



**FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
MESTRADO ACADÊMICO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

RAIMUNDA ECINEY DOS ANJOS PEREIRA

**NA INTERFACE DOS SABERES AMAZÔNICOS NO ENSINO
FUNDAMENTAL: A ESTRATEGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM UMA
ESCOLA INDÍGENA DA ALDEIA KARAPANATUBA, JACAREACANGA-PA**

Dissertação de Mestrado

Asunción-Paraguay
2021



**FACULDAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
MESTRADO ACADÊMICO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

RAIMUNDA ECINEY DOS ANJOS PEREIRA

**NA INTERFACE DOS SABERES AMAZÔNICOS NO ENSINO
FUNDAMENTAL: A ESTRATEGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM UMA
ESCOLA INDÍGENA DA ALDEIA KARAPANATUBA, JACAREACANGA-PA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado em Ciências da Educação -, pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales – FICS, como requisito à obtenção do título de Mestre Ciências da Educação.

Linha de Pesquisa: Sociedade, Representações e Tecnologías (SRT)

Orientador (a): Prof. Dr. Carlino Ivan Morinigo

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Facultad Interamericana de Ciencias Sociales

PEREIRA, Raimunda Eciney dos Anjos

Na interface dos saberes amazônicos no ensino fundamental: a estratégias de ensino-aprendizagem em uma escola indígena da Aldeia Karapanatuba, Jacareacanga-PA.

109. p. il.; 30cm

Orientador: Prof. Doutor Carlino Ivan Morinigo.

Dissertação (mestrado – Instituto de Educação). Área de Ciências da Educação. Área de Concentração: Currículo y Enseñanza -Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, 2021

1. Estratégias de Ensino. 2. Atividades de Aprendizagem. 3. Materiais Didáticos



**FACULDAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
MESTRADO ACADÊMICO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

RAIMUNDA ECINEY DOS ANJOS PEREIRA

**NA INTERFACE DOS SABERES AMAZÔNICOS NO ENSINO
FUNDAMENTAL: A ESTRATEGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM UMA
ESCOLA INDÍGENA DA ALDEIA KARAPANATUBA, JACAREACANGA-PA**

Dissertação submetida à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação da FICS - Facultad Interamericana de Ciências Sociales – Mestrado em Ciência da Educação, para fins de defesa, sendo parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Ciência da Educação pela FICS.

Asunción-Paraguay, ____/____/2021

Professor Dr. Carlino Morinigo.
ORIENTADOR

COMISSÃO EXAMINADORA

Professor Dr. Ricardo Morel

Professora Dra. Susana M. Barbosa Galvão.

Professor Dr. Ismael Fenner.

Aos meus filhos, Cláudio Eduardo de Jesus e João Miguel Paixão, pela compreensão nos momentos em que estive ausente, aos meus irmãos, in memória dos meus pais Raimundo Melo e Raimunda dos Anjos, minha mãe que começou este sonho junto comigo, me apoiando, me incentivando e acreditando no meu potencial, é meu grande exemplo de mãe, de amiga e de pessoa, me ensinou os princípios da vida e a grande responsável pela minha existência, infelizmente vítima do câncer teve que partir para glória de Deus, antes que eu concluísse este trabalho, este prêmio é seu minha mãezinha e a todos os meus colegas professores que a cada dia desvendam a arte de ensinar.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela sabedoria, paciência e por ter estado comigo no decorrer de toda essa trajetória em meio a tantas perdas e desafios, risos e lágrimas ele esteve comigo segurando nas minhas mãos e quando tudo parecia dar errado o Senhor meu Deus me carregou nos braços.

A minha família que muito me ajudou tanto na parte financeira, como na parte emocional.

Ao meu tutor, pela infinita paciência e por me ensinar muito e também meu grande exemplo de pessoa, de ser humano e de educador.

Ao meu grande amigo Hilário Hichen, por ter nos apoiado e nos incentivado no mundo acadêmico da pesquisa.

Ao poder executivo do meu município na pessoa do Sr. Raulien Queiroz.

Ao Secretário Municipal de Educação na pessoa do Sr. Pedro Lúcio da Rosa por me incentivar e acreditar no meu trabalho enquanto educadora.

Aos amigos Luíz Sadeck (Peninha) e sua esposa Angela Braga João Gonzaga, Douglas Martins (Dodo), Ledioneta Sousa, Brenda Santos e toda sua família.

A todos da comunidade Indígena Karapanatuba, por terem contribuído na minha pesquisa.

Enfim, agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram na trajetória desse trabalho.

EPIGRAFE

“Aprendi com o Mestre dos Mestres que a arte de pensar é o tesouro dos sábios. Aprendi um pouco mais a pensar antes de reagir, a expor - e não impor - minhas idéias e a entender que cada pessoa é um ser único no palco da existência.

Aprendi com o Mestre da Vida que viver é uma experiência única, belíssima, mas brevíssima. E, por saber que a vida passa tão rápido, sinto necessidade de compreender minhas limitações e aproveitar cada lágrima, sorriso, sucesso e fracasso como uma oportunidade preciosa de crescer.

Aprendi com o Mestre do Amor que a vida sem amor é um livro sem letras, uma primavera sem flores, uma pintura sem cores. Aprendi que o amor acalma a emoção, tranquiliza o pensamento, incendeia a motivação, rompe obstáculos intransponíveis e faz da vida uma agradável aventura, sem tédio, angústia ou solidão. Por tudo isso Jesus Cristo se tornou, para mim, um Mestre Inesquecível!”

Augusto Cury.

RESUMO

Esta investigação trata sobre a utilização de estratégias de ensino e aprendizagem. Foca a identificação das estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas na escola de Ensino Fundamental da aldeia Karapanatuba, no município de Jacareacanga, estado do Pará, Brasil, no ano de 2014. O nível de pesquisa é de abordagem quantitativa, de corte longitudinal transversal descritivo, com desenho de investigação não experimental. A população da pesquisa atinge a 05 professores dos anos iniciais que atuam na referida escola e 150 alunos; selecionada a totalidade dos professores e 108 alunos com amostragem probabilística aleatória simples. Diante desse contexto, definiu-se como objetivo geral dessa pesquisa Identificar as estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas na Escola Municipal de Ensino Fundamental da aldeia indígena Karapanatuba, no município de Jacareacanga, estado do Pará. Os dados coletados foram codificados, processados e tabulados em matrizes construídos para o efeito. Como conclusão identificou-se a utilização satisfatória das seguintes estratégias de ensino e aprendizagem: a) no marco da estratégia de ensino, a utilização da leitura escrita, o cantinho da leitura e a produção textual; b) no marco das atividades de aprendizagem, a realização de atividades envolvendo a música, a contação de histórias e a leitura oral; c) no marco dos materiais didáticos, a utilização de recursos que incentivam a formação de atitudes e valores, do quadro negro e do caderno. Os resultados quantitativos que sustentam esta conclusão relacionada à utilização de estratégias de ensino e aprendizagem são as seguintes pontuações positivas: Estratégias de Ensino (32/90) com 36% de pontuação positiva; Atividades de Aprendizagem (44/90) com 49% de pontuação positiva; Materiais Didáticos (62/140) com 44% de pontuação positiva. Conclui-se que, conforme os resultados gerais (138/320) que representa um percentual positivo geral de 43%, obteve-se um índice de Utilização Moderada das estratégias de ensino e aprendizagem na Escola Municipal de Ensino Fundamental da aldeia indígena Karapanatuba, no município de Jacareacanga, estado do Pará, em 2014.

Palavras-chave: Estratégias de Ensino. Atividades de Aprendizagem. Materiais Didáticos

RESUMEN

Esta investigación aborda el uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje. Se centra en la identificación de estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas en la escuela primaria de la aldea Karapanatuba, en el municipio de Jacareacanga, Estado de Pará, Brasil, en 2014. El nivel de investigación es de abordaje cuantitativo, de sección longitudinal transversal descriptiva, con diseño de investigación no experimental. La población investigadora alcanza los 05 docentes de los primeros años que trabajan en dicha escuela y 150 estudiantes; seleccionó a todos los profesores y 108 estudiantes con un muestreo probabilístico aleatorio simple. En vista de este contexto, se definió el objetivo general de esta investigación para identificar las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas en la Escuela Primaria Municipal de la aldea indígena Karapanatuba, en el municipio de Jacareacanga, Estado de Pará. Los datos recolectados fueron codificados, procesados y tabulados en matrices construidas para este propósito. Como conclusión, identificamos el uso satisfactorio de las siguientes estrategias de enseñanza y aprendizaje: a) en el marco de la estrategia de enseñanza, el uso de la lectura escrita, el rincón de la lectura y la producción textual; b) en el marco de las actividades de aprendizaje, la realización de actividades relacionadas con la música, la narración de cuentos y la lectura oral; c) en el marco de los materiales didácticos, el uso de recursos que fomenten la formación de actitudes y valores, la pizarra y el cuaderno. Los resultados cuantitativos que sustentan esta conclusión relacionados con el uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje son los siguientes puntajes positivos: Estrategias de enseñanza (32/90) con 36% de puntaje positivo; Actividades de aprendizaje (44/90) con 49% de puntuación positiva; Material didáctico (62/140) con un 44% de puntuación positiva. Se concluyó que, de acuerdo con los resultados generales (138/320) que representan un porcentaje positivo general del 43%, se obtuvo un índice de uso moderado de las estrategias de enseñanza y aprendizaje en la Escuela Primaria Municipal de la aldea indígena karapanatuba, en el municipio de Jacareacanga, Estado de Pará, en 2014.

Palabras clave: Estrategias de enseñanza. Actividades de aprendizaje. Materiales didácticos

LISTAS DE SIGLAS

ANAÍ/BA	Associação Nacional de Apoio ao Índio da Bahia
ANAÍ/PA	Associação Nacional de Apoio ao Índio do Pará
CEDI	Centro Ecumênico de Documentação e Informação
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CPI/ACRE	Comissão Pró Índio do Acre
CPI/SP	Comissão Pró Índio de São Paulo
CTI	Centro de Trabalho Indígena
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
GTME	Grupo de Trabalho Missionário Evangélico
INSS	Instituto Nacional de Seguro Social
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEC	Ministério da Educação
ONGs	Organizações Não-Governamentais
OPAN	Operação Anchieta
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
RCNEI	Referencial Curricular para as Escolas Indígenas
SIL	Summer Institute of Linguistics.
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
UFRJ	Universidade federal do Rio de Janeiro
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

LISTRA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quadro de definição operacional das variáveis.....	73
Tabela 2 - População e amostra.....	78
Tabela 3 - Escala para valorização dos resultados específicos das Dimensões 1 e 2.	82
Tabela 4 - Escala para valorização dos resultados específicos da Dimensão 3.....	83
Tabela 5 - Distribuição de respostas da Dimensão 1, por indicador, categoria e opção de resposta.....	83
Tabela 6 - Distribuição de respostas da Dimensão 2, por indicador, categoria e opção de respostas.....	86
Tabela 7 - Distribuição de respostas da Dimensão 3, por indicador, categoria e opção de respostas.....	89
Tabela 8 - Escala para valorização do resultado geral da pesquisa.....	91
Tabela 9 - Distribuição de dados gerais por dimensão segundo opções de respostas	92

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Nível de utilização de estratégia de ensino.....	85
Gráfico 2 - Nível de frequência da realização de atividades de aprendizagem.....	87
Gráfico 3 - Nível de frequência da realização de atividades de aprendizagem.....	90
Gráfico 4 - Nível de frequência da realização de atividades de aprendizagem.....	93

SUMÁRIO

CAPÍTULO I – MARCO INTRODUCTORIO	15
INTRODUÇÃO.....	15
1.1 PROBLEMA	15
1.2 PROBLEMA GERAL.....	16
1.2.1 <i>Problemas Específicos</i>	16
1.3 OBJETIVOS.....	16
1.3.1 <i>Objetivo Geral</i>	17
1.3.2 <i>Objetivos Específicos</i>	17
1.4 JUSTIFICATIVA	17
1.4.1 <i>Relevância Social</i>	18
1.4.2 <i>Relevância Acadêmica</i>	18
1.4.3 <i>Originalidade e Viabilidade</i>	19
1.4.4 <i>Alcance da Pesquisa</i>	19
1.5 LIMITAÇÕES DA PESQUISA	20
1.5.1 <i>Tempo</i>	20
1.5.2 <i>Técnicas</i>	21
1.5.3 <i>Humanas</i>	21
1.5.4 <i>Institucionais</i>	21
CAPÍTULO II - MARCO REFERENCIAL	22
2.1 DEFINIÇÃO DE PRINCIPAIS TERMOS.....	22
2.2 ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	22
2.3 ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM	23
2.4 MATERIAIS DIDÁTICOS	23
2.5 ANTECEDENTES DA INVESTIGAÇÃO	23
2.6 BASE LEGAL.....	26
2.6.1 <i>A Educação Indígena no Brasil</i>	26
2.6.2 <i>História da Educação Escolar Indígena</i>	27
2.6.3 <i>Conceitos envolvidos na educação escolar indígena</i>	31
2.6.4 <i>A educação escolar indígena e a legislação</i>	34
2.6.5 <i>Constituição Federal do Brasil – 1988</i>	36
2.6.6 <i>A Lei de Diretrizes e Bases e a Educação Escolar Indígena (Lei9394/96)</i>	36
2.6.7 <i>Plano Nacional da Educação</i>	37
2.6.8 <i>Estatuto do Índio</i>	37
2.7 BASE TEÓRICA GERAL.....	37
2.7.1 <i>Educação Indígena</i>	38
2.67.2 <i>Educação escolar Indígena</i>	39
2.8 BASE TEÓRICA ESPECÍFICA	41
2.8.1 <i>As estratégias de ensino e aprendizagem</i>	42
2.8.2 <i>As estratégias preinstrucionais</i>	42
2.8.3 <i>A foto de imagem</i>	43
2.8.4 <i>O portfólio</i>	44
1.8.5 <i>A tempestade de ideias</i>	45
2.8.3 <i>As estratégias coinstrucionais</i>	45
2.8.3.1 <i>A contação de histórias</i>	46
2.8.3.2 <i>O cantinho da leitura</i>	47
2.8.3.3 <i>O álbum seriado</i>	47
2.8.4 <i>As estratégias posinstrucionais</i>	48
2.8.4.1 <i>O mapa conceitual</i>	48
2.8.4.2 <i>A produção textual</i>	49
2.8.4.3 <i>O estudo dirigido</i>	50
2.8.5 <i>As atividades de aprendizagem</i>	50
2.8.5.1 <i>As atividades grupais</i>	51

2.8.5.2 Os jogos	51
2.8.5.3 A dramatização	52
2.8.5.4 A música	53
2.8.6 As atividades individuais.....	54
2.8.6.1 A leitura oral e escrita	55
2.8.6.2 A pesquisa	56
2.8.6.3 A exposição de trabalhos	56
2.8.7 As atividades coletivas.....	57
2.8.7.1 A contação de histórias.....	58
2.8.7.2 Os gêneros textuais	58
2.8.7.3 As Artes Plásticas.....	59
2.8.8 Os Materiais Didáticos	59
2.8.8.1 Os âmbitos de intervenção.....	60
2.8.8.2 O planejamento de aula.....	61
2.8.8.3 Os grupos de classe.....	62
2.8.8.4 O trabalho Individual	63
2.8.9 A intencionalidade da função.....	63
2.8.9.1 A finalidade orientadora	64
2.8.9.2 A finalidade exemplificadora	65
2.8.9.3 A finalidade ilustrativa	65
2.8.10 A organização de conteúdos segundo seus tipos	66
2.8.10.1 Os conteúdos conceituais	67
2.8.10.2 Os conteúdos procedimentais	67
2.8.10.3 Os conteúdos atitudinais	68
2.8.11 O suporte didático.....	69
2.8.11.1 O suporte de quadro negro	69
2.8.11.2 O suporte revista	69
2.8.11.3 O caderno	70
2.8.11.4 As fichas	71
2.8.11.5 O livro didático	71
2.9 HIPÓTESES DE TRABALHO.....	72
2.10 DEFINIÇÃO DE VARIÁVEIS.....	72
2.11 DEFINIÇÃO CONCEITUAL.....	73
CAPÍTULO III - MARCO METODOLÓGICO	74
3.1 PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS	74
3.2 PERSPECTIVA METODOLÓGICA.....	75
3.3 NÍVEL OU ALCANCE DO CONHECIMENTO ESPERADO.....	75
3.4 DESENHO NÃO EXPERIMENTAL	75
3.5 POPULAÇÃO E AMOSTRA	76
3.5.1 População	76
3.5.2 Definição da população.....	76
3.5.3 Quadro de amostragem.....	77
3.5.4 Tamanho da Amostra.....	77
3.5.5 Amostragem.....	77
3.6 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS	78
3.6.1 Instrumentos de coleta de dados: questionário e grade de observação	79
3.6.2 Procedimento de coleta de dados.....	79
3.6.3 Procedimento para análise dos dados.....	80
3.6.4 Procedimentos para a apresentação, interpretação e discussão de dados	80
CAPÍTULO IV - MARCO ANALÍTICO	82
4.1 ANÁLISES ESPECÍFICAS DOS DADOS POR DIMENSÃO	82
4.1.1 Análise geral dos resultados da investigação.....	91
CAPÍTULO V - MARCO CONCLUSIVO	95
REFERÊNCIAS	102
ANEXO	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.

CAPÍTULO I – MARCO INTRODUCTORIO

INTRODUÇÃO

A educação indígena se caracteriza pelos processos tradicionais de aprendizagem de saberes e costumes característicos de cada etnia. Estes conhecimentos são ensinados de forma oral no dia-a-dia da tribo, através dos rituais e nos mitos. Entretanto, várias etnias indígenas têm buscado junto ao Poder Público a educação escolar como instrumento que pode proporcionar a redução da desigualdade, de afirmação de direitos e conquistas e de promoção do diálogo intercultural entre diferentes agentes sociais.

Atualmente, a escola indígena, para a grande maioria dos povos que mantêm contato com a civilização, tem como objetivo principal manter os costumes desses povos e ensinar a sua língua “mãe” junto com outras matérias. O currículo escolar adotado é diferenciado não apenas porque inclui o ensino da língua materna, mas porque deve ter nele contidas disciplinas que respondam a demandas, necessidades e interesses da própria comunidade indígena.

Neste primeiro capítulo se apresentam o título da dissertação, o problema com sua descrição e formulação, se enunciam os objetivos e se apresenta a justificativa da pesquisa.

1.1 PROBLEMA

O tema abordado nesta pesquisa será o processo de ensino e aprendizagem aplicado a alunos de primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental na escola da Rede Municipal de Ensino localizada na aldeia “Karapanatuba”, no município de Jacareacanga – PA.

Dois fatores foram determinantes para o desenvolvimento desta pesquisa. A busca do maior e mais profundo conhecimento do tema, que permita agregar subsídios à experiência pessoal da pesquisadora como docente na Educação Básica, considerando a dificuldade encontrada pela pesquisadora enquanto docente da Educação Indígena; e o fato de que ainda não se apresentou uma estratégia de ensino e aprendizagem que venha a atender as necessidades dos discentes indígenas, que seja adequadamente satisfatória, com uma didática de ensino que valorize e respeite a diversidade, por parte do órgão gestor da Educação Municipal.

Ao se considerar a Educação Indígena, tem se percebido nas experiências cotidianas com os encontros, cursos, jornada pedagógica e oficinas que na maioria das Escolas Indígenas no município de Jacareacanga, há grande dúvida e incerteza por parte dos professores que ali atuam, em desenvolver sua prática educativa dentro de escola indígena, uma vez que estas preservam suas diversidades culturais.

Quanto às estratégias de ensino e aprendizagem adotadas na Escola Indígena da aldeia Karapanatuba, surgem interrogações do tipo: há dificuldade para a aplicação das estratégias de ensino e aprendizagem dentro de escolas indígenas? Existem dificuldades para trabalhar teorias e práticas pedagógicas voltadas às estratégias de ensino e aprendizagem? Quais as dificuldades encontradas pelos docentes para aplicação de suas metodologias de ensino e aprendizagem?

1.2 PROBLEMA GERAL

- Que estratégias de ensino e aprendizagem são utilizadas na Escola Municipal de Ensino Fundamental da aldeia indígena Karapanatuba, no município de Jacareacanga, estado do Pará?

1.2.1 Problemas Específicos

- Que estratégias de ensino são mais utilizadas pelos docentes da Educação Indígena na escola indígena Karapanatuba?
- Quais são as atividades de aprendizagem realizadas com maior frequência pelos docentes da escola indígena Karapanatuba?
- Quais são os recursos didáticos utilizados satisfatoriamente pelos professores para garantir a aprendizagem dos alunos indígenas Karapanatuba?

1.3 OBJETIVOS

Nesta parte se apresentam os objetivos delineados para a pesquisa sobre as estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas na Escola Municipal de Ensino Fundamental da Aldeia indígena Karapanatuba, em Jacareacanga, estado do Pará.

1.3.1 Objetivo Geral

- Identificar as estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas na Escola Municipal de Ensino Fundamental da aldeia indígena Karapanatuba, no município de Jacareacanga, estado do Pará.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Identificar as estratégias de ensino mais utilizadas pelos docentes da escola indígena Karapanatuba.
- Verificar que atividades de aprendizagem são realizadas com maior frequência na escola indígena Karapanatuba.
- Conhecer os recursos didáticos utilizados satisfatoriamente pelos professores para garantir a aprendizagem dos alunos indígenas Karapanatuba.

1.4 JUSTIFICATIVA

O presente estudo é direcionado a investigar as estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas na Escola Municipal de Ensino Fundamental da aldeia indígena Karapanatuba, no município de Jacareacanga, estado do Pará, no que se refere às estratégias de ensino, às atividades de aprendizagem e ao material didático disponível. Feitas essas considerações preliminares se apresentam a seguir as justificativas para a realização desta pesquisa.

1.4.1 Relevância Social

Pode-se afirmar que o presente estudo não ajudará apenas a responder algumas questões no que se refere as estratégias de ensino e aprendizagem empregadas dentro das escolas públicas indígenas no município de Jacareacanga – PA, mas também visa oferecer subsídios aos docentes que ali atuam, sugerindo algumas atividades que poderão ser utilizadas pelos mesmos no processo de ensino e de aprendizagem. A pesquisa contribuirá não apenas com professores e alunos das escolas indígenas, mas com os gestores municipais e a sociedade, que se preocupa em entender o tema, uma vez que ele abrange uma questão relevante para a educação brasileira, que é a Educação Indígena.

