fonte: Elaborada pelo autor

O artigo com o maior número de citações (n= 19) é de autoria de Bartomeu Meliá. Vale reafirmar que esse artigo se junta às demais contribuições relevantes desse autor para os estudos sobre educação indígena. A importância desse texto já foi mencionada na seção 3 e será retomada na seção 7 dessa tese, uma vez que esse artigo encabeça a lista daqueles que fazem parte da frente de pesquisa de Outras Áreas de Conhecimento.

Por sua vez, a temática da interculturalidade na educação indígena é tratada em dois artigos (PAULA, 1999; FLEURI, 2003). A primeira autora defende a categoria da interculturalidade da escola indígena enquanto categoria fundante da autonomia dos povos indígenas na condução de seus próprios projetos educacionais contrapondo-a às concepções colonialistas e etnocentristas. Por sua vez, Fleuri (2003) vê a interculturalidade como

[...] uma nova perspectiva epistemológica, ao mesmo tempo que um objeto de estudo interdisciplinar e transversal, no sentido de tematizar e teorizar a complexidade (para além da pluralidade ou da diversidade) e a ambivalência ou o hibridismo (para além da reciprocidade ou da evolução linear) dos processos de elaboração de significados nas relações intergrupais e intersubjetivas, constitutivos de campos identitários em termos de etnias, de gerações, de gênero, de ação social. (FLEURI, 2003, p. 23).

A pesquisa etnográfica é tratada no artigo de Fonseca (1999, p.59) que faz uma explanação desse método de pesquisa apontando os equívocos que decorrem de uma aplicação “truncada” quando “se fecha em técnicas e orientações teóricas que realçam o indivíduo à custa da análise social”. Em seguida, a autora faz uma “demonstração metodológica” a partir de dados empíricos de suas pesquisas com o objetivo de mostrar “como chegar do geral ao particular”. A discussão é encerrada com ressalvas “quanto aos exageros possíveis da perspectiva sociológica”, e a autora deixa claro que seu objetivo foi o de “pensar o método etnográfico como instrumento que pode enriquecer a intervenção educativa”. (FONSECA, 1999, p. 59).

Dessa perspectiva infere-se que esse artigo foi um dos que receberam mais citações (n=5) por oferecer diretrizes metodológicas importantes aos autores das teses e dissertações em educação indígena que utilizaram as abordagens etnográficas em suas pesquisas. Entre esses autores pode ser citada a pesquisa de doutorado de Maria Aparecida Bergamaschi (2005) que realizou uma pesquisa etnográfica sobre os processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani.

Um olhar mais global sobre artigos mais citados e que constam da Tabela 9 conduziria a uma interpretação que nos leva a agrupá-los em quatro blocos: a) o primeiro, composto por artigos que discutem as questões fundantes da educação e da escola indígena (MONSERRAT, 1994; MELIÁ, 1999; D'ANGELIS, 1999; PAULA, 1999; FLEURI, 2003, BERGAMASCHI, 2007); b) o segundo, integrado pelos textos que abordam a formação de professores indígenas (SILVA, 1999; GRUPIONI, 2003; CAVALCANTI, 2003, CAMARGO; ALBUQUERQUE, 2003; SILVA, 2008b); c) o terceiro, com artigos que ensaiam “balanços” da educação indígena (MONTE; 2000; KAHN; FRANCHETTO, 2004; GRUPIONI, 2008); e d) o quarto, composto por textos de cunho antropológico, (SAHLINS; 1997; OLIVEIRA, 1998). Fora desse agrupamento figurou o único de cunho metodológico (FONSECA, 1999) já comentado anteriormente.

Ainda é válido observar que a maioria (n=15) dos artigos mais citados foi publicada em importantes periódicos da área da educação, isto é, os *Cadernos CEDES*, *Em Aberto*,

Revista Brasileira de Educação, e que possuem uma longa tradição em publicar estudos sobre educação indígena, conforme já comentado na seção 3 desta tese.

Os demais artigos (n=2) foram publicados no periódico *Mana: Estudos de Antropologia Social*, cujo escopo é o de publicar pesquisas e trabalhos que contribuam para a compreensão da realidade sociocultural e para o desenvolvimento da Antropologia.

6.1.4 Tipo de autoria dos artigos citados na Área de Educação

Também foi investigado o tipo de autoria dos artigos citados e os resultados apontaram que 79,9% (n=659) é de autoria única enquanto que os demais 20,1% (n=165) são de autoria múltipla, conforme discriminado na Tabela 10.

Tabela 10 – Tipo de autoria dos artigos citados

Tipos de autoria	Artigos	
	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Individual	659	79,9
2 autores	133	16,2
3 autores	29	3,6
4 autores	3	0,3
Total	824	100

Fonte: Elaborada pelo autor

Esses resultados mostram que a autoria individual é o padrão preferencial dos autores que publicam artigos sobre a educação indígena, confirmando os argumentos de Meadows (1999) de que essa é uma característica das publicações da área de Ciências Humanas, muito embora a tendência atual da organização da ciência seja a de realizar pesquisas em equipes. Meadows (1999, p. 109) também argumenta que a literatura gerada por “pesquisas feitas em colaboração mostra diferenças importantes se comparadas com a produzida por pesquisadores que trabalham de forma isoladamente”, além de serem amplamente mais visíveis – em número de citações, por exemplo – e de melhor qualidade, pois permitem o diálogo entre os pares.

6.1.5 Idioma dos artigos citados na Área de Educação

Outro aspecto investigado foi o idioma dos artigos citados. Para isso foi considerada a língua em que o artigo foi publicado e não o país de edição do periódico que identificaria se este é nacional ou internacional. A Tabela 11 apresenta os resultados obtidos.

Tabela 11 - Idiomas dos artigos citados na Área de Educação

Idiomas	Artigos	
	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Português	756	91,8
Espanhol	46	5,6
Inglês	20	2,4
Francês	1	0,1
Italiano	1	0,1
Total	824	100

Fonte: Elaborada pelo autor

Os resultados da Tabela 11 apontam que o idioma português foi o mais frequente entre os artigos citados pelos autores da área de Educação das dissertações e teses sobre educação indígena. Esses achados estão de acordo com aqueles encontrados por Bittar, Silva e Hayashi (2011) que analisaram as citações em dois periódicos do campo da Educação e verificaram que a maioria das citações encontrava-se no idioma português.

Buscando respostas para a predominância das citações de artigos no idioma português pelos autores das dissertações e teses sobre educação indígena as seguintes hipóteses devem ser verificadas, a saber: a) as pesquisas sobre educação indígena produzida no país são de cunho local, regional e nacional e seus autores preferem comunicar os resultados para esse público. Apesar disso, mesmo sabedores que a temática indígena seja regional ou nacional, os pesquisadores deste campo – representados nessa tese pelos autores das dissertações e teses – não podem prescindir da busca de literatura em outros idiomas que poderia ampliar seus olhares sobre a questão para além de uma perspectiva nacional. Além disso, na atualidade é notório reconhecimento no meio acadêmico e científico que a língua inglesa é a língua franca da ciência. Portanto, publicar e citar em outros idiomas contribui para uma maior visibilidade das pesquisas; b) ao privilegiar a literatura escrita em língua portuguesa os alunos de pós-graduação demonstram a falta de domínio em uma segunda língua, optando, desta forma, em procurar apenas na literatura nacional pesquisas relativas ao seu campo de conhecimento

6.1.6 Periódicos que publicaram os artigos citados na Área de Educação

Os artigos (n=1.059) citados nas dissertações e teses da Área de Educação foram publicados em 363 diferentes títulos de periódicos, conforme mostram os dados da Tabela 12.

Tabela 12 – Distribuição dos periódicos que publicaram os artigos citados

Artigos citados	Periódicos	Total de citações
1	258	258
2	44	88
3	21	63
4	9	36
5	3	15
6	2	12
7	6	42
8	3	24
9	2	18
10	2	20
12	2	24
14	2	28
17	1	17
22	1	22
29	2	58
34	1	34
45	1	45
76	1	76
78	1	78
101	1	101
Total	363	1.059

Fonte: Elaborada pelo autor

Os resultados da Tabela 12 denotam uma ampla dispersão da literatura citada em vários periódicos (n=363), sendo que 27,8% (n=101) dos artigos citados foram publicados em um único periódico, representando 71% (n=238) do total.

A Tabela 13 apresenta os títulos periódicos (n=15) que publicaram 47,5% (n=503) do total de artigos citados (n=1.059) nas dissertações e teses sobre educação indígena, e que receberam entre 10 até 101 citações. Esses 15 periódicos representam 4,1% (n=348) de todos os periódicos (n=363) que publicaram sobre a educação indígena.

Tabela 13 - Periódicos que publicaram os artigos mais citados na área de Educação

Título do periódico	Escopo	Citações
1. Revista Brasileira de Educação	Educação	101
2. Cadernos CEDES	Educação	78
3. Revista Em Aberto	Educação	76
4. Educação & Sociedade	Educação	45
5. Cadernos de Pesquisa	Educação	34
6. Revista Tellus	Populações indígenas	29
7. Revista Mana: Estudos de Antropologia Social	Antropologia	29
8. Revista de Antropologia	Antropologia	22
9. Horizontes Antropológicos	Antropologia	17
10. Currículo Sem Fronteiras	Educação	14
11. Revista Estudos Feministas	Gênero e feminismos	14
12. Estudos Avançados	Multidisciplinar	12
13. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	Educação	12
14. Educação & Realidade	Educação	10
15. Pro-Posições (UNICAMP)	Educação	10
Total		503

Fonte: Elaborada pelo autor

Os 15 periódicos (n=503 citações) da Tabela 13 podem ser agrupados nos seguintes grupos de acordo com sua área de conhecimento:

a) Educação – representado por nove periódicos que declaram explicitamente em seu escopo o interesse nas temáticas da área de Educação, e receberam o maior conjunto de citações (n=380). Além disso, esses periódicos podem ser considerados de grande relevância nacional e com alto impacto e visibilidade na comunidade científica, haja vista sua classificação nos estratos mais elevados da lista Qualis/CAPES que avalia os periódicos científicos do país. Destaca-se nesse conjunto a *Revista Brasileira de Educação*, publicada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação que se dedica à publicação de artigos acadêmico-científicos, fomentando e facilitando o intercâmbio acadêmico no âmbito nacional e internacional, com destaque para a área de Educação.

b) Antropologia – representada 13,5% (n=68) das 503 citações reunindo três periódicos que declaram explicitamente em seu escopo o interesse pela publicação de temáticas relacionadas a essa área, mas isso não impede que publiquem artigos de outras áreas desde que a abordagem ou o objeto de estudo estejam situados nesse campo de conhecimento.

c) Multidisciplinar, Gênero e Feminismos – reuniu 5,2% (n=26) citações publicadas em dois periódicos com escopo interdisciplinar na área de Ciências Humanas

Apenas um periódico da Tabela 13 é inteiramente dedicado às questões indígenas: a *Revista Tellus*, que recebeu 29 citações. Conforme já comentado na seção 3 dessa tese, esse periódico tem como objetivos veicular materiais diversos relacionados à etnologia indígena ou

estudos interdisciplinares que tenham interface com a Antropologia; possibilitar a divulgação de textos escritos por autores indígenas; bem como, promover um maior intercâmbio do Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas (NEPPI) com outras instituições de pesquisa.

6.2 Análise de citação das Outras Áreas de Conhecimento

As próximas subseções descrevem os resultados das análises de citações para as Outras Áreas de Conhecimento. Isto é, dentre as 173 teses e dissertações analisadas 71 foram identificadas como pertencentes às seguintes áreas: Ciências Humanas, Ensino, Linguística, Letras e Artes, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Ambientais e Interdisciplinar. Nessas áreas estão vinculados 25 programas de pós-graduação em diferentes subáreas de conhecimento. Foram consideradas nessa análise de citações as seguintes variáveis: a) tipologia documental: livros e artigos; b) áreas dos livros citados nas Outras Áreas do Conhecimento; c) tipo de autoria (individual ou múltipla); d) idiomas dos artigos; e) periódicos citados. O total de citações analisados nessas áreas foi de 2.627 referentes a citações de livros (n=1.865) e artigos (n=762).

De acordo com esses totais de citações das Outras Áreas de Conhecimento verifica-se que essas são compostas por 70,9% (n=1.865) relativas aos livros e 29,1% (n=762) aos artigos. Repete-se aqui a preferência pela citação de livros da Área de Educação que resultou em 60,4% do total de citações dessa tipologia documental. Menezes, Oddone e Café (2013, p. 140), que estudaram as publicações de livros citados nas teses da área de Ciência da Informação, também detectaram que os livros foram mais citados dos que os artigos de periódicos, a forma documental de maior prestígio na ciência.

6.2.1 Livros mais citados nas Outras Áreas de Conhecimento

A Tabela 14 apresenta a distribuição das 1.865 citações de livros oriundas das teses e dissertações das Outras Áreas de Conhecimento que gerou um total de 1.204 citações diferentes de títulos de livros que receberam entre 1 até 19 citações.

Tabela 14 – Distribuição das citações de livros das Outras Áreas de Conhecimento

Livros	Citações Recebidas	Total de citações
926	1	926
142	2	284
57	3	171
32	4	128
18	5	90
10	6	60
3	7	21
4	8	32
2	9	18
3	10	30
1	11	11
1	13	13
1	14	14
1	15	15
1	16	16
1	17	17
1	19	19
Total		1.865

Fonte: Elaboração do autor

Para análise dos dados da Tabela 14, foi elaborado um extrato contendo a relação dos títulos dos livros que receberam entre nove até 19 citações, totalizando 153 citações. (Tabela 15).

Os 12 títulos que compõem a tabela 15, representam apenas 1% de todos os títulos de livros presentes nas citações das teses e dissertações das Outras Áreas do Conhecimento, porém suas citações (n=153) representam 8,2%, denotando a influência desses autores na constituição dos trabalhos de pós-graduação nessas nas áreas.

Tabela 15 - Livros mais citados nas Outras Áreas de Conhecimento

Título das obras	Autores	Citações
Educação indígena e alfabetização	Bartomeu Meliá	19
O local da cultura	Homi K. Bhabha	17
Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno	Darcy Ribeiro	16
Pedagogia do oprimido	Paulo Freire	15
Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa	Paulo Freire	14
Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil	Antonio Carlos de Souza Lima	13
A identidade cultural na pós-modernidade	Stuart Hall	11
A inconstância da alma selvagem e outros ensaios antropológicos	Eduardo Viveiros de Castro	10
Vigiar e Punir: nascimento das prisões	Michel Foucault	10
A interpretação das culturas	Clifford Geertz	10
A Sociedade contra o Estado	Pierre Clastres	9
Os índios e o Brasil: passado, presente e futuro	Mércio Pereira Gomes	9
Total		153

Fonte: elaborada pelo autor

O livro com o maior número de citações foi *Educação Indígena e Alfabetização*, de Bartomeu Melià, com um total de 19 citações. Embora tenha sido citado nas teses e dissertações de Outras Áreas de Conhecimento, para Capacla (2005, p. 19) esta é uma das mais importantes obras para o campo da educação indígena, pois:

[...] baseado em um seminário do CIMI (Conselho Indigenista Missionário) de 1978, ao final de uma década marcada pela crescente mobilização indígena. A partir das discussões realizadas naquele seminário, Melià lança o termo "educação para o indígena", ressaltando assim que as sociedades indígenas já possuem seu próprio sistema educacional, ao qual a educação escolar deveria se justapor, e não substituir. Aprofunda a discussão da questão sobre a língua em que a alfabetização deveria se dar, lançada já no livro de Coelho dos Santos; esta discussão tem sido um dos temas pedagógicos centrais até hoje, e Melià propõe à época que, com raras exceções, ela deva se dar na língua indígena e não deve ser.

Ao comparar os títulos de livros mais citados nas Outras Áreas de Conhecimento (Tabela 15) com os da área de Educação (Tabela 7) observa-se que seis títulos são comuns na constituição do referencial teórico das teses e dissertações de ambos os campos (*Educação indígena e alfabetização; Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa; Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno; Pedagogia do oprimido; A identidade cultural na pós-modernidade; Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil; A inconstância da alma selvagem e outros ensaios antropológicos*).

Os dados da Tabela 15 também permitem agrupar os livros mais citados nas teses e dissertações de Outras Áreas de Conhecimento em três grupos:

- a) Educação – 3 livros (Bartomeu Melià e Paulo Freire) receberam 48 citações
- b) Antropologia – 6 livros (Darcy Ribeiro, Antonio Carlos de Souza Lima, Eduardo Viveiros de Castro; Clifford Geertz, Pierre Clastres e Mércio Pereira Gomes;) receberam 67 citações.
- c) Pós-modernismo – 3 livros (Stuart Hall, Homi K. Bhabha e Michel Foucault) receberam 38 citações.

6.2.2 Áreas dos livros citados nas Outras Áreas de Conhecimento

As 1.865 citações de livros das teses e dissertações das Outras Áreas do Conhecimento geraram um total de 1.204 títulos de livros diferentes. Após a leitura dos títulos e eliminados

os títulos repetidos, foi detectado que existem 20 temáticas diferentes, assim relacionadas na tabela 16.

Tabela 16 - Áreas dos livros citados nas Outras Áreas de Conhecimento

Grandes Áreas	Áreas*	Frequência absoluta	Frequência Relativa (%)
Ciências Humanas	Antropologia	305	26,3
	História	153	13,2
	Educação	128	11,1
	Filosofia	114	9,8
	Sociologia	109	9,4
	Psicologia	25	2,3
	Ciência Política	26	2,3
	Geografia	20	1,3
	Teologia	15	1,7
	Arqueologia	6	0,6
Linguística, Letras e Artes	Linguística	162	14
	Literatura	31	2,6
	Artes	28	2,4
Ciências Sociais Aplicadas	Direito	17	1,4
	Economia	3	0,2
	Comunicação	3	0,2
	Arquitetura	2	0,1
Ciências Exatas	Matemática	9	0,8
Ciências Biológicas	Ecologia	3	0,2
Ciências da Saúde	Medicina	2	0,1
Total		1.161	100

(*) Foram desconsiderados nessa tabela os livros (n=43) de Metodologia Científica

Fonte: Elaborada pelo autor

Os dados da Tabela 16 mostram que os livros citados em Outras Áreas de Conhecimento são oriundos de seis grandes áreas de conhecimento. Do mesmo modo que na área de Educação prevalece a Grande Área de Ciências Humanas com 78% (n=901) das citações representada por 10 áreas, contudo com uma área a mais (Arqueologia). Igualmente, a segunda Grande Área foi a de Linguística, Letras e Artes que reuniu 19% (n=221) das citações de livros. A terceira grande área com o maior contingente de citações é a de Ciências Sociais Aplicadas que está representada por 1,9% (n=25) do total de citações, diferenciando-se da área de Educação por incluir citações da área de Arquitetura. Finalmente, as áreas de Ciências Exatas (n=9), Ciências Biológicas (n=3) e Ciências da Saúde (n=2) reuniram juntas 1,1% do total de citações, ocupando as últimas posições.

Os autores das teses e dissertações das Outras Áreas do Conhecimento elegeram a área de Antropologia como área a mais frequente para fundamentar suas pesquisas, ou seja, em cada tese ou dissertação a área de Antropologia é citada, em média, com 4,2 livros.

Sabendo que do *corpus* de 71 trabalhos das Outras Áreas de Conhecimento resolveu-se investigar se apenas os autores das teses e dissertações da área de Antropologia (n=15) citavam os livros dessa área (n=305). Verificou-se que esses 15 trabalhos de pós-graduação contribuíram com 120 citações, representado 39,3% do total de citações (n=305). A partir desse resultado, pode-se afirmar que outros campos do conhecimento também buscaram na área da Antropologia respostas para a constituição de seus referenciais teóricos.

A segunda área com a maior frequência de citações foi a Linguística, com 162 citações. Procurando resposta para esse expressivo número de citações nessa área verificou-se que somente a tese de doutorado de Maria Aparecida Honório, defendida na UNICAMP no ano de 2000 contribuiu com 35 citações, o que representa 21,6% do total de citações (n=162). Além disso, os 11 trabalhos da área de Linguística contribuíram com 61,7% (n=100) desse total, ou seja, a maioria de citações para essa área advém das teses e dissertações da própria área da Linguística e as demais 38,3% (n=62) advém de teses e dissertações de outras áreas de conhecimento.

Destaca-se ainda que a área de Filosofia teve um número expressivo de citações somando 11,9% (n=355) tanto nos livros da área de Educação quanto nas Outras Áreas de Conhecimento. Contudo, no *corpus* de 173 trabalhos analisados nessa tese, nenhum foi defendido em programa de pós-graduação de Filosofia, indicando a importância dessa área para a fundamentação teórica dos autores das teses e dissertações sobre educação indígena.

6.2.3 Artigos mais citados nas Outras Áreas de Conhecimento

Com relação às referências (n=762) aos artigos citados em Outras Áreas de Conhecimento verificou-se que correspondem a um total de 622 títulos de artigos diferentes os quais foram citados entre uma até oito vezes, de acordo com a distribuição exibida na Tabela 17, a seguir

Tabela 17 – Distribuição dos artigos mais citados

Artigos	Citações Recebidas	Total de citações
545	1	545
46	2	92
15	3	45
5	4	20
5	5	25
1	6	6
3	7	21
1	8	8
Total		762

Fonte: Elaborada pelo autor

A Tabela 18 apresenta os títulos dos artigos que foram citados entre quatro até oito vezes (n=80).

Tabela 18- Artigos mais frequentes nas Outras Áreas de Conhecimento

Títulos dos artigos	Autores	Periódicos	Citações
Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio	Castro, E. V. de	Mana	8
Educação bilíngue, linguística e missionária	Barros, M. C. D. M.	Em Aberto	7
O ‘Pessimismo Sentimental’ e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um “objeto” em via de extinção	Sahlins, M	Mana	7
Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais	Oliveira, J. P. de	Mana	7
Educação Indígena na Escola	Meliá, B.	Cadernos CEDES	6
A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena	Paula, E. D. de	Cadernos CEDES	5
Educação indígena no Brasil: conquistas e desafios	Kahn, M. e Franchetto, B.	Em Aberto	5
Educação Indígena versus Educação para Índios: sim a discussão deve continuar...	Kahn, M.	Em Aberto	5
Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil	Grupioni, L. D. B	Em Aberto	5
A conquista da escola: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil	Silva, M. F. da	Em Aberto	5
Desafios de uma política para a educação escolar indígena	Ladeira, M. E.	Revista de Estudos e Pesquisas	4
Educação escolar indígena no Brasil: da escola para índios às escolas indígenas	Bergamaschi, M. A. e Silva, R. H. D. da	Ágora: Revista do Departamento de História e Geografia- UNISC	4
Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil	Cavalcanti, M. C.	Revista Delta	4
Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa	Candau, V. M. F. e Russo, K.	Revista Diálogo Educacional	4
O processo de escolarização entre os Xakriabá: explorando alternativas de análise na antropologia da educação	Gomes, A. M. R.	Revista Brasileira de Educação	4
Total			80

Fonte: elaborada pelo autor

Nota-se na Tabela 18 que há um equilíbrio no total de citações dos artigos mais citados. Esses podem ser agrupados a partir de três vertentes:

1) a primeira vertente, aquela com o maior número de artigos reunindo 38 citações é voltada aos aspectos relacionados a educação escolar indígena (*Desafios de uma política para a educação escolar indígena, Educação Indígena na Escola, Educação indígena no Brasil: conquistas e desafios, Educação Indígena versus Educação para Índios: sim a discussão deve continuar, A conquista da escola: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil, Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil, Educação escolar indígena no Brasil: da escola para índios às escolas indígenas, O processo de escolarização entre os Xakriabá: explorando alternativas de análise na antropologia da educação*);

2) a segunda vertente, com seis artigos que receberam no total 31 citações relacionam-se aos aspectos culturais e a interculturalidade (*Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio, Uma etnologia dos "índios misturados"? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais, O 'Pessimismo Sentimental' e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um "objeto" em via de extinção, A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena, Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa*);

3) a terceira vertente, com dois artigos que reuniram 11 citações, é voltada aos aspectos linguísticos da educação (*Educação bilíngue, linguística e missionária e Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil*)

Ao comparar o conjunto dos artigos mais frequentes das Outras Áreas de Conhecimento (tabela 18) com aqueles da Área de Educação (Tabela 9) observa-se que sete artigos são comuns nas citações dos autores das teses e dissertações: *Educação indígena na escola, Uma etnologia dos "índios misturados"? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais, A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena, A conquista da escola: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil, O 'pessimismo sentimental' e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um "objeto" em via de extinção, Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil, Educação indígena no Brasil: conquistas e desafios*, ou seja, a constituição das teses e dissertações de ambas as áreas estão sendo construídas dentro de uma mesma matriz, porém de forma interdisciplinar.