1.4.2 Relevância Acadêmica

A problemática no que se refere a didática de ensino trabalhada pela maioria dos professores adquire no momento destaque em nosso meio. A busca da construção da qualidade do ensino e de uma escola indígena que trabalhe a diversidade tanto na parte cultural como também na parte pedagógica, exige necessariamente repensar a metodologia dos professores que atuam nessa modalidade de ensino, principalmente no que se refere às atividades desenvolvidas e aos recursos que são utilizados.

Aula diferenciada a comunidades indígenas está garantida na Constituição Federal do Brasil. Por esse motivo é importante que toda a comunidade acadêmica adquira consciência de sua importância para o alcance de uma educação indígena diferenciada e com qualidade.

Os resultados dessa pesquisa podem contribuir para a academia não só no sentido de elevar a compreensão acerca das estratégias de ensino e aprendizagem a serem utilizadas em escolas indígenas, como também fornecendo elementos para a compreensão dos princípios norteadores da formação docente (a competência como concepção nuclear na orientação do curso e a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor).

1.4.3 Originalidade e Viabilidade

Embora seja um tema pouco discutido atualmente, a pesquisa apresenta originalidade ao se propor discutir o tema de forma plural, não se limitando apenas à temática Estratégias de Ensino e Aprendizagem, e sim buscando respostas a questões relacionadas à qualidade do ensino oferecido pelas escolas indígenas da Educação Básica, em Jacareacanga– PA.

Quanto à viabilidade da pesquisa o tema se mostra passível de execução por várias razões: pela disposição geográfica de todos os elementos a serem pesquisados em apenas uma aldeia do município; pelo apoio técnico e humano que a pesquisadora receberá da Secretaria Municipal de Educação de Jacareacanga, dos discentes e dos docentes da Educação Básica que atuam na Comunidade Indígena Karapanatuba no fornecimento dos dados solicitados respectivamente; por haver disponibilidade dos recursos financeiros necessários à execução da presente pesquisa.

1.4.4 Alcance da Pesquisa

Com relação ao tempo, a presente pesquisa teve início no final do segundo semestre de 2013 e se estendeu até dezembro de 2014. No âmbito espacial a pesquisa foi feita no município de Jacareacanga, estado do Pará. O município de Jacareacanga está localizado no extremo sudoeste do Estado do Pará, limita-se ao norte com o município de Itaituba, o sul com o Estado do Mato Grosso, a leste com os municípios de Itaituba e Novo Progresso e a oeste com o Estado do Amazonas. A cidade de Jacareacanga, sede do município, está situada à margem esquerda do Rio Tapajós, distante da capital do estado (Belém), cerca de 1.120km, sendo o acesso desenvolvido através de três tipos de transportes: terrestre, aéreo e fluvial. Ressalte-se, que a sede do município mais próximo fica a 400 km de distância. O deslocamento às comunidades indígenas é feito por via fluvial através de pequenos barcos motorizados e “voadeiras”. Segundo dados oficiais, o município de Jacareacanga possui uma área de 53.911km², o que o coloca entre os dez maiores municípios paraenses.

Epistemologicamente esta pesquisa se situa no campo da Pedagogia, estando relacionada diretamente com as disciplinas Vivência na Prática Educativa, Compreensão da Função Social da Escola e Didática.

Uma vez definido e delimitado o problema a ser pesquisado passou-se à elaboração do pré-projeto de pesquisa com a construção do marco teórico. Especificou-se, nesse informe, que a pesquisa possui enfoque quantitativo. Pois se faz necessário o uso da medição na investigação. O nível de pesquisa abordado neste trabalho será de profundidade descritiva, tendo como finalidade identificar as Estratégias de Ensino e Aprendizagem utilizadas pelos docentes em escolas indígenas. Esta pesquisa terá desenho não experimental, com abordagem no aspecto quantitativo, com tudo terá ajuda do enfoque qualitativo, onde por meio de questionários aplicados aos docentes e discente, serão levantados dados para os resultados obtidos. Dessa forma afirma-se que esta pesquisa se caracteriza sendo de abordagem mista. Uma vez que o pesquisador não manipulará as variáveis. Terá por base uma abordagem de fontes secundárias de referência bibliográfica, e, de dados de fonte primária colhidos através de pesquisa de campo.

1.5 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

A presente pesquisa se constituiu para a pesquisadora um estudo deveras desafiante e, embora todos os procedimentos adotados ao longo da realização da mesma tenham sido efetuados com rigor, ainda assim se faz necessário elencar alguns aspectos limitantes.

1.5.1 Tempo

O fator tempo disponível deve ser considerado relevante para o bom andamento da pesquisa, e isso será crucial para a pesquisadora, pois as atividades ligadas à docência na instituição educacional onde atua exigem uma parcela significativa do seu tempo, além de estar no período pós-natal, em que os cuidados com o bebê tomam boa parte do seu tempo. Organizar horários de maneira a dedicar tempo para as atividades ligadas à pesquisa, estudo e muita leitura concomitantemente às atividades diárias se constituiu um desafio difícil de superar.

1.5.2 Técnicas

Quanto a este fator não tive nenhum problema, o meu tutor sempre esteve muito presente nas minhas pesquisas, houve enormemente uma troca muito valiosa de experiências vivenciadas pela socialização e interação educativa entre professor-tutor e aluno-pesquisador. Nossos contatos via correio eletrônico sempre foram muito bem resolvidos.

1.5.3 Humanas

O fator humano em qualquer tipo de pesquisa deve ser observado com atenção especial uma vez que esse elemento é subjetivo e a ele são inerentes emoções, ponto de vistas diferentes, disponibilidades, valores, parcialidades, bem como culturas, povos e língua diferente. Essas e outras características também estiveram presentes nesta pesquisa, e mesmo as limitações ocorridas dentro da cultura de um povo, não tendo gerado transtorno, vale ressaltar o fato de que todos os pesquisados demonstraram entusiasmo e dificuldade com a linguagem, porém a pesquisa os despertou a novos horizontes no que se refere a estratégias de ensino e aprendizagem.

1.5.4 Institucionais

A limitação no aspecto institucional deve ser ressaltada, pois está relacionada ao fato de que a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), órgão responsável pelos indígenas, no início esteve dificultando e limitando a entrada da pesquisadora na aldeia. Esses incidentes provocaram atraso na elaboração, análise e interpretação dos dados, o que conseqüentemente acarretou uma demora na elaboração do relatório da pesquisa.

CAPÍTULO II - MARCO REFERENCIAL

Desde os tempos primórdios da humanidade o conhecimento vem se expandido de forma enigmática, como diriam grandes autores, o conhecimento é uma tradição que passa de geração em geração, fazendo novas descobertas, desvendando grandes mistérios que permeiam nos meios sociais. Muitos autores ainda afirmam ser importante ver o passado para construir o presente e assim olhar para o futuro. Significa dizer que é necessário localizar, conseguir e consultar estudos anteriores e demais fontes que se relacionem com o tema ou problema a ser investigado.

O marco teórico é uma apresentação dos principais enfoques ou teorias existentes sobre o tema a ser estudado, onde se mostra o nível de conhecimento existente em certo campo, os principais debates, resultados, instrumentos utilizados e demais aspectos relevantes. É ele quem irá validar as dimensões da pesquisa, também determinará o modo causal de operacionalização das variáveis.

Este trabalho está estruturado em torno dos seguintes pontos: Principais termos, Antecedentes, Base legal, Bases teóricas e Definição de variáveis, todos vinculados ao tema objeto de investigação.

2.1 DEFINIÇÃO DE PRINCIPAIS TERMOS

A incursão de novos termos no contexto educacional e mais precisamente no ambiente escolar tem ocorrido num ritmo cada vez mais acelerado. A utilização desses conceitos pelos diferentes atores que participam do processo educacional se faz quase obrigatória, na tentativa de acompanhar os avanços verificados no cenário atual. Neste trabalho o uso dos termos estratégias de ensino e aprendizagem; atividades de aprendizagem e materiais didáticos será uma constante. Para que possa haver esclarecimento e entendimento dos mesmos se faz necessária a sua definição.

2.2 ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Nesta pesquisa entende-se por estratégias de ensino e aprendizagens meios utilizados pelos professores da Educação Indígena na aldeia Karapanatuba, para facilitar o processo de aprendizagem dos alunos. Segundo Masetto (2003), citado por Rodrigues (2005), as estratégias e técnicas são recursos que podem agregar valores nos processos de ensino e aprendizagem e que só terão importância se estiverem ligados diretamente aos objetivos pretendidos.

2.3 ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM

Nesta pesquisa, entende-se por atividades de aprendizagem todas as tarefas organizadas de forma clara e objetiva, com base em tudo aquilo que o aluno necessita aprender, de forma a facilitar a aprendizagem e desenvolvidas no processo de interação pedagógica, entre docentes, alunos e conteúdos.

2.4 MATERIAIS DIDÁTICOS

Nesta pesquisa entende-se por materiais didáticos de aprendizagem aqueles recursos materiais usados pelo docente para ensinar e pelo aluno para aprender durante a intervenção didática.

2.5 ANTECEDENTES DA INVESTIGAÇÃO

Com relação especificamente ao objeto de estudo vale salientar as seguintes investigações: Sady Mazzioni, da Universidade Comunitária Regional de Chapecó. Publicado pela Revista Eletrônica de Administração em dezesseis de abril de dois mil e treze, pesquisa realizada com os alunos e professores do curso de Ciências Contábeis. Os procedimentos metodológicos utilizados.; quanto a pesquisa apresenta aspectos de natureza qualitativa e quantitativa. A coleta de dados foi realizada com o uso de questionários com perguntas abertas e fechadas, direcionadas a docentes e discentes do curso de graduação em Ciências Contábeis, demonstra que o uso de formas e procedimentos de ensino deve considerar que o modo pelo qual o aluno aprende não é um ato isolado, escolhido ao acaso, sem análise dos conteúdos trabalhados, sem considerar as habilidades necessárias para

a execução e dos objetivos a serem alcançados. O objetivo central da pesquisa é compreender as estratégias de ensino e aprendizagem mais significativas a partir das perspectivas dos alunos com aquelas utilizadas pelos professores do curso de graduação em Ciências Contábeis. Os resultados apontam para uma convergência de estratégias preferidas pelos universitários pesquisados com aquelas utilizadas pelos docentes.

EMMERICH, Maria (2005), em seu artigo “Reinventando as Estratégias de Ensino e Aprendizagem: quando a criatividade fala mais alto”, publicado na revista *Contrapontos*, relata os resultados de uma investigação sobre as estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas pelos docentes do Ensino Superior no Curso de Pedagogia. Foram mapeadas as estratégias de 20 (vinte) disciplinas desenvolvidas em dois Campi que oferecem o Curso de Pedagogia para observação da conexão entre as estratégias mapeadas e os ‘modos de aprendizagem’. Buscou-se analisar se as estratégias utilizadas no ‘ato pedagógico’ conseguem transpor uma visão racional e moderna de educação em direção a uma visão de educação pós-crítica. O resultado da pesquisa mostrou que as estratégias mais utilizadas no curso de Pedagogia em dois Campis investigados foram: aula expositiva dialogada; leitura de textos; seminário/debate; trabalho em grupo.

SILVA, Evellyn (s/d), o artigo trata das tendências pedagógicas e a utilização de materiais didáticos no processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa foi realizada pela Turma de Pós-Graduação da Universidade de Santa Maria em São Paulo, a pesquisa auxilia na reflexão sobre a apropriação de princípios didáticos no exercício da mesma. Ou seja, o desenvolvimento que a própria disciplina de didática já possibilitou ao longo do tempo ainda não está incorporado no fazer docente, na construção da aula, no foco da aprendizagem do aluno e no desenvolvimento integral da pessoa aprendiz. teve como objetivo responder a questionamentos e anseios sobre a utilização de materiais didáticos pelos professores da educação básica. Os professores se perguntam: o que é uma boa aula? Até que ponto o uso de materiais didáticos pode auxiliar no processo do aprender? Como o material didático pode mediar a aprendizagem dos alunos? O resultado da pesquisa mostrou que os materiais didáticos fazem parte do cotidiano dos educandos, mas sabe-se que muitas vezes esses instrumentos, encontrados nas escolas, provêm de lugares tão distantes que não condizem em nada com a realidade dos alunos. Sendo assim, aprofundou-se o tema dos materiais didáticos na ação do docente, ou seja, na

apreensão pelo aluno de conhecimentos e na reconstrução destes.

OLIVEIRA, Aline (2013), pesquisa realizada por um Grupo de Trabalho - Didática: Teorias, Metodologias e Práticas, financiada pelo CNPq, cujo tema da pesquisa é Práticas Educacionais e Protagonismo em escolas indígenas. O trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa que discute as atuais práticas de ensino nas escolas indígenas de Mato Grosso. Seu objetivo foi analisar as práticas de ensino dos professores indígenas, bem como o empenho das políticas públicas que dão suporte à educação escolar indígena para a modificação das práticas educativas em sala de aula. A pesquisa partiu de uma entrevista com questionário semiestruturado aplicado ao titular da Coordenadoria de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Deste modo, os dados obtidos evidenciam práticas de ensino que ainda não conseguiram romper com o modelo colonial. Dessa forma, propõe-se que o poder público reveja as estratégias de ação em curso e que estabeleça práticas educativas voltadas para o protagonismo indígena.

BORDENAVE E PEREIRA(1991)O livro “Estratégias de Ensino e Aprendizagem”, publicado pela editora Vozes, já em sua 12ª edição, nasceu do diálogo mantido pelos autores com cerca de 500 professores universitários que participaram do curso Metodologia do Ensino Superior, oferecido pelo Instituto Interamericano de Ciências Agrícolas (IICA) , nas Escolas e Faculdades de Agronomia, Veterinária, , Zootécnica, e Engenharia Florestal do Brasil desde 1969, até hoje O livro não pretende ser um “livro de receitas”, mas um convite a resolver um problema que todo professor enfrenta diariamente, como ensinar melhor sem “massificar” ou “coisificar” o aluno.

MENDES, Nacarato(2005). Publicou pela Revista de Educação Matemáticao artigo "Eu trabalho primeiro no concreto". A presente publicação tem a intenção de suscitar reflexões e discussões sobre o fazer matemático e a prática docente dos professores que ensinam matemática nos diversos níveis de ensino. Participaram desta pesquisa dezesseis alunos com idades entre 11e 12 anos pertencentes à quinta série do ensino fundamental, selecionados mediante a aplicação de uma prova composta por problemas de estrutura aditiva, baseados nas seis categorias de problemas propostas por Vergnaud (1985/ 1991). Para efeito desse estudo, considerou-se como bom desempenho os alunos que, no conjunto de resolução dos seis problemas, apresentaram acertototal ou, no máximo, um erro (acertos $\leq 83,3\%$),

enquanto se considerou de mau desempenho aqueles que, no conjunto de resolução dos seis problemas, acertaram no máximo a sua metade (acertos $\leq 50\%$), segundo o autor o uso de materiais didáticos na aula de matemática favorece e facilita o aprendizado do educando, uma vez que este venha a ter contato com o concreto, o palpável.

2.6 BASE LEGAL

2.6.1 A Educação Indígena no Brasil

A educação escolar indígena no Brasil é um processo que teve seu início com a colonização europeia, contudo o debate crítico sobre ela é muito atual. O momento é de mudança na educação escolar na aldeia dos povos indígenas, que tradicionalmente foram utilizadas à integração das populações indígenas. Hoje, o que se busca é uma educação voltada para o exercício da autonomia indígena e expressão de sua identidade e, portanto ela começa a fazer parte das demandas e dos projetos políticos destes povos.

Esta transformação está vinculada às reivindicações indígenas pelo reconhecimento do direito da manutenção de suas formas específicas de viver e de pensar, de suas línguas e culturas, de seus modos próprios de construção e transmissão de conhecimento, e da garantia do espaço físico e cultural da vivência tradicional, garantidos na Constituição Brasileira. A educação nas aldeias, assim, não possa ser vista como instituição, ou alheia a especificidade de cada grupo. Ela se apresenta como um complexo de interações e se apresenta como espaço de contato entre mundos distintos, entre formas de saber e conhecer distintos.

A educação escolar indígena é uma modalidade de ensino que vem recebendo um tratamento especial por parte do Ministério da Educação, alicerçada em um novo paradigma educacional de respeito, à interculturalidade, ao multilinguismo, e a etnicidade. Incumbido de coordenar as ações educacionais no país, por força do Decreto Presidencial 26/91, em articulação com as secretarias estaduais e municipais de educação escolar indígena, atendendo preceitos legais estabelecidos na Constituição de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Nacional da Educação.

2.6.2 História da Educação Escolar Indígena

Desde a colonização do Brasil a Educação Escolar indígena tem uma história de relação muito forte com os europeus que vieram atuar aqui no Brasil, como os Jesuítas que tiveram um papel muito importante nessa relação de alfabetização e na Educação Escolar, propriamente dita. As ordens religiosas que se instalaram no Brasil como Capuchinhos, Companhia de Jesus e os Salesianos construíram um projeto educativo para as as escolas indígenas voltado aos interesses da igreja e até mesmo do Estado. Diante disso, aos índios eram ofertados escolas com o simples objetivo de integrá-los a uma nova sociedade e a mudarem seus costumes.

A educação Escolar Indígena no Brasil passou por três períodos históricos e subdivididos em cinco fases, caracterizados por encaminhamentos diferentes e por diferentes e por diretrizes político- ideológicas.

O primeiro período, também chamado de “Escola de Catequese”, coincide historicamente com os dois primeiros séculos da colonização, que vai desde 1549 a 1759.

O segundo período “As primeiras Letras e o Período Civilizatório” que vai de meados do Século XX, dividindo-se em duas fases:

1ª Fase Pombalina: que vai de meados do século XVII até meados do século XIX, data de chegada dos primeiros jesuítas até 1759 até 1767, com a expulsão dos Jesuítas dos territórios Portugueses e Espanhóis.

Nesse período, a educação escolar indígena esteve basicamente sob responsabilidade de missionários Jesuítas de congregações diversas como, Franciscanos, Beneditinos, Capuchinhos e ordens diversas sempre ligadas ao clero (Igreja Católica). O ensino era basicamente como forma de catequização e de formá-los cristãos, com o único objetivo de “civilizá- los” e assim utilizar sua mão de obra escravizada no projeto colonial português.

Nesse período viu-se o aniquilamento de diversas culturas e a incorporação da mão de obra indígena no plano nacional da Colônia Portuguesa, teve como sua principal característica a criação do “Diretório Pombalino” em 1757.

Nesse modelo de escola, seriam criadas duas escolas públicas em cada

povoado indígena, uma seria para os meninos, onde seriam ensinar as doutrinas cristãs, cantos, a ler e a escrever. E outra para as meninas, onde seriam inseridas as doutrinas cristãs, a ler, a escrever, fazer renda, fiar e sobre tudo os ministérios específicos daquele sexo.

As características fundamentais desse período foi a obrigatoriedade do uso do vernáculo, a abolição de distinções formais entre índios e não índios, as aldeias missionárias foram transformadas em povoados coloniais portugueses. Com esta política o fracasso dos diretórios foi indiscutível, e com sua revogação em 1798, criou-se um vazio de legislação geral para o Brasil, com exceção da Carta Régia para a Província do Pará, de 1798.

O resultado desastroso desta Carta Régia foi a liquidação do patrimônio indígena, posteriormente foi publicado diversas Cartas Régia que sempre mantinham a política de servidão do indígena e o recrutamento do serviço militar.

2ª Fase do Império, a Primeira República e as Ditaduras: que vai demeados do século XIX a meados do século XX a principal medida do Império foi o Decreto Nº 426 que regulamenta acerca das Missões de Catequese e Civilizações dos Índios. Nele estabelecem-se as bases dos sistemas indígenas do império e permanecem operantes até 1889.

Este Decreto criou cargo de um Diretor Geral de índios em cada Província, que possuía nomeação escolhia um Diretor em cada aldeia e também um missionário. Competia a este Diretor Geral de Índios propor a Assembleia Provincial a criação de escolas para as primeiras letras, nas quais o missionário sozinho não seria suficiente para a execução dos trabalhos escolares, já que era responsável pelo ensino de ler, escrever e canto.

Já a Primeira República é marcada pela criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Nesta fase, o Estado brasileiro implementa uma política indigenista de “integração” a sociedade nacional, pois o índio era visto em uma condição étnica inferior “educação, que a “sociedade nacional” pensa para o índio, não difere estruturalmente, nem no funcionamento, nem nos seus pressupostos ideológicos, da educação missionária. E recolhe fracassos do mesmo tipo.” (MÉLIA, 1979, p. 63)

Neta fase a Escola Rural não difere em nenhum, momento da Escola Indígena, onde encontramos professores não índios ensinando as crianças indígenas a ler e a escrever a Língua Portuguesa. As ideias civilizatórias e evangelizadoras não desaparecem, viriam a ser complementado por uma proposta

diferente de educação, Decreto Nº 8072 de 20/06/1910 que oficializa a educação primária nas aldeias e o programa leigo de instrução dos índios também previstos nos regulamentos do SPI. Pela primeira vez a educação escolar indígena deixaria de ser a cargo exclusivamente do Clero.

Contudo, em conjunto as ações do SPI, as Missões Religiosas Católicas e Evangélicas continuaram a atuar na mesma perspectiva integracionista que perdurou por todo período da Ditadura.

Terceiro Período – “O Ensino Bilíngue” a partir do ano de 1970 até os dias atuais, dividindo-se em duas fases.

Primeira Fase: “A FUNAI, o SIL e a educação bilíngue de transição”. Com a criação da FUNAI - Fundação Nacional do Índio em 1967, algumas mudanças surgiram, elege-se o ensino bilíngue como forma de respeitar os valores culturais do indígena. Com o Estatuto do Índio-Lei 6003/73, tornou-se obrigatório o ensino das línguas Maternas nativa nas escolas indígenas.

Previsto no artigo 47 do Estatuto do Índio o “Bilinguismo” apresenta-se como forma de assegurar e respeitar o patrimônio cultural das comunidades indígenas e contribuir com os objetivos integracionistas da educação escolar ofertada e coordenada na prática pela FUNAI, acompanhado sempre de perto pelo militarismo.

A segunda fase: “O Indigenismo Alternativo, O Movimento Indígena e as Escolas Indígenas” caracteriza-se pela realização de projetos alternativos de educação escolar com a participação de Organizações Não- Governamentais (ONGs) surgidas no final dos anos 70, em plena ditadura Militar. É o período em que lideranças indígenas se articulam entre si devido as realizações de assembleias em todo o país, que até então tais lideranças viviam isoladas entre si.