6.2.4 Tipo de autoria dos artigos citados em Outras Áreas de Conhecimento

Em relação ao tipo de autoria dos artigos citados nas Outras Áreas de Conhecimento os resultados apontaram que 87,7% (n=546) é de autoria única, enquanto que os demais 12,3% (n=76) são de autoria múltipla, conforme discriminado na Tabela 19.

Tabela 19 – Tipo de autoria dos artigos citados em Outras Áreas de Conhecimento

Tipos de autoria	Artigos	
	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Individual	546	87,7
2 autores	64	10,4
3 autores	10	1,6
4 autores	2	0,3
Total	622	100

Fonte: Elaborada pelo autor

Assim como na Área de Educação, os dados da Tabela 19 revelam que a maioria dos artigos científicos citados nas teses e dissertações das Outras Áreas do Conhecimento é de autoria individual.

6.2.5 Análise de citação de idiomas dos artigos das Outras Áreas do Conhecimento

Os dados da Tabela 20 apresentam os idiomas adotados nos artigos citados em Outras Áreas de Conhecimento.

Tabela 20- Idiomas dos artigos das Outras Áreas de Conhecimento

Idiomas	Artigos
Português	520
Inglês	69
Espanhol	27
Francês	6
Total	622

Fonte: Elaborada pelo autor

Os resultados da Tabela 20 apontam que o idioma mais frequente nos artigos das Outras Áreas de Conhecimento é o português com 83,7%, seguidos pelo inglês com 11,1%, o espanhol com 4,3% e o francês com 0,9%.

Quando compara-se as citações nos idiomas inglês (11,1%) e espanhol (4,3%) das Outras Áreas de Conhecimento com as da área de Educação – inglês (2,4%) e espanhol

(5,6%) verifica-se que os autores das teses e dissertações das Outras Áreas do Conhecimento utilizam com mais frequência os artigos escritos na língua inglesa, já a Língua Espanhola é um pouco mais frequente na Área de Educação.

Alguns campos do conhecimento, entre elas a Linguística e a Letras, fazem parte do conjunto das teses e dissertações das Outras Áreas de Conhecimento, assim acredita-se que os autores desses campos devido sua formação acadêmica tenham mais familiaridade com o idioma inglês, utilizando-o com mais frequência na composição de seus trabalhos de pós-graduação.

6.2.6 Periódicos que publicaram os artigos citados nas Outras Áreas de Conhecimento

Os artigos citados nas dissertações e teses das Outras Áreas de Conhecimento (n=762) foram publicados em 308 diferentes títulos de periódicos conforme mostram os dados da Tabela 21.

Tabela 21 – Distribuição dos periódicos que publicaram os artigos citados

Total de Artigos citados	Total de Periódicos	Total de citações
1	225	225
2	31	62
3	19	57
4	5	20
5	4	20
6	4	24
7	4	28
8	2	16
9	2	18
10	2	20
12	1	12
14	1	14
17	1	17
18	1	18
25	1	25
26	1	26
27	1	27
32	1	32
46	1	46
55	1	55
Total	308	762

Fonte: Elaborada pelo autor

Vale destacar que de acordo com a tabela 21, um total de 225 periódicos publicaram apenas um artigo, o que representa 73,05%, denotando uma grande dispersão na produção científica em educação indígena.

A Tabela 22, a seguir, mostra os títulos dos periódicos (n=12) que mais publicaram artigos das Outras Áreas de Conhecimento.

Tabela 22– Periódicos que mais publicaram artigos das Outras Áreas de Conhecimento

Títulos dos periódicos	Área de interesse	Citações
Em Aberto	Educação	55
Revista Mana: Estudos de Antropologia Social	Antropologia	46
Revista de Antropologia	Antropologia	32
Revista Brasileira de Educação	Educação	27
Revista Tellus	Populações indígenas	26
Cadernos CEDES	Educação	25
Educação & Sociedade	Educação	18
Revista Brasileira de Ciências Sociais	Ciências Sociais	17
Cadernos de Campo	Antropologia	14
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	Educação	12
Cadernos de Pesquisa	Educação	10
Estudos Avançados	Multidisciplinar	10
Total		292

Fonte: Elaborada pelo autor

A Tabela 22 mostra ainda que no topo da lista de periódicos que mais publicaram artigos das Outras Áreas de Conhecimento está a revista *Em Aberto*. Desnecessário repetir a importância desse periódico para os estudos sobre educação indígena, já comentado em outras subseções desta tese, haja vista os dossiês especiais que publicou sobre essa temática.

Os resultados da Tabela 22 também podem ser agrupados em três áreas de acordo com o escopo de interesse dos periódicos:

- a) Educação – representada por seis periódicos que receberam juntos um total de 147 citações;
- b) Antropologia – representada por três periódicos que reuniram 92 citações;
- c) Multidisciplinar e Ciências Sociais – com dois periódicos que totalizaram 27 citações.

Por fim, apenas um periódico, a *Revista Tellus*, inteiramente dedicada às questões indígenas totalizou 26 citações.

Ainda neste mesmo grupo de periódicos da Tabela 22, nota-se que não há nenhum periódico das áreas de Linguística, Letras, e Teologia. Isso sinaliza que as teses e dissertações

sobre educação indígena defendidas nessas três áreas buscam construir seu referencial teórico diferente daquele de sua área de origem.

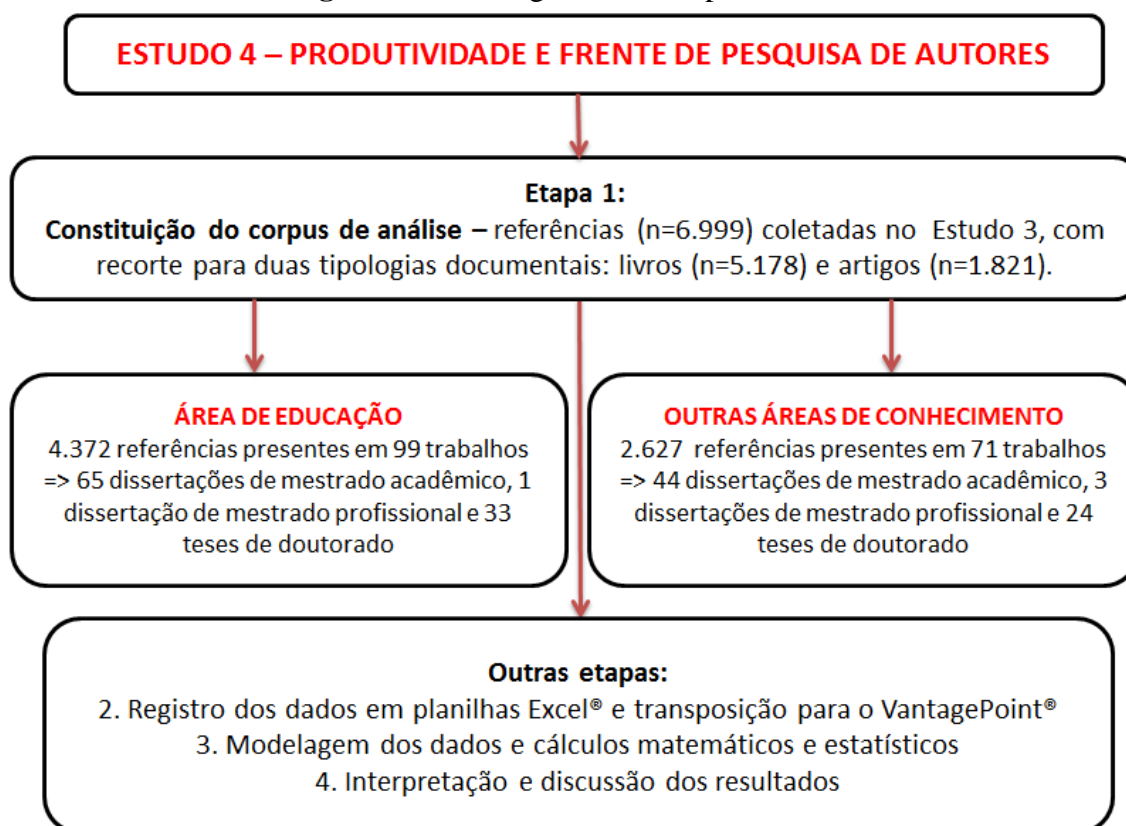
Entre os periódicos citados nas Outras Áreas de Conhecimento, assim como nos da Área de Educação, também não foi identificado nenhum periódico estrangeiro entre os mais citados.

7 PRODUTIVIDADE E FRENTE DE PESQUISA DE AUTORES

Essa seção apresenta os resultados do Estudo 4 referentes à produtividade e a frente de pesquisa dos autores citados sobre educação indígena seguindo a mesma estrutura da seção anterior, isto é, de acordo com: a) as duas Áreas de Conhecimento: Educação e de Outras Áreas de Conhecimento e no interior dessas também foram consideradas nas análises as áreas de vinculação dos autores citados; b) as duas tipologias documentais – livros e artigos – que foram objeto de estudo nessa tese.

Para um melhor entendimento do *corpus* que deu origem a esses resultados reapresenta-se a Figura 15.

Figura 15 – Fluxograma das etapas do Estudo 4



Fonte: Elaborada pelo autor

Antes de iniciar a apresentação dos resultados e suas respectivas discussões, convém salientar que não foram identificados estudos correlatos que se dispuseram a analisar a frente de pesquisa, a vida média e o fator de envelhecimento ou obsolescência da literatura em educação indígena. Portanto, os resultados aqui apresentados são inéditos sobre essa temática

de estudo, o que não permitiu ao longo da discussão tecer comparações entre os padrões encontrados nessa tese com estudos anteriores.

7.1 Produtividade de autores de livros da Área de Educação

Nas citações de livros ($n=3.313$) presentes nas teses e dissertações da Área de Educação foram identificados um conjunto de 1.421 autores que foram obtidos mediante a contagem normal – isto é, em que cada autor e coautor receberam o crédito de uma contribuição – conforme sugere Lindsey (1980). Nessa contagem o total de autores foi 2.686. Para o cálculo da produtividade de autores utilizou-se a Lei de Lotka em que o número de autores que totaliza n contribuições é aproximadamente igual a $1/n^2$.

A Tabela 23 expõe a produtividade dos 1.421 autores mediante o cálculo da frequência de citações recebidas.

Tabela 23 – Produtividade dos autores de livros da Área de Educação

Citações	Frequência Absoluta de autores	Frequência Acumulada Inversa* de autores	Frequência Relativa (%)
1	944	1421	66,4
2	211	477	14,8
3	73	266	5,1
4	45	193	3,2
5	25	148	1,8
6	22	123	1,5
7	19	101	1,3
8	6	82	0,4
9	13	76	0,9
10	6	63	0,4
11	10	57	0,7
12	7	47	0,5
13	3	40	0,2
14	2	37	0,1
15	4	35	0,3
16	1	31	0,1
17	4	30	0,3
19	3	26	0,2
20	2	23	0,1
21	2	21	0,1
23	1	19	0,1
24	1	18	0,1
25	1	17	0,1
26	3	16	0,2
27	1	13	0,1
28	1	12	0,1
32	1	11	0,1
33	3	10	0,2
34	2	7	0,1
41	1	5	0,1

42	1	4	0,1
45	1	3	0,1
53	1	2	0,1
121	1	1	0,1
Total	1421	-	100

Fonte: Elaborada pelo autor

(*) Os valores da Frequência Acumulada Inversa foram obtidos mediante a subtração da frequência absoluta começando pelo valor total (n=1.421) e assim por diante.

Desse total de autores (n=1.421), verificou-se que a maioria (n=944) contribuiu com uma citação cada, e a minoria (n=477) dos autores fizeram entre duas até 121 citações totalizando 2.686 citações. Desse modo, o total de citações recebidas por esses 1.421 autores foi de 3.630 (n= 944 + 2.686 = 3.630). Tal fenômeno já havia sido detectado tanto nos estudos Lotka (1926) – por meio da lei do quadrado inverso – quanto no de Price (1965) – por meio da lei da raiz quadrada –, em que os autores relatam a existência de um pequeno grupo de autores que por suas ideias e contribuições ao *corpus* de uma disciplina se destacam recebendo assim mais citações.

Obtida a produtividade, foi realizado o cálculo da frente de pesquisa dos autores de livros citados nas teses e dissertações mediante o cálculo da raiz quadrada (\sqrt{n}) do total de autores. Entretanto, é válido assinalar que na proposta de Price (1976) em nenhum momento esse autor definiu se haveria o arredondamento do valor obtido quando este não é um número inteiro. Usualmente, quando este fato acontece, muitos bibliometristas tomam uma entre duas decisões: arredondar o resultado para baixo ou arredondar o resultado para cima. Assim pergunta-se: como adequar os resultados obtidos a um valor inteiro?

Quando isto ocorre, Lima (2015) sugere adotar os conceitos de “frente de pesquisa restrita” referente ao número de autores abaixo do valor teórico de Price e de “frente de pesquisa ampla”, no caso contrário. Ou seja, o cálculo deve levar em consideração as seguintes alternativas:

1) **frente de pesquisa ampla (FPA)** – adota-se nos casos em que a diferença (Δ) entre os valores inteiros do cálculo da (\sqrt{n}) de Price for menor que 2% do total dos autores com uma única contribuição (y_1);

2) **frente de pesquisa restrita (FPR)** – adota-se nos casos em que a diferença (Δ) entre os valores inteiros do cálculo da (\sqrt{n}) de Price for maior ou igual a 2% do total dos autores com uma única contribuição (y_1).

Em termos matemáticos, esses cálculos alternativos da frente de pesquisa poderiam ser representados pelas seguintes expressões:

$$FPA = (\Delta/y_1) < 2\% \quad (\text{Opção 1})$$

$$FPR = (\Delta/y_1) \geq 2\% \quad (\text{Opção 2})$$

Como será visto na próxima subseção, ao calcular a quantidade dos autores que compõem a frente de pesquisa da tipologia livros na Área de Educação o valor obtido não resultou em um número inteiro (37,69), o que nos levou a adotar a opção 1 sugerida por Lima (2015), o que pode contribuir para o aperfeiçoamento dos métodos bibliométricos para o cálculo da frente de pesquisa.

7.2 Frente de pesquisa dos livros da Área de Educação

Para o cálculo da frente de pesquisa tem-se a $\sqrt{1421} = 37,69$, onde: 1.421 é o número total de autores citados e 37,69 correspondem à quantidade de autores que compõem a frente de pesquisa.

Dado que esse resultado é um número decimal, ao voltar aos dados da Tabela 201, não é possível localizar na coluna “Frequência Acumulada Invertida” o resultado da $\sqrt{1421} = 37,69$ correspondente à frente de pesquisa, pois só há valores inteiros. Ou seja, os valores mais próximos ao valor obtido pelo cálculo da (\sqrt{n}) de Price são os seguintes:

- a) 37 que corresponde a 2 autores que fizeram 14 citações cada,
- b) 40 que correspondem a 3 autores que fizeram 13 citações cada.

Desse modo ao calcular a diferença entre as Frequências Acumuladas Inversas desses dois grupos de autores, obtém-se o valor de 3, isto é $\Delta = 40 - 37 = 3$. Nesse caso, para o cálculo da frente de pesquisa de acordo com a opção 1 de Lima (2015), obtém-se:

$$(\Delta/y_1) * 100 = (3/944) * 100 = 0,32\%.$$

Como $0,32\% < 2\%$ foi adotada a FPA (frente de pesquisa ampla) que corresponde aos 40 autores com 13 ou mais citações, apresentados de forma decrescente de frequência de citações recebidas.

Desse modo, a Tabela 24 apresenta os 40 autores que compõem a frente de pesquisa da Área de Educação detalhando também a área de conhecimento às quais esses autores estão vinculados.

Tabela 24 – Frente de pesquisa dos livros na Área de Educação

Autores	Frequência de citações	Área
1. Paulo Freire	121	Educação
2. Clifford Geertz	53	Antropologia
3. Darcy Ribeiro	45	Antropologia
4. Bartomeu Meliá	42	Antropologia
5. Roberto Cardoso de Oliveira	41	Antropologia
6. Michel Foucault	34	Filosofia
7. Jürgen Habermas	34	Filosofia
8. Néstor García Canclini	33	Antropologia
9. Edgar Morin	33	Filosofia
10. Boaventura de Sousa Santos	33	Sociologia
11. Michel Maffesoli	32	Sociologia
12. Stuart Hall	28	Sociologia
13. Marli Elisa D. A. de André	27	Educação
14. Pierre Bourdieu	26	Sociologia
15. Carlos Rodrigues Brandão	26	Antropologia
16. Tomás Tadeu da Silva	26	Educação
17. Egon Schaden	25	Antropologia
18. Lev Semenovitch Vygotsky	24	Psicologia
19. Claude Lévi-Strauss	23	Antropologia
20. Michel de Certeau	21	História
21. Henry Giroux	21	Educação
22. Karl Marx	20	Filosofia
23. Dermeval Saviani	20	Educação
24. Manuela Carneiro da Cunha	19	Antropologia
25. Roque de Barros Laraia	19	Antropologia
26. Silvio Coelho dos Santos	19	Antropologia
27. Mikhail Bakhtin	17	Filosofia
28. Georges Balandier	17	Antropologia
29. Ubiratan D´Ambrósio	17	Matemática
30. Humberto Maturana	17	Filosofia
31. Eduardo Viveiros de Castro	16	Antropologia
32. Zygmunt Bauman	15	Sociologia
33. Eric J. Hobsbawn	15	História
34. Rodolfo Kusch	15	Antropologia
35. Berta Gleizer Ribeiro	15	Antropologia
36. Florestan Fernandes	14	Sociologia
37. Peter McLaren	14	Educação
38. Pierre Clastres	13	Antropologia
39. Norbert Elias	13	Sociologia
40. Aracy Lopes da Silva	13	Antropologia
Total	1.056	

Fonte: Elaborada pelo autor

A frente de pesquisa formada pelos 40 autores representa apenas 2,8% da totalidade do universo de 1.421 autores citados, e as citações recebidas (n=1.056) corresponde a 29% do total de citações. As demais 2.574 citações (n=2.574) foram realizadas por autores (n=1.381) que receberam entre 1 e 12 citações cada, o que representa 97,2% do total de autores (n=1.491) e 71% do total de citações.

Ainda de acordo com a Tabela 24, o autor que lidera a frente de pesquisa com o maior número de citações é Paulo Freire, com 121 citações (8,5%), valor que representa mais que o

dobro das citações recebidas por Clifford Geertz, (n=53) e quase o triplo recebido por Darcy Ribeiro (n=45).

Certamente, Paulo Freire aparece como o autor mais citado pela tipologia de livros na Área de Educação e pode ser considerado, com base em nossos achados, o autor que mais tem influenciado a comunidade científica na constituição das bases teóricas da educação indígena no Brasil. Em sua extensa bibliografia, Paulo Freire aborda temas relevantes ao contexto indígena, como o oprimido e sua libertação da opressão. Nesse aspecto, notou-se que durante a escrita do referencial teórico dessa tese que os índios brasileiros ao longo da história foram explorados e dominados e conforme destaca Costa (2005) a cultura indígena e o resgate de suas tradições, visando à liberdade e a autonomia, desvelam a relevância de uma educação diferenciada para esta comunidade, ou seja, uma educação direcionada especificamente para os índios, respeitando suas tradições e também sua cultura. Ainda de acordo com Costa (2005), a comunidade científica dedicada aos estudos sobre a educação indígena tem utilizado como referência a teoria freireana devido à sua preocupação com o oprimido e ao comprometimento com a sua libertação da opressão, uma vez que “as propostas freireanas de educação para a autonomia estão contempladas como referencial para a organização de uma educação que viabiliza a emancipação do ser indígena” (COSTA, 2005, p. 5).

Contudo, outras leituras podem ser feitas sobre a frente de pesquisa de livros da Área de Educação quando analisa-se a coluna “Área de Conhecimento” da Tabela 24:

a) são majoritários na frente de pesquisa os autores (n=17) vinculados à área de Antropologia, os quais receberam 41,1% (n=434) do total de citações.

b) os autores (n=6) da área de Educação (Paulo Freire, Marli André, Tomás Tadeu da Silva, Demerval Saviani, Henry Giroux e Peter McLaren) representam apenas 15% do total de autores (n=40) da frente de pesquisa e receberam 21,7% (n=229) do total de citações (n=1.056). Desse total de citações recebidas pelos autores da Área de Educação, 53% (n=121) – ou seja, 11,4% do total de citações (n=1.056) da frente de pesquisa – foram recebidas unicamente por Paulo Freire.

d) É válido observar que o valor das citações obtidas por Paulo Freire (n=121) pode ser considerado em termos estatísticos como um “*outlier*” – isto é, um valor discrepante, extremo ou atípico – pois diverge do padrão geral dos demais dados e nesse caso geralmente são ignorados ou removidos dos cálculos estatísticos de modo a evitar assimetrias na distribuição dos valores encontrados. Portanto, caso os valores (n=121) das citações do “*outlier*” Paulo Freire fossem removidos da Tabela 24 a frente de pesquisa da Área de

Educação passaria a ser composta por 5 autores que totalizaram 108 citações, isto é, 10,2% do total (n=1.056).

c) em seguida, comparecem na frente de pesquisa os autores (n=7) vinculados à área de Sociologia, contribuindo com 15,2% (n=161) do total de citações; os autores (n=6) da área de Filosofia, com 14, 7% (n=155) do total de citações; e os autores das áreas de História (n=2), Psicologia (n=1) e Matemática (n=1) que receberam, respectivamente, com 3,4% (n=36), 2,35 (n=24) e 1,6% (n=17) do total de citações.

e) na frente de pesquisa de livros da Área de Educação estão representados autores de várias áreas de conhecimento (Antropologia, Sociologia, Filosofia, História, Educação, Psicologia e Matemática) demonstrando que a matriz teórica e conceitual que fundamenta as teses e dissertações sobre educação indígena é constituída de forma interdisciplinar.

f) entre os 40 autores que fazem parte da frente de pesquisa 37% (n=15) são brasileiros, sugerindo uma possível dependência da literatura estrangeira para fundamentação teórica das teses e dissertações sobre educação indígena.

h) observa-se na Tabela 24 da frente de pesquisa de livros em Educação que há autores estrangeiros vinculados às diversas correntes teóricas do pós-modernismo⁸, seja no âmbito da Filosofia, como Michel Foucault (n=34), Edgar Morin (n=33), Humberto Maturana (n=17), como também nos campos da Antropologia, com Clifford Geertz (n=53) e Nestor Garcia Canclini (n=33); da Sociologia, com Boaventura de Sousa Santos (n=33); Michel Maffesoli (n=32), Stuart Hall (n=28) e Norbert Elias (n=13); da História, com Michel de Certeau (n=21); e da Educação, como Henry Giroux (n=21). Considerando apenas as citações recebidas por esses autores estrangeiros (n=318) verifica-se que esta representa 30% do total de citações da frente de pesquisa (n=1.056).

A seguir serão apresentados os resultados dos cálculos obtidos para a determinação da produtividade de autores e da frente de pesquisa de livros das Outras Áreas de Conhecimento citados nas teses e dissertações analisadas.

⁸ Não cabe, nos limites dessa tese, uma discussão sobre o significado do fenômeno pós-moderno que se espalha em diversos campos do saber e seus principais paradigmas tais como: a negação da totalidade e das grandes narrativas, a centralidade do objeto, o pluralismo metodológico e a defesa da alteridade. Para aprofundamento dessas questões sugerem-se, entre outros, os textos de Jameson (1991) e Cardoso (1994). Como refere Grossi (2017), “o termo “pós-modernismo” é amplo por si mesmo, afinal, não designa uma escola de pensamento em específico e muito menos um movimento conscientemente organizado (nem há consenso entre seus críticos, mesmo no campo do marxismo). Existem vários autores sob seu guarda-chuva, assim como divergências entre estes, além do fato de poucos aceitarem o rótulo de “pós-moderno” (ou, o que é linguisticamente mais preciso, “pós-modernista”). Por isso, de início, vale considerar o pós-modernismo como um “fenômeno”; algo que se dá a partir de determinadas condições objetivas e que, apesar dos seus agentes reprodutores nem sempre terem consciência do fato de estarem inseridos no mesmo, possui uma série de características que, relacionadas entre si, permitem identificar uma manifestação de tal fenômeno e assim classificá-lo.”

7.3 Produtividade de autores de livros nas Outras Áreas de Conhecimento

Nas citações (n=1.865) de livros presentes nas teses e dissertações das Outras Áreas de Conhecimento foi identificado um conjunto de 956 autores obtidos pela contagem normal totalizando 2.025 citações. Desse total de autores (n=956), verificou-se que 68,8% (n=658) contribuíram com uma citação, e os demais 31,2% (n=298) com duas até 59 citações, valores próximos do encontrado no estudo de Lotka (1926) que foi 60,8%, ou seja, confirmando sua famosa Lei ($x=1/n^2$).

Em seguida foi elaborada a Tabela 25 que expõe a produtividade dos 956 autores mediante o cálculo da frequência de citações recebidas.

Tabela 25 – Produtividade dos autores de livros das Outras Áreas de Conhecimento

Citações	Frequência absoluta de autores	Frequência absoluta acumulada inversa de autores	Frequência relativa (%)
1	658	956	68,8
2	121	298	12,7
3	67	177	7,0
4	33	110	3,5
5	25	77	2,6
6	10	52	1,0
7	6	42	0,6
8	8	36	0,8
9	4	28	0,4
10	2	24	0,2
11	6	22	0,6
12	1	16	0,1
14	3	15	0,3
16	1	12	0,1
17	2	11	0,2
18	1	9	0,1
23	1	8	0,1
24	3	7	0,3
25	1	4	0,1
31	1	3	0,1
47	1	2	0,1
59	1	1	0,1
Total	956		

Fonte: Elaborada pelo autor

Na comparação das frequências de citações recebidas pelos autores dos livros das Áreas de Educação (n=66,4%) e Outras Áreas de Conhecimento (Tabelas 23 e 25) nota-se que esses valores são similares e denotam uma ampla dispersão de produtividade das duas Áreas.

Vale destacar que esse grupo de autores com baixa produtividade não pode ser considerado irrelevante para a Área de Educação e as Outras Áreas do Conhecimento, pois

como afirma Bourdieu (2004) o campo científico, ao estabelecer uma luta concorrencial entre seus integrantes para manter ou incrementar posições hierárquicas, muitas vezes, requer tempo dos pesquisadores recém-empossados para chegar ao topo um determinado campo. Meadows (1999) também contribui com essa discussão ao afirmar que os pesquisadores mais produtivos tendem a ter mais recursos para pesquisa e orientam mais estudantes de doutorado dos que os pesquisadores menos produtivos, mostrando que de fato há uma concorrência desigual.

7.4 Frente de pesquisa de livros nas Outras Áreas de Conhecimento

Ao aplicar a fórmula da (\sqrt{n}) de Price para obtenção da frente de pesquisa tem-se que $\sqrt{956} = 30,9$. Como esse resultado é um número decimal, será adotado novamente a proposta de Lima (2015) de frente de pesquisa ampla (FPA) que será composta por 36 autores com oito ou mais citações. A Tabela 26 apresenta a frente de pesquisa e a vinculação desses autores em suas respectivas áreas de conhecimento.

Tabela 26 – Frente de pesquisa de livros em Outras Áreas de Conhecimento

Autores	Frequência de citações	Áreas de Conhecimento
1. Paulo Freire	59	Educação
2. Roberto Cardoso de Oliveira	47	Antropologia
3. Michel Foucault	31	Filosofia
4. Darcy Ribeiro	25	Antropologia
5. Manuela Carneiro da Cunha	24	Antropologia
6. Clifford Geertz	24	Antropologia
7. Eni Puccinelli Orlandi	24	Linguística
8. Bartomeu Melià	23	Antropologia
9. Pierre Bourdieu	18	Filosofia
10. Homi K. Bhabha	17	Literatura
11. Stuart Hall	17	Sociologia
12. Michel Pêcheux	16	Filosofia
13. Eduardo Viveiros de Castro	14	Antropologia
14. Antonio Carlos de Souza Lima	14	Antropologia
15. Claude Lévi-Strauss	14	Antropologia
16. Mércio Pereira Gomes	12	Antropologia
17. Mikhail Bakthin	11	Filosofia
18. Fredrik Barth	11	Antropologia
19. Michel de Certeau	11	História
20. Gilles Deleuze	11	Filosofia
21. Silvio Coelho dos Santos	11	Antropologia
22. Lev Semenovitch Vygotsky	11	Psicologia
23. Pierre Clastres	10	Antropologia
24. Edgar Morin	10	Filosofia
25. Marcos Bagno	9	Linguística
26. Stella Maris Bortoni-Ricardo	9	Linguística
27. Ubiratan D'Ambrósio	9	Matemática

28. Egon Schaden.	9	Antropologia
29. Carlos Rodrigues Brandão	8	Antropologia
30. Marli Elisa D. de André	8	Educação
31. Roberto DaMatta	8	Antropologia
32. Norbert Elias	8	Sociologia
33. Julio César Melatti	8	Antropologia
34. Nietta Lindberg Monte	8	Antropologia
35. Alcida Rita Ramos	8	Antropologia
36. Marshal Sahlins	8	Antropologia
Total	565	

Fonte: elaborada pelo autor

Os dados da Tabela 26 permitem traçar o seguinte perfil sobre a frente de pesquisa de livros citados pelos autores das dissertações e teses das Outras Áreas de Conhecimento:

a) Paulo Freire encabeça a lista dos mais citados (n=59), seguido por Roberto Cardoso de Oliveira (n=47) e Michel Foucault (n=31). Comparando as citações recebidas por esses três autores e aquelas a partir do quarto autor (Darcy Ribeiro), verificam-se discrepâncias entre 12 e 16 citações nos valores encontrados para esse trio em relação aos demais autores. Por sua vez, a diferença de citações entre os demais autores (n=33) a partir de Darcy Ribeiro mantém-se equilibrada com poucas oscilações variando entre 1 e 2 com apenas um “pico” de 5, entre Bartomeu Meliá (n=23) e Pierre Bourdieu (n=18). Conforme aconteceu com Paulo Freire que encabeçou a frente de pesquisa de livros da Área de Educação, esses achados sugerem que os três primeiros autores que encabeçam a lista da frente de pesquisa de livros das Outras Áreas de Conhecimento também são *outliers*. Assim, caso esses três *outliers* fossem desconsiderados, a frente de pesquisa passaria a ser encabeçada por Darcy Ribeiro que recebeu 4,4% (n=25) do total de citações (n=565).

b) considerando a distribuição dos autores que compõem a frente de pesquisa de livros citados nas Outras Áreas de Conhecimento verifica-se na Tabela 26 que 52,5% dos autores (n=19) pertencem à área Antropologia que também é majoritária ao responder por 50,7% (n=286) do total de citações (n=565).

c) os autores (n=6) da área de Filosofia compõem 16,7% da frente de pesquisa e contribuíram com 17,2% (n=97) citações.

d) a área de Linguística é responsável por 7,4% (n=42) do total de citações realizadas por 8,3% (n=3) de autores que compõem a frente de pesquisa de livros das Outras Áreas de Conhecimento.

e) as áreas de Educação e Sociologia contribuíram cada uma com 5,5% (n=2) do total de autores que fizeram, respectivamente, 11,9% (n=67) e 4,4% (n=25) do total de citações (n=565) da frente de pesquisa.

f) é válido observar ainda que entre os dois autores da área de Educação que compõem essa frente de pesquisa, Marli Elisa André comparece com citações (n=8) em duas obras de cunho metodológico (*Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*, em coautoria com Menga Lüdke e *Etnografia da prática escolar*) e Paulo Freire com citações (n=59) de doze obras diferentes. Comparando os títulos das obras de Paulo Freire que lidera as frentes de pesquisa da Área de Educação (n=121) e de Outras Áreas de Conhecimento (n=59) verifica-se que totalizam 22 obras diferentes conforme mostra a Tabela 27.

Tabela 27 – Obras e citações de Paulo Freire, de acordo com as áreas citantes das frentes de pesquisa

Títulos das obras	Citações recebidas			Total de citações de todas as áreas
	Educação	Outras Áreas de Conhecimento	Total	
1. Ação cultural para a liberdade e outros escritos	4	C. Política Antropologia	2 2	8
2. A educação na cidade	1	C. Ambientais	1	2
3. A importância do ato de ler	10	Sociologia Teologia	1 2	13
4. Conscientização: teoria e prática da libertação	7	Antropologia Artes Sociologia Direito	1 1 1 1	11
5. Educação como prática da liberdade	14	Sociologia C. Política C. Ambientais Ens. Ciências Linguística	2 1 1 1 1	20
6. Educação e mudança	5	Letras História Linguística	1 1 1	8
7. Extensão ou comunicação	2	Geografia	1	3
8. Medo e ousadia: o cotidiano do professor	1	Letras	1	2
9. Pedagogia da autonomia	20	Sociologia Linguística Letras Teologia Artes Antropologia C. Ambientais História Ens. Ciências Direito Geografia	1 2 1 1 2 2 1 1 1 1 1	34
10. Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido	11	Linguística Ens. Ciências Antropologia Teologia	2 1 1 1	16
11. Pedagogia da tolerância	4	Antropologia Ens. Ciências	1 1	6
12. Pedagogia do oprimido	18	Linguística Ens. Ciências Teologia Letras Sociologia	3 1 2 1 1	33

		C. Política	1	
		Artes	1	
		Antropologia	2	
		História	2	
		Direito	1	
13. À sombra desta mangueira	3	0	0	3
14. Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha prática	1	0	0	1
15. Cartas à Guine-Bissau: registros de uma experiência em processo	1	0	0	1
16. O caminho se faz caminhando: conversa sobre educação e mudança social	1	0	0	1
17. Pedagogia da indignação, cartas pedagógicas e outros escritos	8	0	0	8
18. Pedagogia dos sonhos possíveis	1	0	0	1
19. Política e educação	3	0	0	3
20. Por uma pedagogia da pergunta	2	0	0	2
21. Professora sim, tia não	3	0	0	3
22. Que fazer: teoria e prática em educação popular	1	0	0	1
Total	121	0	0	180

Fonte: Elaborada pelo autor

Portanto, os dados da Tabela 27 comprovam que Paulo Freire ao encabeçar as frentes de pesquisa das duas Áreas de conhecimento recebeu um total de 180 citações, sendo a maioria (n=121) proveniente da Área de Educação e as demais (n=59) de Outras Áreas de Conhecimento.

f) os demais autores (n=4) da Tabela 26 que compõem a frente de pesquisa de livros das Obras Áreas de Conhecimento são vinculados às áreas de Literatura, História, Psicologia e Matemática e receberam, respectivamente, 3% (n=17), 1,9% (n=11), 1,9% (n=11) e 1,6% (n=9) citações o que representa 8,4% (n=48) do total de citações.

g) os dados da Tabela 26 mostram que há equilíbrio entre os autores brasileiros (n=18) e estrangeiros (n=18) que compõem a frente de pesquisa de livros citados em Outras Áreas de Conhecimento. Porém, ao considerar o total de citações recebidas nota-se uma ligeira superioridade de autores nacionais (n=305) sobre os estrangeiros (n=260)

h) ainda chama atenção nos achados da frente de pesquisa de livros das Outras Áreas de Conhecimento (Tabela 26) as citações de autores estrangeiros vinculados às correntes teóricas do pós-modernismo, seja no âmbito da Filosofia, com Michel Foucault (n=31), Gilles Deleuze (n=11) e Edgar Morin (n=10), como também nos campos da Antropologia, com Clifford Geertz (n=24); da Sociologia, com Stuart Hall (n=17) e Norbert Elias (n=8); da

História, com Michel de Certeau (n=11); e da literatura na perspectiva dos estudos pós-coloniais, como Homi Bhabha (n=17). Considerando apenas as citações recebidas (n=105) por esses autores estrangeiros verifica-se que estas representam 18,6% do total de citações dessa frente pesquisa (n=565). Esse percentual é inferior quando comparado com o dos autores estrangeiros pós-modernos que compuseram a frente de pesquisa de livros da área de Educação (n=30%). Quando somadas as citações (n=423) recebidas por esses autores (n= 12) das duas frentes de pesquisa (Educação e Outras Áreas de Conhecimento) o percentual obtido é de 26% sugerindo que o referencial de fundamentação teórico das teses e dissertações sobre educação indígena é oriundo de autores alinhados às correntes teóricas do pensamento pós-moderno.

7.5 Produtividade dos autores de artigos da Área de Educação

Nas citações de artigos (n=1.059) presentes nas teses e dissertações da Área de Educação foram identificados um conjunto de 794 autores diferentes, obtidos a partir da contagem normal. Desse total de autores verificou-se que 77,7% (n=617) contribuíram com apenas uma citação cada, enquanto que 22,3% (n=177) contribuíram entre duas até 24 citações totalizando 1.289 citações. A Tabela 28 expõe a produtividade dos 794 autores mediante o cálculo da frequência de citações recebidas.

Tabela 28 – Produtividade dos autores de artigos da Área de Educação

Citações	Frequência absoluta de autores	Frequência absoluta acumulada inversa de autores	Frequência relativa (%)
1	617	794	77,71
2	96	177	12,09
3	25	81	3,15
4	19	56	2,39
5	9	37	1,13
6	7	28	0,88
7	3	21	0,38
8	5	18	0,63
9	2	13	0,25
10	1	11	0,13
11	1	10	0,13
12	1	9	0,13
13	2	8	0,25
14	2	6	0,25
16	1	4	0,13
18	2	3	0,25
24	1	1	0,13
Total	794		

Fonte: Elaborada pelo autor

Observando os dados da Tabela 28 pode-se notar que 77,71% dos autores contribuíram com apenas uma citação, números próximos do trabalho de Murphy (1973) que estudou a Lei de Lotka na área de Humanidades e encontrou que 76,4% dos autores colaboraram com apenas uma citação.

7.6 Frente de pesquisa dos artigos da Área de Educação

Após a identificação da produtividade dos autores foi aplicada a fórmula de Price para obtenção da frente de pesquisa, ou seja, $\sqrt{794} = 28,2$, o que novamente resultou um valor decimal. Assim, adota-se a frente de pesquisa ampla conforme sugere Lima (2015), representada por 37 autores com cinco ou mais citações, como pode ser observado na Tabela 29.

Tabela 29 – Frente de pesquisa artigos da Área de Educação

Autores	Frequência de Citações	Área de Conhecimento
1. Bartomeu Meliá	24	Antropologia
2. Maria Aparecida Bergamaschi	18	Educação
3. Nietta Lindberg Monte	18	Antropologia
4. Luis Donisete Benze Grupioni	16	Antropologia
5. Wilmar da Rocha D'Angelis	14	Linguística
6. Bruna Franchetto	14	Antropologia
7. Reinaldo Matias Fleuri	13	Educação
8. Rosa Helena Dias da Silva	13	Educação
9. Betty Mindlin	12	Antropologia
10. Vera Maria Ferrão Candau	11	Educação
11. Eunice Dias de Paula	10	Linguística
12. Marina Kahn	9	Antropologia
13. Antonio Flavio Barbosa Moreira	9	Educação
14. Judite Gonçalves de Albuquerque	8	Linguística
15. Dulce Maria Pompeo de Camargo	8	Educação
16. Ubiratan D'Ambrósio	8	Matemática
17. Marshall Sahlins	8	Antropologia
18. Boaventura de Sousa Santos	8	Sociologia
19. Maria Cândida Drumond Mendes de Barros	7	Linguística
20. Antonio Jacó Brand	7	História
21. João Pacheco de Oliveira Filho	7	Antropologia
22. Ruth Maria Fonini Monserrat	7	Linguística
23. Ana Canen	6	Educação
24. Claudia Fonseca	6	Antropologia
25. Iara Tatiana Bonin	6	Educação
26. Neusa Maria Mendes de Gusmão	6	Antropologia
27. Márcio Ferreira da Silva	6	Antropologia
28. Antonio Hilário Aguilera Urquiza	6	Antropologia
29. José Mauricio Andion Arruti	5	Antropologia
30. Lucíola Inês Pessoa Cavalcante	5	Educação
31. Ana Maria Rabelo Gomes	5	Educação
32. Stuart Hall	5	Sociologia

33. Cecília McCallum	5	Antropologia
34. Eduardo Fleury Mortimer	5	Educação
35. Adir Casaro Nascimento	5	Educação
36. Maria Helena Rodrigues Paes	5	Educação
37. Marília Pontes Sposito	5	Educação
Total	330	

Fonte: elaborada pelo autor

Nota-se na Tabela 29 que o total de autores que constituíram a frente pesquisa (n=37) contribuiu com 25,6% (n=330) do total de citações (n=1.289) enquanto que os demais autores que fizeram entre uma e quatro citações (n=757) representam 74,4% (n=757) desse total. Esses resultados confirmam os achados no estudo de Price (1965) mostrando que a frente de pesquisa envolve um número baixo de autores citados representados por um núcleo reduzido de pesquisadores mais ativos em um determinado campo de conhecimento.

Os resultados da Tabela 29 também confirmam que o Efeito Mateus⁹ (MERTON, 1968) se faz presente neste grupo de autores mais profícuos, ou seja, os autores mais conhecidos na área continuam recebendo mais citações enquanto que os menos conhecidos são menos citados.

Os resultados da frente de pesquisa de artigos da Área de Educação expostos na Tabela 29 também permitem observar os seguintes aspectos:

a) os autores das áreas de Antropologia (n=14) e Educação (n=14) são majoritários na frente de pesquisa de artigos em Educação, respectivamente com 37,8% (n=142) e 37,8% (n=114) do total de citações. Note-se que embora os valores relativos sejam iguais em termos dos valores absolutos prepondera a área de Antropologia.

b) Encabeça a frente de pesquisa de artigos na área de Educação três autores: Bartomeu Melià, da área de Antropologia com 7,3% (n=24) do total de citações (n=330). No entanto, quando se considera o total de autores (n=14) e suas respectivas citações (n=142) vinculados à área de Antropologia verifica-se que o total de citações (n=24) recebidas por Melià representa 17% do total dessa área. Além de Bartomeu Melià também se destacam as citações recebidas pelos autores Luis Donisete Benze Grupioni (n=18) e Nietta Lindberg Monte (n=18).

⁹ Merton (1968) cunhou essa expressão para representar o fenômeno social da estrutura hierárquica existente na ciência e presente no ambiente científico. O enunciado que representa esse fenômeno foi retirado da passagem bíblica do livro de São Mateus que diz: Porque a todo o que tem, dar-se-lhe-á, e terá em abundância; mas ao que não tem, até aquilo que tem ser-lhe-á tirado. Quando aplicado à ciência explica a tendência de pesquisadores com mais crédito científico receber mais reconhecimento e recursos para suas atividades acadêmicas, enquanto que os pesquisadores pouco conhecidos recebem pouco ou nenhum reconhecimento por suas atividades.

b) Repete-se na frente de pesquisa de artigos da Área de Educação o mesmo fenômeno do “*outlier*” já descrito e comentado nas frentes de pesquisa de livros das Áreas de Educação e de Outras Áreas de Conhecimento, ou seja, a diferença (n=6) entre o total de citações de Melià (n=24) e Maria Aparecida Bergamaschi (n=18) é discrepante em relação às diferenças obtidas pelos demais autores.

d) No núcleo dos autores mais prolíficos da Área de Educação que compõem a frente de pesquisa de artigos e suas respectivas citações destaca-se Maria Aparecida Bergamaschi com 15,8% (n=18) do total de citações dessa área. Quando se analisa seu perfil acadêmico – já descrito nas seções 4 e 5 desta tese – verifica-se que tanto sua formação acadêmica como seus escritos teóricos demonstram aderência à temática dos estudos sobre educação indígena.

e) os autores (n=5) da frente de pesquisa de artigos da Área de Educação vinculados à área de Linguística receberam juntos 13,5% (n=46) citações, e são encabeçados por Wilmar da Rocha D’Angelis com 30,4% (n=14) do total de citações dessa área. Esse resultado confirma o perfil desse autor que atua na confluência das áreas de Linguística aplicada aos estudos sobre educação indígena.

f) a área de Sociologia está representada na frente de pesquisa de artigos em Educação por dois autores que receberam 3,9 % (n=13) do total de citações (n=330). Esses autores se alinham à corrente pós-moderna: Boaventura de Sousa Santos, com 61,5% (n=8) e Stuart Hall, com 38,5% (n= 5) do total de citações dessa área.

g) as três áreas de conhecimento mais profícuas na frente de pesquisa de artigos em Educação estão representadas pela Antropologia, Educação e Linguística. Esses resultados além de mostrarem a forte afinidade dessas áreas de conhecimento com a educação indígena, também apontam para a relevância desses autores enquanto referencial teórico das teses e dissertações analisadas.

h) com exceção de Bartomeu Melià (n=24), que encabeça os resultados da Tabela 29 há um equilíbrio no total de citações recebidas pelos demais autores.

7.7 Produtividade de autores de artigos das Outras Áreas de Conhecimento

Nas citações de artigos (n=762) presentes nas teses e dissertações das Outras Áreas de Conhecimento foram identificados um conjunto de 542 autores diferentes obtidos pela contagem normal. Desse total de autores (n=542), verificou-se que (n=420) autores contribuíram com uma citação, enquanto que os demais (n=122) contribuíram com duas até 15 citações, contabilizando um total de 870 citações.

Em seguida foi elaborada a Tabela 30 que expõe a produtividade dos 542 autores de artigos de Outras Áreas de Conhecimento realizada mediante o cálculo da frequência de citações recebidas.

Tabela 30 – Produtividade dos autores de artigos das Outras Áreas de Conhecimento

Citações	Frequência absoluta de autores	Frequência absoluta acumulada inversa de autores	Frequência relativa (%) de autores
1	420	542	77,49
2	65	122	11,99
3	19	57	3,51
4	10	38	1,85
5	7	28	1,29
6	4	21	0,74
7	6	17	1,11
8	2	11	0,37
9	1	9	0,18
11	4	8	0,74
12	1	4	0,18
13	2	3	0,37
15	1	1	0,18
Total	542		

Fonte: elaborada pelo autor

Os dados da Tabela 30 mostram que a produtividade dos autores que contribuíram com apenas um artigo (n=420) é de 77,49%. Quando se comparam esses resultados com os da produtividade de autores de artigos da Área de Educação (77,7%) não se observa discrepâncias nos valores obtidos pelas duas Áreas.