Diversas entidades surgiram nesta fase em apoio as causas indígenas, inicialmente a operação Anchieta – OPAN, fundada em 1969 e o Conselho Missionário – CIMI, fundado em 1972 são as precursoras. A Comissão Pró-Índio de São Paulo CPI/SP, em 1978; a Comissão Pró- índio do Acre CPI/ACRE;, em 1979; Centro Ecumênico de Documentação e Informação – CEDI, em 1979; a Associação Nacional de Apoio ao índio

– ANAÍ/PA, em 1977 e a ANAÍ?BA, em 1979; o Centro de Trabalho Indígena – CTI em 1979; e o Grupo de Trabalho Missionário Evangélico – GTME, também em 1979; várias universidades como a USP, UNICAMP e UFRJ passaram a contribuir com acessórias especializadas.

Um modelo “clássico” alternativo de escola, típico desta segunda fase, e que merece destaque pela sua procedência e natureza de atuação é a experiência do CIMI, desenvolvido desde 1973, com os índios Tapirapé na Aldeia de Santa Terezinha-MT, onde em 1988 foi reconhecida oficialmente a “ Escola Estadual de 1º Grau Indígena Tapirapé” um projeto pioneiro que tem servido de base nas discussões do projeto alternativo de escolarização nas comunidades indígenas no Brasil, pois nesse projeto ficou garantido a participação dos índios locais no Projeto Político Pedagógico da Escola.

Nesta fase vem refletido um processo mais amplo de reorganização da sociedade brasileira na luta pela ditadura pela democratização e na luta por novos atores sociais no cenário político brasileiro.

A década de oitenta assistiu ao crescimento do chamado movimento indígena, fruto do surgimento e consolidação de diversas organizações de educadores indígenas. Faz-se a distinção, já apontada por Meliá (1979, p. 43) entre “Educação Indígena” e “Educação para o índio” e inicia-se um movimento de criação de diferenças experiências escolares indígenas e de formação de educadores, apoiados por diversas instituições de acessória. Vale ressaltar o lançamento do livro “ Por Uma Educação Indígena Diferenciada”, relatando um trabalho promovido pela Fundação Pró Memória, junto a comunidades indígenas do Acre. O trabalho fez parte do Projeto Interação entre “a Educação Básica e os diferentes Contextos Socioculturais no País.” (CAPACLA, 1995, p.26).

A década de noventa, em especial, foi marcada pela aceleração das discussões e propostas legais de regulamentação de educação escolar nas comunidades indígenas a partir da promulgação da Constituição Federal em 1988, um marco desta última etapa. Ela assegura aos índios o direito à sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, dedicando-lhe um capítulo no Título: “Da Ordem Social”.

Muitos estudos foram realizados a partir de estudos de caso, e a maior parte dele, foram estudos de caso em comunidades indígenas, relatando suas dificuldades, apresentando os problemas enfrentados em todo o meio. Mas nenhum destacava uma solução para tais problemas, já que era difícil realizar um projeto de intervenção, devido às rigorosas leis que impediam acesso de pessoas a tais ambientes. Segundo GRUPIONI (1995),

A passagem da educação escolar indígena da FUNAI para o MEC com o decreto 26/91 potencializou as possibilidades de concepção de uma política de educação escolar indígena, de acordo não só com os novos preceitos constitucionais, mas também apoiando-se em experiências significativas de projetos pilotos desenvolvidos por entidades de apoio aos índios (algumas delas com experiências há mais de 15 anos) e de encontro a propostas e reivindicações formuladas no bojo de uma nova faceta do movimento indígena: refiro-me às organizações de professores indígenas. Para isto contou também a fragilidade, de um lado, e a incompetência, de outro, da ação da FUNAI nesta área. GRUPIONE (1995, p:23)

O Governo Federal resolveu, após diversas reações contrárias, publicar a Portaria Interministerial nº 559, de 16/04/91, e acatar grande parte das reivindicações dos povos indígenas sobre educação escolar. A portaria regulamentada a competência do MEC, para coordenar as ações de educação indígena, e tem como objetivo: “Garantir que as ações educacionais destinadas às populações indígenas fundamentem-se no reconhecimento de suas organizações sócias, costumes, línguas, crenças e nos seus processos próprios de transmissão do saber” (Brasil, 1991).

No campo da educação, a Lei n. 9.394, de 20/12/96 – LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, institui como dever do Estado a oferta de uma educação escolar bilíngue e intercultural e uma legislação regulamentar – a Resolução CEB n.3, do CNE de 1999, veio estabelecer diretrizes curriculares nacionais e fixar normas para o reconhecimento e funcionamento das escolas indígenas.

Soma-se a isso, a publicação pelo MEC, do “Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas”, a atuação do Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena do MEC, como órgão consultivo das ações do Ministério, além das inúmeras publicações de livros didáticos financiadas pelo MEC. Todo esse quadro trouxe inevitavelmente um grande estímulo á discussão sobre escolarização de professores indígenas sendo realizadas no país nos últimos anos, com financiamento público e com a participação de Secretarias, Universidades e ONGs.

2.6.3 Conceitos envolvidos na educação escolar indígena.

Com o objetivo de estabelecer um modelo de desenvolvimento, os povos indígenas acabam elaborando projetos societários e identitários construídos autonomamente por cada povo indígena para a condução de seus destinos, as

diferenças sócias se concretiza com formulação desses projetos societários, definidos por cada povo, a partir de suas perspectivas políticas de autonomia e de continuidade cultural, bem como de suas estratégias de interação com a sociedade como um todo.

Uma das peculiaridades que os povos indígenas tende a enfrentar e que seus territórios não coincidem com as divisões político-administrativas em estados e municípios, mesmo que regularizados de forma contínua ou não, como por exemplo podemos citar as terras demarcadas do povo Munduruku que se localiza nos estados do Pará, Amazonas e Mato Grosso, distribuídos nos municípios de Jacareacanga, Apuí, Itaituba e Humaitá.

Já os Guarani e Kaiowá, no Mato Grosso do Sul, têm suas comunidades em uma área que envolve 24 municípios. Muitos são os exemplos de ocupação territorial que leva a um Conceito de Territorialidade Indígenas, onde as ações de um projeto devem prever articulações entre diferentes gestores e instituições e superar a fragmentação administrativa.

Outro importante conceito que norteia os povos indígenas é a relação entre a Escola e sustentabilidade. É imprescindível que ações ligadas à educação escolar venham contribuir como subsídios e reflexões para a sustentabilidade socioambiental nas aldeias indígenas.

Assim, a população indígena poderá enfrentar os projetos de exploração econômica dos recursos naturais existentes em seus territórios e a constante presença do agronegócio no entorno, que tem como consequências a degradação da vida social e o esgotamento dos recursos naturais com fortes reflexos na qualidade de vida da comunidades (aldeias) indígenas.

As lideranças indígenas tem sempre demanda dos dirigentes públicos, de diversos setores responsáveis pelas políticas indigenistas, a coordenação de políticas que contribuam para sustentabilidade socioambiental, buscando conhecimentos com novas tecnologias para que possam desenvolver a gestão de suas comunidades, a partir de seus interesses e necessidades. Desse modo, o que se espera das academias, escolas e professores indígenas e suas colaborações na formulação de projetos de auto sustentabilidade.

Diante desta análise de conceitos em que a educação escolar indígena está inserida, cabe ao Governo Federal através do Ministério da Educação a responsabilidade de mobilizar todos os sistemas de ensino, seja Federal, Estadual

ou Municipal a atuarem, levando em consideração os marcos constitucionais dos direitos indígenas e uma avaliação crítica das políticas integracionistas de longo curso que ainda hoje fundamentam algumas práticas gerenciais.

Com foco na democratização das instituições públicas, a Secad/MEC inseriu com forte ênfase a institucionalização da participação e do controle social indígena. Assim, as Secretarias de Educação foram instadas a criar espaços institucionalizados de comunicação e participação indígena para possibilitar condições de estabelecimento do diálogo intercultural entre representantes indígenas e gestores públicos, dando consistência e resultado à ação e financiamento público. SECAD/MEC (2007, p. 29)

Neste processo, é fundamental compreender a diversidade étnica para a formulação de políticas e ações adequadas as realidade e perspectivas de cada povo indígena. Diante disso, as propostas de políticas e ações que não contemplam as especificidades indígenas em termos culturais, de histórias de contato, de propostas para o futuro e também para o presente, não podemos considerar condizentes com a realidade indígena.

O SECAD/MEC (2007, p. 27), publicou que o ideal seria construir uma agenda política, em consonância com os professores e representantes de cada povo, que reflita suas respectivas e suas demandas socioambientais é um importante desafio para os gestores públicos.

Outra questão que não podemos deixar de citar é a distinção entre Educação Indígena e Educação Escolar Indígena. Os processos de aprendizagem de diversos povos indígenas é uma dimensão ignorada pelas políticas assimilacionistas, que não reconheciam os padrões de transmissão de conhecimento tradicionais para a formação de jovens e crianças de acordo com suas concepções sobre sociedade e formação da pessoa humana.

Outra ideia que conceitua a Educação Escolar indígena diz respeito à autodeterminação das comunidades indígenas.

A escola indígena faz parte desse projeto de construção autônoma do projeto societário. Para isso, a comunidade deve participar da definição do projeto político-pedagógico da escola, das decisões pedagógicas e curriculares e da organização e gestão escola. (SECAD/ MEC, 2007, p. 27)

As alternativas que inovarão as discursões e a prática da educação escolar indígena firmaram algumas características que se tornaram definidora da escola indígena como uma categoria específica de estabelecimento de ensino. São

características da escola indígena: a interculturalidade, a especificidade, o bilinguismo ou multilinguismo, a diferenciação e a participação comunitária.

A escola indígena deve trabalhar com os valores, saberes tradicional e prática de cada comunidade e garantir o acesso à conhecimentos e outras formas tecnológicas existentes na sociedade nacional, facilitando assim, uma interação participativa cidadã do aluno indígena na sociedade nacional.

Com isso, as escolas indígenas passam a ser espaço de interculturalidade, onde se debatem e se constroem conhecimentos e estratégias sociais, podendo ser consideradas como espaço públicos em que situações de ensino e aprendizagem estão relacionadas às políticas culturais de cada povo indígenas. Assim, a escola indígenas terá um papel específico a cada projeto societário e diferenciada a relação as outras escolas não indígenas.

Outra característica fundamental da escola indígena é o fato de ser comunitária, ou seja, deseja-se que esteja articulada aos anseios da sua comunidade e a seus projetos de sustentabilidade territorial e cultural. Espera-se que a escola e seus profissionais sejam aliados da comunidade, definindo desde o modelo de gestão escolar até o calendário escolar, onde deverá estar de acordo com as atividades produtivas e rituais do grupo, inclui-se até os temas e conteúdos do processos de ensino aprendizagem.

Fundamental, a questão linguística dos povos indígenas, de que os processos escolares sejam feitos nas línguas maternas dos educandos, chamam a atenção para a realidade da comunidade onde está inserida a escola e na utilização das línguas maternas tanto no espaço comunitário quanto na escolar.

Por ser uma escola tipicamente bilíngue ou multilíngue esta características das escolas indígenas passa hoje por uma reflexão extensa e profunda entre os professores indígenas e os profissionais técnicos dos sistemas de ensino, por se tratar de uma abordagem às línguas usadas na comunidade escolar, tendo em vista um horizonte de manutenção, ampliação e/ou revitalização das línguas maternas e o ensino da língua portuguesa com metodologias próprias para a aquisição de uma segunda língua.

2.6.4 A educação escolar indígena e a legislação

Do século XVI até meados do século XX, neste período no Brasil a oferta de programa de educação escolar às comunidades indígenas esteve sempre ligada à catequização e a integração forçada à sociedade nacional.

Com a chegada dos jesuítas em 1549, dá-se início à catequese e à construção dos primeiros prédios escolares. O governo colonial queria na verdade povoar terras e converter os indígenas ao catolicismo. Na metade do século XVII, o Padre Antônio Vieira consolidou o modelo escolar indígena ampliando as ações escolares, onde o principal objetivo era a conversão ao cristianismo pelos índios e a preparação dos indígenas ao trabalho.

O Presidente Nilo Peçanha, pelo Decreto nº 8.072 de 20/07/1910, criou o Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais, ligado ao Ministério da Agricultura, e permaneceu assim até 1934, quando é repassado ao Ministério da Guerra, sendo que em 1939 volta novamente para o Ministério da Agricultura.

Com as mudanças na política internacional, somente nos últimos anos o Brasil reconhece que é um país rico em sua diversidade de grupos étnicos e a legislação vem conceder a esses povos o direito a manutenção de sua especificidade culturais, linguísticas e históricas, bem como, a política de governo em relação a educação escolar indígena.

Criada em 1967, em substituição ao SPI que foi extinto a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) assume como oficial o modelo de Educação Bilíngue.

Em 1973, a Lei 6.001 (Estatuto do Índio), garante a alfabetização dos índios na sua própria Língua Materna. Em 1974, foram elaboradas diretrizes para a ação conjunta do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), FUNAI e MEC, visando a alfabetização entre os grupos indígenas.

Na década de 1980, iniciam-se as lutas pela redemocratização do Brasil.

Através de suas lideranças e organizações, os povos indígenas também se mobilizaram juntamente com a sociedade civil, igrejas, Organizações Não Governamentais (ONGs) e sociedades científicas, garantindo o reconhecimento de direitos até então negados pelas constituições anteriores.

Mas a grande mudança verificada no Brasil foi mesmo com a promulgação da atual Constituição em 05 de outubro de 1988, que dedicou aos índios um capítulo

inteiro, intitulado “Dos Índios”:

A partir da Constituição de 1988, a responsabilidade sobre a educação escolar indígena com novos instrumentos jurídicos. O Decreto Presidencial nº 26, de 1991, atribui ao Ministério da Educação a incumbência de integralizar a educação escolar indígena aos sistemas de ensino regular, bem como coordenar as ações e projetos e referentes a estas escolas em todos os níveis de ensino, tarefa está anteriormente atribuídas a FUNAI.

Por meio da Portaria Interministerial 559/91, ficou definido e regulamentado a forma como o MEC deveria assumir as novas funções. Esta mesma portaria prevê a criação de um comitê de educação escolar indígena nos estados, como forma de facilitar o apoio técnico e ter subsídio para um melhor desempenho das ações

2.6.5 Constituição Federal do Brasil – 1988

No capítulo III, Seção I, “da Educação”, da Constituição Federal, que trata da Educação Escolar Indígena no Artigo 210 diz: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, regionais.” Pode-se observar o horizonte encaminhado pela Carta Magna, cabendo ao MEC direcionar as ações e projetos com os outros sistemas de ensino. O artigo 210, em seu § 2º estabelece que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada as comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. BRASIL (2013, p. 43)

2.6.6 A Lei de Diretrizes e Bases e a Educação Escolar Indígena (Lei 9394/96)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, também conhecida como LDBEN ou Lei Darcy Ribeiro, foi aprovada em 17 de dezembro de 1996, pelo Congresso Nacional em substituição a Lei nº 5.692 e revogou o dispositivo da Lei nº 4.024 que tratava da Educação, pois essas leis em momento algum tratava especificamente da Educação Escolar Indígena. A LDBEN no Art. 32 reproduz o direito estabelecido no Capítulo 210 da Constituição Federal “O ensino fundamental regular será ministrado

em língua portuguesa, assegurada as comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (LDBEN, 1996).

No Art. 79 da Lei 9394/96, determina que os demais sistemas de ensino devem dividir as responsabilidades com a união com apoio técnico e financeiro para as ações da Educação Escolar Indígena. Neste mesmo artigo, fica estabelecido que as ações e programas tenham que ter como objetivo principal o fortalecimento das práticas socioculturais e a Língua Materna de cada comunidade indígena.

2.6.7 Plano Nacional da Educação

A LDBEN em seu Art. 87 determina que a união encaminhe ao Congresso Nacional um Plano de Educação Nacional com diretrizes e metas para os próximos dez anos, assim, foi elaborado o Plano. Promulgado em nove de janeiro de 2001, o Plano Nacional de Educação reconhece as diversidades culturais dos povos indígenas e reafirma os direitos já contidos nas legislações anteriores. Este Plano deverá nortear as ações da união, dos estados e dos municípios, por dez anos e deverá cumprir os direitos estabelecidos na Constituição Federal e na LDBEN.

2.6.8 Estatuto do Índio

Além da Constituição Federal de 1988 e da LDBEN de 1996, existe um conjunto de decretos, leis e normas que regulam os direitos dos povos indígenas no Brasil, entre eles, encontramos o Estatuto do Índio. Aprovado no Regime Militar, Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973 em seu capítulo III que trata da Educação Escolar indígena, composto por doze artigos que tratam dos processos próprios de aprendizagem, um currículo diferenciado, a formação de professores, do material didático e da obrigatoriedade de isonomia salarial entre professores índios e não índios.

2.7 BASE TEÓRICA GERAL

Em diferentes momentos o Brasil promove reformas nos seus sistemas de ensino e nas políticas educacionais de um modo geral, incluindo a Educação

Indígena, sempre em momentos onde há o embate entre um modelo de ensino julgado superado e as novas concepções que provocam a mudança de paradigma. A ideia de que a educação é capaz de resolver os problemas nacionais e a idealização do papel do professor, estão presentes em todas as situações de reforma. Para Scheibe (2012, p 46) a reforma da sociedade pressuporia, como condição fundamental, a reforma da educação, numa concepção claramente salvacionista deste campo, com base na ideia de “reformular o povo por meio de reformas educacionais”.

O cenário geral para as reformas educacionais traz em si um quadro de reformulação política e econômica do sistema capitalista, no qual uma nova cultura se anuncia. A grande preocupação atualmente é com a manutenção e proteção do capital e para isso é necessária a redução do tamanho do Estado no que se refere às políticas sociais, a institucionalização dos mecanismos de combate à pobreza, o enfraquecimento dos sindicatos e a ampliação do poder da mídia, direcionada a substituir a informação pela propaganda.

No cenário específico da área educacional amplia-se o conhecimento sobre o trabalho docente, mas as teorias coesas e relacionadas diretamente com a realidade social não predominam, ao invés, se estabelecem as teorias que formam mosaicos com recortes da realidade, que refletem uma consciência intelectual dividida e sem unidade, dispersas.

Como ocorreu em outros momentos, o ideário da reforma educacional atribui ao professor papel fundamental, atribuindo a ele a responsabilidade pelas mazelas do sistema público de ensino e, contraditoriamente, o poder de resolver a situação.

2.7.1 Educação Indígena

Para alguns autores, como Gonçalves e Melo (2009), as lideranças indígenas distinguem a educação indígena da educação escolar: a educação indígena é responsável pela aquisição das tradições, costumes e saberes específicos de cada tribo, da etnia a qual o indivíduo pertence; já a educação escolar complementa os conhecimentos tradicionais e garante o acesso aos códigos escolares não-indígenas.

Além disso, a formação da consciência da cidadania, a capacidade de

reformulação de estratégias de resistência, a promoção de suas culturas e a apropriação da estruturas da sociedade não-indígena e a aquisição de novos conhecimentos, úteis para a melhoria da condição de vida dos índios, fazem parte das pautas relativas à educação escolar indígena.

A Constituição Federal do Brasil assegura às comunidades indígenas o direito de uma educação escolar diferenciada e a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. A partir da constituição de 1988, os índios deixaram de ser considerados grupos em extinção no país e passaram a ser reconhecidos como grupos étnicos diferenciados, com o direito de manter sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições.

A educação indígena é bilíngue - em português e na língua materna da tribo -, é preferencialmente ministrada por professores indígenas, em escolas indígenas nas próprias aldeias e os programas curriculares são definidos pela própria comunidade. Isto possibilita que o ensino escolar preserve as particularidades socioculturais de cada etnia.

O Ministério da Educação (MEC) definiu como características principais da educação indígena: comunitária, pois é conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios; intercultural, porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes; bilíngue/multilíngue porque a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua; específica e diferenciada, porque concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares do povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena.

2.67.2 Educação escolar Indígena

Antes da formulação de leis que tratam oficialmente da educação escolar indígena, em meados do século XVI, a mesma era oferecida pelos jesuítas, pautada na catequização, civilização e integração forçada dos índios à sociedade nacional.

Este sistema educacional negava a identidade indígena e tentava transformar os índios em seres diferentes do que eram.

As políticas públicas para a educação escolar indígena tiveram início com a Constituição Federal de 1988, que estabeleceu uma nova postura de reconhecimento e valorização dos povos indígenas. A política integracionista da nova Constituição começou a reconhecer a diversidade das sociedades indígenas que havia no país, mas apontava como objetivo o fim desta diversidade. Pensava-se em uma escola para índios que promovesse a homogeneização da sociedade brasileira, transmitindo os conhecimentos valorizados pela sociedade de origem europeia. As línguas indígenas eram consideradas apenas um meio de facilitar a tradução e a aquisição dos conhecimentos dos conteúdos valorizados pela cultura nacional vigente.

Em 1991, a educação indígena deixou de ser responsabilidade da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), e passou a ser responsabilidade do MEC. Em 1993, o MEC criou o Comitê de Educação Indígena, composto por representantes de alguns povos indígenas, e a partir daí as Diretrizes Para a Política Nacional de Educação Indígena.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) garantiu o direito dos indígenas à educação diferenciada, em 1998 foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCN/I).

Somente em 1999 é que o Conselho Nacional de Educação criou as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, com a preocupação de manter a diversidade cultural dos índios, tendo como políticas a afirmação das identidades étnicas, a recuperação das memórias históricas e a valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas.

A escola indígena é uma experiência pedagógica peculiar e como tal deve ser tratada pelas agências governamentais, promovendo as adequações institucionais e legais necessárias para garantir a implementação de uma política de governo que priorize assegurar às sociedades indígenas uma educação diferenciada, respeitando seu universo sociocultural.

O respaldo legal à organização curricular específica da educação escolar indígena, em relação às demais modalidades do Sistema Educacional Brasileiro, está assegurado pela Constituição Federal de 1988, artigo 210, que garante às comunidades indígenas o uso das próprias línguas e a utilização de seus processos próprios de

aprendizagem. Também a LDB, no artigo 79, delibera sobre o desenvolvimento dos currículos e programas específicos, pelo Sistema de Ensino, incluindo-se processos pedagógicos, línguas, conteúdos culturais correspondentes às diversas sociedades indígenas. A LDB acentua, ainda e enfaticamente, a diferenciação da escola indígena em relação às demais escolas dos sistemas pelo bilinguismo e pela interculturalidade. Outros dispositivos presentes na LDB abrem possibilidade para que a escola indígena, na definição de seu projeto pedagógico, estabeleça não só a sua forma de funcionamento, mas os objetivos e os meios para atingi-los. BRASIL (1999, p. 18)

Os princípios do bilinguismo e da interculturalidade, na prática pedagógica diária, pressupõem uma organização curricular que articule conhecimentos e valores socioculturais distintos, sem a perda dos processos reflexivos e criativos, incluídos os hábitos, costumes e princípios religiosos, constituindo-se como conteúdos dos conhecimentos escolares e direito de acesso à cultura universal e, jamais, somente de obrigatoriedade legal.