É válido observar que a produtividade dos autores de artigos de Outras Áreas de Conhecimento está bem distante daqueles encontrados na pesquisa de Alvarado (2001), que ao estudar a produtividade dos autores na Antropologia brasileira verificou que apenas 28% dos autores contribuíram com uma citação. Essas discrepâncias devem ter acontecidos por várias razões. Em primeiro lugar, a abrangência temporal nas duas pesquisas é diferente, ou seja, enquanto a pesquisa de Alvarado (2001) abarcou um período de 19 anos (1970-1988), a produtividade dos autores de artigos das Outras Áreas do conhecimento tem uma abrangência temporal bem maior, ou seja, de 76 anos (1938-2014). Por sua vez, outro fator que pode ter influenciado na discrepância dos valores encontrados reside no fato que Alvarado (2001) utilizou para o cálculo da produtividade da Antropologia várias tipologias documentais (livros, artigos de periódicos, anais), enquanto que os nossos foram realizados de forma independente, ou seja, foi calculada a produtividade por uma tipologia de cada vez, uma vez que os valores são extremamente discrepantes. Ou seja, nossos resultados sugerem que calcular a produtividade

de autores de acordo com cada tipologia documental pode indicar um resultado mais próximo do real. Vale ainda destacar que posteriormente o próprio Alvarado (2003) reconhece que a cobertura temporal de uma bibliografia para aplicação do modelo de Lotka deve ser maior ou igual a dez anos, embora não tenha aplicado esse critério na pesquisa que realizou, haja vista que a cobertura da bibliografia que analisou abrange o período de dois anos. Ademais, entende-se que esse período superior a dez anos recomendados por Alvarado (2003) talvez já não seja suficiente na atualidade, uma vez que as bases de dados de artigos científicos já estão mais atualizadas do ponto de vista retrospectivo, ou seja, quanto maior a abrangência temporal da base de dados haverá possibilidade de recuperação de citações referentes a períodos temporais mais amplos.

7.8 Frente de pesquisa de artigos de Outras Áreas de Conhecimento

Aplicando a fórmula da (\sqrt{n}) de Price para obtenção da frente de pesquisa de artigos de Outras Áreas de Conhecimento temos $\sqrt{542} = 23,3$. Como esse valor é um número decimal foi utilizada a sugestão de Lima (2015) de frente de pesquisa ampla que será composta por 28 autores com cinco ou mais citações (Tabela 31).

Tabela 31 – Frente de pesquisa de artigos das Outras Áreas de Conhecimento

Autores	Frequência de citações	Áreas de Conhecimento
1. Clarice Cohn	15	Antropologia
2. Maria Cândida D. Mendes de Barros	13	Linguística
3. Eduardo Viveiros de Castro	13	Antropologia
4. Luis Donisete Benzi Grupioni	12	Antropologia
5. Bruna Franchetto	11	Antropologia
6. Marina Kahn	11	Antropologia
7. Bartomeu Melià	11	Antropologia
8. Rosa Helena Dias da Silva	11	Educação
9. Vera Maria Ferrão Candau	9	Educação
10. Maria Aparecida Bergamaschi	8	Educação
11. Nietta Lindberg Monte	8	Antropologia
12. Wilmar da Rocha D'Angelis	7	Linguística
13. Reinaldo Matias Fleuri	7	Educação
14. João Pacheco de Oliveira	7	Antropologia
15. Roberto Cardoso de Oliveira	7	Antropologia
16. Eunice Dias de Paula	7	Linguística
17. Marshall Sahlins	7	Antropologia
18. Pedro Paulo de Abreu Funari	6	Arqueologia
19. Joanna Overing	6	Antropologia
20. Alcida Rita Ramos	6	Antropologia
21. Oscar Calavia Sáez	6	Antropologia
22. Judite Gonçalves de Albuquerque	5	Linguística
23. Antonio Jacó Brand	5	História
24. Dulce Maria Pompeo de Camargo	5	Educação

25. Marilda do Couto Cavalcanti	5	Linguística
26. Márcio Goldman	5	Antropologia
27. Ana Maria Rabelo Gomes	5	Educação
28. Antonella Maria Imperatriz Tassinari	5	Antropologia
Total	223	

Fonte: Elaborada pelo autor

Os resultados da frente de pesquisa de artigos das Outras Áreas de Conhecimento expostos na Tabela 31 oferecem oportunidade para reflexão dos seguintes aspectos:

a) os autores (n=15) da área de Antropologia são majoritários e reuniram 58,3% (n=130) do total de citações (n=223), entre os quais se destaca Clarice Cohn, com 11,5% (n=15) citações dessa área e lidera a frente de pesquisa de artigos das Outras Áreas de Conhecimento com 6,7% (n=15) do total de citações (n=223). A autora trabalha com a Antropologia desde o mestrado, defendido em 2000, ao analisar a concepção de infância e aprendizado entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. Atualmente, dedica-se aos temas da Antropologia da Criança, especialmente no debate de Etnologia Indígena e educação escolar indígena, tendo diversos artigos publicados a respeito.

b) os autores da área de Educação representaram 21,4% (n=6) do total (n=28) da frente de pesquisa de artigos e foram responsáveis por 20,2% (n=45) do total de citações, com destaque para Rosa Helena Dias da Silva com 24.4% (n=11) das citações dessa área.

c) as citações da frente de pesquisa na área de Linguística reuniram 17,9% (n=5) do total de autores (n=28) representando 16,6% (n=37) do total (n=223) citado.

d) o fenômeno do “*outlier*” já descrito e comentado nas frentes de pesquisa de artigos das Áreas de Educação não se repete na frente de pesquisa de artigos das Outras Áreas de Conhecimento, haja vista que a diferença (n=2) entre o total de citações de Clarice Cohn (n=15) e Maria Cândida Drumond Moraes de Barros (n=13) não é discrepante em relação às diferenças obtidas pelos demais autores.

e) ao encabeçar os autores da frente de pesquisa de artigos das Outras Áreas de conhecimento a antropóloga e professora Doutora da Universidade Federal de São Carlos Clarice Cohn é a única representante do gênero feminino dessa tese a figurar como a autora mais citada nas frentes de pesquisa.

Esse resultado estimulou que se investigasse a questão do gênero dos autores presentes nas frentes de pesquisa, conforme mostram os dados da Tabela 32.

Tabela 32 – Gênero dos autores das frentes de pesquisa de livros e artigos

Áreas de vinculação dos Autores	Frentes de Pesquisa da Área de Educação (Livros e Artigos)		Frentes de Pesquisa de Outras Áreas de Conhecimento (Livros e Artigos)		Total Geral	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
1. Antropologia	21	10	24	10	45	20
2. Educação	8	12	2	6	10	18
3. História	3	0	2	0	5	0
4. Linguística	1	4	2	6	3	10
5. Sociologia	9	0	2	0	9	2
6. Filosofia	6	0	6	0	12	0
7. Psicologia	1	0	1	0	2	0
8. Literatura	0	0	1	0	1	0
9. Arqueologia	0	0	1	0	1	0
10. Matemática	2	0	1	0	3	0
Subtotais	51	26	42	22	91	50
Totais	77		64		141	

Fonte: Elaborada pelo autor

Os resultados da Tabela 32 demonstram que quando se considera o total de autores (n=141) a participação masculina com 64,5% (n=91) é superior à participação feminina com 35,5% (n=50). Repete-se aqui o fenômeno da segregação horizontal ou territorial, fenômeno que acontece quando há divisão de gênero nas áreas de conhecimento (SCHIEBINGER, 2001). Ou seja, os resultados da pesquisa apontam que as mulheres estão sub-representadas em 80% (n=8) das 10 áreas de conhecimento às quais se vinculam enquanto integrantes da frente de pesquisa de autores de livros e artigos de Educação e Outras Áreas de Conhecimento.

As mulheres apenas superam os homens em duas áreas: Educação, com 64,2% (n=18) e Linguística, com 76,9% (n=10). Como apontado no estudo de Hayashi et al. (2007b) essas são áreas em que tradicionalmente a presença feminina é superior à masculina.

Os resultados exibidos na Tabela 32 contrariam em parte os resultados do estudo de Melo e Lastres (2006) que demonstraram a superioridade masculina nas ditas “ciências duras” (como Matemática, Física, Engenharias, por exemplo) enquanto que nas Humanidades a presença feminina é superior à masculina, pois nas áreas de História, Filosofia, Psicologia, Literatura, Arqueologia e Matemática a liderança masculina é de 100%. Por sua vez, ainda que exista participação feminina nas áreas de Antropologia, com 30,7% (n=20), bem como na Sociologia em que as mulheres representam 18,2% (n=2), nessas áreas a presença masculina é acentuadamente superior, isto é: na Antropologia, os homens representam 69,2% (n=45) e na Sociologia 81,8% (n=9).

7.9 A importância dos “clássicos” nas frentes de pesquisa de livros

Entre os autores que compõem a frente de pesquisa de livros em Educação (n=40) e das Outras Áreas de Conhecimento (n=36) alguns têm grande relevância teórica em seus respectivos campos do saber e determinadas dessas obras podem ser consideradas como “clássicas” nesses campos de conhecimento.

Dessa perspectiva é válido tecer alguns comentários sobre os diferentes significados de “clássico” no contexto dos estudos bibliométricos da área de Ciência da Informação e na Literatura em geral, especialmente no campo das Ciências Humanas.

Para Burton e Kleber (1960) a literatura periódica – isto é, aquela publicada em periódicos científicos – de um campo temático pode ser composta por dois tipos distintos de literatura: a *efêmera* e a *clássica*. Para esses autores, a literatura *efêmera*, por sofrer constantes mudanças, tem uma vida média mais curta, tais como a literatura da Física e das Engenharias. Já a literatura *clássica* tem uma vida média mais longa, por exemplo, a da Geologia e da Botânica. Todavia, na visão desses autores algumas outras literaturas, como a da Química, possuem um caráter intermediário de envelhecimento. Apesar de meritório o trabalho de Burton e Kleber (1960) ao inaugurarem os conceitos de vida média e de obsolescência da literatura aplicados à Ciência da Informação, vale observar alguns aspectos relevantes: primeiro, os autores estudaram literaturas de várias áreas de conhecimento, contudo nenhuma delas é relativa ao campo das Ciências Humanas; e segundo, embora tivessem sugerido que estudos adicionais sobre a literatura consolidada em livros deveriam ser realizados, o objeto de estudo dessas literaturas foram artigos publicados em periódicos científicos. Além disso, o conceito de “clássico” e “efêmero” para Burton e Kleber (1960) refere-se à idade do documento, e não se o seu conteúdo propriamente dito já está ultrapassado. Ou seja, fatores como a tipologia documental (por exemplo, livros e artigos) e as características específicas que influem nos processos de comunicação científica e na dinâmica de publicação de cada campo de conhecimento foram relativizadas para esses autores. Por último, mas não menos importante, Burton e Kleber (1960, p.20) ainda mencionam que:

É possível que a literatura periódica de um campo temático seja composta de dois ou mais tipos distintos de literatura, cada uma com a sua própria vida média. Há, por exemplo, na maioria dos campos, um corpo de literatura que é referido como a literatura clássica. Presumivelmente, esta literatura clássica tem uma vida média relativamente mais longa do que a chamada literatura efêmera, como é encontrada nas publicações de notícias semanais. Certamente, esse problema deve ser investigado mais detalhadamente.

Contudo, definir exatamente quando determinada literatura científica torna-se obsoleta é uma questão complexa. Line e Sandison (1974, p.283) problematizaram este aspecto ao argumentaram:

O que se entende precisamente por 'obsolescência'? Se algo é cada vez menos utilizado, diz-se 'obsoleto' e quando esse uso cessa é 'obsoleto'. No entanto, quando se fala da obsolescência da informação é importante ter claro se a preocupação é com os documentos, ou com a informação que eles contêm, representando conhecimento. Se documentos estão sendo considerados, o interesse geralmente se detém sobre as probabilidades práticas de quais itens serão mantidos e da necessidade de um guia sobre como e quando descartar volumes mais antigos, quanto tempo manter os novos, que tipo de armazenamento retrospectivo e de acesso a um sistema de recuperação de informação será fornecido, e assim por diante. Se a preocupação é com o conhecimento, a 'obsolescência' pode ser definida como um declínio ao longo do tempo na validade ou utilidade da informação.

Mas não é só a Ciência da Informação que traz em seu bojo a discussão sobre o conceito de “clássico”, que também pode ser encontrada principalmente na Literatura e em outras áreas de conhecimento. Para García Jurado (2010, p.273) o conceito de “clássico” juntamente com o de “cânone” é um dos mais controversos quando se fala de literatura, haja vista que “a história do termo e suas transformações conceituais mostra um processo complexo no qual intervieram diversos aspectos como a gramática, a estética, a história e até mesmo o próprio acaso”. García Jurado (2010, p. 290) também reputa a Ítalo Calvino o fato de ser o primeiro autor a reformular o conceito de clássicos a partir dos anos de 1980 do século XX. Em sua célebre obra *Por que ler os clássicos* Calvino (1993) não traz uma definição específica para o que seja um clássico, mas sim um conjunto de catorze orientações do que considera uma obra clássica, entre as quais destacamos a primeira: “Os clássicos são aqueles livros dos quais, em geral, se ouve dizer: ‘Estou relendo ...’ e nunca ‘Estou lendo...’ ”. (CALVINO, 1993, p. 9), numa nítida demonstração de que o tempo pode transformar uma determinada obra em clássica, ou seja, o amadurecimento ou novas necessidades do leitor o faz reler um livro que já havia sido lido.

Outro autor que mostrou o contraste existente entre as orientações das ciências e das humanidades no entendimento do que seriam os grandes trabalhos clássicos foi o sociólogo Robert Merton (1968, p.40-41):

Nas ciências mais exatas, a acumulação seletiva do conhecimento significa que as contribuições clássicas feitas por homens de gênio ou de grande talento, são amplamente desenvolvidas em obras posteriores, muitas vezes, por homens de talento muito menor [...]. Nas humanidades, cada trabalho clássico – cada poema, drama, romance, ensaio ou trabalho histórico – sendo observado diretamente, tende a continuar fazendo parte da experiência direta das sucessivas gerações de humanistas [...] o primeiro contato com os clássicos desempenha papel insignificante no trabalho dos cientistas da física, da biologia, mas tem grande importância no trabalho dos estudiosos de humanidades.

Na visão de Merton (1968, p.49) “a função dos clássicos é a de proporcionar um modelo para o trabalho intelectual”. Todavia, ao assinalar a importância da releitura dos clássicos, uma vez que esses livros “desenvolvem novas ideias por meio do retorno a velhos textos no contexto do conhecimento contemporâneo” esse autor também argumenta que

Se o livro tem precisamente a mesma coisa a nos dizer na segunda leitura, estamos sofrendo de severa estagnação intelectual, ou o trabalho clássico tem menos profundidade intelectual do que julgávamos, ou se dão simultaneamente essas duas infelizes circunstâncias. (MERTON, 1968, p. 50)

Para Nunes (2015, p. 407), “a questão dos clássicos é complexa quando vista a partir da Sociologia”, uma vez que “novas categorias aparecem; entre elas a de precursores, fundadores e pioneiros”, diferentemente da questão de ‘clássico’ como abordado na literatura. O autor cita duas pesquisas sobre “clássicos” na Sociologia. A primeira, realizada durante o Congresso Mundial de Sociologia ocorrido no Canadá em 1998, promovido pela *International Sociological Association (ISA)* que objetivou realizar uma “avaliação crítica da herança sociológica do século XX” e resultou em uma lista dos dez autores e obras considerados os mais influentes pelos sociólogos membros da ISA, entre eles: Pierre Bourdieu, Norbert Elias e Jürgen Habermas (citados em sexto, sétimo e oitavo lugares) os quais também figuram como frente de pesquisa em nossa tese (Tabela 24). Entretanto, nessa lista “alguns dos “clássicos” do século XIX e primeiros anos do século XX estão ausentes” (NUNES, 2015, p. 408), entre eles, por exemplo, Comte, Durkheim, Marx.

Nunes (2015, p. 410) também cita outra pesquisa realizada por Schwartzman (2000) sobre os “clássicos” da Sociologia brasileira em que 49 cientistas sociais indicaram dez obras

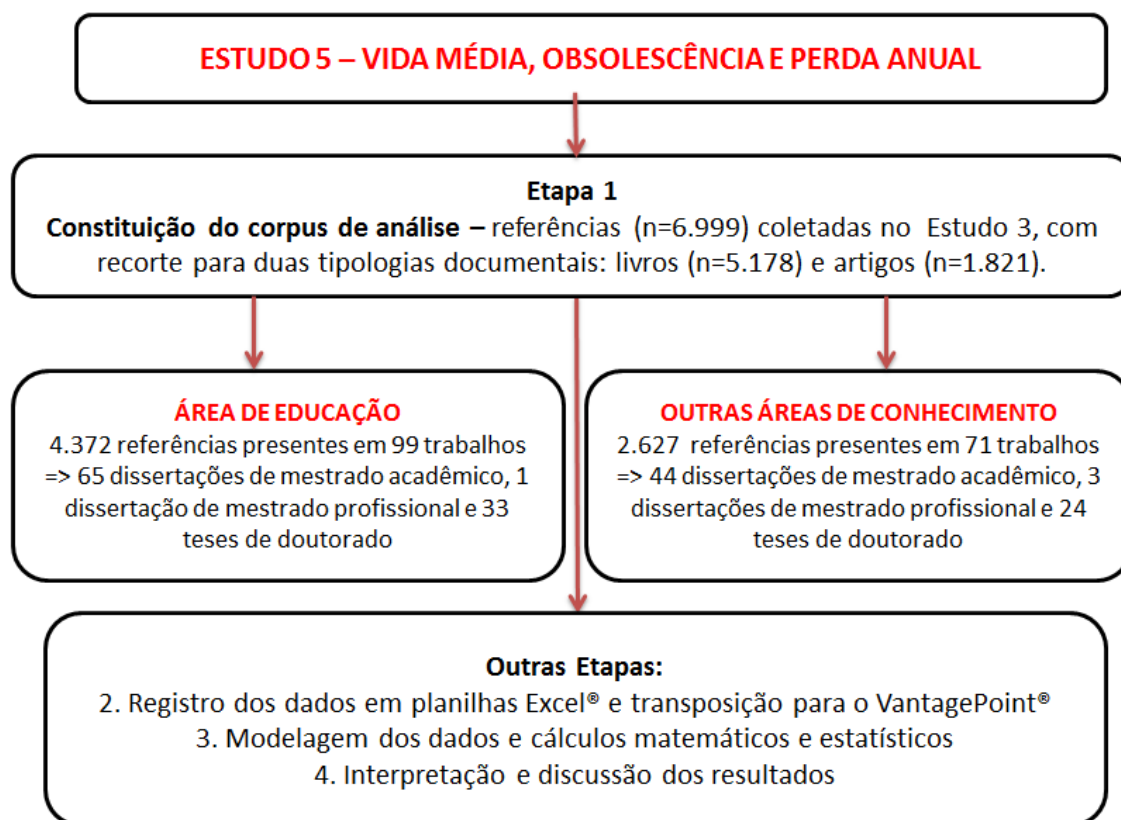
e autores mais importantes e influentes nesse campo de conhecimento. Entre os resultados dessa pesquisa Florestan Fernandes figurou em sexto lugar, sendo que esse sociólogo também aparece na frente de pesquisa da Área de Educação (Tabela 24). Schwartzman (2000, p.4) ao refletir sobre a utilidade dos clássicos conclui que: “esses autores continuam bem presentes na mente de nossos cientistas sociais, definindo suas questões e apontando caminhos e descaminhos para a busca de respostas”.

Essa questão da literatura dita “clássica” também será objeto de reflexões na próxima seção, que apresentará os resultados do Estudo 5 referente à vida média e obsolescência da literatura sobre educação indígena citada nas teses e dissertações analisadas.

8 VIDA MÉDIA, OBSOLESCÊNCIA E PERDA ANUAL DE ATUALIDADE DA LITERATURA EM EDUCAÇÃO INDÍGENA

Essa seção apresenta os resultados do Estudo 5 referentes à vida média, obsolescência e perda anual de atualidade da literatura citada sobre educação indígena seguindo a mesma estrutura da seção anterior, isto é, de acordo com as duas áreas de conhecimento: Educação e de Outras Áreas de Conhecimento, e também de acordo com as duas tipologias documentais – livros e artigos – que foram objeto de estudo nessa tese. Para um melhor entendimento dos resultados obtidos rerepresentamos a Figura 16.

Figura 16 – Fluxograma das etapas do estudo 5



Fonte: Elaborada pelo autor

Conforme já comentado na seção metodológica dessa tese, a vida média e a obsolescência da literatura podem ser calculadas conforme os procedimentos descritos nos estudos de Burton e Kleber (1960); Brookes (1970); Line e Sandison (1974). Assim, para o estudo da vida média seguiram as orientações de Brookes (1970).

Para a obtenção do fator anual de envelhecimento e perda anual da literatura adotaram-se as sugestões de Brookes (1970) por meio do método sincrônico, conforme

sugerido por Line e Sandison (1974). Contudo, antes de apresentar os resultados obtidos descrevem-se detalhadamente os cálculos estatísticos.

A **vida média (h)** é a idade (representada em anos) em que a literatura citada apresenta o seu ponto médio de diminuição no número de citações, ou seja, é reduzida pela metade (50%). Pode ser obtida por meio do cálculo da **mediana (Md) por interpolação linear**. Para calcular a vida média foi elaborada uma tabela contendo as seguintes colunas:

- 1) ano das publicações – corresponde aos anos em que o documento foi publicado;
- 2) frequência absoluta (fi) – valores recebidos pelas citações no ano;
- 3) frequência acumulada absoluta (Fia) – valores acumulados das citações em ordem cronológica inversa, isto é, da mais recente para a mais antiga;
- 4) frequência acumulada relativa (Fir) – valores percentuais acumulados das citações;
- 5) idade – começando pelo zero (0) para o ano mais recente e os demais valores em ordem crescente até atingir a idade correspondente ao último ano obtido na publicação e registrado na coluna 1.

Em seguida calculou-se o valor correspondente à **posição da mediana** na Tabela, denominado de “*pos*”, que foi obtido pela somatória $\sum fi$ da coluna da frequência absoluta. Esse resultado será utilizado para localizar na Tabela as classes com frequência acumulada (Fir) imediatamente superior à posição “*pos*” da mediana .

O passo seguinte foi efetuar o cálculo da mediana por meio da interpolação linear utilizando a seguinte fórmula:

$$Md = l + \left(\left(\frac{n}{2} \right) - F_{ant} \right) / fi * (L - l) \quad \text{onde:}$$

fi = frequência absoluta

n = tamanho da amostra

$\left(\frac{n}{2} \right)$ = a posição da mediana, calculada pelo $\sum fi$

l e L = limite inferior (l) e limite superior (L) da classe mediana

F_{ant} = frequência absoluta acumulada anterior à classe mediana

O valor da mediana (Md) obtido pelo método da interpolação linear representa a vida média (h) da literatura analisada e seu valor numérico representa o total de anos – ou seja, a idade – para que a utilidade desta literatura seja reduzida em 50%.

Obtida a **vida média (h)** foi possível calcular a **obsolescência ou fator anual de envelhecimento de uma literatura (a)** que representa o declínio da utilidade da literatura ao longo de um determinado tempo. Para isso, utiliza-se a seguinte fórmula:

$$a = (0,5)^{1/h}$$

onde:

a = fator de envelhecimento anual ou obsolescência

h = vida média

Conforme Brookes (1970), o resultado dessa fórmula é expresso em um valor entre 0 (zero) e 1 (um). Desse modo, quanto mais se aproxima do 1 (um) a utilidade da literatura é maior, significando que o fator anual de envelhecimento é reduzido.

Por sua vez, o valor da **perda anual da literatura** é obtido mediante a utilização da equação 1-a. Em um exemplo hipotético, se o fator anual de envelhecimento é 0.96, que pode ser expresso no valor relativo de 96%, a perda anual de literatura será de 4%, representando o decréscimo anual da utilidade da literatura analisada.

Outro aspecto a ser considerado nos cálculos estatísticos para obtenção da vida média e do fator de envelhecimento da literatura estudada diz respeito ao **ano da publicação**, pois a exatidão dessa informação é muito importante e influi na obtenção dos resultados. Assim, quando o objeto de estudo é o artigo científico o ano da publicação é único, ou seja, o mesmo artigo não será publicado em anos diferentes, salvo nos raros casos em que determinados artigos são republicados em seções especiais de periódicos científicos, geralmente quando se trata de um artigo considerado “clássico” em determinadas áreas de conhecimento, ou em edições comemorativas dedicadas a revisitar a obra de algum pesquisador. No entanto, quando se tratam de estudos que utilizam o livro como tipologia documental, como é o caso dessa tese, o ano da publicação se constitui em um problema complexo.

Diferentemente dos artigos que têm apenas uma data de publicação, isto é, o ano em que foram publicados no periódico científico, em geral, ao longo do tempo, os livros podem ter várias edições ser motivadas por mudanças substanciais em seu conteúdo. Assim, cada edição recebe uma nova data, embora se trate da mesma obra. Ademais, o livro que teve várias edições – em especial aqueles que são traduzidos – pode ter mais de um prefácio, do próprio autor ou de outros, e também pode vir acompanhado de comentários de editores e

tradutores, os quais nem sempre são reproduzidos em todas as edições. Isso influi na decisão dos leitores para a busca de uma edição específica que melhor se coadune com seus interesses. Muitas vezes, os pesquisadores consultam, por exemplo, a primeira edição em busca de um comentário do editor ou mesmo de um prefácio que tenha sido assinado por algum autor relevante à sua área do conhecimento¹⁰.

Como se vê, quando o livro é objeto de estudo para o cálculo da vida média, o ano da publicação é bastante relevante. Ademais, um estudo bibliométrico rigoroso deve seguir critérios de normalização da informação ao transformar dados bibliográficos – no presente caso, as referências e as citações realizadas pelos autores das teses e dissertações – em dados bibliométricos, para garantir que os resultados sejam fidedignos e não comprometam as análises posteriores.

Desse modo, após a coleta das referências citadas notou-se as seguintes ocorrências:

- a) determinadas obras haviam sido citadas várias vezes com edições diferentes;
- b) determinados autores das teses e dissertação citaram a mesma obra duas vezes em seus trabalhos, mas com anos diferentes;
- c) determinados autores citaram no texto uma obra com determinado ano e na referência a obra é registrada com ano diferente;
- d) alguns autores citaram obras com ano de publicação diferentes das edições referenciadas.

Essas variáveis poderiam influir nos resultados dos cálculos da vida média, do fator de envelhecimento e da perda anual da literatura citada. Essa constatação levou à opção pela normalização do ano de publicação dos livros citados, todavia sempre levando em consideração o ano mais antigo. Esclarece-se, entretanto, que não foi realizada a normalização do ano da publicação dos livros pela data da primeira edição, embora isso tenha sido tentado em um primeiro momento e posteriormente descartado em virtude da complexidade operacional. Ao contrário do ano de início dos periódicos que podem ser rapidamente localizados por meio de consulta no Catálogo Coletivo Nacional (CCN), a busca do ano da primeira edição dos livros demandaria uma consulta inicial na Biblioteca Nacional, e no caso do depósito legal não ter sido feito o recurso seria consultar as editoras, o que demandaria um tempo de execução não exequível para os limites de realização dessa pesquisa de doutorado.

¹⁰ Por exemplo, ao analisar a literatura de Ciências Humanas Meadows (1999, p. 62) chama atenção para o fato de que nessa área a “literatura antiga representa para elas muitas vezes a matéria-prima das investigações”. Contudo, apesar de relevante é necessário contextualizar o argumento do autor haja vista que o cenário da produção científica das áreas de conhecimento foi alterado ao longo do tempo.

No entanto, apesar dessa ideia ter sido abandonada nesse momento, não se descarta a sua aplicação em futuros trabalhos.

O Quadro 13, a seguir, apresenta um exemplo dessa situação, onde os dados foram retirados das teses e dissertações analisadas.

Quadro 13 – Exemplo de obra com diferentes edições presentes na literatura citante

Autor	Título	Anos registrados nas referências	Anos normalizados
Stuart S. Hall	A identidade cultural na pós-modernidade	1994	1994
Stuart S. Hall	A identidade cultural na pós-modernidade	1997	1994
Stuart S. Hall	A identidade cultural na pós-modernidade	1998	1994
Stuart S. Hall	A identidade cultural na pós-modernidade	1999	1994
Stuart S. Hall	A identidade cultural na pós-modernidade	2000	1994
Stuart S. Hall	A identidade cultural na pós-modernidade	2001	1994
Stuart S. Hall	A identidade cultural na pós-modernidade	2002	1994
Stuart S. Hall	A identidade cultural na pós-modernidade	2003	1994
Stuart S. Hall	A identidade cultural na pós-modernidade	2004	1994
Stuart S. Hall	A identidade cultural na pós-modernidade	2005	1994
Stuart S. Hall	A identidade cultural na pós-modernidade	2006	1994
Stuart S. Hall	A identidade cultural na pós-modernidade	2011	1994

Fonte: Elaborada pelo autor

Pode-se observar que a obra com o mesmo título foi citada com 11 anos de publicação, provavelmente porque se referem a edições diferentes ou porque foram registradas incorretamente nos trabalhos citantes.

Nas próximas subseções serão apresentados os resultados das análises da vida média, obsolescência e da perda anual da literatura foram obtidos mediante os cálculos estatísticos descritos anteriormente.

8.1 Vida média, obsolescência e perda anual de atualidade da literatura de livros da Área de Educação

A utilização da mediana por interpolação linear permitiu obtenção do valor de 18.83 anos para a vida média dos livros na Área de Educação (Tabela 33). Esse resultado está em consonância com a literatura do tipo *clássica*, e portanto mais longa, típica das Ciências Humanas, conforme exposto no estudo de Burton e Kleber (1960). Ou seja, o valor de 18.83 anos representa o tempo consumido para que a utilidade da literatura de livros de Educação citados nas teses e dissertações sobre educação indígena seja reduzida em 50% .

Tabela 33 – Vida média dos livros citados na Área de Educação

Ano da publicação	Frequência das citações (<i>f_i</i>)	Frequência acumulada	Frequência acumulada	Idade
		Absoluta (<i>F_{ia}</i>)	relativa <i>F_{ir}</i> (%)	
2014	5	5	0,15	0
2013	4	9	0,27	1
2012	21	30	0,91	2
2011	18	48	1,45	3
2010	24	72	2,17	4
2009	45	117	3,53	5
2008	55	172	5,19	6
2007	44	216	6,52	7
2006	69	285	8,60	8
2005	74	359	10,84	9
2004	91	450	13,58	10
2003	122	572	17,27	11
2002	127	699	21,10	12
2001	135	834	25,17	13
2000	166	1000	30,18	14
1999	119	1119	33,78	15
1998	116	1235	37,28	16
1997	155	1390	41,96	17
1996	128	1518	45,82	18
1995	167	1685	50,86	19
1994	121	1806	54,51	20
1993	65	1871	56,47	21
1992	93	1964	59,28	22
1991	71	2035	61,42	23
1990	98	2133	64,38	24
1989	84	2217	66,92	25
1988	77	2294	69,24	26
1987	70	2364	71,36	27
1986	115	2479	74,83	28
1985	47	2526	76,25	29
1984	48	2574	77,69	30
1983	86	2660	80,29	31
1982	43	2703	81,59	32
1981	47	2750	83,01	33
1980	24	2774	83,73	34
1979	63	2837	85,63	35
1978	92	2929	88,41	36
1977	35	2964	89,47	37
1976	44	3008	90,79	38
1975	41	3049	92,03	39
1974	26	3075	92,82	40
1973	20	3095	93,42	41
1972	26	3121	94,20	42
1971	5	3126	94,36	43
1970	56	3182	96,05	44
1969	13	3195	96,44	45
1968	13	3208	96,83	46
1967	24	3232	97,56	47
1966	4	3236	97,68	48
1965	6	3242	97,86	49
1964	7	3249	98,07	50

1963	4	3253	98,19	51
1962	18	3271	98,73	52
1961	1	3272	98,76	53
1959	6	3278	98,94	55
1958	5	3283	99,09	56
1957	1	3284	99,12	57
1956	2	3286	99,19	58
1955	1	3287	99,22	59
1954	1	3288	99,25	60
1953	3	3291	99,34	61
1952	2	3293	99,40	62
1949	2	3295	99,46	65
1948	1	3296	99,49	66
1946	1	3297	99,52	68
1945	1	3298	99,55	69
1944	2	3300	99,61	70
1943	1	3301	99,64	71
1942	1	3302	99,67	72
1941	1	3303	99,70	73
1940	2	3305	99,76	74
1938	1	3306	99,79	76
1937	1	3307	99,82	77
1935	2	3309	99,88	79
1928	1	3310	99,91	86
1927	1	3311	99,94	87
1908	1	3312	99,97	106
1906	1	3313	100	108
Total	3.313	-	100	

Fonte: Elaborada pelo autor

Na Tabela 33, observa-se que a citação mais antiga (n=1) publicada em 1906 ocorreu há 108 anos, e as mais recentes ocorreram no ano de 2014 (n=5), perfazendo um total de 78 anos de literatura citada no período.

O ano de 1995 (n=167) recebeu o maior número de citações seguido pelo ano 2.000 (n=166). Nesse mesmo ano foram publicadas várias obras de autores que compõem a frente de pesquisa de livros em Educação entre eles Paulo Freire, bem como foram lançadas no Brasil traduções e novas edições das obras de Edgar Morin, Boaventura Sousa Santos e Norberto Elias. A partir de então a frequência de citações começa a diminuir, demonstrando a perda de interesse dos autores das teses e dissertações sobre literatura indígena em uma literatura mais antiga.

O cálculo da obsolescência da literatura citada resultou em 0,964, o que pode ser considerado um envelhecimento muito lento. Já a perda anual de atualidade das citações dessa tipologia de livros resultou em 3,6% ao ano, o que corresponde a uma perda anual de atualização da informação muito lenta, também.

Em outras palavras, a cada ano que passa a diminuição de frequência das citações permanece em 3,6%, o que indica um ritmo lento de perda da informação, ou seja, o uso desta literatura é 50% menor a cada 18,83 anos.

Por sua vez, ao organizar por períodos os dados da frequência absoluta das citações de livros da área de Educação (Tabela 34) é possível observar que nos quatro primeiros períodos, entre 1906 e 1969 a frequência de citações representa apenas 3,95% (n=131) do total. No período imediatamente posterior, isto é, entre 1970 e 1979 esse valor quadruplica (n= 90) isto é, atinge 12,32% do total. O crescimento se acentua (n=641) no período seguinte entre 1970 e 1979 quando atinge 19,35% do total de citações e atinge o (n=1.133) entre 1990 e 1999 representando 34,20% do total. A partir do período entre 2000 e 2009 a frequência de citações começa a decrescer (n=928) com 28,01% e no período seguinte, compreendido entre 2000 e 2009 há uma queda acentuada (n=72) representando 2,17% no período entre 2010 e 2014.

Tabela 34 - Distribuição das citações de livros por período

Período	Frequência absoluta de citações	Frequência relativa de citações (%)	Frequência relativa (%)
1906-1938	8	0,24	3,95
1940-1949	12	0,36	
1952-1959	21	0,63	
1961-1969	90	2,72	
1970-1979	408	12,32	12,32
1980-1989	641	19,35	19,35
1990-1999	1.133	34,20	34,20
2000-2009	928	28,01	28,01
2010-2014	72	2,17	2,17
Total	3.313	100	100

Fonte: Elaborada pelo autor

Esses resultados confirmam que a perda anual de 3,6% da literatura de livros de Educação é lenta, conforme já demonstrado anteriormente e dependente do uso de uma literatura mais antiga. Essas características encontradas são explicadas por Meadows e O'Connor (1970) ao afirmarem que no início de um campo do conhecimento o número de referências é mínimo, pois existe pouca ou nenhuma literatura prévia para citar, e cresce com o tempo até atingir um valor estacionário.

A partir dessas considerações, observa-se que o período entre os anos de 1906 e 1969 (3,95%) é o maior em termos de duração de tempo (63 anos), mas com baixa frequência de citações. Esse pode ser considerado o período embrionário dos estudos indígenas no Brasil e a escassez de literatura desse período possivelmente podem ser atribuídos a dois fatores: a) como se observou anteriormente, o campo da educação indígena no Brasil é constituído de um

número considerável de autores estrangeiros (tabelas 1 e 3), mas nesse período existiam poucas publicações internacionais traduzidas no país; b) em função da longevidade em que foram publicadas, muitas tiveram apenas uma edição, tornando-se de difícil acesso aos pesquisadores. Outras, por se constituírem em primeiras edições, somente são encontradas em grandes bibliotecas e quase sempre o acesso a esse material é restrito visando a sua preservação.

Nitidamente há um incremento considerável da frequência de citações entre a passagem da primeira fase, entre 1906 e 1969, para a segunda fase entre 1970 e 1979. Esse período corresponde ao surgimento dos primeiros trabalhos de pós-graduação voltados especificamente para o estudo da educação indígena, como, por exemplo, a dissertação de Nanci Antunes Tsupal defendida na área de Educação no ano de 1978. Esse período também é marcado como a década inicial de uma fase em que a educação indígena é pensada para o índio, ou seja, o modelo dominador e autoritário até então imposto durante os séculos passados é deixando de lado em função principalmente da presença do Estado brasileiro nas políticas públicas relacionadas à educação indígena.

Na fase posterior entre 1980 e 1989, como nota-se na tabela 50, há um novo aumento na frequência de citações, provavelmente como reflexo principalmente das políticas públicas advindas da década anterior. É ainda nessa década que a educação indígena alcança sua maior conquista com a promulgação em 1998 da Constituição Federal brasileira. Ganha corpo a partir de então a ideia de uma educação escolar indígena voltada especificamente para cada etnia, mantendo suas tradições educacionais, culturais e linguísticas, como já apresentado anteriormente na seção 2 dessa tese.

A próxima década entre 1990 e 1999 é a fase de consolidação da educação escolar indígena no Brasil com uma a promulgação de extensa lista de leis, decretos e portarias que constituem o marco legal dessa educação e que vão fortalecendo e amadurecendo o campo, o que acaba por repercutir no incremento de citações de obras publicadas nesse período.

O penúltimo período (2000-2009) é marcado pelo decréscimo no número de citações, fato esse ocorrido pela primeira vez (tabela 50). Em nosso entendimento, nessa década inicia-se o processo de estabilidade da literatura (MEADOWS; O'CONNOR, 1970), ou seja, há um processo de saturação dos paradigmas atuais existentes, pois os mesmos já foram discutidos anteriormente.

Na última fase, entre 2010 e 2014, apesar de ter uma baixa frequência de citações é o período em que possui o maior número de teses e dissertações defendidas na Área de Educação (n=46), revelando que os trabalhos contemporâneos defendidos nesse período na

Área de Educação, pouco têm citado os livros publicados na década anterior (2000-2009), o que reforça que os paradigmas nesse campo ainda estão focalizados principalmente na década entre os anos de 1990-1999.

8.2 Análise da vida média, obsolescência e perda anual de atualidade de artigos da Área de Educação

A Tabela 35 apresenta os resultados obtidos no cálculo da vida média dos artigos da Área de Educação.

Tabela 35 – Vida média dos artigos citados da Área de Educação

Ano da publicação	Frequência das citações (<i>fi</i>)	Frequência acumulada Absoluta (<i>Fia</i>)	Frequência acumulada relativa <i>Fir</i> (%)	Idade
2015	5	5	0,47	0
2014	8	13	1,23	1
2013	17	30	2,83	2
2012	30	60	5,67	3
2011	22	82	7,74	4
2010	63	145	13,69	5
2009	46	191	18,04	6
2008	53	244	23,04	7
2007	44	288	27,20	8
2006	48	336	31,73	9
2005	56	392	37,02	10
2004	57	449	42,40	11
2003	99	548	51,75	12
2002	76	624	58,92	13
2001	40	664	62,70	14
2000	49	713	67,33	15
1999	83	796	75,17	16
1998	21	817	77,15	17
1997	40	857	80,93	18
1996	24	881	83,19	19
1995	24	905	85,46	20
1994	57	962	90,84	21
1993	12	974	91,97	22
1992	8	982	92,73	23
1991	9	991	93,58	24
1990	11	1002	94,62	25
1989	7	1009	95,28	26
1988	11	1020	96,32	27
1987	2	1022	96,51	28
1986	2	1024	96,69	29
1985	2	1026	96,88	30
1984	8	1034	97,64	31
1983	2	1036	97,83	32
1981	2	1038	98,02	34
1980	2	1040	98,21	35
1979	1	1041	98,30	36
1977	2	1043	98,49	38

1976	4	1047	98,87	39
1975	2	1049	99,06	40
1974	1	1050	99,15	41
1972	2	1052	99,34	43
1966	1	1053	99,43	49
1963	1	1054	99,53	52
1960	1	1055	99,62	55
1959	1	1056	99,72	56
1952	1	1057	99,81	63
1943	1	1058	99,91	72
1936	1	1059	100,00	79

Fonte: Elaborada pelo autor

De acordo com a Tabela 35, a citação mais recente ocorreu no ano de 2015 e a citação mais antiga no ano de 1936, totalizando 79 anos que abarcaram 1.059 citações. O ano de 2003 obteve a maior frequência de citações (n=99). A vida média das citações utilizadas nos artigos é de 11,81 anos, também podendo ser considerada *clássica*, ou seja, uma vida média longa.

O elevado grau de citações para o ano de 2003 pode ser atribuído especificamente a duas revistas: a *Revista Brasileira de Educação* (n=31) e a revista *Em Aberto* (n=21), que juntas obtiveram 52,5% do total de citações (n=99) nesse ano.

Em 2003, a *Revista Brasileira de Educação* publicou um número com três artigos sobre escolas indígenas; formação de professores índios e representações relativas a índios em livros didáticos e outros artefatos culturais, o que pode-se afirmar que esses três artigos despertam grande interesse dos autores das teses e dissertações em educação indígena.

Já a revista *Em Aberto* nesse mesmo ano publica um dossiê temático intitulado *Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil*. Tal edição foi composta por 11 artigos e duas resenhas por renomados autores acerca da temática de formação de professores indígenas no Brasil. Para Grupioni (2003b, p. 10, grifo nosso) que assina a apresentação deste volume especial, o:

[...] fascículo do *Em Aberto* com tal conjunto de textos, procuramos trazer para o debate algumas das mais importantes experiências de formação de professores indígenas desenvolvidas no Brasil nas últimas décadas, buscando propiciar a discussão dessas experiências e das ideias que elas suscitam.

Esse resultado nos leva a afirmar que existe uma grande demanda pela temática de formação de professores indígenas, porém essa literatura não está se atualizando de forma rápida, ficando até acima da vida média, que foi de 11,81 anos.

A revista *Em Aberto* também publicou outros dois números especiais sobre educação indígena, um no ano de 1984 com a temática *educação indígena* e outro no ano de 1994 com a temática *educação escolar indígena*, porém ambas tem despertado um maior interesse dos

autores das teses e dissertações em educação indígena em citar o conteúdo de seus artigos quando comparadas com a edição do ano de 2003 (com 99 citações), pois tiveram 75% de citações e 70,2% de citações, respectivamente.

Já o fator de envelhecimento (obsolescência) ficou em $a = 0,943$, com uma perda anual de atualidade de 5,7%. Novamente, quando comparamos a perda anual da atualidade com os livros (que foi de 3,6% ao ano), podemos perceber que os artigos têm uma sobrevida de citações menor que os livros. Porém esses achados confirmam que a literatura da educação indígena é lenta para atualizar seu escopo teórico e metodológico tanto para a tipologia de livros quanto para os artigos.

8.3 Análise da vida média, obsolescência e perda anual de atualidade da literatura de livros das Outras Áreas do Conhecimento

A Tabela 36 apresenta os dados que permitiram calcular a vida média dos livros citados em Outras Áreas de Conhecimento.

Tabela 36 – Vida média dos livros citados nas Outras Áreas do Conhecimento

Ano da publicação	Frequência das citações (<i>fi</i>)	Frequência acumulada Absoluta (<i>Fia</i>)	Frequência acumulada relativa <i>Fir</i> (%)	Idade
2014	2	2	0,11	0
2013	1	3	0,16	1
2012	18	21	1,13	2
2011	22	43	2,31	3
2010	20	63	3,38	4
2009	53	116	6,22	5
2008	46	162	8,69	6
2007	49	211	11,31	7
2006	49	260	13,94	8
2005	39	299	16,03	9
2004	56	355	19,03	10
2003	85	440	23,59	11
2002	61	501	26,86	12
2001	62	563	30,19	13
2000	62	625	33,51	14
1999	59	684	36,68	15
1998	66	750	40,21	16
1997	58	808	43,32	17
1996	67	875	46,92	18
1995	82	957	51,31	19
1994	50	1007	53,99	20
1993	39	1046	56,09	21
1992	31	1077	57,75	22
1991	42	1119	60,00	23
1990	25	1144	61,34	24
1989	60	1204	64,56	25
1988	63	1267	67,94	26
1987	29	1296	69,49	27

1986	45	1341	71,90	28
1985	20	1361	72,98	29
1984	18	1379	73,94	30
1983	23	1402	75,17	31
1982	43	1445	77,48	32
1981	31	1476	79,14	33
1980	36	1512	81,07	34
1979	48	1560	83,65	35
1978	43	1603	85,95	36
1977	13	1616	86,65	37
1976	37	1653	88,63	38
1975	42	1695	90,88	39
1974	11	1706	91,47	40
1973	6	1712	91,80	41
1972	19	1731	92,82	42
1971	2	1733	92,92	43
1970	31	1764	94,58	44
1969	12	1776	95,23	45
1968	25	1801	96,57	46
1967	4	1805	96,78	47
1966	2	1807	96,89	48
1965	7	1814	97,27	49
1964	8	1822	97,69	50
1963	4	1826	97,91	51
1962	9	1835	98,39	52
1960	2	1837	98,50	54
1959	2	1839	98,61	55
1958	4	1843	98,82	56
1957	3	1846	98,98	57
1953	2	1848	99,09	61
1952	4	1852	99,30	62
1948	1	1853	99,36	66
1946	1	1854	99,41	68
1945	1	1855	99,46	69
1943	4	1859	99,68	71
1941	2	1861	99,79	73
1939	2	1863	99,89	75
1937	1	1864	99,95	77
1935	1	1865	100,00	79

Fonte: Elaborada pelo autor

A vida média dos livros das Outras Áreas de Conhecimento é de 18,70 anos, também considerada *clássica*, com valores muito próximos da vida média de livros na Área de Educação que foi de 18,83 anos, assim podemos afirmar que os padrões de citações de livros praticamente são os mesmos, tanto na Área de Educação quanto nas Outras Áreas do Conhecimento. Os cálculos para o fator de envelhecimento revelaram o valor de 0,964 e a perda anual de atualidade da literatura conseqüentemente atinge 3,6%, repetindo igualmente os mesmos números da Área de Educação, ou seja, as informações são desatualizadas lentamente.

A citação mais recente da tipologia livros, de acordo com dados exibidos na Tabela11, ocorreu no ano de 2014 e a mais antiga ocorreu no ano de 1935, resultando um total de 79

anos, num total de 1.865 citações. Já o ano de 2003 foi o que recebeu o maior número de citações (n=85). Procurando respostas para o alto grau de citações para esse ano, nota-se que não há um único autor com um título de livro em elevado número de citações, mas sim um equilíbrio entre os mesmos. Porém há uma forte frequência de títulos de livros oriundas das temáticas da História, Antropologia, Educação e da Sociologia.

A seguir, a tabela 37 mostra a distribuição das citações de livros das Outras Áreas do Conhecimento organizada de acordo com períodos cronológicos específicos, o que permite observar outras características dessa literatura.