Faz-se necessário que os profissionais envolvidos no trabalho educativo tenham conhecimento suficiente da realidade sociocultural das comunidades indígenas e sejam capazes de organizar currículos que integrem áreas de conhecimento da vida cidadã indígena e não indígena.

Considerando-se que vários povos indígenas ainda não vivenciaram a experiência da escolarização, que são poucas as experiências de formação de professores indígenas, e que as existentes ainda não concluíram o processo, será inviável o cumprimento do prazo estabelecido no § 4º do artigo 87 da LDB, sendo necessário um tratamento diferenciado desses professores, ampliando-se os prazos previstos na Lei.

O reconhecimento legal da diversidade cultural dos povos indígenas está alicerçada na convivência democrática dos diferentes segmentos que compõem a nação brasileira. A constituição e as Leis decorrentes determinam o respeito às diferenças étnicas e culturais do país.

Os processos de descentralização e normatização dos sistemas de ensino podem se constituir em pilares, na garantia do desenvolvimento dos grupos étnicos assim identificados, de acordo com os seus costumes, a sua organização social, as suas línguas, crenças, tradições e suas diferentes formas de conceber o mundo.

2.8 BASE TEÓRICA ESPECÍFICA

Neste item se desenvolvem as bases teóricas relacionados com as perguntas específicas de investigação.

O presente trabalho de investigação leva em conta a prática educativa no que se refere as estratégias de ensino e aprendizagem, e mais especificamente das estratégias passíveis de utilização por docentes e discentes em escolas indígenas, na Comunidade Indígena Karapanatuba, no município de Jacareacanga – PA

2.8.1 As estratégias de ensino e aprendizagem

São metodologias, técnicas pedagógicas, utilizadas por docentes e discentes dentro do ambiente escolar. A escola é um ambiente muito diversificado, onde as práticas variam de acordo com os professores que as realizam. No trabalho docente, o professor faz muitas opções para que no decorrer da sua atividade o aluno consiga apreender aquilo que está sendo trabalhado.

Segundo Carvalho (2011, p.1.),

Diversas estratégias de ensino podem ser utilizadas antes (preinstrucionais), durante (coinstrucionais) ou depois (posinstrucionais) de um conteúdo curricular específico, seja em um texto ou em uma dinâmica de trabalho docente. Nesse sentido, é possível fazer uma primeira classificação das estratégias de ensino com base em seu momento de uso e apresentação.

De acordo com o autor podemos observar que as estratégias de ensino e aprendizagem podem ser traçadas antes, durante e depois de serem aplicadas, isso nos permite fazermos uma avaliação mais precisa bem antes de serem aplicadas, submetendo-as a testes que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem. É na sala de aula, porém, que o professor coloca em prática as ações que planejou. Nesse contexto, os métodos utilizados pelos professores tornam-se mais visíveis podendo caracterizar a sua atuação enquanto docente.

2.8.2 As estratégias preinstrucionais

Essas estratégias correspondem à ação intencional e sistemática de ensino, que envolve o planejamento, o desenvolvimento e a utilização de métodos, técnicas, atividades, materiais, eventos e produtos educacionais em situações didáticas

específicas, a fim de facilitar a aprendizagem humana a partir dos princípios de ensino e aprendizagem.

Para Carvalho (2011. p.3):

As estratégias preinstrucionais em geral preparam e alertam o estudante em relação ao que e como vai aprender (ativação de conhecimentos e experiências prévias pertinentes) e permitem que ele se localize no contexto da aprendizagem pertinente. Algumas das estratégias preinstrucionais típicas são: os objetivos e a organização prévia.

Segundo o autor essas estratégias direcionam o aluno dando um sentido mais amplo do que eles vão aprender dentro das instituições de ensino, essa aprendizagem será baseada nas suas experiências e nos fatos ocorridos no seu dia a dia, permitindo sua participação dentro do contexto de ensino e aprendizagem.

2.8.3 A foto de imagem

O uso de fotografias em sala de aula constitui uma das mais instigantes experiências reflexivas hoje utilizadas. No entanto, o uso dessas imagens passa muitas vezes despercebido no cotidiano escolar, configurando um aspecto meramente decorativo ou reforçador daquilo que já foi ensinado durante uma aula.

Para isso, é necessário que o professor tenha o interesse de discutir junto aos seus alunos a função histórica que a fotografia possui na compreensão da realidade. Quando inventada, a fotografia passou a ser considerada uma verdadeira revolução das artes, pois com ela o homem teria a mais fiel reprodução do mundo que o cerca. No entanto, com o passar do tempo, a ideia de que as fotos somente registram o real perderam espaço para uma compreensão mais artística desse novo feito.

Mesmo tendo caráter instantâneo mediante uma situação vivida, a fotografia não deixa de ter uma leitura própria do mundo. O fotógrafo, ao utilizar suas lentes, não coloca em uso a simples funcionalidade de um instrumento automático. Cada vez que clica (e eterniza) uma determinada situação, o fotógrafo realiza uma série de escolhas que influem diretamente sobre a maneira que podemos compreender a situação enquadrada pelas lentes.

Segundo Souza (2002, p. 61),

O trabalho com fotografia desenvolvido na escola tem como objetivo mais amplo facilitar a experiência de educadores e educandos com a

produção e fruição de imagens visuais e mobilizar a produção de narrativas.

Partindo do autor para a foto em si, o professor pode destacar sobre como a câmera agiu no enquadramento de uma situação. Dessa maneira, é importante pensar sobre o espaço gasto em cada um dos elementos que compõe a foto. Esse tipo de questão muitas vezes salienta qual informação foi considerada mais importante na imagem, com o intuito de estimular a produção decorrente das narrativas produzidas pelos alunos. Por isso, ao analisar uma foto em sala é importante que o professor saliente a maior número de dados possíveis sobre quando e onde o fotógrafo decidiu tomar uma foto. Outra importante questão é salientar dados biográficos sobre quem tirou essa mesma foto.

2.8.40 portfólio

Na utilização desta técnica de ensino e aprendizagem, o desenvolvimento das competências escritoras e leitoras se tornam nítidas, por que este se divide em parte escrita e em formas de desenho, uma vez que, para ocorrer a escrita no portfólio os alunos necessitam da leitura teórica para realizá-la

Anastassiou(2004, p. 81), complementa dizendo que:

O portfólio é a identificação e a construção de registro, análise, seleção e reflexão das produções mais significativas ou identificação dos maiores desafios/dificuldades em relação ao objeto de estudo, assim como das formas encontradas para superação.

Segundo o autor essa estratégia se torna cada vez mais importante para o desenvolvimento do aluno, pois é através dele que se registram as dificuldades que aquele pode ter. Desta forma o aluno tem autonomia para escrever, fazendo com que o próprio aluno perceba as suas limitações em meio ao ensino e aprendizagem que está sendo oferecido.

Assim caberia ao educador ter o portfólio como estratégia de ensino aprendizagem, essa metodologia seria bastante significativa na formação de novos estudantes e, como parte principal desenvolve as competências leitoras/escritoras dos alunos.

1.8.5A tempestade de ideias

No ensino escolar essa técnica pode ser usada como estratégia. Em cada início de assunto pode-se colocar em prática. A execução ocorre a partir de questionamentos realizados no início de cada tema, nos inúmeros capítulos dos livros. O conjunto de perguntas deve ser respondido pelos alunos de forma oral, baseados nas experiências e nos conhecimentos adquiridos ao longo da vida. Tudo que eles forem expressando deve ser anotado no quadro, pois cada palavra registrada será usada como ponto de partida para o conhecimento do conteúdo que se pretende estudar.

Segundo Anastassiou essa estratégia é uma;

Possibilidade de estimular a geração de novas ideias de forma espontânea e natural, deixando funcionar a imaginação. Não há certo ou errado. Tudo o que for levantado será considerado, solicitando-se, se necessário, uma explicação posterior do estudante. (ANASTASIOU, 2004, p. 82).

Para o autor esse tipo de dinâmica é importante, pois o aluno expõe seus conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida. Além de fazer com que o aluno se posicione diante de um determinado tema, respeite as ideias do colega e também exercite a prática da participação no cotidiano das aulas.

2.8.3As estratégias coinstrucionais

Como já falamos anteriormente esse tipo de estratégia ocorre durante o planejamento curricular de conteúdo, direcionando o professor diariamente no uso dos métodos que correspondem a escolha de conteúdos baseando-se na localização de informações para que se possa construir seus conceitos principais.

Para Carvalho (2011. p. 3.) as estratégias coinstrucionais apoiam os conteúdos curriculares durante o processo de ensino ou da leitura do texto de ensino. Suas funções podem ser: localização da informação principal; formação de conceitos com base nos conteúdos; delimitação da organização, estrutura e inter-relações entre esses conteúdos e manutenção da atenção e motivação. Aqui podem ser incluídas estratégias como: contação de histórias, cantinho da leitura e álbum seriado, entre outras.

Baseado na ideia do autor as estratégias coinstrucionais surgem como uma ferramenta de grande utilidade no processo de ensino e aprendizagem, pois evita supostos erros que podem surgir no decorrer do planejamento curricular, tendo como suportes alguns meios que favorecem e estimulam o aprendizado do educando.

2.8.3.1A contação de histórias

Esta metodologia estimula e desperta no educando o prazer de conhecer o desconhecido, levando-o para o além de sua imaginação.

O leitor infantil pode ser muito facilmente envolvido pelo momento de ouvir a história, desde que este momento seja bem conduzido. De essa forma contar ou ler histórias para as crianças possibilita suscitar o imaginário infantil, responder perguntas, encontrar e criar novas ideias, estimular o intelecto, descobrir o mundo imenso dos conflitos, das dificuldades, dos impasses, das soluções.

Vale ressaltar que é ouvindo histórias que se pode sentir emoções como: raiva, tristeza, irritação, pavor, alegria, medo, angustia, insegurança e viver profundamente tudo que as narrativas provocam e suscitam em quem as ouve ou as lê, com toda a significância e verdade que cada uma delas faz ou não brotar. Contar e ler histórias implica também em desenvolver todo o potencial crítico da criança, pois através da audição de histórias a criança é levada a pensar, questionar e duvidar, estimulando desta forma o seu senso crítico.

Com isso, entendemos que a oralidade da comunicação se coloca para além do texto escrito. A força da história é tamanha que narrador e ouvintes caminham juntos na trilha do enredo e ocorre uma vibração recíproca de sensibilidades, a ponto de diluir-se o ambiente real ante a magia da palavra que comove e enleva.

Para Silva (1997, p. 11): “ação se desenvolve e nós participamos dela, ficando magicamente envolvidos com os personagens; mas sem perder o senso crítico, que é estimulado pelos enredos”. Estando todos envolvidos na história facilita o aprendizado e desperta o aluno para o mundo da leitura de forma alegre e divertida e o estimulando para outras leituras de mistério e magia.

Tahan (1966, p.24), acrescenta dizendo que “até os nossos dias, todos os povos civilizados ou não, tem usado a história como veículo de verdades eternas, como meio de conservação de suas tradições, ou da difusão de ideias novas”. De acordo com o autor, vale ressaltar que todo o nosso passado é recontado através da

história, história essa que vem passando de geração em geração. A contação de história passa a ser um meio de conservar a história, a cultura e a tradição de um povo, ou seja, do nosso antepassado.

2.8.3.2O cantinho da leitura

O Cantinho de Leitura é um espaço, dentro da sala de aula, utilizado para, também, despertar nos alunos a prática da leitura. Nele, os alunos terão, de pronto, acesso às leituras diversas do conhecimento humano. Com este privilégio, além dos livros já disponíveis na Biblioteca da Escola, os alunos poderão aproveitar, a qualquer momento em que surgir a oportunidade, um bom momento de leitura.

Solé (1998, p. 25) enfatiza que “cantinho da leitura é um local bastante significativo para turma, o cantinho da leitura, localizado no fundo da sala, que as leituras diárias no início das aulas passaram a ser realizadas. Sentados numa roda, dialogamos, costume apresentar o livro, o autor, o ilustrador, leio o resumo, faço uso das mais diversas estratégias que facilitam a compreensão textual, com questionamentos, antes de iniciar a leitura do texto, durante e depois”.

Além do que a autora se reporta ao definir o cantinho da leitura como um espaço bastante significativo para o processo de leitura e escrita, vale ainda ressaltar que uma vez organizado esse espaço podem ainda ser utilizadas das mais variadas maneiras basta o professor deliberar sua criatividade. Este local poderá ainda subsidiar um trabalho em grupo, umaroda de leitura, nos intervalos da aula, enfim, o professor poderá utilizar esse recurso no decorrer de toda sua aula.

2.8.3.3O álbum seriado

Trata-se de um interessante recurso visual, formado por páginas em sequência lógica, desenvolvimento, uma só mensagem em forma progressiva e lógica. Esse tipo de recurso pedagógico é utilizado para auxiliar em aulas, palestras, demonstrações, reuniões, etc. Contendo diversas folhas grandes de papel, sendo usados para ensinar grupos pequenos sobre um assunto específico. Cada ideia principal é mostrada em uma folha.

De maneira mais clara e objetiva complementa Ferreira (1995, p. 10) que álbum seriado é componente presente no ambiente de aprendizagem que estimulam

o aluno e podem ser: objetos, máquinas, equipamentos, instrumentos, ferramentas, materiais, livros, fitas, CDs e DVDs de música e vídeo, recursos da natureza e que são empregados no ensino de algum conteúdo ou transmissão de informações.

Dessa forma podemos afirmar que o álbum seriado pode ser empregado em qualquer momento do ensino de algum conteúdo, ou para transmitir informações que venham a contribuir com o aprendizado do educando. O seu uso auxilia o professor numa perspectiva de uma aula organizada.

2.8.4As estratégias posinstrucionais

Essas estratégias ocorrem depois da apresentação de conteúdos ajudando o aluno a ter uma visão mais ampla, crítica e reflexiva daquilo que lhes foi apresentado de forma expositiva.

Carvalho (2011. p. 3) afirma que as estratégias posinstrucionais, por sua vez, se apresentam depois do conteúdo que se há de aprender e permitem ao aluno formar uma visão sintética, integradora e inclusive crítica do material. Em outros casos, permitem-no valorizar sua própria aprendizagem. Algumas das estratégias pós-instrucionais mais reconhecidas são: Mapa Conceitual, Produção Textual e Dicionários.

Ainda na visão do autor as estratégias posinstrucionais servem ainda de subsídios para os educadores, pois esta concretiza suas expectativas diante os conteúdos que foram apresentados já que as mesmas se apresentam depois dos conteúdos. Diante esse modelo de estratégia de ensino cabe ao educador deliberar o educando, deixando-o mais livre e solto analisando sinteticamente sua forma de aprender determinado conteúdo e esporadicamente expor sua própria opinião diante o que lhe foi apresentado.

2.8.4.1O mapa conceitual

Os mapas conceituais são linguagens que descrevem e comunicam conceitos e suas relações, organizam e representam o conhecimento, e tornam as informações mais acessíveis. Como ferramenta metacognitiva apoia a verbalização do conhecimento. Atualmente visto pela maioria dos educadores como uma

ferramenta de aprendizagem que vem auxiliá-lo no processo de ensino, um método para encontrar e explicitar significado para os materiais de estudo, assim como uma estratégia que estimula a organização dos materiais de estudo.

Para Tavares (2007, p. 12): “o mapa conceitual: é uma estrutura esquemática para representar um conjunto de conceitos imersos numa rede de proposições. Ele é considerado como um estruturador do conhecimento, na medida em que permite mostrar como o conhecimento sobre determinado assunto”. Haja vista que este recurso tem por finalidade conceber relações significativas entre os conceitos e as maneiras de proposições. Melhor dizendo, um mapa conceitual é uma representação gráfica, de significados conceituais.

Este recurso tem ainda a finalidade de facilitar o aprendizado do educando, uma vez que este se apresenta de forma clara e objetiva, dando espaço para o educando também construir conceitos. Este recurso é de grande valia na compreensão de leitura de livros, de textos, assim como na captação e interpretação de obras literárias e de artigos publicados em revistas e jornais. Com o intuito de identificar a integração dos assuntos que lhes foi apresentado.

2.8.4.2A produção textual

A criação de textos e ilustrações pelos alunos representa uma motivação para o mesmo, além de desenvolver a escrita, a coordenação motora e estabelecer uma ligação entre disciplinas. As atividades ligadas à produção de textos podem ser colocadas em prática de diversas maneiras. Isso varia de acordo com o conteúdo estudado e a disponibilidade de recursos materiais.

Assim como “um gênero textual é uma combinação entre elementos linguísticos de diferentes naturezas – fonológicos, morfológicos, lexicais, semânticos, sintáticos, oracionais, textuais, pragmáticos, discursivos e, talvez possamos dizer também, ideológicos – que se articulam na “linguagem usada em contextos recorrentes da experiência humana, [e] que são socialmente compartilhados”. MOTTA,(2005, p. 181).

Partindo dessa ideia o professor dinamizador poderá ir bem além, sugerir, criar e realizar diversas outras atividades com utilização de textos, como exemplo: trabalho de confecção de histórias em quadrinhos. Esse tipo de atividade pode ser

realizado em grupo ou individual, o principal é liberar a criatividade para criar histórias, falas, personagens, sempre ligados ao assunto estudado; criação de narrativas acerca de um determinado tema, essas podem ser reais ou não; construção de poemas, notícias, anúncios, manchetes de jornais entre outros, todos ligados ao tema da aula. ; interpretação de imagens com objetivo de contextualizá-las através de textos; produção de livro, inserindo figuras, notícias, dados estatísticos e ponto de vista do aluno entre outros.

2.8.4.3O estudo dirigido

Esta estratégia quando utilizado pelos professores, incentiva o aluno a criatividade, pois leva o aluno a reflexão, estimulando o seu pensamento reflexivo, de acordo com cada momento o aluno poderá ainda inventar, descobrir e redescobrir seu potencial, sendo capaz de resolver aquilo que lhe foi proposto. Esta atividade deverá ter sempre a orientação do professor de forma que este venha a orientar e a resolver possíveis dúvidas que por ventura surgirem no decorrer de cada atividade.

Para Anastasiou (2004, p. 84): “o estudo dirigido é o ato de estudar sob a orientação e diretividade do professor, visando sanar dificuldades específicas. É preciso ter claro: o que é a sessão, para que e como é preparada”. A ideia do autor nos remete que para haver o estudo dirigido é preciso preparação, organização e clareza por parte do professor, pois assim facilitará o entendimento do aluno, favorecendo assim o conhecimento. Podendo ainda ser realizada dentro da sala de aula ou como tarefa de casa.

2.8.5As atividades de aprendizagem

Todas as atividades desenvolvidas em ambiente escolar estimulam o aluno a aprender fazendo, pois direcionam o conhecimento de forma contínua, elas orientam e estimulam o aluno a ter prazer de conhecer o novo. As atividades de aprendizagem surgem com intercâmbios ligando o aluno ao conhecimento.

Zabala (1998. p. 1) diz que: “As atividades – explicam as intenções educativas (o que ensinar): tudo que se tem que aprender para alcançar determinados objetivos; se deve falar de conteúdos de natureza variada: dados, habilidades

técnicas, atitudes, conceitos, etc. Essas atividades poderão ser desenvolvidas de forma: coletiva, grupal e individual”.

Cabe ressaltar que todas as atividades que estimulam a aprendizagem segundo o autor poderão ser desenvolvidas de forma coletivo, grupal ou individual, podendo variar de acordo com a necessidade e criatividade do professor, ao desenvolver cada atividade o professor deverá variar sua metodologia no intuito de chamar a atenção do aluno a participar de sua própria aprendizagem, por isso os conteúdos devem ser motivadores.

2.8.5.1 As atividades grupais

Esse tipo de aprendizagem estimula o aluno a trabalhar em grupo de modo a socializar, ideias, opiniões e a compartilhar o conhecimento. Essa atividade deverá ter o apoio do professor para orientar e também estimulá-los. Essas atividades em grupo poderão ser realizadas de forma lúdica através de jogos, dramatização e música. Tendo como objetivo: a descoberta de aptidões e o Desenvolver do poder de concentração. DOHME, (2003, p. 6)

Para o autor realizar atividades grupais podem ir bem além, pois esta seria uma forma do professor descobrir as aptidões, ou seja, o talento de cada aluno, além de desenvolver em cada aluno o espírito de concentração, pois havendo concentração do grupo ficará mais fácil aprenderem. Estimular trabalhos em grupos significa preparar esse aluno a interagir dentro de grupos sociais. Vale ressaltar que o ser humano é um ser lúdico e por tanto um ser que precisa estar em movimento e as atividades grupais englobam todos esses fatores.

2.8.5.2 Os jogos

As atividades realizadas com jogos são tão antigos quanto a própria humanidade, desde os tempos imemoriais da educação os jogos em sala de aula vem tendo e ganhando cada vez mais o seu espaço.

Realizar atividades com jogos significa tornar o aprendizado mais gostoso, divertido e prazeroso a aula fica mais aceitável, os conteúdos se tornam mais prazerosos, além de desenvolver as habilidades cognitivas do aluno ainda ajuda a

desinibi-lo diante a turma.

Assim os jogos tidos como recurso de aprendizagem também são importantes instrumentos de desenvolvimento de crianças e jovens. Longe de servirem apenas como fonte de diversão, o que já seria importante, tê-los propicia situações que podem ser exploradas de diversas maneiras educativas.

Para Dohme (2003, p. 3), “o jogo para a criança constitui um fim, ela participa com o objetivo de obter prazer. Para os adultos que desejam usar o jogo com objetivos educacionais, este é visto como um meio, um veículo capaz de levar até a criança uma mensagem educacional desejada”.

Para o autor as atividades realizadas com jogo além de ser instrumento de desenvolvimento desperta no aluno o interesse em participar das aulas de maneira satisfatória não apenas como uma obrigação. O uso do jogo em sala de aula também é um passaporte que liga o aluno ao conhecimento.

O uso dessa técnica exige do educador uma ação reflexiva, observadora, ativa e participativa, acompanhar e monitorar passo a passo do desenvolvimento e da utilização desse recurso, observando como os alunos estão assimilando o conteúdo, se estão realmente aprendendo, para que assim o uso dos jogos não se torne apenas um ato de brincadeira.

2.8.5.3A dramatização

Este recurso quando muito bem utilizado em sala de aula poderá trazer bons resultados. Hoje em dia as salas de aula são bastante diversificadas, com diversidade de comportamento e ao mesmo tempo bastante complexas e desafiadoras, tendo alunos das mais variadas origens, oriundos das mais diversas estruturas familiares, trazem consigo hábitos, histórias, bloqueios que, certamente, interferem no seu rendimento escolar.