Tabela 37- Distribuição das citações de livros por período

Período	Frequência absoluta de citações	Frequência relativa de citações (%)	Frequência relativa (%)
1935-1939	4	0,2	5,4
1941-1949	9	0,5	
1952-1959	15	0,8	
1960-1969	73	3,9	
1970-1979	252	13,5	13,5
1980-1989	368	19,7	19,7
1990-1999	519	27,8	27,8
2000-2009	562	30,2	30,2
2010-2014	63	3,4	3,4
Total	1865	100	100

Fonte: Elaborada pelo autor

A Tabela 37, assim como aconteceu na Área de Educação (Tabela 50), ao longo dos anos a literatura de livros citada nas Outras Áreas de Conhecimento também vem anotando um crescimento na frequência de citações, com exceção do último período entre 2010 e 2014 que apresentou um decréscimo acentuado quando comparado aos anteriores. Já o período compreendido 2000 e 2009 quando a literatura citada atinge o seu ápice também pode ser considerado como aquele em que se inicia a fase de estabilidade dessa literatura. Ou seja, comparando as fases de estabilidade das literaturas de livros citadas nas áreas de Educação e Outras Áreas de Conhecimento, é possível observar que essas fases ocorrem em décadas diferentes, ou seja: 1990 e 1999 para a primeira, e imediatamente na década posterior para a segunda.

8.4 Análise da vida média, obsolescência e perda anual de atualidade da literatura de artigos das Outras Áreas do Conhecimento

As citações mais recentes de artigos nas Outras Áreas de Conhecimento de acordo com os dados da Tabela 38 ocorreram no ano de 2014, e a citação mais antiga no ano de 1938, totalizando 762 citações de artigos.

A vida média da literatura foi de 12,39 anos. Já o ano com maior número de citações ocorreu em 2000, com 51 citações e partir dessa data a frequência de citações fica instável, variando ora para mais, ora para menos até chegar ao ano de 2010. A partir do ano de 2010 há uma acentuada redução na frequência de citações, numa clara preferência da comunidade científica das Outras Áreas do Conhecimento em buscar na literatura mais antiga respostas para as inquietações de seus respectivos trabalhos.

Tomando como comparação a vida média de artigos da Área de Educação, que foi de 11,81 anos, podemos notar que a vida média de artigos das Outras Áreas do Conhecimento, que é de 12,39 anos, demora um pouco mais para se desatualizar.

Tabela 38 – Vida média dos artigos citados nas Outras Áreas de Conhecimento

Ano da publicação	Frequência das citações (fi)	Frequência acumulada Absoluta (Fia)	Frequência acumulada relativa Fir(%)	Idade
2014	5	5	0,66	0
2013	8	13	1,71	1
2012	10	23	3,02	2
2011	23	46	6,04	3
2010	36	82	10,76	4
2009	17	99	12,99	5
2008	41	140	18,37	6
2007	37	177	23,23	7
2006	40	217	28,48	8
2005	23	240	31,50	9
2004	46	286	37,53	10
2003	45	331	43,44	11
2002	35	366	48,03	12
2001	38	404	53,02	13
2000	51	455	59,71	14
1999	44	499	65,49	15
1998	26	525	68,90	16
1997	24	549	72,05	17
1996	24	573	75,20	18
1995	16	589	77,30	19
1994	48	637	83,60	20
1993	17	654	85,83	21
1992	14	668	87,66	22
1991	9	677	88,85	23
1990	15	692	90,81	24
1989	6	698	91,60	25
1988	4	702	92,13	26
1987	3	705	92,52	27
1986	3	708	92,91	28
1985	4	712	93,44	29
1984	12	724	95,01	30
1983	2	726	95,28	31
1982	2	728	95,54	32
1981	3	731	95,93	33
1980	1	732	96,06	34
1979	4	736	96,59	35
1978	2	738	96,85	36

1976	1	739	96,98	38
1975	2	741	97,24	39
1969	1	742	97,38	45
1968	1	743	97,51	46
1967	3	746	97,90	47
1966	3	749	98,29	48
1964	1	750	98,43	50
1963	2	752	98,69	51
1962	1	753	98,82	52
1953	1	754	98,95	61
1950	1	755	99,08	64
1949	1	756	99,21	65
1948	1	757	99,34	66
1947	1	758	99,48	67
1945	2	760	99,74	69
1944	1	761	99,87	70
1938	1	762	100,00	76

Fonte: elaborada pelo autor

Ao compulsar a tabela 38, verifica-se que o ano de 2000 é o ano que teve a maior concentração de citações com um total de 51. Desse total, 17,7% (n=9 citações) foi composto por artigos publicados em periódicos estrangeiros, principalmente pelo periódico *Antiquity* (renomado periódico do Reino Unido com interesse na temática arqueológica) com 44,4% do total de citações.

Diferentemente dos resultados que encontramos em nossa análise de vida média para artigos na Área de Educação, os autores das teses e dissertações das Outras Áreas de Conhecimento que escrevem sobre educação indígena utilizaram em menor grau de frequência a edição especial da *Em Aberto* (n=10) e da *Revista Brasileira de Educação* (n=8) ano de 2003, que juntas contribuiriam com 40% das citações que trata da temática sobre formação de professores indígenas no Brasil. Isso sugere o seguinte questionamento: será que essa literatura da edição especial do *Em Aberto* e da *Revista Brasileira de Educação* estão desatualizadas e não conseguem mais responder às atuais questões sobre a formação de professores indígenas? Pensamos que não, portanto caberia investigar outras possíveis causas para o abandono dessa literatura.

Como já observado anteriormente, a revista *Em Aberto* publicou mais dois números especiais com a temática indígena: 1984 e 1994. Destaca-se que na Área de Educação, a edição de 1984 obteve 75% do total de citações enquanto nas Outras Áreas de Conhecimento a edição desse mesmo ano teve apenas 25% das citações. Já a edição de 1994 teve um total de 70,1% na Área de Educação, enquanto que nas Outras Áreas do Conhecimento obteve um total de 77% do total de citações.

Ao comparar as quatro Tabelas sobre a vida média da literatura (Tabelas 33, 35, 36, e 38) pode-se perceber que os autores utilizaram citações pós os anos de 1990 provavelmente devido ao fato de que essas datas são posteriores à promulgação da Constituição de 1988 que inaugurou, em nosso entendimento, a transição da educação indígena para a educação escolar indígena, já discutida nas seções iniciais desta tese de doutorado.

Ainda nessa direção, pode-se ainda considerar, em virtude da alta frequência das citações nesse período temporal (1990 até 2000), que a comunidade científica ainda possui muitas inquietações sobre o que é a educação escolar indígena, o que sugere, de certa forma, uma possível resposta do porque a vida média é ainda *clássica*, ou seja, uma vida média longa.

Com relação ao fator de envelhecimento ou obsolescência o resultado apontou o valor de 0,946, o que resultou em uma perda anual de atualidade de 5,4%. Esses resultados são próximos da perda anual de atualidade de artigos da Área de Educação, que foi de 5,7%, ou seja, tanto na Área de Educação como nas Outras Áreas de Conhecimento a desatualização da literatura ocorre de forma muito lenta.

8.5 Síntese da vida média, obsolescência e perda anual da atualidade da literatura citada

Como já comentado pormenorizadamente no início dessa seção as razões pelas quais se optou pelos cálculos da vida média para livros pelo método do ano normalizado. A Tabela 39 expõe os resultados obtidos pelos dois métodos, isto é, sem e com a normalização do ano dos livros.

Tabela 39 – Vida Média, Fator Anual de Envelhecimento e Perda Anual da Literatura de livros

Áreas	Vida Média		Fator Anual de Envelhecimento		Perda Anual de Atualidade (%)	
	Livros sem normalização	Livros Normalizados	Livros sem normalização	Livros Normalizados	Livros sem normalização	Livros Normalizados
Educação	16,69	18,83	0,959	0,964	4,1	3,6
Outras Áreas	16,75	18,70	0,959	0,964	4,1	3,6

Fonte: Elaborada pelo autor

Quando se comparam apenas os resultados da vida média, nota-se uma diferença aproximada de 10%, ou seja, o cálculo com o ano normalizado apresentou vida média ligeiramente maior que o cálculo geral. Porém, nota-se que não há diferença de valores nos resultados finais do fator anual de envelhecimento e da perda anual de atualidade, ou seja, os valores são congruentes em ambos os cálculos.

Os dados da Tabela 39 também revelam que há poucas discrepâncias nos valores entre as áreas de Educação e Outras Áreas de Conhecimento, demonstrando que ambas as literaturas possuem semelhanças no comportamento de citação.

9 CONCLUSÕES

Ao concluir essa tese de doutorado tem-se a convicção de que as metodologias adotadas permitiram cumprir plenamente os objetivos propostos. Desse modo, foi realizada uma pesquisa sobre a educação indígena no país que resultou em cinco estudos. Em modo de síntese, retomam-se a seguir os resultados obtidos nesses estudos, em três blocos referentes à revisão narrativa, à análise bibliométrica e às análises de citações.

Com relação à revisão narrativa, consolidada no **Estudo 1**, foi possível identificar uma produção científica composta de várias tipologias documentais acerca da temática educação indígena. Os resultados mostraram que os primeiros estudos de pós graduação surgem no final da década dos anos de 1970, concomitantemente com os primeiros livros e coletâneas dessa temática. Já os primeiros trabalhos de pós graduação realizados pelos indígenas só vão surgir a partir do ano de 1996. As décadas de 1980 e 1990 são marcadas pelo surgimento dos primeiros dossiês e artigos do tipo “balanço” da produção científica sobre a temática em questão.

Já os principais achados do **Estudo 2** mostraram que as teses e dissertações sobre educação indígenas disponíveis na BDTD se referem ao período entre 1996 e 2016. Nesse recorte temporal de 21 anos foram produzidos 173 trabalhos, ou seja, uma média de 8,65 trabalhos por ano. Dos 173 trabalhos analisados, nota-se que há uma prevalência para as dissertações oriundas de mestrado acadêmico, seguido de teses de doutorado e, quase incipiente, de mestrado profissional. Esperava-se um resultado mais uniforme entre os níveis de pós-graduação, haja vista a expansão no número de doutorados e mestrados profissionais que ocorreram no país a partir dos anos de 2000.

Dos 128 diferentes orientadores que orientaram os trabalhos, a maior concentração recaí em apenas quatro pesquisadores: Helen Cristina Picanço Simas, Circe Maria Fernandes Bittencourt, Maria Aparecida Bergamaschi e Ernesto Jacob Keim. Estes, por sua vez, são professores de universidades e que orientam pesquisas com a temática indígena na área de Educação. Por outro lado, encontra-se um grupo significativo de orientadores com baixa frequência de orientações, alguns deles recém entrados ao campo e outros que nunca orientaram sobre essa temática, fato este também comprovado nas análises da frente de pesquisa, uma vez que somente a professora Maria Aparecida Bergamaschi, figura na lista dos autores mais profícuos da frente de pesquisa de artigos de periódicos da Área de Educação. Ainda neste grupo de 128 orientadores, 39,06% são mulheres e 60,94% são homens,

assinalando que existem assimetrias de gênero nas orientações de pesquisas sobre educação indígena.

Em relação ao total de teses e dissertações sobre educação indígena, os resultados mostraram que a área de Educação é majoritária, com 58,4% (n=101) trabalhos defendidos em programas de pós-graduação dessa área. Os demais 41,6% (n=72) foram realizados em programas de pós-graduação de 15 diferentes áreas de conhecimento, com média de 4,8 trabalhos por área do conhecimento, sendo que duas áreas se destacaram: a Antropologia, com 15 trabalhos, e a Linguística, com 11 trabalhos. Esses resultados demonstram que a temática da educação indígena é interdisciplinar, todavia pode-se inferir que são as três áreas majoritárias – Educação, Antropologia e Linguística – que predominam nesse campo de estudos.

Ainda que a Antropologia e a Linguística tenham se destacado entre as 15 áreas de conhecimento que produziram trabalhos de pós-graduação sobre a temática indígena, todavia o foco das pesquisas realizadas nessas áreas recaiu mais sobre os aspectos culturais e linguísticos das populações indígenas do que sobre a educação indígena propriamente dita.. No caso da Antropologia, concorda-se, portanto, com o argumento vindo de uma antropóloga (TASSINARI, 2008), de que as contribuições da etnologia indígena versaram sobre tipologias das sociedades, culturas e processos históricos das populações indígenas, desconsiderando os fenômenos próprios da educação da transmissão de saberes, dos processos nativos de ensino e aprendizagem.

Com relação às regiões do país nas quais estão localizados os programas de pós-graduação em que foram defendidos os 173 trabalhos analisados, os resultados mostraram uma proporção desigual entre as cinco regiões brasileiras, tendo a região Sudeste como a que concentrou o maior número de trabalhos. Apesar da região Norte do Brasil possuir o maior número de etnias indígenas, a mesma é praticamente incipiente (2,3%) com relação ao volume global de teses e dissertações defendidas sobre a educação indígena.

Das 40 IES identificadas em nossos achados, as universidades públicas são as que mais produzem teses e dissertações sobre educação indígena e por mais pulverizada que seja as representações de trabalhos entre as IES brasileiras, é desproporcional o volume de defesas entre as Instituições públicas e as Instituições privadas. Destacam-se com maior número de trabalhos respectivamente a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Universidade de São Paulo, que juntas produziram 59 teses ou dissertações, representando 34,1% do total.

Apenas quatro alunos defenderam o mestrado e o doutorado com a temática educação indígena e, destes, três deles optaram em realizar suas pesquisas na área de Educação. Dos 169 autores, verificou-se que 111 (65,3%) são do gênero feminino e 59 (34,7%), são do gênero masculino. Assim, é possível afirmar que o gênero feminino tem maior participação nas pesquisas sobre educação indígena, reproduzindo o padrão da presença de mulheres em áreas de pesquisa das Ciências Humanas e Sociais, haja vista que a maioria dos 173 trabalhos analisados é oriunda dessas áreas de conhecimento.

Os resultados também mostraram que as 154 etnias estudadas nas teses e dissertações cobre 50,5 % do total de 305 existentes no país, denotando uma lacuna expressiva. Entre as etnias mais estudadas, destacam-se a Guaraní presente em 18 trabalhos, seguidos pelas etnias Terena, Kaingang, Guaraní Mbyá, cada uma com 12 trabalhos e os Tikuna com 8 trabalhos.

Com relação as análises de citações, consolidadas **nos estudos 2, 3 e 4** apresenta-se primeiro as considerações para a Área de Educação.

Entre as tipologias documentais da área de Educação, o livro é o canal de comunicação mais frequente utilizado pelos autores das dissertações e teses e em seguida aparecem os artigos, ainda que em frequência muito menor que os livros. Ou seja, há uma baixa incidência de artigos citados e uma altíssima incidência de livros citados nas teses e dissertações defendidas na área de Educação. Tais resultados caminham contrariamente aos padrões de atuais de citações atuais em várias áreas de conhecimento que utilizam mais os artigos de periódicos como a principal fonte de informação para a realização de suas pesquisas. Observou-se também que a tipologia trabalhos em eventos é praticamente marginalizada nas listas de referências das teses e dissertações desta área quando comparada com as outras tipologias documentais sugerindo, talvez, uma baixa eficiência no funcionamento de seus colégios invisíveis que são os principais promotores desses eventos científicos.

Notou-se que entre os títulos de livros mais citados há uma enorme dispersão da literatura, sendo que 44,8% das citações ocorreram apenas uma vez. A obra mais frequente na Área de Educação foi *A interpretação das culturas*, de Clifford Geertz com 30 citações, sendo que entre os demais mais citados apenas um, *Educação e alfabetização*, de Bartomeu Meliá, está diretamente relacionado com a temática da educação indígena. Notou-se ainda que entre as 21 obras mais citadas, 53,4% são da área de Antropologia enquanto que 38,1% pertencem à área de Educação. Entre todos os livros citados nas teses e dissertações da área de Educação foram identificadas 20 áreas de conhecimento, e nesse caso a área de Educação prevaleceu como a mais frequente, com 23%.

Com relação aos artigos de periódicos, a análise dos resultados da Área da Educação apontou a preferência dos autores das teses e dissertações em citar trabalhos escritos em língua portuguesa, com 91,8% do total das referências, caminhando também na contramão dos padrões atuais de comunicação científica que cada vez mais preferem citar trabalhos na língua inglesa por possuírem um caráter ‘mais impactante’ em termos de visibilidade científica, uma vez que a língua franca da ciência é o inglês.

O artigo mais citado nas teses e dissertações da área de Educação foi *Educação indígena na escola*, de Bartomeu Meliá, com 19 citações e maioria dos artigos que compõem o grupo mais frequente demonstram aderência com a temática indígena.

Os artigos presentes nas citações foram publicados em 363 periódicos diferentes, sendo a *Revista Brasileira de Educação* a preferida pelos autores das teses e dissertações alcançando 101 citações. Verificou-se que 83,1% dos periódicos publicaram apenas um ou dois artigos. Dessa forma a produção científica de artigos encontra-se pulverizada em vários periódicos o que pode gerar dificuldades aos pesquisadores da área em localizar e acompanhar os resultados de pesquisas de seus pares.

Ainda com relação aos artigos científicos, ficou evidente nos achados da pesquisa que praticamente não há colaboração científica entre os autores dos artigos que compõem as citações das teses e dissertações da educação indígena, pois houve predominância da autoria única, com 79,9%.

Já a produtividade dos autores de livros da Área de Educação, observou-se que a maioria de 944 autores contribuiu com apenas uma citação cada, confirmando a Lei de Lotka de que há entre autores de uma determinada área um grande grupo que oferece poucas contribuições ao conhecimento da área. Esse mesmo padrão também foi encontrado com relação aos artigos de que poucos contribuem com muito e muito contribuem com pouco.

A frente de pesquisa de livros da Área de Educação foi composta por 40 autores, o que representa apenas 2,8% da totalidade do universo de 1.421 autores citados. Já a frente de pesquisa dos autores de artigos de periódicos mostrou que no conjunto de 794 autores citados, somente 37 autores compõem a frente de pesquisa, desvelando grande dispersão da literatura. Estes nossos achados já eram esperados, uma vez que de acordo com Price (1976), a frente de pesquisa é formada por um pequeno número de autores citados que compõem um determinado campo científico.

Os autores mais citados da frente de pesquisa de livros foi Paulo Freire, com 121 citações e o autor mais citado nos artigos de periódicos foi Bartomeu Meliá, com 24 citações, assim pode-se considerar que estes dois autores exercem, pelo número de contribuições ao

campo da educação indígena, grande influência na constituição do corpo teórico das teses e dissertações sobre essa temática defendidas na área de Educação. Com relação à área de conhecimento dos autores que compõem a frente de pesquisa de livros, 41,1% são oriundos da área de Antropologia denotando uma preferência para suas contribuições por parte dos autores das teses e dissertações da Área de Educação.

Já a frente de pesquisa dos artigos da Área de Educação é composta por um conjunto de 37 autores originários de diversos campos do conhecimento, sendo que a Educação e Antropologia apresentaram-se cada uma com 14 autores.

Com relação a vida média a partir do cálculo normalizado de livros o valor obtido foi de 18,83 anos e a vida média de artigos alcançou o valor de 11,81 anos, que por sua característica de idade são consideradas literaturas clássicas, uma vez que tem uma vida média mais longa. Ambos os canais de comunicação, livros e artigos, possuem características parecidas em relação a obsolescência de suas literaturas, haja vista que os livros têm sua atualidade de frequência anual reduzida em 3,6%, enquanto o artigo anualmente tem sua frequência de atualidade reduzida em 5,7%, ou seja, ambos os canais possuem um ritmo lento de desatualização da informação. Neste sentido, evidencia-se que o tempo e o uso da informação em educação indígena na área de Educação carecem de uma literatura mais atualizada, principalmente na questão conceitual entre “educação indígena”, “educação escolar indígena” e “educação para o índio”. Foi observado ao longo da revisão de literatura e dos achados do grupo mais frequente de autores que formam a frente de pesquisa que existem inúmeros trabalhos oriundos de várias áreas do conhecimento conceituando estes três termos, porém cada qual defendendo a sua originalidade e praticamente sem diálogo entre os campos. Porém, é conveniente ressaltar que em nenhum momento defende-se a união entre os três termos, mas, sim, que a comunidade científica interessada reflita sobre as reais possibilidades de ação conjunta em determinados contextos teóricos e conceituais, observando, evidentemente, as especificidades de cada uma das áreas envolvidas nesta questão.

Apresenta-se agora a síntese dos resultados para as Outras Áreas do Conhecimento obtidos nos estudos 3, 4 e 5.

O canal de comunicação preferencial também é o livro, com 70,9%, já os artigos aparecem com 29,1% na preferência de citações dos autores das teses e dissertações das outras áreas do conhecimento. O título de livro mais frequente foi *Educação indígena e alfabetização*, de Bartomeu Meliá com 19 citações.

Do conjunto de 762 citações de títulos de artigos diferentes, 71,5% teve frequência de apenas uma citação, não tendo, desta forma, um título com ampla preferência pelos autores.

As Outras Áreas do Conhecimento também elegeram o idioma português como o mais citado entre seus artigos de periódicos, com 83,7%. A revista *Em Aberto*, cujo escopo de interesse de publicação é para a área de educação, foi o periódico que recebeu o maior número de citações, com 55. Dos 308 periódicos que publicaram artigos o mais citado foi *Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio*, com 8 citações.

Com relação à autoria dos artigos das Outras Áreas do Conhecimento, 87,7% é de autoria única, havendo, desta forma, pouca colaboração entre os autores na elaboração de seus artigos científicos e repetindo o padrão de autoria encontrado na área de Educação.

Nas Outras Áreas do Conhecimento as citações da tipologia livro estão vinculadas em 20 grandes áreas do conhecimento, sendo que a área de Antropologia foi a mais frequente, representada por 26,3% do total de citações.

A produtividade dos autores citados nos livros repete os mesmos padrões encontrados na Área de Educação, ou seja, muitos autores produzem pouco, enquanto que poucos autores produzem muito.

A frente de pesquisa de livros das teses e dissertações das Outras Áreas de Conhecimento foi composta pelo grupo de 36 autores, sendo Paulo Freire o mais citado com 59 citações. Observa-se ainda que esses autores são oriundos de diversos campos científicos, sendo a Antropologia majoritária com 52,5%.

Já a frente de pesquisa dos artigos foi constituída pelo conjunto de 28 autores e autora com o maior número de citações, foi Clarice Cohn com 15 citações. Destaque nesse achado é o fato dessa ser a única mulher a ocupar o topo das citações.

Ressalta-se ainda que os autores da frente de pesquisa de artigos também são oriundos de diversos campos do saber, sendo a Antropologia, novamente, a área com o maior número de autores, 58,3%.

A vida média livros citados nas Outras Áreas de Conhecimento, a partir do ano normalizado foi de 18,70 anos e a vida média dos artigos foi de 12,39 anos, que também por suas características de idade são classificadas como clássicas. Já a obsolescência tanto dos livros como dos artigos, é lenta, com uma perda anual de 3,6% para os livros e 5,4% de perda anual de atualidades para os artigos.

Assim como na área de Educação, as Outras Áreas do Conhecimento também carecem de uma literatura mais atualizada, e nesse sentido observa-se que nossos resultados sobre a vida média e a obsolescência da informação, obtidas através da análise de citações utilizadas pelos autores das teses/dissertações, poderá contribuir para uma reflexão dessas áreas de

conhecimento visando fortalecer as relações interdisciplinares entre as mesmas na busca de novos paradigmas interpretativos para a questão da educação indígena.

Destaca-se também que no cômputo final da vida média de livros da Área de Educação (18,83 anos), e das Outras Áreas do Conhecimento (18,70 anos) há poucas discrepâncias. Embora as citações das Outras Áreas do Conhecimento venham de várias áreas distintas isso não influenciou no resultado da vida média, quando comparado com a área de Educação que é representada por citações extraídas de trabalhos de uma única área.

Porém, nos resultados da vida média dos artigos, a diferença não foi significativa, confirmando o pressuposto de Burton e Kleber (1960) de que um campo composto por literaturas distintas a vida média poderá ser influenciada de acordo com o padrão da vida média de cada uma dessas literaturas.

Ainda em relação vida média de livros, o cálculo proposto normalizando as datas de publicações sempre pela mais antiga citada em caso de repetição de uma mesma obra, mostrou-se mais apropriado. Ressalta-se que devido ao grande volume de dados em relação as citações e a limitação do tempo para defesa dessa tese, futuramente outros estudos poderão ser utilizados para calcular a vida média de livros, entre eles normalizando o ano das obras citadas sempre pela primeira edição.