Dentre tantos problemas observa-se que a dificuldade de expor-se de comunicar-se, de ler em voz alta e, de apresentar um trabalho, a timidez e a vergonha são os grandes vilões que interferem no processo de ensino e aprendizagem, sendo importante agente de formação cultural.

A dramatização reveste-se de grande interesse, inicialmente por ter grande apelo atrativo, tanto por parte de quem a produz e de quem apresenta como por parte de quem assiste, essa atividade surge como uma proposta pedagógica que

ajuda os alunos com dificuldade para expor—se e comunicar-se a superarem suas dificuldades.

Para Dohme (2003, p. 4) um dos mais importantes fatores do uso da dramatização é a desinibição e a construção da autoestima. O convite que a ludicidade de uma dramatização encerra terá muita chance de vencer uma timidez inicial, o exercício de apresentações constantes, no seio do pequeno grupo de sua classe, irá contribuir com uma estabilidade capaz de enfrentar “públicos maiores” em oportunidade futuras que certamente acontecerão em sua vida profissional e social.

Partindo do ponto de vista do autor a dramatização deverá estar no centro de qualquer atividade educativa que vise a interação, a participação e o aprendizado do aluno, pois em muitas situações vence a timidez e sua falta de aptidão, em outras palavras pode-se dizer que a essência da dramatização poderá ser a descoberta de talentos.

Ressalta que a participação em atividades teatrais, através da dramatização dará oportunidade ao aluno de um crescimento pessoal e o relacionamento entre o individual e o coletivo, permitirá a vivência de situações importantes para o seu convívio social, o exercício de direitos e deveres, o respeito às diferenças, dentre outros.

2.8.5.4 A música

Utilizando a música em sala de aula o professor proporcionará a seus alunos uma melhor acuidade auditiva, melhor compreensão, interpretação e raciocínio, desenvolvendo melhor sua linguagem oral. Utilizada como estratégia de ensino em sala de aula, ocupa um papel muito importante, uma vez que esta proporciona um ambiente mais alegre e animador, deixando os conteúdos mais agradáveis de serem estudados. Sua prática desenvolve várias habilidades definem conceitos e conhecimento, estimulando o aluno a questionar, investigar, e a entender o mundo em sua volta.

A alegria da música convida à participação, rompendo com barreiras da timidez ou da falta de confiança, fazendo surgir pendores que poderiam não ser conhecidos, estarem latentes. O trabalho com música desenvolve a concentração, e o que é melhor, não aquela vinda da disciplina, de uma obrigação de “fora para

dentro”, mas, ao contrário: de “dentro para fora”, pois a criança deseja se sair bem, tem interesse em apresentar o resultado, está motivada por algo que gosta. DOHME, (2003, p. 5)

Segundo o autor as atividades realizadas com músicas rompem barreiras e incentiva o aluno tímido e até mesmo aquele aluno que não participa das atividades a querer participar com entusiasmo, por que a música os leva a participar com alegria pois as aulas se tornam mais atrativas e diversificada, não tidas como uma obrigação mais sim como uma diversão que o leva ao conhecimento.

Percebe-se, então que a música auxilia no desenvolvimentocognitivo/linguístico, psicomotor e sócio afetivo da criança, podendo sera proveitada como um excelente recurso de aprendizagem. Esta metodologia deveria estar inserida de forma diária no planejamento de cada professor.

2.8.6 As atividades individuais

Estas são atividades realizadas individualmente, onde cada aluno é responsável pela sua realização, dentro da prática educativa. Essas atividades são realizadas através de exercícios orais e escritas, produção textual, leitura, pesquisa, exposição de trabalho e outras. Sua pratica leva o professor identificar o avanço e a participação de cada aluno.

As atividades individuais poderão ser apresentadas através de leitura oral e escritas, pesquisas bibliográficas e exposição de trabalhos, com o intuito de: desenvolver a capacidade de interpretar e estabelecer significados referentes aos diferentes textos, criando e promovendo variadas experiências, situações novas, que levem a uma utilização diversificada das múltiplas formas de linguagem e seu uso, apropriando- se dos conteúdos formais e não formais apresentados. RANGEL, (2012. p.3)

Para o autor torna-se necessário o desenvolvimento de atividades individuais, pois estimula as habilidades de cada aluno de forma a desenvolver sua leitura e escrita, sua produção textual, sua interpretação crítica e social, além de favorecer as suas diversidades de linguagem e seu uso, aproximando o aluno dos conteúdos que são apresentados ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Contudo ainda é uma maneira de avaliar o conhecimento e a participação do educando.

2.8.6.1 A leitura oral e escrita

Este tipo de atividade desenvolve a linguagem oral e escrita do educando, devendo estar diariamente presente no planejamento do professor. São práticas que requerem que o aluno adquira competências específicas para que possa se apropriar do conteúdo lido, de forma que possa usá-lo no seu dia a dia. O processo de leitura e escrita é um dos principais locos de construção e apropriação do conhecimento que ora é construído e ora é adquirido pelo meio.

Rockwell (1987, p.87) diz que para as atividades relacionadas a leitura e a escrita a escola historicamente estabeleceu uma definição entre “aprender a ler” e “ler para aprender”, estas estratégias definem uma forma de ver o processo e uso da leitura e escrita, que não só gera agrupamento e práticas escolares específicas, mas que também exerceu uma forte influência nas concepções técnicas e teóricas a respeito da leitura e da escrita.

Para o autor, a definição que a escola coloca define ainda mais a ideia de leitura e escrita, pois o aluno que domina a leitura e a escrita, com certeza não terá nenhuma dificuldade para entender e aprender o conteúdo e tão pouco esse aluno terá dificuldade para entender o mundo que o cerca.

Essa técnica de leitura e da escrita deve ser trabalhada todo o dia em sala de aula assim ficará mais fácil para o professor ensinar e para o aluno mais fácil aprender. Ler é interpretar aquilo que está a sua frente a ponto que possa descrever através da escrita. Vale ressaltar que o professor deverá primeiramente ser referência de leitor e escritor competente, lendo e escrevendo para e com os alunos; estimular as práticas diversificadas de leitura, integrando diversos conteúdos e temáticas.

Dessa forma o professor leva o aluno a estabelecer uma intimidade positiva com os mais variados tipos de texto, percebendo sua beleza estética, comunicativa, cultural, informativa, científica; Planejar e orientar as práticas de leitura e escrita, deixando evidente o propósito e a intencionalidade da atividade; promover reflexões sobre a importância da leitura e da escrita como formas de participação social e exercício da cidadania, contextualizando com situações da vida real.

2.8.6.2 A pesquisa

Essa atividade incentiva o aluno a técnica da pesquisa, levando-o a aprimorar e a expandir ainda mais seu conhecimento, a não se está guinar apenas ao que aprende em sala de aula, uma pesquisa pode levá-lo bem além.

DEMO (2003, p. 27) diz que: A pesquisa distingue-se de “pesquisaatitude cotidiana” de “pesquisa como resultado específico”. Como “atitude cotidiana”, a pesquisa está na vida ao se cultivar a consciência crítica, ao intervir na realidade de modo alternativo com base na capacidade questionadora, privilegiando a prática consciente.

Segundo o mesmo autor (2003, p. 12-13), “torna-se essencial que cada escola tenha sua biblioteca sempre renovada” e variada, com materiais diversos e disponíveis: “livros, enciclopédias, livros didáticos de toda sorte, vídeos e filmes, dados importantes sobre a realidade nacional, regional e local”; além de material referente “às necessidades curriculares (alfabetização, disciplinas usuais previstas), [...] dicionários, literatura em geral, revistas informativas etc.”.

Para o autor torna-se indispensável que cada escola disponibilize um local para que o aluno venha à pesquisa, esse local deverá está atualizado com seu acervo bibliográfico, livros didáticos e outros recursos que venham a contribuir na sua pesquisa.

2.8.6.3 A exposição de trabalhos

Essa atividade estimula o aluno a desenvolver sua linguagem oral, além de valorizara qualidade do trabalho do aluno, podendo ser usada em qualquer série e em qualquer disciplina, quanto mais cedo o aluno forincentivado a esse tipo de atividade mais qualidade terá o ensino. Vale ressaltar que as atividades que instigam o aluno a expor seu trabalho ajuda-o a enfrentar a timidez, ter clareza no que fala, ter postura e desenvoltura, além de trabalhar suas habilidades psicomotoras.

Para Chaer (2012, p. 2):

A aprendizagem oral possibilita comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais. Seu aprendizado acontece dentro de um

contexto. Quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa.

Para o autor as atividades apresentadas oralmente contribuem e muito com a aprendizagem do aluno, pois o ajuda a comunicar ideias de diversas naturezas. a exposição representa um importante instrumento de transmissão de diferentes conteúdos.

Seguindo ainda a visão do autor a exposição constitui uma estrutura convencionalizada de aprendizagem tanto para o expositor como para o auditório, na qual o aluno, de certa maneira, assume o lugar do professor e experimenta esse mecanismo singular e único. Por isso é essencial, já que força o expositor a aprofundar seu conhecimento de forma organizada para que assim seja transmitido o conteúdo e conhecimento.

2.8.7 As atividades coletivas

São atividades realizadas de forma coletiva, ou seja, toda classe participa. As brincadeiras e atividades em grupos são imprescindíveis para que elas possam estabelecer um relacionamento amigável com outras crianças e aprendam a lidar com diversos desafios ao decorrer de suas vidas. Além disso, as atividades coletivas estimulam o aluno a desenvolverem ações de cooperação, companheirismo e tomada de decisões.

Para Dohme (2003, p. 4) as atividades coletivas poderão ser realizadas de forma lúdica através de contação de histórias, Gêneros textuais e Artes plásticas. Com o objetivo de: permitir ao docente a vivência de situações importantes para o seu convívio social, o exercício de direitos e deveres, a exploração da camaradagem, o respeito às diferenças, dentre outros.

Partindo da ideia do autor as atividades coletivas poderão ser realizadas através do lúdico, de forma que este desenvolva e estimule o aprendizado do educando como os gêneros textuais, as artes plásticas, roda de conversa, vídeo informativo, trabalho extra classe entre outros, são meios que unifica a turma a desenvolver uma atividade coletiva. Trabalhar coletivamente significa compartilhar ideias.

2.8.7.1 A contação de histórias

As histórias preparam a estrada para um pensamento coerente, preparam para pensar, e pensar é um ato que envolve o senso crítico. Assim, elas são grandes auxiliares na formação do senso crítico. As histórias encantam as crianças, e eles podem por si só entretê-las por muitas horas.

As histórias transportam o ouvinte para outro mundo, o mundo da fantasia e a sua narrativa cuidadosa permite que ele sinta novas e diferentes emoções. Isto amplia a sua visão, que sai da limitação do que pode perceber ao seu redor no dia-a-dia, para ter contato com outras emoções e sensações que a fantasia desperta.

Dohme (2003, p. 2) afirma que este processo de ouvir histórias provoca absorção de conhecimentos oriundos do próprio texto, do enredo. Já o exercício da imaginação provoca o sentimento de várias emoções. No primeiro caso os conhecimentos absorvidos são comuns a todos os ouvintes, no segundo caso estas emoções são particulares e características para cada um.

2.8.7.2 Os gêneros textuais

São atividades realizadas através de textos, jornais, revistas, internet e outras fontes que estimulem a leitura agindo também como fonte informativa. Trabalhar com gêneros em salas de aula, principalmente no ensino fundamental é a forma de estudar a língua aplicando-a nas mais variadas formas e usos do cotidiano.

Assim, tanto a escola quanto o professor tem como função oferecer aos alunos situações para ampliação e aprofundamento de seus conhecimentos acerca da Língua Portuguesa. Neste sentido os gêneros textuais devem estar inseridos no cotidiano escolar, na sala de aula e no dia-a-dia da escola. A importância de trabalhar de forma contextualizada é imprescindível à aprendizagem e à capacidade de interpretação.

Bakhtin (1997, p. 2.) diz que, Gêneros textuais são os textos encontrados no nosso cotidiano e apresentam características sócio comunicativas (carta pessoal ou comercial, diários, agendas, e-mail, orkut, lista de compras, cardápio entre outros) seria impossível se comunicar verbalmente a não ser por um texto e obriga-nos a compreender tanto as características estruturais (como ele é feito) como as

condições sociais (como ele funciona na sociedade).

Como nos explica o autor as atividades realizadas com gêneros textuais são textos do dia a dia que nos leva a comunicação como os anúncios de televisão, do rádio, propagandas comerciais, e-mail, facebook, rótulos de embalagens e outros. o professor deve explorar ao máximo esses recursos, levando o aluno a participar e a perceber os diversos gêneros textuais existentes em sua volta. Resumidamente a leitura e a escrita são pontes incontestáveis para que haja uma inclusão do indivíduo dentro da sociedade.

Vale enfatizar que da escola à responsabilidade de sistematizar esses saberes. Portanto, o professor ao adotar o trabalho com os diversos gêneros, a escola estará contribuindo para uma mudança na perspectiva da leitura e da produção textual. Isso possibilitará ao aluno o domínio do gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, de modo a ser capaz de compreendê-lo, produzi-lo na escola e fora dela.

2.8.7.3 As Artes Plásticas

Esta atividade é muito utilizada pelos professores na prática de suas aulas, uma vez que esta atividade trabalha as formações expressivas, utilizando várias técnicas de produção, leva os alunos a manipularem diversos materiais para construir formas e imagens que revelam uma concepção estética e poética em um dado momento histórico, ou seja, de algo que aconteceu a algum tempo atrás. A educação artística envolve conhecimentos e habilidades dentro de uma prática educacional própria oferecida. DOHME, (2003, p. 5)

Para o autor desenvolver a arte em sala de aula, significa desenvolver no aluno várias habilidades como a pintura, escultura ou em alguma outra forma de representação visual na qual o aluno expõe seu sentimento e suas expressões utilizando materiais diversos, além do mais sua técnica poderá melhorar e expandir a cada momento. Trabalhar a arte em sala de aula significa descobrir as mais variadas habilidades do aluno, além de incentivá-lo a criar e recriar algo que lhe interessa.

2.8.8 Os Materiais Didáticos

Os materiais didáticos também chamados de materiais manipuláveis são objetos, instrumentos que podem ajudar o professor na sua prática metodológica, ajudam também os alunos a descobrir, a entender ou consolidar conceitos fundamentais nas diversas fases da aprendizagem que lhes permite aprender ativamente determinado conceito.

Esses tipos de materiais são tocáveis. Isto é, são materiais que permitem aos alunos aprender através dos sentidos, ou seja, é todo material concreto, de uso comum ou educacional, que permita, durante uma situação de aprendizagem, apelar para os vários sentidos dos alunos.

Para Zabala (1998, p.4) materiais didáticos são aqueles que proporcionam ao educador referências e critérios para tomar decisões, no planejamento e na intervenção no ensino e na avaliação; Podem ser tipificados conforme: 1) o âmbito de intervenção (planejamento da aula, grupo, classe, individual); 2) a intencionalidade da função (orientar, exemplificar, ilustrar); 3) os conteúdos e as maneiras de organizá-los (integradoras, globalizadoras, conteúdos procedimentos, conceituais); 4) suporte (quadro negro, papel, cadernos, fichas, livro didático)

Isso nos remete a ideia de que materiais didáticos são todos os recursos utilizados pelo professor, ou seja são suportes que ele utiliza no dia a dia como auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, tendo variadas finalidades como orientar, exemplificar e ilustrar as aulas. São recursos indispensáveis ao ensino.

Já Neréci (1983, p. 99) em uma definição mais objetiva diz que: material didático é todo e qualquer recurso físico, além do professor, utilizado no contexto de um método ou técnica de ensino, a fim de auxiliar o professor a transmitir a sua mensagem e o educando a mais eficientemente realizar a sua atividade.

De acordo com o autor material didático é tudo e qualquer recurso que o professor utiliza na sua prática, sendo eles: materiais permanentes, recursos materiais e recursos tecnológicos, todos são materiais que o professor poderá utilizar como recurso para melhorar e para realizar a sua aula com praticidade e qualidade, tornando o ensino mais concreto e menos verbalístico.

2.8.8.1 Os âmbitos de intervenção

Este tipo de material envolve todos os aspectos do sistema educacional, seja

ele sociológico ou psicopedagógico, são interferências acontece no âmbito da educação com intuito de ajudar o processo de ensino e aprendizagem.

Para Zabala (1998, p. 5):

Os materiais utilizados no âmbito de intervenção referem-se a aspectos muito gerais, relacionado a todo sistema educativo, ou de carácter sociológico ou psicopedagógico; outros dizem respeito a decisões no âmbito geral da escola, como os projetos educativos e curriculares; outro que situam no âmbito da aula e também no âmbito do ensino/aprendizagem.

Para o autor as intervenções são recursos muito utilizados tanto pelos professores como pela escola, acontecem por meios de projetos, palestras e outros meios que ajude a resolver possíveis problemas que surgem no meio escolar, essas intervenções são feitas por profissionais da área, este profissional cria mecanismos que viabilize o processo de ensino.

Muitos professores preocupados com a ação educativa na escola, costumam arrolar os possíveis projetos de intervenção como, por exemplo, “A higiene física, mental e social”, “orientação de estudos”, “orientação sexual” e “orientação profissional”, entre outros, com o intuito de favorecer a ação educativa.

2.8.8.2 O planejamento de aula

Este recurso leva o professor a planejar suas aulas, com clareza, exatidão e coerência, deixando sempre uma abertura para as supostas adaptações que por ventura surgirem no decorrer de sua aula.

Planejar a atuação docente de uma maneira suficientemente flexível para permitir adaptação às necessidades dos alunos em todo o processo de ensino/aprendizagem. Por um lado, uma proposta de intervenção suficientemente elaborada; e por outro, com uma aplicação extremamente plástica e livre de rigidez, mas que nunca pode ser o resultado da improvisação. ZABALA (1998, p.92-104.).

O professor ao se planejar deverá propor e em seu planejamento uma proposta de intervenção que intensifiquem o processo de ensino e aprendizagem. Este planejamento deverá levar em conta a necessidade do aluno, o que seria útil para ele aprender de que forma este conteúdo poderá contribuir no seu aprendizado? Levando sempre em consideração seus aspectos cognitivo, afetivo e sociológico. Ao se planejar o professor deverá fazer os seguintes questionamentos: Para que

planejar? Para quem planejar? E como devo planejar? Esses questionamentos o ajudarão.

Nesta perspectiva entende-se que a escola é um ambiente muito diversificado, onde as práticas variam de acordo com os professores que as realizam. No trabalho docente, o professor faz muitas opções para que no decorrer da sua atividade o aluno consiga apreender aquilo que está sendo trabalhado. Conteúdos, objetivos, avaliação entre outros, são alguns aspectos com os quais o professor deve estar atento ao planejar suas aulas.

Porém, é na sala de aula que o professor coloca em prática as ações que planejou. Nesse contexto, os métodos utilizados pelos professores tornam-se mais visíveis podendo caracterizar a sua atuação enquanto docente.

2.8.8.3 Os grupos de classe

Este recurso refere-se ao grupo social da classe, ou seja, são grupos de alunos organizados. A organização desses grupos é útil ao desenvolvimento do ensino e aprendizagem

Zabala (1998, p.92) considera os grupos/classe fixos a maneira convencional de organizar os grupos de alunos nas escolas. Além de sua facilidade organizativa, oferece aos alunos um grupo de colegas estável, favorecendo as relações interpessoais e a segurança efetiva, os grupos/classes móveis ou flexíveis são agrupamentos em que os componentes do grupo/classe são diferentes conforme as atividades, áreas ou matérias.

O autor ainda complementa dizendo que as vantagens são, por um lado, a capacidade de ampliar a resposta à diversidade de interesses e competências dos alunos e, por outro, que em cada grupo existe uma homogeneidade que favorece a tarefa dos professores.

De acordo com o autor todo tipo de organização grupal dos alunos, assim como todas as atividades a serem programadas e desenvolvidas pela escola e a própria forma de gestão que esta emprega, devem levar em consideração os tipos de aprendizagens que estão proporcionando a seus alunos e os objetivos expressos pela própria escola.

Tais considerações apresentam-se bastante úteis aos profissionais da

educação, para que reflitam sobre a importância de se organizar o grupo de alunos, levando em consideração o tipo de aprendizagem e conteúdo que esperam desenvolver nestes, percebendo que a organização social da classe tem relação direta com a aprendizagem. Como diz o autor é um meio de organizar o aluno dentro do ambiente escolar.

2.8.8.4 O trabalho Individual

Este tipo de recurso é muito utilizado na prática educativa, uma vez que o trabalho individual incentiva o aluno a ter mais coerência em suas produções, o aluno por meio de suas vivências, suas histórias ele internaliza o conteúdo com mais exatidão e clareza, ficando mais fácil para ele aprender. Consiste nas atividades que cada menino ou menina realiza por si só e é a forma de trabalho que a maioria de sequências de ensino/aprendizagem propõe num ou outro momento.

O trabalho individual é especialmente útil para memorização de fatos, para o aprofundamento da memorização posterior de conceitos e, especialmente, para a maioria dos conteúdos procedimentais. Essa forma de trabalho é interessante só para aqueles conteúdos que permitem estabelecer uma sequência mais ou menos ordenada, ou seja, alguns conteúdos factuais e muitos conteúdos procedimentais. ZABALA, (1998, p.92-104.)

Para o autor o trabalho individual lida diretamente com a memorização de fatos, estando inteiramente ligado aos conteúdos procedimentais, ou seja, todos os procedimentos que são utilizados nesse processo, com o fim de integrá-los nas estruturas do conhecimento, ou seja, na memória. Seja qual for a corrente pedagógica, nas propostas educativas sempre esteve presente o trabalho individual, porque a aprendizagem, é em última instância, uma apropriação pessoal, uma questão individual.

Suas diferenças são encontradas no papel que se atribui a este trabalho, no momento em que ele é realizado, nos tipos de conteúdos que se trabalham e em seu grau de adaptação às características pessoais de cada aluno.

2.8.9 A intencionalidade da função

Refere-se à intenção do uso de cada suporte, ou seja, a função que cada material tem no processo de ensino aprendizagem.

Respeito a Intencionalidade ou função os materiais curriculares apresentam diferentes finalidades: orientar, guiar, exemplificar, ilustrar, propor, divulgar. Por exemplo, livros didáticos ou programas audiovisuais oferecem diversas alternativas e possibilidades de acordo com os diferentes contextos educativos em que serão aplicados. ZABALA, (1998, p.168)

Para o autor há uma vasta intenção da função do uso de materiais didáticos no processo de ensino e aprendizagem, além de orientar, exemplificar e guiar passo a passo da sua utilização em sala de aula nos diferentes contextos educativos.