No contexto da frente de pesquisa, os cálculos propostos por Lima (2015) para detectar a frente de pesquisa ampla e a frente de pesquisa restrita se mostraram altamente eficazes, uma vez que possibilitaram definir com maior precisão o conjunto dos autores mais profícuos em um determinado campo do conhecimento.

Porém, vale ressaltar que durante o processo de organização dos dados coletados para elaboração dos indicadores relativos às análises de citações observou-se que muitos trabalhos não padronizam as referências de acordo com as normas documentárias, o que dificulta o trabalho de modelagem de dados bibliométricos. Assim, sugere-se a normalização das referências e citações, pois as mesmas contêm informações relevantes.

Diante desses resultados, acredita-se na confirmação das duas hipóteses dessa tese, em primeiro lugar, que a revisão de literatura e os resultados dos estudos 1 e 3 mostraram que a literatura científica que embasa as pesquisas sobre educação indígena reflete as políticas públicas voltadas para a população indígena do país, especialmente aquelas implantadas após a promulgação da Carta Magna de 1988 que garantiu aos indígenas o direito de uma educação diferenciada, em segundo lugar nos estudos 2, 4 e 5 que a área de Educação é majoritária na produção científica sobre educação indígena, contudo prevalece nos trabalhos um referencial teórico interdisciplinar tributário de outras áreas de conhecimento, uma vez que foi

encontrada uma vasta diversidade de áreas temáticas e uma frente de pesquisa composta por autores citados oriundos de vários campos do conhecimento.

Mediante os resultados obtidos acredita-se ter dado importantes passos sobre a importância da articulação entre as análises bibliométricas mais convencionais com outras ainda não adotadas, como é o caso da frente de pesquisa ampla e restrita como complemento das análises de citações, os quais possibilitaram compreender fenômenos até então não explorados nas análises da produção científica sobre a educação indígena até então realizadas.

Outro aspecto a ser enfatizado nessa tese diz respeito ao significado que as obras ditas “clássicas” assumem na literatura de áreas específicas de conhecimento quando se obtém resultados oriundos de análises bibliométricas. Ao apontar os autores “clássicos” presentes tanto na frente de pesquisa das áreas de Educação e de Outras Áreas de Conhecimento, bem como o fator de envelhecimento ou obsolescência, da literatura citada, tomou-se o cuidado de situá-los no próprio contexto histórico e social em que essas obras foram escritas e sua aplicação em diversos domínios. Os resultados obtidos mostraram que não há apenas uma única obra “clássica” oriunda de uma área específica do conhecimento que fundamenta teoricamente os trabalhos de pós-graduação sobre educação indígena. Por sua vez, chamou atenção nos resultados obtidos que esses “clássicos” ainda continuam a ser citados nos estudos sobre essa temática, sugerindo que ainda respondem enquanto quadro teórico para explicar as problemáticas que envolvem as temáticas atuais relacionadas à educação indígena.

Ao final desta tese, é possível destacar que os estudos de vida média da literatura, do fator de envelhecimento e da frente de pesquisa de autores, ofereceram uma dimensão mais ampliada e realista para a compreensão da dinâmica e configuração do campo de estudos em educação indígena.

REFERÊNCIAS

- ABBONIZIO, A. C. de O. **Educação escolar indígena como inovação educacional: a escola e as aspirações de futuro das comunidades**. 2013. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- ALMEIDA FILHO, F. V. **Povos indígenas e etnogêneses na Amazônia**. 2010. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.
- ALVES, J. P. Novos atores e novas cidadanias: o reconhecimento dos direitos dos povos indígenas a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue/multilíngue. In: MARFAN, M. A. (Org.). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EDUCAÇÃO INDÍGENA, 1., 2002. **Anais...** Brasília, 2002.
- ALVES, M. F.; OLIVEIRA, J. F. de. Pós-graduação no Brasil: do regime militar aos dias atuais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia-GO, v. 30, n.2, p. 351-376, mai/ago. 2014.
- ANDERSON, I. et al. Indigenous and tribal people's health (The Lancet Institute Global Collaboration): a population study. **The Lancet**, v. 388, n. 10.040, p.131-157, Jul. 2016.
- ANDRADE, J. A. de; SILVA, T. A. A. de (Org.). **O ensino da temática indígena: subsídios didáticos para o estudo das sociodiversidades indígenas**. Recife: Edições rascunho, 2017.
- ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009.
- ÂNGELO, F. N. P. de. **O processo de inclusão das escolas indígenas no sistema oficial de ensino de Mato Grosso: protagonismo indígena**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso, Campo Grande, 2005.
- _____. A educação escolar indígena e a diversidade cultural no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.
- ANTONIO, N. L. **Raízes na língua: identidade e rede social de crianças Terena da escola bilíngüe da aldeia Bananal**. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009.
- ARAO, L. H.; SANTOS, M. J. V. C.; GUEDES, V. L. S. The Half-Life and Obsolescence of the Literature Science Area: a contribution to the understanding the chronology of citations in academic activity.. In: QUALITATIVE AND QUANTITATIVE METHODS IN LIBRARIES INTERNATIONAL CONFERENCE (QQML), 7., 2015, Paris. **Anais...** Paris, 2015.
- ARAÚJO, S. A. de. **A criança indígena nos estudos acadêmicos no Brasil: uma análise das produções científicas (2001-2012)**. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

ASSIS, E. C. de A. **Escola indígena, uma “frente ideológica”?** Brasília, 1981. 204 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 1981.

BADARÓ, C.; JUSTULIN, E. F.; COCIA, M. V. V. Panorama da educação indígena no Brasil: da dominação à legislação. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., 2008. **Anais...** Bauru, 2008.

BAÑOS, R. R.; BAILÓN-MORENO, R. Métodos para medir experimentalmente el envejecimiento de la literatura científica. **Boletín da asociacion Andaluza de bibliotecários**, n. 46, p. 57-75, 1997.

BARÃO, V. Educação indígena: um breve histórico constitucional e propostas para uma escola diferenciada. **Biblos**, Rio Grande, v.22, n.2, p. 83-94, 2008.

BARBALHO, J. I. S. **Saberes da prática**: tempo, espaço e sujeitos da formação escolar entre professores/as indígenas do estado de Pernambuco. Recife, 2007, 329 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

_____. **Discurso como prática de transformação social**: o político e o pedagógico na educação intercultural Pankaká. . Recife, 2012, 445 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

BARROS, M. C. D. M. **Linguística missionária**: Summer Institute of Linguistics. Campinas, 1993. 736 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas.

BELIZÁRIO, C. **Projeto Político Pedagógico**: a experiência na escola indígena terena “Escola Municipal Indígena Pólo Coronel Nicolau Horta Barbosa”, na Aldeia Cachoeirinha, Município de Miranda, Mato Grosso do Sul. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2010.

BENITES, T. **A escola na ótica dos Ava Kaiowá**: impactos e interpretações indígenas. 2009. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

BENITES, E. **Oguata pyahu (uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena da reserva indígena Te’yiuke** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.

BERGAMASCHI, M. A. **Nhembo'e**: enquanto o encanto permanece!: processos e práticas de escolarização nas aldeias guarani. Porto Alegre, 2005, 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

_____. Processos e práticas educativas dos povos ameríndios no Brasil: um olhar a partir de pesquisas contemporâneas. **Arquivos analíticos de políticas educativas**, v. 20, n. 34, out.2012.

BERGAMASCHI, M. A.; SOUSA, F. B. Territórios etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil. **Pro-Posições** v. 26, n. 2, p. 143-161, mai./ago.2015.

BDTD. **Biblioteca Digital de Teses e Dissertações**. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

BITTAR, M.; FERREIRA JUNIOR, A. Pluralidade lingüística, escola de bê-á-bá e teatro jesuítico no Brasil do século XVI. **Educação e Sociedade**, v. 25, p. 171-195, 2004.

_____. Casas de bê-á-bá e colégios jesuíticos no Brasil do século 16. **Em Aberto**, v. 21, p. 33-57, 2007.

_____. A educação na Rússia de Lênin. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 11, p. 377-396, 2012.

BITTAR, M.; SILVA, M. R. da; HAYASHI, M. C. P. I. Produção científica em dois periódicos da área de educação. **Avaliação (Unicamp)**, Campinas, v.16, p.655-674, 2011.

BONIN, I. T.; RIPOLL, D.; AGUIAR, J. V. S. A temática indígena sob as lentes dos Estudos Culturais e Educação – algumas tendências e enfoques analíticos. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 1, p. 59-69, jan.-abr. 2015.

BORGES, R. A. B. **Tentativa de resgate da identidade cultural indígena: a especificidade da educação indígena do Iamá**. Utrecht, Holanda, 1995. 131 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de Utrecht, 1995.

BOSI, A. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010: características gerais dos indígenas: resultados do universo**. Rio de Janeiro, 2010.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **O governo brasileiro e a educação escolar indígena: 1995-1998**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **O governo brasileiro e a educação escolar indígena: 1995-2002**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRITO, S. H. A. de. **Escola e Movimento Indigenista no Brasil: da educação alternativa para o índio à educação escolar indígena (1970- 1994)**. 133 f., 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campos Grande, 1995.

BROOKES, B. C. Obsolescence of special library periodicals: sampling errors and utility contours. **Journal of the American Society for Information Science**, v. 21, p. 320-329, set. 1970.

BURATTO, L. G. **A educação escolar indígena na legislação e os indígenas com necessidades educacionais especiais**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/565-4.pdf>.> Acesso em: 01 jan. 2016.

BURTON, R. E., KLEBER, R. W. The "half life" of some scientific and technical literatures. **American Documentation**, New York, v. 1, n. 1, p. 18-22, jan. 1960.

CABRAL, S., MONTE, N., MONSERRAT, R. **Por uma educação indígena diferenciada**. Brasília: Pró-Memória INC, 1987.

CADERNOS CEDES. Campinas, v.19, n.49, dez. 1999.

CADERNOS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA – 3º. GRAU INDÍGENA, Barra do Garças-MT.

CALDERÓN, A. I.; FERREIRA, A. G. Administração da educação no Brasil: um diálogo comparativo com as tendências temáticas da Revista Ibero-Americana de Educação. **Revista Brasileira de Política e Administração em Educação**, v.27, n.2, p. 321-339, maio/ago. 2011.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das letras, 1993.

CAMARGO, D. M. P. DE; ALBUQUERQUE, J. G. DE. Projeto pedagógico Xavante: tensões e rupturas na intensidade da construção curricular. **Caderno CEDES**, v.23, n.61, p.338-366, dez. 2003.

CANDAU, V. M. F. "Ideias-força" do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v.32, n.1, p.15-34, mar., 2016.

CAPACLA, M. V. (Org.). **O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995):** resenhas de teses e livros. Brasília: MEC, 1995

CAPEL. FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Tabelas de áreas do conhecimento**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/tabela-de-areas-do-conhecimento-avaliacao>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

CARDOSO, C. F. Paradigmas rivais na história atual. **Educação & Sociedade**, n. 47, p. 61-72, abr.1994.

CARDOSO, J. R. et al. Legislação indigenista e a educação escolar indígena: avanços e possibilidades. **Revista A Barriguda**, Campina Grande, v.6, n.2, p. 258-276, Maio/Ago., 2016.

CARDOSO, W. D. **A história da educação escolar para o terena: origem e desenvolvimento do ensino médio na aldeia limão verde**. Porto Alegre, 2011. 143 f. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CARVALHO, R. F. de. **Subsídios para a compreensão da educação escolar indígena Terena do Mato Grosso do Sul**. Santa Maria, 1995. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1995.

CASIMIRO, A. P. B. S.; SILVEIRA, C. N. D.; ALMEIDA, M. C. O. de. Práticas pedagógicas jesuíticas na América portuguesa: evangelização e ensino para crianças indígenas no século 16. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 95, p. 133-143, jan./abr. 2016.

CASTRO, E. V. de. **A inconstância da alma selvagem, e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

CAVALCANTI-SCHIEL, R. A. **Presente de Branco, presente de Grego?** 209 f. Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

CAVALCANTI, A. L.; PEREIRA, D. S. A. Perfil do bolsista de produtividade em pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) na área de Odontologia. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v.5, n.9, p.67-88, 2008.

CLÍMACO, J. C. T. de S.; NEVES, C. M. de C.; LIMA, B. F. Z. de. Ações da Capes para a formação e a valorização dos professores da educação básica do Brasil e sua interação com a pós-graduação. **Revista Brasileira de Pós Graduação**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 181 - 209, abril de 2012.

COHN, C. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n.02, p.485-515, jul./dez. 2005.

COHN, C. Culturas em transformação: os índios e a civilização. **São Paulo em Perspectiva**, v.15, n.2, p. 36-42, 2001.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO/SP. **A questão da educação indígena**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CORONEL, M. C. V. K. Pesquisa sobre gênero e sindicalismo docente: o que dizem a respeito da participação sindical das mulheres. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, UFSC, 2015.

COSTA, C. O. da. **Autonomia em Paulo Freire e a Educação Indígena**. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2005.

COSTA, D. M. M. **O caráter educativo do movimento indígena (1970-1990: visão de mundo dos fundadores do movimento**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CUNHA, M. C. da. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

_____. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CUNHA, L. O. P. da. **A política indigenista no Brasil: as escolas mantidas pela Funai**. Brasília, 1990. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 1990.

CUNHA, R. B. Políticas de línguas e educação escolar indígena no Brasil. **Educação em revista**, Curitiba, n.32, 2008.

CUSTÓDIO, P. A. G. da R. **Uma análise bibliométrica aplicada as teses da pós graduação em educação da UNESP de Marília (2004-2013)**. Disponível em: <<https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/seminariodearquivologiaebiblioteconomia/custodiop.a.g.-da-r..pdf>>. Acesso em: 2 nov. 2016.

D'ANGELIS, W. da R. Educação escolar indígena? A gente precisa ver. **Ciência e Cultura**, v.60, n.4, p. 28-31, 2008.

D'ANGELIS, W. da R. Contra a ditadura da escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 49, p. 18-25, dez. 1999.

D'ANGELIS, W. da R.; VEIGA, J. (Org.) **Leitura e escrita em escolas indígenas**. Campinas: ABL/Mercado de Letras, 1997.

DaMATTA, R. **O que faz o brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

DE BELLIS, N. **Bibliometrics and citation analysis: from the Science citation index to cybermetrics**. Lanham, Md: Scarecrow, 2009.

DIODATO, V. **Dictionary of bibliometrics**. New York: Haworth Press, 1994.

DOMINGUES, M. P. B. História indígena escolar: discursos em circulação. **EBR – Educação Básica Revista**, v. 2, n.1, 2016.

DRESCH, A.; LACERDA, D. P. ANTUNES JÚNIOR, J. A. V. **Design science research: método de pesquisa para o avanço da ciência e tecnologia**. Porto Alegre: Bookman, 2015.

EM ABERTO, Brasília, **Educação indígena**. v. 21, n.3, 1984.

EM ABERTO, Brasília, **Educação escolar indígena**. v. 63, n.4, 1994.

EM ABERTO, Brasília. **Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil**. v.76, n.20, 2003.

EMIRI, L., MONSERRAT, R. (Org.). **A conquista da escrita: encontros de educação indígena**. São Paulo: Iluminuras, 1989.

FARIA, M. R. de. Pedagogia da vigilância: o jesuíta na aldeia (séculos XVI e XVII). **Cadernos de Pesquisa**, v.46, n.162, p.1010-1026, 2016.

FAUSTINO, R. C. Os processos educativos no Brasil e seus projetos para a civilização e inclusão indígena. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.41, p. 188-208, mar. 2011.

FERNANDES, F. **A função social da guerra na sociedade tupinambá**. 3.ed. São Paulo: Globo, 2006.

_____. **Investigação etnológica no Brasil e outros ensaios**. Petrópolis: Vozes, 1975.

FERNANDES, R. de F. Povos Indígenas, Convenção 169 da OIT e o direito à educação escolar indígena: desafios à autonomia, especificidade e qualidade no estado do Pará. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 29., 2014, Natal. **Anais...** Natal, UFRN, 2014.

FÉRES-CARNEIRO, T. et al. Lacunas, metas e condições para a expansão da Pós-Graduação em Psicologia no País. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.23, Supl.1, p. 11-24, 2010.

FERRAZ, I. T.; DOMINGUES, E. A Psicologia Brasileira e os Povos Indígenas: Atualização do Estado da Arte. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 36, n.3, Jul/Set. 2016.

FERREIRA, A. G. C. Bibliometria na avaliação de periódicos científicos. **DataGramZero**, v. 11, n. 3, jun. 2010.

FERREIRA, G. V. **Educação Escolar Indígena**: as práticas culturais indígenas na ação pedagógica da Escola Estadual Indígena São Miguel – Iauaretê (AM). São Paulo, 2007, 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

FERREIRA, M. K. L. **Da origem dos homens a conquista da escrita**: um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil. 1992, 189 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

_____. A educação escolar: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (Org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

_____. (Org.). **Ideias matemáticas de povos culturalmente distintos**. São Paulo: Global, 2002.

FERREIRA, N, S. A. As pesquisas denominadas ‘estado da arte’. **Educação & Sociedade**, v. 23, n.79, p. 257-272, ago. 2002.

FERREIRA, L. O. et al. Institucionalização das ciências, sistema de gênero e produção científica no Brasil (1939-1969). **História e ciências da saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro, Fiocruz, v.15, supl. p.43-71, jun. 2008.

FERREIRA NETTO, Waldemar. **Os índios e a alfabetização**: aspectos da educação escolar entre os Guarani de Ribeirão Silveira. São Paulo, 1994. 173 f. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

FIALHO, C. F. **O percurso histórico da língua terena e a identidade indígena na aldeia Ipegue/Aquidauana/MS**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2010.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, Maio/Ago. p.16-35, 2003.

FONSECA, C. Cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n.10, jan./abr. 1999

FONTES, T. F. **Por uma geografia indígena**: uma análise do ensino de geografia nas licenciaturas indígenas interculturais da Universidade Federal do Amazonas. 2016, 102 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

FORESTI, N. A. B. Contribuição das revistas brasileiras de biblioteconomia e ciência da informação enquanto fonte de referência para a pesquisa. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 19, n. 1, p. 53-71, jan./jun. 1990.

FREHSE, F. O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 41, n.2, p. 235-243, 1998.

FREIRE, J. R. B. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: BRASIL. **Educação escolar indígena em Terra Brasilis**: tempo de novo descobrimento Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

FREITAS, D. B. de A. P. **Bilingüismo do grupo Arara (Pano) do Acre**: sugestões para alfabetização na língua indígena. Recife, 1995. 286 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1995.

FREYRE, G. **Casa Grande & Senzala**: 51. ed. Rev. São Paulo: Global, 2006.

FUNAI. Fundação Nacional do índio. **Educação Escolar Indígena**. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/educacao-escolar-indigena?limitstart=0#>>. Acesso em: 29 jun. 2016.

FUNARI, P. P.; NOELI, F. S. **Pré-história do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2002.

FUNARI, P. P.; PIÑON, A. **A temática indígena na escola**: subsídios para os professores. São Paulo: Contexto, 2011.

FURTADO, C. O direito dos indígenas à voz. **Inclusão social.**, Brasília, DF, v. 4 n. 1, p.106-108, jul./dez. 2010.

GARCIA JURADO, F. La ciudad invisible de los clásicos: entre Aulo Gelio e Italo Calvino. **Nova Tellus**, v. 28, n. 1, p. 271-300, 2010.

GARFIELD, E. Citation frequency as a measure of research activity and performance. **Essays of an Information Scientist**, v.1, p.406-408, 1973.

GEOCAPES. Sistema de informações georreferenciadas. **Distribuição de Programas de Pós-graduação no Brasil por Estado**. Brasília: CAPES, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo:Atlas, 2008.

GLÄNZEL, W. **Bibliometrics as a research field: a course on theory and application of bibliometrics indicators**. Budapest: Ungarische Akademie der Wissenschaften, 2003

GOLDMAN, M. O fim da antropologia. **Novos estudos – CEBRAP**, São Paulo, n.89, mar. 2011.

GOMES, M. M. C. Educação Escolar Indígena: território etnoeducacional: relato de Experiência. **Revista Principia**, João Pessoa, n. 18, 2011.

GROSSI, D. **Quem são os pós-modernos e por quais motivos lutam contra eles os marxistas**. Disponível em: <<https://pcb.org.br/portal2/13296>>. Acesso em 19 jun. 2017.

GRUPIONI, L. D. B. Quando a Antropologia se defronta com a Educação: formação de professores índios no Brasil. **Pro-Posições**, v. 24, n. 2, p. 69-80, maio/ago. 2013.

_____. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

_____. **Olhar longe, porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. 2008, 240 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

_____. Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 20, n. 76, p. 13-18, fev. 2003a.

_____. A Educação Indígena na Academia: inventário comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil (1978-2002). **Em Aberto**, Brasília, v. 20, n. 76, p. 197-238, fev. 2003b.

_____. (Org.). **As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

_____. Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 198, p. 273-283, maio/ago. 2000.

_____. (Org.) **Índios no Brasil**. Brasília: MEC, 1994.

GRUPIONI, L. D. B.; VIDAL, L.; FISCHMANN, R. (Org.). **Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade**, São Paulo, Edusp, 2001.

GUIMARÃES, I. P. et al. Avaliação da pós-graduação no Brasil: como superar a imprecisão que reina entre nós. **Quaestio: revista de estudos de educação**, v. 17, p. 87-119, 2015.

GUIMARÃES, V. A. L.; HAYASHI, M. C. P. I.; BENZE, B. G. Estratégias metodológicas da pesquisa sobre comunicação científica no campo dos Estudos Sociais da Ciência. **Revista Brasileira de Ciência, Tecnologia e Sociedade**, v.2, p. 120–134, 2012.

HAYASHI, C. R. M. **O campo da história da educação no Brasil**: um estudo baseado nos grupos de pesquisa. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

HAYASHI, M. C. P. I. et al. Indicadores da participação feminina em Ciência e Tecnologia. **Transinformação**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 169-187, maio-ago. 2007b.

_____. Afinidades eletivas entre a Cientometria e os Estudos Sociais da Ciência. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 5, p. 57-88, 2013.

HAYASHI, M. C. P. I. et al. Um estudo bibliométrico da produção científica sobre a educação jesuítica no Brasil colonial. **Biblios**, año 8, n. 27, ene./mar./2007a.

HAYASHI, M. C. P. I. et al. Análise de citações da produção científica em Educação Física da região nordeste do país. In: CHAVES-GAMBOA, M.; GAMBOA, S. S.; TAFFAREL, C. (Org.). **Produção do conhecimento em Educação Física no nordeste brasileiro**: o impacto dos sistemas de pós-graduação na formação de pesquisadores da região. Campinas: Librum Editora, 2017. p. 38-77.

HAYASHI, M. C. P. I.; BELLO, S. F. Presença dos agradecimentos em um periódico da área de saúde. **Em Questão**, v. 20, p. 166-192, 2014.

HEMMING, J. **Fronteira amazônica: a derrota dos índios brasileiros**. São Paulo: EDUSP, 2009.

HENRIQUES, R. et al. (Org.) **Educação escolar indígena**: diversidade sociocultural: indígena ressignificando a escola. Brasília: SECAD/MEC, 2007. (Cadernos SECAD, v.3)

HERNÁNDEZ, I. **Educação e sociedade indígena**: uma aplicação bilíngue do método Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 1981.

HOLANDA, S. B. de. **Raízes do Brasil**. 26.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IBASE. **Educação escolar indígena em terra Brasilis**: tempo de novo descobrimento Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Indígenas**. Brasília: IBGE, 2012.

_____. **Censo 2010**. Disponível em: < <http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica: 2012**: resumo técnico. Brasília, 2013.

JAMESON, F. **Pós-modernismo**: a lógica cultural do capitalismo tardio. 2.ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

JANUÁRIO, E.; KARIN, T. M.; SILVA, F. S. Pós-graduação em educação escolar indígena: notas de uma experiência. **Cadernos de educação escolar indígena**, Barra do Bugres, v.7, n.1, 2009.

JIMÉNEZ CONTRERAS, E. La aportación española a la producción científica internacional en biblioteconomía y documentación: balance de diez años (1992-2001). **Biblioteconomía y Documentación**, v. 9, p. 1-29, 2002.

KAHN, M.; FRANCHETTO, B. Educação indígena no Brasil: conquistas e desafios. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994.

KOBASHI, N. Y.; SANTOS, R. N. M. dos. Institucionalização da pesquisa científica no Brasil: cartografia temática e de redes sociais por meio de técnicas bibliométricas. **TransInformação**, Campinas, v. 18, n.1, p. 27-36, jan./abr., 2006.

LADEIRA, M. E. Desafios de uma política para a educação escolar indígena. **Revista de Estudos e Pesquisas**, Brasília, v.1, n.2, p.141-155, dez. 2004.

LARAIA, R. de B. **Cultura**: um conceito antropológico. 14.ed. São Paulo: Jorge Zahar, 2001.

LARIVIÈRE V, ARCHAMBAULT E, GINGRAS Y. Long-term variations in the aging of scientific literature: From exponential growth to steady-state science (1900–2004). **Journal of the Association for Information Science and Technology**. v.59, p.288–296, 2008.

LATOUR, B. **Ciência em ação**: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. São Paulo, Ed. UNESP, 2000.

LEIRNER, P. de C. Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v.40, n.1, p. 237-246, 1997.

LEITE, Arlindo Gilberto de Oliveira Leite. **Educação indígena Tikuna**: livro didático e identidade étnica. Cuiabá, 1994. 295 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 1994.

LÉVI-STRAUSS, C. **Tristes trópicos**. Lisboa: Edições 70, 1986.

LIMA, A. C. S.; HOFFMANN, M. B. (Org.) **Desafios para uma educação superior para os povos indígenas do Brasil**: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Rio de Janeiro: Museu Nacional-UFRJ/LACED, 2004.

LIMA, A. C. S. (Org.) **A educação superior de indígenas no Brasil**: balanços e perspectivas. Rio de Janeiro: E-papers, 2016.

LIMA, E. G. de. **A pedagogia Terena e a criança do PIN Nioaque**: as relações entre família, comunidade e escola. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008.

LIMA, L. F. M. **Comunicação Pessoal**, Porto Velho, 2015.

LIMA, R. Resenhas. **Letras**, Curitiba, n. 49, p. 201-219. 1998.

LINDSEY, D. Production and citation measures in the sociology of science: the problem of multiple authorship. **Social Studies of Science**, p.145-162, 1980.

LINE, M. B.; SANDISON, A. Progress in documentation: ‘obsolescence’ and the changes in the use of literature with ‘time’. **Journal of Documentation**, v.30, n.3, p. 283-350, 1974.

LOTKA, J. L. The frequency distribution scientific productivity. **Journal of the Washington Academy of Sciences**, v.16, n.12, p. 317-323, 1926.

LUCIANO, G. J. dos. Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia, UFG, 2013.

_____. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola real e a escola ideal: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro**. Brasília, 2011. 368 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

LUCIANO, G. J. dos S.; OLIVEIRA, J. C.; HOFFMAN, M. B. (Org.). **Olhares indígenas contemporâneos**. Brasília: Centro Indígena de Estudos e Pesquisas-CINEP, 2010.

MACHADO JUNIOR, C. **A influência dos pesquisadores stricto sensu em administração na legitimação do conhecimento em sustentabilidade ambiental**. 2012. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2012.

MACIEL, L. T. C.; SILVA, G. J. da. Nem “programa de índio”, nem “presente de grego”: uma crítica a concepções teórico-metodológicas em pesquisas sobre educação escolar indígena, em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul (1995-2001). **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 19, p. 205-226, jan./abr. 2009.

MAGALHÃES, G. B.; LANDIM NETO, F. O. A geografia e a educação indígena: uma análise dos documentos normativos. **Revista Brasileira de Educação Geográfica**, Campinas, v. 3, n. 5, p. 82-97, jan./jun., 2013.

MAHER, T. M. **Já que é preciso falar com os doutores de Brasília...** – subsídios para um curso de português oral em contexto indígena. Campinas, 1990. 129 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

MARFAN, M. A. (Org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores: educação indígena**. Brasília; SEF: 2002

MATOS, K. G.; MONTES, N. L. O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MATOS, M.; MARQUES, D. **Caminhos das discussões acadêmicas sobre o tema gênero, mulheres e política: em que momento estamos?** Disponível em: Disponível em: <<http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/publicacoes/caminhos-das-discussoes-academicas-sobre-otema-de-genero-mulheres-e-politica-em-que-momentos-estamos>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

MALTRÁS BARBA, B. **Los indicadores bibliométricos: fundamentos y aplicación al análisis de la ciencia**. Salamanca: Ediciones Trea, 2003.

- MEADOWS, A. J. **A comunicação científica**. Brasília: Briquet de Lemos, 1999.
- MEDEIROS, A. M. M.; SANTOS, J. G dos; N. J. dos. **Entre cantos e leis: educação indígena brasileira sob o olhar do decreto 6.861/2009**. Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/2220>>. Acesso em: 12 out. 2016.
- MELATTI, J. C. **Índios do Brasil**. 9. ed. São Paulo: EDUSP, 2014.
- MELGUEIRO, E. M. **Expressão formal e escopo da classificação linguística das entidades na concepção do mundo dos baniwa**. 2009, Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- MELIÀ, B. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.
- _____. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedes**, ano 19, n. 49, Dez./ 1999.
- MELO, H. P.; LASTRES, H. M. M. Ciência e tecnologia numa perspectiva de gênero: o caso do CNPq. In: SANTOS, L. W. et al. (Org.) **Ciência, tecnologia e gênero: desvelando o feminino na construção do conhecimento**. Londrina: IAPAR, 2006. p.131-160.
- MENDES, J. R. **Descompassos na interação professor-aluno na aula de Matemática em contexto indígena**. Campinas, 1995. 67 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.
- MENEZES, V.; ODDONE, N.; CAFÉ, A. Os livros da Ciência da Informação e sua recepção no contexto das teses defendidas. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 124-142, maio 2013.
- MERTON, R. K. **La sociología de la ciencia**. Madrid: Alianza editorial, 1968.
- MESQUIDA, P. Catequizadores de índios, educadores de colonos, Soldados de Cristo: formação de professores e ação pedagógica dos jesuitas no Brasil, de 1549 a 1759, à luz do Ratio Studiorum. **Educar em Revista**, v.48, p.235-249, 2013.
- MOMM, C. F. **O conhecimento científico em Turismo no Brasil: cursos de pós-graduação (stricto sensu) - período de 2000 a 2006**. 131 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação), Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.
- MONTE, N. L. **A construção de currículos indígenas nos diários de classe: estudo do caso Kaxinawá/Acre**. Niterói, 1994. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1994.
- _____. E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. **Revista Brasileira de Educação**, n.15, p. 118-133, set.-dez. 2000.
- MONTEIRO, J. M. **Negros da terra: índios e bandeirantes na origem de São Paulo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1984.

MONTEIRO, E. P.; KAHLIL, J. B. Revista Areté 2008-2013: mapeamento das publicações sobre educação indígena e educação em ciências no Amazonas. **Revista ARETÉ**, Manaus, v.8, n.15, p.196-203, 2015.

MOREIRA, M.; VELHO, L. Pós-graduação do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais numa perspectiva de gênero. **Cadernos Pagu**, v.35, p.279-308, 2010.

MONSERRAT, R. M. F. O que é o ensino bilíngue? A metodologia da gramática contrastiva. **Em Aberto**, v. 14, n.63, p. 11-17, 1994.

MORAES, M.; CARELLI, A. E. A interdisciplinaridade na Ciência da Informação pela perspectiva da análise de citações. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 137-160, jan/abr. 2016.

MUBARAC SOBRINHO, R. S. Ser criança indígena: vozes que ecoam suas culturas da infância. **Textura**, Canoas, v. 32, p. 102-123, set./dez. 2014.

_____. **Vozes Infantis Indígenas: as culturas da escola como elementos de (des)encontros com as culturas das crianças Sateré-Mawé**. Manaus: Valer, 2011.

MUELLER, S. P. M. A publicação da ciência: áreas científicas e seus canais preferenciais. **DataGramZero**, v.6, n.1, fev. 2005.

MURPHY, L. J. Lotka's law in the Humanities? **Journal of the American Society for Information Science**, v.24, n.6, p. 461-462, Nov./Dec. 1973.

NASCIMENTO, A. C. Escola Indígena Guarani/Kaiowá no Mato Grosso do Sul: as conquistas e o discurso dos professores-índios. **Revista Tellus**, ano 3, n. 5, p. 11-25, out. 2003.

NASCIMENTO, R. G. **Educação escolar dos índios: consensos e dissensos no projeto de formação docente Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé**. Natal, 2006, 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

_____. **Rituais de resistência: experiências pedagógicas Tapeba**. Natal, 2009, 209 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

NASCIMENTO, A. D.; VINHA, M. Educação escolar indígena e o sistema nacional de educação In: SIMPÓSIO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. 23., 2007, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, UFRGS, 2007.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v.15, n.30, p. 5-16, jul./dez./2004.

NORONHA, D. P.; FERREIRA, S. M. S. P. Índices de citação. In: CAMPELLO, B. S.; CÉNDON, B. V.; KREMER, J. M. (Org.). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

NUNES, E. D. Dos clássicos na literatura aos clássicos na sociologia e na sociologia médica/saúde. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.25, n.2, p. 401-421, 2015.

OLIVEIRA, J. P. de. Uma etnologia dos "índios misturados"? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 47-77, abr. 1998.

OLIVEIRA, L. A. A. **Os programas de educação escolar indígena no Alto Rio Negro – São Gabriel da Cachoeira/AM (1997-2003)**. Manaus, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2005.

OLIVEIRA, M. das D. **Ofayé, a língua do povo do mel: fonologia e gramática**. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2006.

OLIVEIRA, R. C. de. **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo: Pioneira, 1978.

OLIVEIRA, L. A. de; NASCIMENTO, R. G. do. Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.33, n.120, Jul./Set. 2012.

OLIVEIRA, A. de D.; ZIBETTI, M. L. T. O que pesquisas brasileiras sobre educação escolar indígena revelam? **Revista Tellus**, Campo Grande, n. 29, p. 87-112, jul./dez. 2015.

OSÓRIO, H. de P; OLIVEIRA, E. F. T. Estudo da obsolescência da literatura em Educação pelos métodos do cálculo do máximo de citações, mínimos quadrados e vida média. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE INFORMAÇÃO, CONHECIMENTO E AÇÃO, 6., Marília-SP, 2010. **Anais...** Marília: UNESP, 2010.

PAES, M. H. R. **Na fronteira: os atuais dilemas da escola indígena em aldeias Paresi de Tangará da Serra- MT, num olhar dos Estudos Culturais**. Porto Alegre, 2002. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2002.

PAIVA, I. T. P. de. A Interculturalidade na escola indígena. **RELEM: Revista Eletrônica Mutações**, jul./dez., 2013.

PAIVA, J. M. de. **Colonização a catequese (1549-1600)**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.

PAGLIARO, H.; AZEVEDO, M. M.; SANTOS, R. V. (Org.) **Demografia dos povos indígenas no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2005.

PALADINO, M.; ALMEIDA, N. P. (Org.) **Entre a diversidade e a igualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula**. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria/LACED-Museu Nacional-UFRJ, 2012.

PARIZOTO, G. M. et al. Produção de teses e dissertação, sobre aleitamento materno, nos programas de pós-graduação em enfermagem. **Acta paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 25, n.4, 2012.

PAULA, E. D. de. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 19, n. 49, p. 76-91, dez. 1999.

PEREIRA, M. C. S. P. **Socialização secundária nos Kaingáng**. São Paulo, 1994. 205 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

PRÁXIS EDUCATIVA, Ponta Grossa. **Dossiê: Educação Escolar Indígena**. v.7, n.esp., 2012.

PUC-SP. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. **Linhas de pesquisa**. Disponível em: <<http://www.ppg-educacao.uff.br/novo/index.php/equipe/84-o-programa/campo-de-confluencia/12-diversidade-desigualdades-sociais-e-educacao-ddse>>. Acesso em: 11 abril 2017.

PRICE, D. J. de S. **O desenvolvimento da ciência**. Rio de Janeiro: LTC, 1976.

_____. Networks of scientific papers. **Science**, [s.l.], v. 149, n. 3683, p. 510-515, July 1965.

_____. **Little science, big science**. New York: Columbia University Press, 1963.

QUARESMA, F. de J. P.; FERREIRA, M. de N. de O. Os povos indígenas e a educação. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 3, n. 2, jul./dez. 2013.

RAMALHO, B. L.; MADEIRA, V. P. C. A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 70-81, set.-dez. 2005.

REZENDE, J. S. 2007. **Escola indígena municipal Utâpinopona – Tuyuka e a construção da identidade Tuyuka**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2007.

RESENDE, M. M. S. R. **El saber indígena, el saber geográfico y la enseñanza de la Geografía**. Barcelona, 1992. 607 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Universidad de Barcelona, Barcelona, 1992.

RESTREPO-ARANGO, C.; URBIZAGÁSTEGUI-ALVARADO, R. Acercamiento a los estudios bibliométricos, cienciométricos e informétricos en México. **Informação e Sociedade**, João Pessoa, v.26, n.1, p. 51-71, jan./abr. 2016.

REVISTA DA FAAEBA. Salvador-BA, v. 19, n.33, jan./jun.2010.

HISTÓRIA HOJE: REVISTA DE HISTÓRIA E ENSINO (ANPUH), Florianópolis-SC, **Ensino de História Indígena**, v. 1, n.2, 2012.

REVISTA ÑANDUTY, Dourados-MS, **Dossiê: educação indígena**, v.3, n.3, 2015.

REVISTA PÓS-CIÊNCIAS SOCIAIS, São Luís. **Dossiê: Educação Indígena**, v. 7, n.14, 2010.

REVISTA FÓRUM IDENTIDADES, Itabaiana, **Dossiê: Educação indígena intercultural: abordagens políticas e pedagógicas na atualidade brasileira**, v. 16, n.16, dez. 2014.

REVISTA PEDAGÓGICA, Chapecó, **Dossiê: Educação Indígena: práticas pedagógicas, culturais e sociais**, v.17, n.34, abr. 2015.

REVISTA TELLUS, Campo Grande-MS. <<http://www.tellus.ucdb.br/index.php/tellus>>.

RIBEIRO, D. **Os índios e a civilização**: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.

RIGOLIN, C. C. D.; HAYASHI, C. R. M.; HAYASHI, M. C. P. I. Métricas da participação feminina na ciência e tecnologia no contexto dos INCTs: primeiras aproximações. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 143-170, maio 2013.

RODRIGUES, L. de S.; ROCHA, S. A. da; RODRIGUES, S. de F. P. Formação indígena para a docência: o que revelam as produções acadêmicas em 16 anos de pesquisas? **Revista Tellus**, ano 13, n. 25, p. 145-176, jul./dez. 2013.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006.

ROSEMBERG, F. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.1, Jan./Jun. 2001.

ROTHER, E. T. Revisão narrativa X revisão sistemática. **Acta Paulista de Enfermagem**, v.20, n.2, p. 5-6, 2007.

SANTANA, J. V. J. de. Reflexões sobre educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural: o caso Kiriri. **Entrelaçando**: revista eletrônica de culturas e educação, n.5. Ano 3, Jan./Abr. 2012.

SANTOS, L. A. O. **O percurso da indianidade na literatura brasileira**: matizes da figuração. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SANTOS, S. C. **Educação indígena e sociedades tribais**. Porto Alegre: Ed. Movimento, 1975.

SANTOS, J. P. dos; LIMA, M. N. M. de. Educação escolar indígena: trajetórias históricas e momento atual no Brasil e na Bahia. **Pontos de Interrogação**, v. 4, n. 2, jul./dez. 2014.

SANTOS, R. M. R.; SIQUEIRA, N. V. de. Desafios da educação indígena no Brasil: um balanço da produção acadêmica. **Pesquisa em Debate**, v. 6, n. 1, jan/jun. 2009.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHIEBINGER, L. **O feminismo mudou a ciência?** São Paulo: EDUSC, 2001.

SCHWARTZMAN, S. As ciências sociais brasileiras no século 20. **Ciência Hoje**, Abril. 2000.

SECCHI, D. (Org.) **Ameríndia: tecendo os caminhos da educação popular**. Cuiabá: Secretaria de Educação, 1998.

SÉCULO XXI: REVISTA DE CIÊNCIAS SOCIAIS, Santa Maria, **Dossiê Educação Indígena: uma abordagem antropológica**, v.3, n.1, 2013.

SAHLINS, M. O "pessimismo sentimental" e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um "objeto" em via de extinção (parte I). **Mana**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 41-73, abr. 1997.

SEKI, Lucy (Org.). **Linguística indígena e educação na América Latina**. Campinas: Ed. Unicamp, 1993.

SILVA, A. L. da. A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. In: SILVA, A. L. da.; FERREIRA, M. K. L. (Org.) **Antropologia, História, Educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

_____. **A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º. E 2º. graus**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SILVA, A. L. da.; FERREIRA, M. K. L. (Org.) **Antropologia, História, Educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001a.

_____. **Práticas pedagógicas na escola indígena**. São Paulo: Global, Mari, 2001b.

SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. (Org.) **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º. e 2º. Graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, M. R. da; HAYASHI, C. R. M.; HAYASHI, M. C. P. I. Análise bibliométrica e cientométrica: desafios para especialistas que atuam no campo. **InCID: Revista de Ciência da Informação e e Documentação**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 1, p. 110-129, jan./jun. 2011.

SILVA, A. L.; NUNES, A.; MACEDO, A. V. L. da S. (Org.) **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.

SILVA, A. R. da. **Concepções e práticas de educação escolar indígena: institucionalidade, estado da arte e escolarização dos Tikuna no Alto Solimões-AM**. 270 f. Tese. (Doutorado Sociedade e Cultura da Amazônia). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

SILVA, A. F. da. Educação indígena. **Revista Maiêutica**, v. 4, n. 1, p. 65-74, 2016a.

SILVA, M. do S. P. da. **Situação sociolingüística dos Karajá de Santa Isabel do Morro e Fontoura: uma abordagem funcionalista**. Goiânia, 1995. 140 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade Federal de Goiás, Goiania, 1995.

SILVA, M. R. da. **Configuração do campo da educação no Brasil: estudo bibliométrico da Revista Brasileira de Educação e da Revista Brasileira de História da Educação**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

SILVA, R. H. D. da. A autonomia como valor e articulação de possibilidades: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 49, p. 62-75, dez. 1999.

SILVA, M. F. da. A conquista da escola: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil. **Em Aberto**, v. 14, n.63, p. 38-53, 2008b.

SILVA, T. F. da S. **Educação escolar para os Xavante de Sangradouro**. Cuiabá, 1995. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 1995.

SILVA SOBRINHO, M. de L. **Alfabetização na língua terena: uma construção de sentido e significado da identidade terena da aldeia Cachoeirinha/Miranda/ MS.2010**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2010.

SIMAS, H. C. P. **Letramento Indígena: das práticas de letramento ao valor da escrita na comunidade indígena Potiguara**. João Pessoa, 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

_____. **Educação Escolar Yanomami e Potiguara**. João Pessoa, 2013. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

SOUSA, F. B. (Re) territorializando a educação escolar indígena: o decreto n o 6.861/2009 e a criação dos territórios etnoeducacionais. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul, UCS, 2012.

SOUZA, I. C. R. S. de; BRUNO, M. M. G. Educação escolar indígena: a escola que temos e a escola que queremos. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DA GRANDE DOURADOS, 1., 2015, Dourados. **Anais...** Dourados: UFGD, 2015.

SOUZA, J. P. de; PEREIRA, L. B. Pós-graduação no Brasil: análise do processo de concentração. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 24, n. 1, p. 159-166, 2002.

SPINAK, E. Indicadores cientímetricos. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 27, n. 2, p. 141-148, maio/ago. 1998.

SZÁVA-KOVATZ, E. Unffounded attribution of the ‘half-life’ index-number of literature obsolescence to Burton and Kleber: a literature Science study. **Journal of the Association for Information Science and Technology**, v.53, n. 13, p. 1098-1105, 2002.

TAUKANE, D. **Educação escolar entre os Kurâ-Bakairi**. Cuiabá, 1996. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 1996.

TASSINARI, A. M. I. A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira. **Ilha: revista de antropologia**, Florianópolis, v. 10, n.1, 2008.

TASSINARI, A. M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, A. L. da; FERREIRA, M. L. **Antropologia, história e educação**. São Paulo: Global, 2001.

TASSINARI; A. M. I.; GOBBI, I. Políticas públicas e educação para indígenas e sobre indígenas. **Educação (UFMS)**, v.34, n.1, jan./abr. 2009.

TASSINARI, A. M. I.; GRANDO, B. S.; ALBUQUERQUE, M. A. dos S. (Org.) **Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012.

TRAVESSINI, N. P. **A questão da educação no contexto da modernidade e da civilização indígena**. Porto Alegre, 2002, 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

_____. **Ação comunicativa & educação indígena intercultural e emancipatória: encontro entre dois mundos possíveis?** Porto Alegre, 2011, 153 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

TSUPAL, N. A. **Educação indígena bilíngüe, particularmente entre os Karajá e Xavante: alguns aspectos pedagógicos, considerações e sugestões**. Brasília, 1978. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 1978.

TSIRUI'A, A. T. **A sociedade Xavante e a educação: um olhar sobre a escola a partir da pedagogia Xavante**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Linhas de pesquisa**. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ppgedu/linhas.html>>. Acesso em: 12 abril 2017.

URBIZAGÁSTEGUI ALVARADO, R.; OLIVEIRA, M. A produtividade dos autores na antropologia brasileira. **DataGramZero: Revista de Ciência da Informação**, v.2, n.6, dez. 2001.

URBIZAGÁSTEGUI ALVARADO, R. A Lei de Lotka: o modelo langrangiano de Poisson aplicado à produtividade de seus autores. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 188-207, jul./dez. 2003.

_____. A Lei de Lotka na bibliometria brasileira. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 31, n. 2, p. 14-20, maio/ago. 2002.

VAINFAS, R. **A heresia dos índios: catolicismo e rebeldia no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

VARGAS, V. L. F.; CASTRO, I. Q. de. Os pesquisadores de índios e os índios pesquisadores. **Outros Tempos**, v.10, n.16, p. 1-22, 2013.

VEIGA, J.; SALANOVA, A. (Org.) **Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola**. Brasília: FUNAI/DEDOC, Campinas: ALB, 2001.

VEIGA, J.; D'ANGELIS, W. da R. (Org.) **Escola indígena, identidade étnica e autonomia**. Campinas: ALB/IEL-Unicamp/ 2003.

VEIGA, J.; FERREIRA, M. B. da R. (Org.) **Desafios atuais da educação indígena**. Campinas: Núcleo de Cultura e Educação Indígena da ALB; Brasília: Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer, 2005.

VELHO, L. A ciência e seu público. **Transinformação**, Campinas, v. 9, n. 3, p. 15-32, set./dez.1997.

VIANNA, F. L. B. et al. (Org.) **Indígenas no ensino superior: as experiências do programa Rede de Saberes em Mato Grosso do Sul**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2014.

VIEIRA, R. A.; MACIEL, L. S. B. Fontes investigadoras em educação: registro do banco de teses da Capes. **Educação e pesquisa**, v.33, n.2, 2007.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v.14, n.21, p. 165-189, jan./abr. 2014.

WENCZENOVICZ, T. J.; BAEZ, N. L. X. Direitos fundamentais, educação indígena e identidade emancipatória: reflexões acerca de ações afirmativas no Brasil. **Revista Brasileira de Direito**, v. 12, n.2, p. 95-107, jul./dez. 2016.