2.8.9.1 A finalidade orientadora

Uma das finalidades do uso dos materiais didáticos é orientar o professor na sua prática educativa. Para Karling (1991:238). Os recursos de ensino ajudam e orientam enormemente a comunicação, a compreensão e a estruturação da aprendizagem cognitiva. Eles têm função importante no incentivo e no alcance de objetos afetivos, ou seja: fazem o aluno gostar de estudar, uma disciplina ou de um assunto; quando o professor utiliza um cartaz para explicar algum conteúdo a compreensão é maior; desperta interesse por parte do aluno e assim há mais incentivo e a aula torna mais dinâmica;

Para o mesmo autor com o uso de material didático adequado fica mais fácil de compreender determinado assunto em estudo. Mas é preciso saber qual seria o melhor material, onde e como selecioná-lo e ainda como usá-lo com máximo de proveito.

De acordo com o autor, o uso continuado de materiais didáticos estimula o aluno a ter prazer em aprender. Uma vez que estes recursos orientam e direcionam o educador em caminhos mais propícios que facilitem o aprendizado, o uso adequado do recurso didático ficará mais fácil para o aluno compreender o assunto que está sendo abordado. O professor deve escolher o material adequado para cada assunto, ou seja, para cada momento.

Já, para Zabala (1998, p.168), o uso de materiais didáticos tem a finalidade de, através de referenciais teóricos, orientar o professor na tomada de decisões

através de referenciais teóricos. Por exemplo: livros ou artigos; materiais que oferecem orientações, servindo normalmente de suporte a outros materiais, como é o caso dos guias didáticos e dos programas audiovisuais; materiais que proporcionam alternativas de acordo com os diferentes contextos educativos, tais como as propostas didáticas.

Zabala nos proporciona maior clareza quanto ao uso dos materiais didático, quanto ao uso de referenciais teóricos que o professor utilizará lhe proporcionará maior clareza, como é o caso de revistas, jornais, artigos, ou seja, materiais que lhe oferece informações.

2.8.9.2 A finalidade exemplificadora

O uso constante de materiais didáticos na prática educativa tem a finalidade exemplificadora, uma vez que estes recursos contribuem para a elaboração de projetos, currículos surgindo como propostas pedagógicas.

Para Zabala (1998, p. 168) a finalidade exemplificadora são propostas para elaboração de projetos educativos e curriculares da escola; propostas relativas ao ensino em determinadas áreas, ou em determinados níveis, ciclos ou etapas; propostas para o ensino destinado a alunos com necessidades educativas especiais; descrições de experiências de inovação educativa; materiais para o desenvolvimento de unidades didáticas; avaliações de experiências e dos próprios materiais curriculares, etc.

Para o autor o uso dos materiais didáticos acrescenta ainda mais nas propostas pedagógicas, principalmente em se tratando das propostas para o ensino destinado aos alunos com necessidades educativas especiais, ou seja, exemplificam o uso para o nível de desenvolvimento de cada unidade dos materiais curriculares. Vale ainda ressaltar que os materiais didáticos dinamizam a aula, facilitam a aprendizagem, atraem a atenção, mantêm os alunos ocupados, motivando-os e despertando o interesse pela aula.

2.8.9.3 A finalidade ilustrativa

Uma das finalidades dos recursos didáticos é ilustrar, tornar as aulas mais

atrativas, divertidas e dinamizadoras, de forma simples o aluno poderá ir bem além da expectativa do professor.

Segundo Lorenzato, (2006, p.17-18), palavras não alcançam o mesmo efeito que conseguem os objetos ou imagens, estáticas ou em movimento. Palavras auxiliam, mas não são suficientes para ensinar o fazer é mais forte que o ver ou ouvir, quaisquer que sejam as idades das pessoas, o que destrói a crença de que material didático manipulável só deve ser utilizado para ensinar crianças.

Para o autor as aulas que são apenas dialogadas, se tornam cansativas e estressantes e sem rendimento. Neste sentido torna-se necessário que o professor utilize na sua prática pedagógica materiais ilustrativos diversificados, deixar que o aluno manobre, toque, mexa e utilize esse recurso para o seu próprio aprendizado. Os materiais ilustrativos podem e devem ser usados em qualquer faixa etária ou série, dependerá muito da criatividade do professor.

O uso do material didático surgem como oportunidades de proporcionar uma participação mais ativa dos alunos durante as aulas. Somente a fala dos professores, muitas vezes, não desperta a atenção do aluno, cansando tanto aluno quanto professor. Os materiais didáticos quebram o excesso de verbalismo e concretizam o assunto abordado pelo professor, facilitando a aprendizagem do aluno, diminuindo os esforços do professor. Enfim, tornam a aula mais interessante e prazerosa para ambos.

2.8.10 A organização de conteúdos segundo seus tipos

Organizar os conteúdos de acordo com seus tipos de forma clara e objetiva é fundamental para uma boa aula. E facilita o aprendizado do educando.

Para Zabala (1998, p.168) na organização de conteúdos se tem materiais com pretensões integradoras e globalizadoras, que tentam abarcar conteúdos de diferentes disciplinas, e outros materiais específicos vinculados a conteúdos estritamente procedimentais; bloco, fichas ou programas de computador para o domínio de algoritmos das operações matemáticas, etc. Temos ainda conteúdos conceituais como a maioria dos livros didáticos, especialmente os das áreas de ciências sociais e naturais, monografias etc. E por fim temos os conteúdos atitudinais, por exemplo, propostas para os professores, livros para os alunos,

programas multimídias para educação para o trânsito e outros temas transversais.

Para o autor na organização de conteúdos se utiliza matérias integradores e globalizados de forma a contribuir com o processo de ensino e aprendizagem e que correspondam as expectativas do aluno. Sendo que há três tipos de conteúdos, os conceituais, os atitudinais e os procedimentais, o professor que segue esses conteúdos e suas diretrizes com certeza terá mais rendimento nas suas aulas, além de trabalhar de forma organizada.

2.8.10.1 Os conteúdos conceituais

Esses conteúdos visam a desenvolver as competências do educando nas suas relações com símbolos, expressões, ideias, imagens e representações, desenvolvendo essas competências fica mais fácil entender e ressignifica o real, ou seja, refere-se ao conhecimento que cada aluno vai adquirir ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Zabala (1998, p.171.) afirma:

Os conteúdos conceituais englobam: fatos, conceitos, princípios (“O que se deve saber”). Aprendizagem de princípios e conceitos – São termos abstratos, por exemplo, princípios:- leis, regras, conceitos – densidade, impressionismo que implica em compreensão que vai além dos enunciados. Já a característica dos conteúdos conceituais – não estar acabado Pois são processo de elaboração pessoal que requer uma compreensão do significado

Dessa forma a elaboração de conceitos permite ao aluno vivenciar o conhecimento, elaborar generalizações, buscar regularidades ressignificando e relacionando a dimensão conceitual do conteúdo numa perspectiva científica, criativa, produtiva, cotidianas em que se materializa a produção do saber. O aluno conceitualiza meios que favorecem seu próprio aprendizado.

2.8.10.2 Os conteúdos procedimentais

Esses conteúdos envolvem o processo ensino-aprendizagem, articulando a construção de uma lógica, uma pedagogia e uma área específica de conhecimento, ou seja, são técnicas procedimentais utilizadas no processo de ensino e aprendizagem.

Na concepção de Zabala (1998, p.171.) os conteúdos procedimentais dizem respeito a técnicas e métodos (“O que se deve saber fazer”). Aprendizagem dos conteúdos procedimentais: destreza ou habilidades. São conjuntos de leis ordenadas e com um fim. Como por exemplo ler, desenhar, calcular, traduzir. São ações ou conjuntos de ações que são o ponto de partida, pois só se aprende fazendo e pela exposição do professor, é exercitação múltipla, refletindo sobre a atividade (atuação) sendo preciso aplicá-los em contextos diferenciados.

Para o autor os conteúdos procedimentais referem-se as técnicas utilizadas no processo educativo, ou seja, o aluno só aprende fazendo com a perspectiva educacional dialógica, participativa, compartilhada, com a intenção de ampliar a sua capacidade reflexiva, nessa perspectiva, fazer com que os alunos construam instrumentos para analisar, por si mesmos, os resultados que obtém e os processos que colocam em ação para atingir as metas que se propõem, ou seja, vivenciando o seu potencial.

2.8.10.3 Os conteúdos atitudinais

Esses conteúdos referem-se à formação de atitudes e valores em relação à informação recebida, visando à intervenção do aluno em sua realidade. É a vivência do ser com o mundo que o rodeia. Considerando que cada aluno deverá ter uma atitude própria.

Para Zabala (1998, p.171.)os conteúdos atitudinais abrangem valores, atitudes, normas (“Como se deve ser”). Aprendizagem de conteúdos atitudinais:- valores, atitudes, normas, valores – Ideias éticas (solidariedade, liberdade, respeito), atitudes – tendências ou predisposições (cooperar, participar, ajudar), normas – padrões ou regras de comportamento (conforme grupo social), análise dos fatores positivos e negativos, envolvimento afetivo e avaliação.

Segundo o autor o aprendizado de normas e valores torna-se alvo principal para que este conteúdo seja adquirido, e na sua proporção e qualificação só é desenvolvido na prática e em seu uso contínuo. O aluno passa a ser moldado de acordo com suas experiências vividas. Dessa forma observa-se que os conteúdos atitudinais passam pelo processo sociedade-indivíduo-sociedade, ligando o aluno aos princípios de valores que regem dentro da sociedade.

2.8.11 O suporte didático

São recursos que auxiliam o professor na sua prática pedagógica, alguns são permanentes e outros são descartáveis.

Para Zabala (1998, p.169) são os recursos didáticos que dão suporte ao professor, ou seja, são aqueles que proporcionam ao educador referências e critérios para tomar decisões, podendo ser descartáveis ou não. Para o mesmo autor, os materiais descartáveis oferecem a vantagem de que os alunos devem trabalhá-los individualmente ou em grupo, expressando o que entendem em cada momento, o que permite que os professores possam conhecer a situação de cada um deles em seu processo de aprendizagem.

Para o autor suporte didáticos são todos os recursos que o professor utiliza no dia, sejam eles descartáveis ou não, permanentes ou não. Esses recursos contribuem no processo de ensino e aprendizagem.

2.8.11.1 O suporte de quadro negro

Para Gomes, (s/d, p. 5) o quadro negro é um meio auxiliar do professor que permite uma boa visualização do que se escreve; é um material de que se dispõe facilmente, vista normalmente que em todas as escolas se encontra o quadro de giz, pode dispensar recursos e outros auxiliares didáticos; proporciona uma utilização constante, tanto por parte dos professores como por parte dos alunos.

É um importante recurso pedagógico que no dia a dia auxilia o professor nas suas aulas. Como diz o autor, o quadro negro é um recurso permanente encontrado em todas as salas de aula, é um dos recursos indispensável a prática pedagógica, auxilia o professor e o aluno, é como se fosse o caderno do professor. Este recurso acompanha todas as fases da educação, ou seja, desde o início da educação, hoje com a modernidade existem diversos modelos de quadro.

2.8.11.2 O suporte revista

Para Leal (2005, p. 1), esse suporte com tratamentos diferenciados,

expressos em gêneros textuais diferentes apresenta um conjunto dos mais variados conteúdos da comunicação. Por ser essa uma fonte múltipla de informações nos mais variados gêneros, os textos jornalísticos dialogam com o leitor e contribuem para que o público alvo, no caso o aluno, desenvolva habilidades leitoras e escritoras dos gêneros focados. Por tanto, utilizar o suporte revisto em sala de aula é oportunizar a formação sócio discursiva do aluno.

Segundo o autor a leitura através de textos de revista forma o perfil cidadão leitor e desenvolve habilidades linguísticas em vários domínios discursivos. Vale ressaltar que a utilização de revistas em sala de aula deixa o aluno mais envolvido e participativo do mundo que o cerca, além disso, o aluno desenvolve habilidades leitoras e escritoras, ou seja, pratica sua a leitura e a escrita, além de conhecer e conviver com diversos gêneros textuais.

2.8.11.3 O caderno

Para Gomes (s/d, p. 5) o caderno: é um instrumento de trabalho que apresenta muitas vantagens como: contribui para desenvolver no aluno o gosto pela boa apresentação; pela limpeza; pela caligrafia cuidada e pelas ilustrações; desenvolve no aluno o cuidado com ortografia; ajuda a criar hábitos de organização; fornece material para estudo e para revisão; serve como elemento de ligação entre a escola e a família e fornece ao professor elementos relativos à progressão do aluno

É um recurso indispensável tanto para o aluno quanto para o professor, é através dele que o professor registra o planejamento de suas aulas e o aluno registra o conteúdo da matéria, ajuda o aluno a desenvolver sua escrita.

Para o autor o uso do caderno em sala de aula traz diversas vantagens, além de deixar a escrita organizada, estimula o aluno a ter zelo, a ser organizado, a visualizar tudo que nele registra e perceber seus erros, o caderno também torna-se um elo de ligação entre a família e a escola, pois através dele o pai poderá acompanhar todas as atividades desenvolvidas em sala de aula em e também um meio do professor avaliar o aluno, ou seja, acompanhar se o aluno está ou não acompanhando as aulas.

2.8.11.4 As fichas

Este suporte é indispensável a prática pedagógica, o professor poderá usá-la de diversas formas, com diversas utilidades, também poderá ser utilizado nas diversas disciplinas utilizado pelos educadores da educação básica, podendo ser utilizado em todas as disciplinas nas mais variadas formas.

Demo (1996, p.22), diz que: “o professor criativo induz o aluno a criar também, ao montar materiais que permitam ao aluno manipular, experimentar, ver de perto e principalmente refazer”. Dessa forma caberia a criatividade do professor quanto ao uso deste recurso, poderá ser usado para leitura, para a matemática, para ilustrar figuras e letras.

2.8.11.5 O livro didático

Este suporte auxilia o professor nas suas aulas, é uma forma que o aluno tem de acompanhar todo o assunto exposto pelo professor. Para Zabala (1998, p.172.). O livro didático é o melhor meio para resumir os conhecimentos e, finalmente, a avaliação tem um caráter sancionador centrado exclusivamente nos resultados. O mesmo autor (p.169) ainda comenta que: Vários trabalhos apontam que é muito frequente que os professores “sigam” o livro para estruturar suas aulas. Assim, pois, convém analisa-os com atenção, evitando julgamentos estereotipados que não contribuem muito para melhorar seu uso a prática educativa.

Para o autor, os livros didáticos também são um meio de resumir os conteúdos, assim facilita estudar para as avaliações, ou para expor algum trabalho. Comenta ainda que é muito frequente que professores utilizemos livros didáticos para auxiliar seu planejamento diário, ou seja, o mesmo livro utilizado pelos alunos na maioria das vezes é utilizado pelos alunos. Cabe ainda ressaltar que professor tem que ter bastante cautela ao utilizar este recurso, para que não faça julgamento precipitados aponto queo aluno perceba.

Já para Karlling (1991, p. 254), o livro didático continua sendo o mais econômico e completo recurso de ensino. Por isso todo professor deveria adotar pelo menos um livro para cada disciplina. Os alunos precisam ter um pouco de apoio seguro em que se basear para estudar. Precisa saber, com segurança, ao menos, o

que vai ser cobrado dele.

Na ideia do autor o livro didático é um dos recursos mais antigo e bem utilizado pelas escolas, adotá-los tornaria os custos mais baratos, pois a maioria das escolas públicas disponibiliza este recurso para alunos e professores, para o aluno ter em mãos este suporte facilita ainda mais seu aprendizado, pois ele teria um embasamento mais concreto acerca do que o professor poderá pedir, como atividade pedagógica.

Há, hoje, à disposição do professor e dos estudantes, uma diversidade de fontes de informações disponíveis. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) recomendam que o professor utilize, além do livro didático, materiais diversificados (jornais, revistas, computadores, filmes etc.), como fonte de informação, de forma a ampliar o tratamento dado aos conteúdos e fazer com que o aluno sinta-se inserido no mundo à sua volta.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) o ideal seria que o professor não utilizasse apenas o livro didático como suporte nas suas aulas, mais que utilizasse também outras fontes de informações como jornais, revistas e outros meios que incentivasse o aluno a ter gosto pela leitura e a valorizar o mundo que o rodeia.

2.9 HIPÓTESES DE TRABALHO

H1. Os docentes da Educação Indígena não utilizam estratégias de ensino e aprendizagem na escola indígena Karapanatuba.

H2. As atividades de aprendizagem individuais são as mais utilizadas pelos professores da escola indígena Karapanatuba.

H3. O livros é o recurso didático utilizado satisfatoriamente pelos professores para garantir a aprendizagem dos alunos indígenas Karapanatuba.

2.10 DEFINIÇÃO DE VARIÁVEIS

Estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas na escola indígena.

2.11 DEFINIÇÃO CONCEITUAL

Estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas na escola indígena: Entende-se nesta pesquisa por estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas na escola indígena os meios utilizados pelos professores da Educação Indígena na aldeia Karapanatuba, para facilitar o processo de aprendizagem dos alunos.

2.12 DEFINIÇÃO OPERACIONAL

Tabela 1 - Quadro de definição operacional das variáveis

Variável	Definição	Dimensão	Sub-dimensões	Técnica/ Instrumento/ Índice
ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM	Estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas na escola indígena: Entende-se nesta pesquisa por <u>estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas na escola indígena</u> em meios utilizados pelos professores da Educação Indígena na aldeia Karapanatuba, para facilitar o processo de aprendizagem dos alunos.	ESTRATÉGIAS DE ENSINO	Pré-Instrucional	Técnica: Enquete; Instrumento: Questionário fechado do tipo dicotômico de duas opções Índice: Sim/Não
			Coinstrucional	
			Pósinstrucional	
		ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM	Grupal	
			Individual	
			Coletivo	
		MATERIAL DIDÁTICO	Âmbito de intervenção	
			Intencionalidade da função	
			Organização de conteúdos	

CAPÍTULO III - MARCO METODOLÓGICO

Neste capítulo se apresentam os aspectos metodológicos que orientaram a procura dos objetivos na busca das soluções aos problemas da investigação executada. Estabelecem-se, assim, as características metodológicas, em termos de procedimentos gerais e específicos.

3.1 PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS

Para que haja uma melhor compreensão do trabalho é necessário esclarecer que o trabalho parte de leitura prévia da literatura especializada que trata do tema. Este se constituiu numa pesquisa bibliográfica a partir da análise de artigos, livros, dissertações, teses, a fim de coletar informações para ilustrar como se dá o processo de ensino e aprendizagem no contexto atual. Procurou-se, nesse sentido, construir argumentos teóricos que subsidiem os alicerces dos resultados da pesquisa de campo.

O passo seguinte se deu com a realização da pesquisa de campo onde a preocupação principal foi tentar chegar o mais próximo possível do cumprimento do objetivo geral proposto. A pesquisa tem como tema: As Estratégias de Ensino e Aprendizagem aplicadas na Escola Indígena Municipal de Ensino Fundamental, da Aldeia Karapanatuba, no município de Jacareacanga, estado do Pará, no período de 2014.

Fez-se necessário estabelecer que, quanto à natureza, a presente pesquisa é do tipo básico. Para Gerhard e Silveira (2009, p. 34) esse tipo de pesquisa “objetiva gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência, sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais”. A pesquisa esteve pautada na importância e autenticidade de análise do tema em estudo. Baseou-se em estudos do referencial epistemológico e metodológico descritivo, existente a respeito do tema.

O método aplicado na pesquisa foi o hipotético-dedutivo. No marco desse procedimento geral optaram-se pelos procedimentos específicos de foco

quantitativo, de alcance temporal seccional, de nível de profundidade descritivo, com um desenho não experimental. Tal procedimento metodológico iniciou-se com a elaboração do projeto de pesquisa, logo depois a pesquisa de campo, e por último a apresentação e defesa dos resultados.

3.2 PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Dentro do marco metodológico, definiu-se que quanto à abordagem esta pesquisa é do tipo quantitativa. Segundo Fonseca (2002), citado por Gerhardt e Silveira (2009, p. 33), contrária à pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros.

3.3 NÍVEL OU ALCANCE DO CONHECIMENTO ESPERADO

No contexto do enfoque quantitativo, e levando em conta o objetivo geral da pesquisa, o seu nível de estudo, segundo a sua profundidade, é descritivo. O estudo buscou saber que estratégias de ensino e aprendizagem são utilizadas na Escola Indígena Municipal de Ensino Fundamental da aldeia Karapanatuba, no município de Jacareacanga, estado do Pará.

O nível de pesquisa abordado neste trabalho foi de profundidade descritiva, tendo como finalidade identificar as estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas na Escola Indígena Municipal de Ensino Fundamental da aldeia Karapanatuba, no município de Jacareacanga, estado do Pará.

3.4 DESENHO NÃO EXPERIMENTAL

A pesquisa assumiu um desenho não experimental, por ser uma investigação realizada sem manipulação deliberada das variáveis, uma vez que os dados

relativos aos itens de pesquisa foram observados em seu contexto natural para logo serem submetidos à análise e interpretação. É não experimental, pois a investigação foi realizada sem manipular deliberadamente as variáveis, ou seja, trata-se da pesquisa em que não se fez variar intencionalmente as variáveis independentes. Se observou os fenômenos tal como se produzem em seu contexto natural, para depois analisá-los.

3.5 POPULAÇÃO E AMOSTRA

Nesta parte se determinam as unidades ou elementos a serem levados em conta para a delimitação da população e amostra. Neste sentido, considera-se que a população é o conjunto de unidades de análise para as quais as conclusões são válidas.

Devido a que esta pesquisa é de abordagem quantitativa, e assumindo que a amostra é um subgrupo da população, a mesma foi matematicamente definida, precisamente com antecedência, certificando-se de que é probabilisticamente representativa.

3.5.1 População

Considerando que a população é o conjunto de unidades de análise para as quais as conclusões são válidas, a população ou universo desta pesquisa é composto por uma população Indígena da Rede Pública de Ensino da Escola Indígena Karapanatuba, no município de Jacareacanga, estado do Pará. No seguinte espaço encontram-se descritos as principais características da população, a amostra e a amostragem, que foram aplicadas como procedimento.

3.5.2 Definição da população

A população supramencionada é definida como se segue:

Âmbito Institucional: a população, objeto de pesquisa abrange apenas 01 (uma) instituição educativa do Ensino Fundamental (Escola Karapanatuba).

Alcance humano: a população em estudo envolve 155 pessoas entre

professores e alunos comprometidos com o processo de ensino e aprendizagem.

Tempo de incidência transversal: ano de 2014.

3.5.3 Quadro de amostragem

Uma vez definida as unidades da população: 01 elemento institucional e 155 elementos humanos, se procedeu a determinar o quadro de amostragem da população. Para este fim, foi preparada uma lista dos 5 professores, e a lista por turma dos 150 alunos, segundo as suas séries. As duas listas foram numeradas em ordem alfabética para facilitar a identificação das unidades populacionais da amostragem.

3.5.4 Tamanho da Amostra

A amostra é uma parcela da população e deve ser representativa, ou seja, deve ter as mesmas características da população de onde foi retirada. Desde o estabelecimento da população em estudo, procedeu-se a calcular o tamanho da amostra. Para este efeito, se aplicou a seguinte determinação preliminar:

Uso do software informático Process versão 1.0, para o cálculo do tamanho da amostra para populações finitas.

Dados oferecidos ao sistema informático:

N (Docentes)= 5; erro máximo aceitável de estimativa, $p = 5\%$; nível de confiança, $\alpha = 95\%$.

N (Alunos)= 150; erro máximo aceitável de estimativa, $p = 5\%$; nível de confiança, $\alpha = 95\%$.

o Valor relativo estabelecido como resultado para o tamanho da amostra de professores é de 100 % o que representa um total de 5 docentes.

o Valor relativo estabelecido como resultado para o tamanho da amostra de alunos é de 72 % o que representa o total de 108 alunos.

3.5.5 Amostragem

Para a seleção da amostra se aplicou o procedimento probabilístico aleatório

simples. Para o efeito procedeu-se da seguinte forma: primeiro respeitou-se o percentual que determinou o tamanho da amostra: 5 professores e 108 alunos.

Uma vez conhecido o tamanho da amostra de professores foram tirados os 5 professores por um sistema de seleção direta, pois foram incluídos a totalidade. No entanto, para a seleção dos alunos foram confeccionadas 5 listas, uma para cada turma, e delas foram colhidas o equivalente a 72 % até completar a quantidade numérica de 108 alunos, sem sorteio e sem reposição a quantidade estabelecida de 5 professores. A distribuição descrita pode ser observada no quadro a seguir.

Tabela 2 - População e amostra.

TIPO	Elementos Populacionais	População		Mostra		Amostragem
		150		Nº	%	
HUMANO	Discente da Escola Indígena Municipal Karapanatuba em Jacareacanga-PA	Alunos do primeiro ano	15	11	72%	Probabilística aleatória simples
		Alunos do segundo ano	20	14		
		Alunos do terceiro ano	30	22		
		Alunos do quarto ano	38	27		
		Alunos do quinto ano	47	34		
	Docente da Escola Indígena Municipal Karapanatuba em Jacareacanga-PA	5	5	100%	Probabilística aleatória simples	
TOTAL				113	----- --	-----

3.6 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

Por se tratar de uma pesquisa com enfoque estritamente quantitativo a técnica e instrumento de coleta de dados selecionados também foram de cunho quantitativo.

Considerando as diferentes características dos elementos populacionais, já identificados na tabela acima, foram utilizadas nesta pesquisa duas técnicas de observação: para professores, dentre as técnicas apropriadas para coletar dados, foi aplicada a entrevista estruturada, tendo como instrumento para a coleta dos dados o questionário dicotômico; para os alunos foi utilizada a técnica de observação, fazendo uso da grade de observação contendo os 32 itens de pesquisa.

3.6.1 Instrumentos de coleta de dados: questionário e grade de observação

O questionário foi o instrumento usado na coleta de dados relativo aos professores. Sua confecção foi realizada pela pesquisadora e seu preenchimento realizado pelo informante. Neste sentido, o questionário é um tipo formulário dicotômico. Para cada resposta se apresenta uma escala de medição de dois níveis de resposta (Sim ou Não) com perguntas fechadas.

As perguntas foram estruturadas em torno a três blocos, sendo que cada bloco corresponde a uma dimensão da pesquisa, em concordância com os objetivos específicos do estudo em questão.

Buscou-se cumprir todos os procedimentos éticos na coleta dos dados, assegurando o anonimato da identidade dos respondentes.

3.6.2 Procedimento de coleta de dados

Após se tomar conhecimento da escola e sua dinâmica, na qual trabalha cada um dos docentes selecionados para informantes perante a coleta de dados, dirigiu-se a cada um, e, localizando o docente entregou-se-lhe o instrumento, permanecendo no local por alguns minutos para que não houvesse dúvidas acerca de termos utilizados no questionário, recolhendo tão logo os mesmos foram finalizados. Esse procedimento foi adotado com todos os entrevistados.

Para a colheita de dados com alunos, a pesquisadora solicitou permissão ao responsável da aldeia e ao diretor da escola por procedimento formal. Uma vez obtida a autorização a pesquisadora se dirigiu à escola para fazer a observação de aula.

Ao se utilizar a técnica de observação com os alunos dos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, respeitada a amostra definida anteriormente, também se obedeceu às três dimensões, aos mesmos itens de pesquisa e se elaborou uma grade de observação com duas opções de respostas: (Sim ou Não).

A observação feita pela pesquisadora se deu em duas ocasiões diferentes, uma no primeiro e outra no segundo semestre letivo, sendo que em cada uma das observações a pesquisadora interagiu com os alunos durante o período de cinco (05) horas-aula em cada uma das cinco turmas, conversando com os alunos

selecionados para a amostra em cada uma das turmas, observando o ambiente das salas de aula atenta a cada um dos trinta e dois (32) itens de pesquisa, assinalando ao final, na grade de observação, Sim ou Não, para cada um dos itens observados.

Todas as observações efetuadas com o intuito de responder ao problema de pesquisa foram registradas e posteriormente transportadas para a grade de observação. Essas observações incluíram todas as turmas do 1º ao 5º ano da escola pesquisada.

3.6.3 Procedimento para análise dos dados

Após o encerramento da coleta de dados se procedeu a verificação, depuração, classificação e tabulação dos dados. Para o efeito:

Os questionários foram compilados e agrupados por turma de respondentes.

Em seguida se procedeu a verificação da sua integridade para confirmar se os preenchimentos foram feitos de modo correto e na totalidade das questões.

Posteriormente se procedeu à contagem dos dados unidade por unidade de análise e pergunta por pergunta, com o respectivo esvaziamento na matriz de dados.

Uma vez ordenados e classificados todos os dados foram tabulados para proceder a sua análise estatística com procedimentos técnicos básicos da estatística descritiva e a ferramenta do programa informático Excel, versão 2010 do Windows.

Finalmente, se passou a desenhar as tabelas e os gráficos para representar os resultados com suas respectivas interpretações.

3.6.4 Procedimentos para a apresentação, interpretação e discussão de dados

Uma vez tabulados os dados e desenhados os gráficos relacionados com os dados, se procedeu a sua interpretação pedagógica.

Para sua interpretação pedagógica revisou-se dado por dado segundo cada objetivo em questão, procurando assim, possíveis conexões e relações que direcionem as interpretações acerca do fenômeno investigado.

Buscou-se no referencial teórico as bases conceituais para a explicação pedagógica dos resultados colhidos na pesquisa, e para, desse modo, poder

confrontar a experiência com os conhecimentos já acumulados sobre o objeto de investigação.

Após a análise, interpretação e explicação dos resultados da pesquisa, foram selecionadas as tabelas e gráficos mais representativos para montar a conclusão da pesquisa.

CAPÍTULO IV - MARCO ANALÍTICO

A presente análise, assim como a interpretação dos dados coletados, se faz possível a partir da aplicação de um instrumento que buscou atingir o problema de pesquisa abordado na presente investigação.

O instrumento aplicado viabilizou a coleta de dados relacionados com o objetivo geral e os três objetivos específicos. É um questionário com perguntas dicotômicas de dois níveis de resposta (SIM-NÃO) e dois resultados possíveis (SIM e NÃO). Com este instrumento se intencionou identificar as estratégias de ensino e aprendizagem utilizados na Escola Municipal de Ensino Fundamental da aldeia indígena Karapanatuba, no município de Jacareacanga, estado do Pará. Para isso se estabeleceram os seguintes objetivos específicos:

Identificar as estratégias de ensino mais utilizadas pelos docentes da escola indígena Karapanatuba.

Verificar que atividades de aprendizagem são realizadas com maior frequência na escola indígena Karapanatuba.

Conhecer os recursos didáticos utilizados satisfatoriamente pelos professores para garantir a aprendizagem dos alunos indígenas Karapanatuba.

4.1 ANÁLISES ESPECÍFICAS DOS DADOS POR DIMENSÃO

Nesta parte se apresentam os resultados relacionados com cada uma das dimensões, seus indicadores e itens pesquisados. A análise se faz por dimensão segundo as opções de respostas.

Para julgar, verificar, explicitar e especificar em que nível são utilizadas as estratégias de ensino e aprendizagem na Escola Municipal de Ensino Fundamental da aldeia indígena Karapanatuba, no município de Jacareacanga, estado do Pará, especificamente respeito às três dimensões pesquisadas, se estabeleceu a seguinte escala, sobre o total de 90 respostas possíveis para a Dimensão 1 e 2; e, sobre o total de 140 respostas possíveis para a Dimensão 3.

Tabela 3 - Escala para valorização dos resultados específicos das Dimensões 1 e 2.

Escala	Valoração relativa	Valoração absoluta	Qualificação
--------	--------------------	--------------------	--------------

0a18	0a20%	1	UI –Utilização Insuficiente
19a36	21a40%	2	UB–UtilizaçãoBaixa
37a54	41a60%	3	UM– UtilizaçãoModerada
55a72	61a80%	4	UA– UtilizaçãoAlta
73a90	81a100%	5	UE– UtilizaçãoExcelente

Tabela 4 - Escala para valorização dos resultados específicos da Dimensão 3.

Escala	Valoração relativa	Valoração absoluta	Qualificação
0a28	0a20%	1	UI –Utilização Insuficiente
29a56	21a40%	2	UB–Utilização Baixa
57a84	41a60%	3	UM– UtilizaçãoModerada
85a112	61a80%	4	UA– UtilizaçãoAlta
113a140	81a100%	5	UE– UtilizaçãoExcelente

Dimensão 1: Estratégia de ensino

Para esta dimensão foi formulado o seguinte objetivo específico:

“Identificar as estratégias de ensino mais utilizadas pelos docentes da escola indígena Karapanatuba”. Os dados resultantes provêm da combinação das respostas dadas pelos 05 sujeitos respondentes das 9 perguntas formuladas a partir de 3 indicadores que se inquiriu sobre esta dimensão, bem como o resultado da observação feita pela pesquisadora aos 108 alunos de primeiro ao quinto ano, selecionados para amostra. A dimensão 1, "Estratégia de ensino", apresenta um total de 90 pontos em distribuição, como é mostrado na Tabela 5. Os dados colhidos estão em ordem planejada: indicadores, itens de pesquisa e opções de respostas.

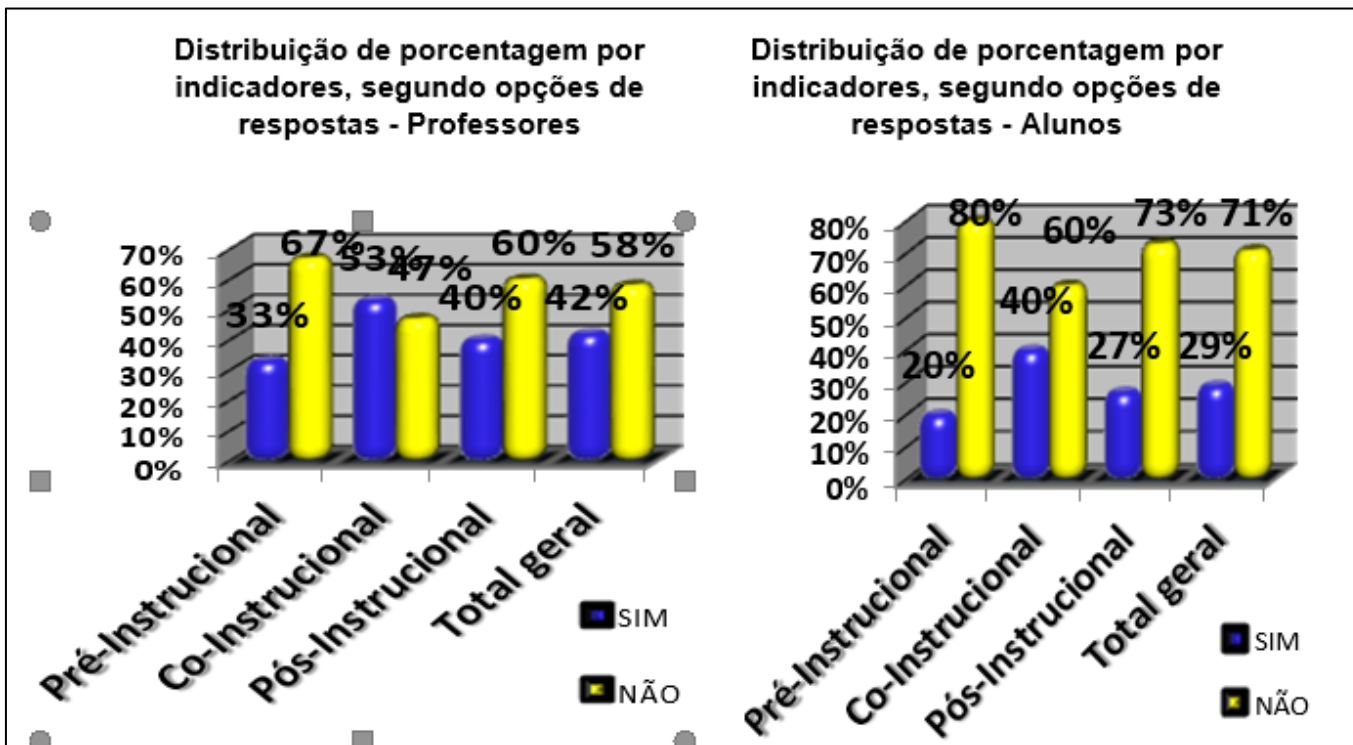
Tabela 5 - Distribuição de respostas da Dimensão 1, por indicador, categoria e opção de resposta

DIMENSÃO1	INDICADORES	PERGUNTAS	PROFESSOR		ALUNO	
			SIM	NÃO	SIM	NÃO
		P1:Foto de imagem	00	05	00	05

Estratégia de ensino	Pré-instrucional	P2:Portfólio	02	03	01	04
		P3:Tempestade de Ideias	03	02	02	03
	Co-instrucional	P4:Leituraescrita	05	00	03	02
		P5:Cantinhoda leitura	03	02	03	02
		P6:Álbumbariado	00	05	00	05
	Pós-instrucional	P7:Mapaconceitual	01	04	01	04
		P8:Produção textual	03	02	03	02
		P9:Estudodirigido	02	03	00	05
	TotaisParciais		19	26	13	32
Totais dePontos		45		45		

Análise. Na tabela 5, pode-se observar a distribuição dos pontos que perfazem um total de 90 (noventa) sendo eles distribuídos em 3 (três) indicadores com 9 (nove) perguntas de 5 (cinco) níveis de pontuação, a qual representa a opinião de professores e alunos. Como análise desta distribuição bruta dos dados é possível construir alguns conceitos estatísticos. Em primeiro lugar, salta à vista que a opção valorativa melhor pontuada pelos participantes da pesquisa respeito ao ensino e a aprendizagem foram os itens do Indicador 2: Estratégias pós instrucionais, com um total de 14/90; a opção com menor pontuação foi o Indicador 1, com 08/90; entre os extremos ficou o Indicador 3, com 10/90. Assim, considerando o total de pontos positivos nesta Dimensão, obteve-se a pontuação 32/90, percebe-se que o nível de utilização das estratégias de ensino e aprendizagem correspondente à Dimensão 1 é o nível 2: UB – Utilização Baixa.

Gráfico 1 - Nível de utilização de estratégia de ensino



a

Interpretação: Fazendo a interpretação dos dados apresentados em escala no gráfico 1 é possível identificar as estratégias de ensino mais utilizadas na escola da aldeia indígena Karapanatuba, município de Jacareacanga – PA, como referendados pela dimensão: Estratégia de Ensino. Das nove perguntas, a (P.4) Leitura escrita foi a que obteve maior pontuação (8/10), consideradas as respostas dos professores e a observação aos alunos, feita pela pesquisadora; a (P.1) Foto de Imagem e a (P.6) Álbum seriado não obtiveram pontuação (0/10), o que significa que nenhum professor utiliza essa estratégia de ensino. Na somatória geral da dimensão obteve-se 32 pontos positivos, dos 90 possíveis.

As estratégias de ensino, para efeito da presente pesquisa, foram classificadas como: pré-instrucionais, co-instrucionais e pós-instrucionais, dependendo do momento em que são utilizadas. O ensino ocorre quando professor e aluno interagem intermediados por uma estratégia definida e colocada em prática.

Em razão da argumentação acima, e tendo como referência a escala de medição estabelecida, para valorar, julgar e determinar o nível de utilização das estratégias definidas nos indicadores da Dimensão 1, é de nível 2 Utilização Baixa, visto que o total das respostas positivas somam 35,6%.

Dimensão 2: Atividades de Aprendizagem

Para esta dimensão foi formulado o seguinte objetivo específico: “Verificar que atividades de aprendizagem são realizadas com maior frequência na escola indígena Karapanatuba”. Os dados resultantes provêm da combinação das respostas dadas pelos 05 sujeitos respondentes das 9 perguntas formuladas a partir de 3 indicadores que se inquiriu sobre esta dimensão, bem como o resultado da observação feita pela pesquisadora aos 108 alunos de primeiro ao quinto ano, selecionados para amostra. A dimensão 2, "Atividades de Aprendizagem", apresenta um total de 90 pontos em distribuição, como é mostrado na Tabela 6. Os dados colhidos estão em ordem planejada: indicadores, itens de pesquisa e opções de respostas.

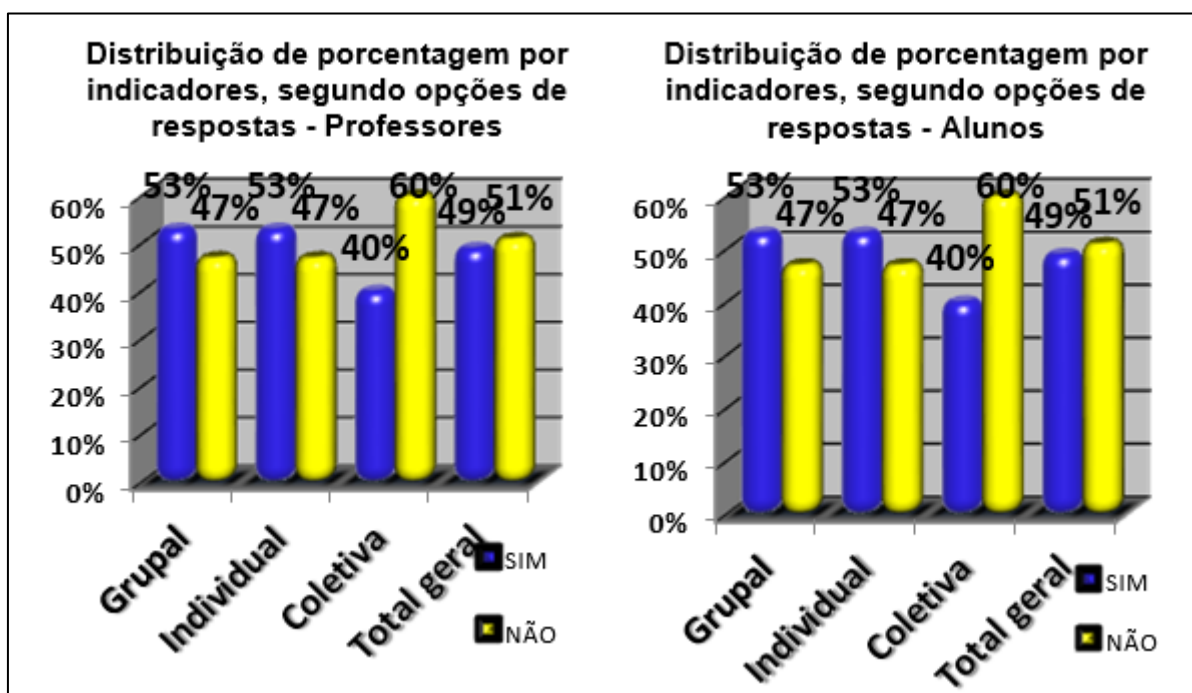
Tabela 6 - Distribuição de respostas da Dimensão 2, por indicador, categoria e opção de respostas

DIMENSÃO 2	INDICADORES	PERGUNTAS	PROFESSOR		ALUNO	
			SIM	NÃO	SIM	NÃO
Atividades de aprendizagem	Grupal	P10: Jogos	02	03	03	02
		P11: Dramatização	02	03	01	04
		P12: Músicas	04	01	04	01
	Individual	P13: Leitura oral	04	01	05	00
		P14: Pesquisa	01	04	01	04
		P15: Exposição de trabalhos	03	02	02	03
	Coletiva	P16: Contação de história	04	01	03	02
		P17: Gêneros textuais	01	04	01	04
		P18: Artes plásticas	01	04	02	03
		Totais Parciais	22	23	22	23

Totais de Pontos	45	45
------------------	----	----

Análise. Na tabela 6, pode-se observar a distribuição dos pontos que perfazem um total de 90 (noventa) sendo eles distribuídos em 3 (três) indicadores com 9 (nove) perguntas de 5 (cinco) níveis de pontuação, a qual representa a opinião de professores e alunos. Como análise desta distribuição bruta dos dados é possível construir alguns conceitos estadísticos. Em primeiro lugar, salta à vista que a opção valorativa melhor pontuada pelos participantes da pesquisa respeito ao ensino e a aprendizagem foram os itens dos Indicadores 1 e 2: Grupal e Individual, respectivamente, com um total de 16/90 cada; a opção com menor pontuação foi o Indicador 3, com 12/90. Assim, considerando o total de pontos positivos nesta Dimensão, obteve-se a pontuação 44/90, percebe-se que o grau de realização de atividades de aprendizagem correspondente à Dimensão 2 é o nível 3: UB – Utilização Moderada.

Gráfico 2 - Nível de frequência da realização de atividades de aprendizagem



Interpretação: Fazendo a interpretação dos dados apresentados em escala no gráfico 2 é possível notar o nível de frequência da realização de atividades de aprendizagem na aldeia indígena Karapanatuba, município de Jacareacanga – PA, como referendados pela dimensão: Atividades de Aprendizagem.

Das nove perguntas, a (P.13) Leitura escrita foi a que obteve maior pontuação (9/10), consideradas as respostas dos professores e a observação aos alunos, feita pela pesquisadora; a (P.14) Pesquisa e a (P.17) Gêneros textuais obtiveram pontuação (2/10) cada. Na somatória geral da dimensão obteve-se 44 pontos positivos, dos 90 possíveis.

As atividades de aprendizagem, para efeito da presente pesquisa, foram classificadas como: Grupal, Individual e Coletiva, dependendo da dinâmica utilizada pelo professor para a produção do conhecimento e da forma de socialização adotada no interior da sala de aula.

Em razão da argumentação acima, e tendo como referência a escala de medição estabelecida, para valorar, julgar e determinar o nível de frequência da realização das atividades de aprendizagem definidas nos indicadores da Dimensão 2, é de nível 3 Utilização Moderada, visto que o total das respostas positivas somam 48,9%.

Dimensão 3: Materiais Didáticos

Para esta dimensão foi formulado o seguinte objetivo específico: “Conhecer os recursos didáticos utilizados satisfatoriamente pelos professores para garantir a aprendizagem dos alunos indígenas Karapanatuba”.

Os dados resultantes provêm da combinação das respostas dadas pelos 05 sujeitos respondentes das 14 perguntas formuladas a partir de 4 indicadores que se inquiriu sobre esta dimensão, bem como o resultado da observação feita pela pesquisadora aos 108 alunos de primeiro ao quinto ano, selecionados para amostra.

A dimensão 3, "Materiais Didáticos", apresenta um total de 140 pontos em distribuição, como é mostrado na Tabela 7. Os dados colhidos estão em ordem planejada: indicadores, itens de pesquisa e opções de respostas de professor e

aluno.

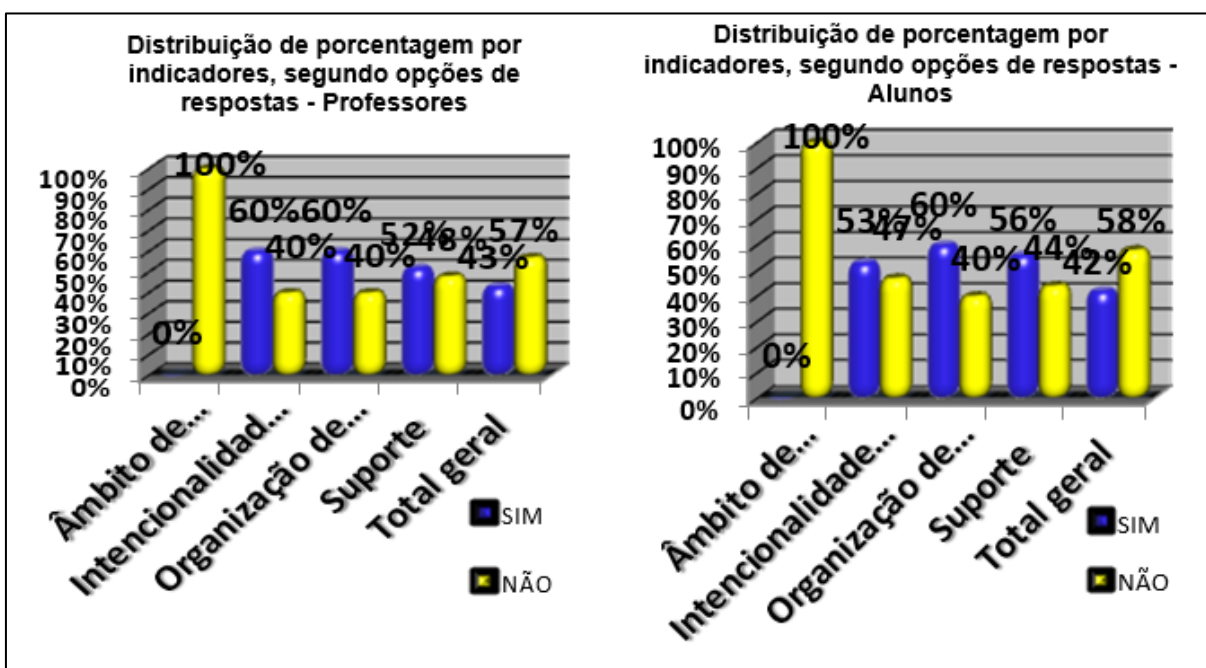
Tabela 7 - Distribuição de respostas da Dimensão 3, por indicador, categoria e opção de respostas

DIMENSÃO 3	INDICADORES	PERGUNTAS	PROFESSOR		ALUNO	
			SIM	NÃO	SIM	NÃO
Materiais didáticos	Âmbito de intervenção	P19: Planejamento	00	05	00	05
		P20: Grupo classe	00	05	00	05
		P21: Trabalho individual	00	05	00	05
	Intencionalidade da função	P22: Finalidade orientadora	03	02	02	03
		P23: Finalidade exemplificadora	03	02	03	02
		P24: Finalidade ilustrativa	03	02	03	02
	Organização de conteúdos	P25: Conceituais	00	05	00	05
		P26: Procedimentais	04	01	04	01
		P27: Atitudinais	05	00	05	00
	Suporte	P28: Quadro negro	05	00	05	00
		P29: Revistas	00	05	00	05
		P30: Caderno	05	00	05	00
		P31: Fichas	00	05	01	04
		P32: Livro didático	03	02	03	02
	Totais Parciais		31	39	31	39
Totais de Pontos		70		70		

Os 140 pontos da tabela 7 estão distribuídos segundo as respostas dos sujeitos entrevistados e/ou observados da seguinte forma: 62 foram respostas positivas (SIM); 78 foram respostas negativas às perguntas formuladas (NÃO). Os dados apresentados na tabela 5 serão melhor entendidos a partir das análises e interpretações que serão feitas dos gráficos e tabelas abaixo, indicador por indicador e, pergunta por pergunta.

Análise. Na tabela 7, pode-se observar a distribuição dos pontos que perfazem um total de 140 (cento e quarenta) sendo eles distribuídos em 4 (quatro) indicadores, sendo os três primeiros com 3 (três) perguntas e a quarta dimensão com cinco perguntas, de 5 (cinco) níveis de pontuação, a qual representa a opinião de professores e alunos. Como análise desta distribuição bruta dos dados é possível construir alguns conceitos estadísticos. É válido destacar que no Indicador “Âmbito de intervenção”, não houve pontuação registrada pelos participantes da pesquisa respeito ao ensino e a aprendizagem em nenhum dos itens de pesquisa, com um total de 0/30. Os indicadores com melhor pontuação foram o 1 e 2, com 18/30 cada. Os itens de pesquisa com maior pontuação foram o (P.27) do terceiro Indicador e (P.28) e (P.30) do Indicador “Suporte”. Assim, considerando o total de pontos positivos nesta Dimensão, obteve-se a pontuação 62/140, percebe-se que o nível de utilização satisfatória dos recursos didáticos correspondente à Dimensão 3 é o nível 3: UM – Utilização Moderada.

Gráfico 3 - Nível de frequência da realização de atividades de aprendizagem



Interpretação: Fazendo a interpretação dos dados apresentados em escala no gráfico 3 é possível notar o nível de utilização satisfatória dos materiais didáticos na escola da aldeia indígena Karapanatuba, município de Jacareacanga – PA, como referendados pela dimensão: Materiais Didáticos. Das catorze perguntas, a (P.27) Atitudinais, a (P.28) Quadro negro e a (P.30) Caderno foram as que obtiveram maior pontuação (10/10), consideradas as respostas dos professores e a observação aos

alunos, feita pela pesquisadora; a (P.19) Planejamento de aula, a (P.20) Grupo classe e a (P.21) Trabalho individual não obtiveram pontuação positiva (0/10). Na somatória geral da dimensão obteve-se 62 pontos positivos, dos 140 possíveis.

Os materiais didáticos, para efeito da presente pesquisa, foram classificadas quanto ao Âmbito de intervenção, a Intencionalidade da função, à Organização de conteúdos e ao Suporte, dependendo da utilidade dos mesmos no processo de ensino e aprendizagem na sala de aula.

Em razão da argumentação acima, e tendo como referência a escala de medição estabelecida, para valorar, julgar e determinar o nível de utilização satisfatória dos materiais didáticos definidos nos indicadores da Dimensão 3, é de nível 3 Utilização Moderada, visto que o total das respostas positivas somam 44,3%.

4.1.1 Análise geral dos resultados da investigação

Nesta parte do informe se apresentam os resultados relacionados com a variável pesquisada.

A análise se faz pela síntese da somatória das pontuações das três dimensões pesquisadas com os dois grupos de indivíduos, os quais são: professor da rede municipal de ensino de Jacareacanga que atua na escola indígena Karapanatuba e aluno das séries iniciais do Ensino Fundamental que estuda na referida escola, do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental.

Para a análise geral se apresentam os dados globais resultantes como pontuação de menor, maior e médio valor aos inquéritos da pesquisa nas três dimensões.

Na tabela a seguir pode-se verificar as pontuações distribuídas por cada dimensão com pontuação global e opção de resposta. Ela serve de base para conhecer o nível de utilização das estratégias de ensino e aprendizagem na Escola Municipal de Ensino Fundamental da aldeia indígena Karapanatuba, no município de Jacareacanga, estado do Pará, segundo a escala de valoração.

Tabela 8 - Escala para valorização do resultado geral da pesquisa

Escala	Valoração relativa	Valoração absoluta	Qualificação
--------	--------------------	--------------------	--------------

0 a 64	0 a 20%	1	UI – Utilização Insuficiente
65 a 128	21 a 40%	2	UB – Utilização Baixa
129 a 192	41 a 60%	3	UM – Utilização Moderada
193 a 256	61 a 80%	4	UA – Utilização Alta
257 a 320	81 a 100%	5	UE – Utilização Excelente

Como se pode perceber, estabeleceu-se um nível de exigência, coeficiente 20%, para admitir-se existência de utilização de estratégias de ensino e aprendizagem na Escola Municipal de Ensino Fundamental da aldeia indígena Karapanatuba, no município de Jacareacanga, estado do Pará.

As estratégias de ensino e a aprendizagem utilizadas na Escola Municipal de Ensino Fundamental da aldeia indígena Karapanatuba.

O objetivo geral desta pesquisa foi: Identificar as estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas na Escola Municipal de Ensino Fundamental da aldeia indígena Karapanatuba, no município de Jacareacanga, estado do Pará, em relação às estratégias de ensino, às atividades desenvolvidas e aos materiais didáticos utilizados.

Para tal, foi concretizado através do estudo das três dimensões constitutivas já enunciadas.

Para a análise geral nesta parte se apresentam os dados resultantes como respostas positivas e negativas aos inquéritos da pesquisa, a partir de duas perspectivas de análise: por dimensão e por grupo de sujeitos participantes na investigação.

Tabela 9 - Distribuição de dados gerais por dimensão segundo opções de respostas

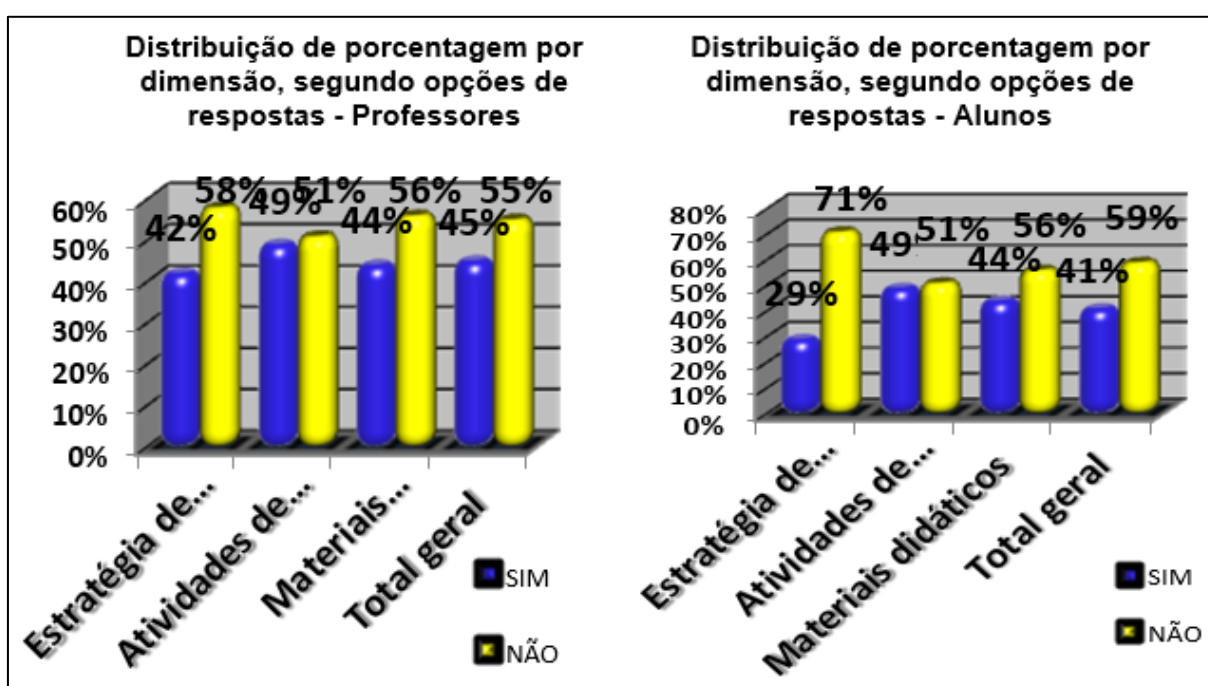
DIMENSOES	ALUNOS		PROFESSORES		ALUNOS		PROFESSORES	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
Estratégias de ensino	13	32	19	26	29%	71%	42%	58%
Atividades de aprendizagem	22	23	22	23	49%	51%	49%	51%

Materiais didáticos	31	39	31	39	44%	56%	44%	56%
Totais	66	94	72	88	41%	59%	45%	55%

Análise. Na tabela 9 é possível observar que 138/320 das respostas dos entrevistados e/ou observados foram positivas, contra 182/320 negativas. Isto indica em termos positivos que o compromisso institucional com a inclusão dos alunos surdo inseridos no ensino regular; é de nível 4 compromisso muito bom.

Esta análise pode ser mais bem compreendida com ilustração e representação gráfica em pontuações que podem ser verificado no gráfico abaixo.

Gráfico 4 - Nível de frequência da realização de atividades de aprendizagem



Interpretação. Os dados apresentam uma valoração negativa das três dimensões avaliadas. Isto indica que os sujeitos da pesquisa acreditam que não há utilização satisfatória de estratégias de ensino e aprendizagem na Escola Municipal de Ensino Fundamental da aldeia indígena Karapanatuba. A escala de preferência entre as três dimensões é significativa: D1: Estratégia de Ensino 32/90 pontuação positiva contra 58/90 de pontuação negativa; D2. Atividades de Aprendizagem 44/90 positiva contra 46/90 negativa; D3 Materiais didáticos 62/140 pontuação positiva contra 78/140 de pontuação negativa.

A somatória da pontuação, segundo a escala de valoração, atinge o nível 3 com o total de 138/320 pontos positivo contra 182/320 dos pontos negativos, utilização moderada.

Estratégias são os meios utilizados para facilitar a aprendizagem, ou seja, os meios que o professor usa para que os objetivos definidos sejam alcançados pelos estudantes. Assim, as estratégias compõem o todo da organização para efetivação da aula e da aprendizagem prevista: disposição de móveis, a exploração dos recursos e materiais necessários (da tradicional e imprescindível dupla giz e quadro negro, para alguns professores às tecnologias mais modernas), as pessoas envolvidas.

Diante do exposto, as estratégias de ensino e aprendizagem baseiam-se na integração entre a estratégia de ensino selecionada, as atividades de aprendizagem desenvolvidas em sala de aula e os recursos didáticos utilizados pelo professor. Somando o resultados de todas as dimensões os resultados positivos alcançam o 3 nível na escala de valoração: Utilização moderada.

CAPÍTULO V - MARCO CONCLUSIVO

O interesse em pesquisar sobre a Educação Indígena e mais especificamente em como se dá o processo de ensino e aprendizagem numa escola de Ensino Básico localizada em área indígena começou com a experiência de trabalho da pesquisadora nessa situação. O fato de ter atuado como professora numa aldeia indígena possibilitou perceber as enormes dificuldades de comunicação, produção e transmissão do conhecimento entre integrantes de culturas diferentes. Com base nessa experiência, nos pressupostos teóricos levantados e nos dados coletados é que foi desenvolvida a investigação.

Neste capítulo se apresentam as conclusões derivadas dos resultados obtidos da pesquisa de campo, aquilo que responde ao problema e ao objetivo fundamental do trabalho. Aqui se oferecem as descrições mais relevantes que partem das análises e interpretações do Marco Analítico.

Com a análise transformaremos os dados numéricos das tabelas em enunciados de caráter estatístico com enfoque essencialmente quantitativo. Com a conclusão se citam as inferências sobre a variável estudada ao modo de conclusão e recomendações. Estas tem um alcance específico, pois se referem aos dados obtidos através do questionário e da observação aos alunos feita pela pesquisadora, e se confrontam com os conceitos e os pontos de vistas teóricos mais relevantes dos autores referidos no marco referencial.

Conclusões

As premissas conclusivas se estabelecem sobre a variável fundamentais estratégias de ensino e aprendizagem na Escola Municipal de Ensino Fundamental da aldeia indígena Karapanatuba e suas três dimensões: estratégias de ensino, atividades de aprendizagem e materiais didáticos.

Como objetivo principal se estabeleceu: Identificar as estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas na Escola Municipal de Ensino Fundamental da aldeia indígena Karapanatuba, no município de Jacareacanga, estado do Pará. E este, à sua vez, originou os três objetivos específicos, que foram: Identificar as estratégias de ensino mais utilizadas pelos docentes da escola indígena Karapanatuba.

Verificar que atividades de aprendizagem são realizadas com maior frequência na escola indígena Karapanatuba.

Conhecer os recursos didáticos utilizados satisfatoriamente pelos professores para garantir a aprendizagem dos alunos indígenas Karapanatuba.

Ressalta-se que a medição quantitativa, base das conclusões resultam das somatórias de pontuações obtidas por cada uma das três dimensões e seus respectivos indicadores.

Conclusões específicas

A partir dos dados analisados e interpretados se tem chegado as seguintes conclusões específicas, que são respostas as questões abordadas e formuladas no problema e nos objetivos do projeto de pesquisa.

Primeira conclusão específica

Com relação ao primeiro objetivo específico: Identificar as estratégias de ensino mais utilizadas pelos docentes da escola indígena Karapanatuba; se conclui que o nível de utilização das estratégias de ensino na referida escola foi:

Utilização de estratégias pré-instrucionais (foto de imagem, portfólio e tempestade de ideias), 08/30.

Utilização de estratégias co-instrucionais (leitura escrita, cantinho da leitura e uso de álbum seriado), 14/30.

Utilização de estratégias pós-instrucionais (mapa conceitual, produção textual e estudo dirigido) 10/30.

A leitura escrita é a estratégia de ensino mais utilizada pelos professores da escola indígena Karapanatuba, tendo atingido pontuação individual 8/10, considerando as categorias professor e aluno.

Segunda conclusão específica

Com respeito ao segundo objetivo específico: Verificar que atividades de aprendizagem são realizadas com maior frequência pelos docentes da escola indígena Karapanatuba; se conclui que determinadas atividades de aprendizagem

são realizadas com maior frequência pelos professores.

Realização de atividade grupal (jogos pedagógicos, dramatização e música), 16/30.

Realização de atividade individual (leitura oral, pesquisa e exposição de trabalhos), 16/30.

Realização de atividade coletiva (contação de histórias, exploração dos gêneros textuais e as artes plásticas), 12/30.

A leitura oral é a atividade de aprendizagem realizada com maior frequência pelos professores da escola indígena Karapanatuba, tendo atingido pontuação individual 9/10, considerando as categorias professor e aluno.

Terceira conclusão específica

No que tange ao terceiro objetivo específico: Conhecer os recursos didáticos utilizados satisfatoriamente pelos professores para garantir a aprendizagem dos alunos indígenas Karapanatuba; se conclui que foi identificada a utilização cotidianos seguintes recursos e materiais didáticos:

Planejamento de aula, grupo classe e trabalho individual: 00/30 (Indicador: Âmbito de intervenção)

Utilização de materiais didáticos de finalidade orientadora, exemplificadora e ilustrativa: 17/30 (Indicador: Intencionalidade da função)

Materiais didáticos com finalidade conceitual, procedimental e atitudinal: 18/30 (Indicador: Organização de conteúdos)

Utilização de recursos como quadro negro, revistas, caderno, fichas e livro didático, 27/50 (Indicador: Acessibilidade)

Os recursos que incentivam a formação de atitudes e valores, o quadro negro e o caderno são utilizados satisfatoriamente pelos professores da escola indígena Karapanatuba, tendo atingido pontuação individual 10/10 cada, considerando as categorias professor e aluno.

Conclusão geral

Em primeiro lugar, a investigação efetuada objetivava determinar o nível

de garantia, por parte dos professores, de ensino e aprendizagem na Escola Municipal de Ensino Fundamental da aldeia indígena Karapanatuba. Dentro desta percepção global sobressaem as seguintes conclusões:

Com relação ao problema e objetivo geral, baseado nos resultados (138 dos 320 possíveis) equivale ao nível 3 de pontos positivos da escala de valoração. Desse modo é apropriado inferir que, de modo geral são Moderados o ensino e a aprendizagem oferecidos na Escola Municipal de Ensino Fundamental da aldeia indígena Karapanatuba.

Em conclusão se identificam os seguintes benefícios por dimensão e por indicadores:

Na dimensão Estratégias de Ensino

Atualmente observa-se que uma das principais preocupações dos professores, e isso inclui os que atuam na Educação Indígena, é elaborar estratégias de ensino inovadoras que contribuam de forma efetiva na aprendizagem de seus alunos. No caso específico da educação escolar indígena a preocupação deve ser facilitar a comunicação e a assimilação da cultura do outro, no caso de professor não indígena; ou ensinar a cultura do outro, no caso de aluno e professor indígenas.

As estratégias de ensino adquirem, nesse contexto, uma grande importância, pois as interfaces das formas de ensinar e a superação das dificuldades encontradas, dosam esforços para adquirir um melhor desempenho na tomada de decisões pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem. Se faz necessário definir estratégias de ensino que permitam o domínio total da língua materna por parte dos estudantes indígenas, bem como o conhecimento básico da Língua Portuguesa.

Na dimensão Atividades de Aprendizagem

A aprendizagem é o processo pelo qual as competências, habilidades, conhecimentos, comportamento ou valores são adquiridos ou modificados pelos indivíduos, como resultado de estudo, experiência, formação, raciocínio e observação. Este processo pode ser analisado a partir de diferentes perspectivas, de forma que há diferentes teorias de aprendizagem. Aprendizagem é uma das funções

mentais mais importantes em humanos e animais e também pode ser aplicada a sistemas artificiais.

As atividades propostas pelo professor em sala de aula precisam ter significado para a vida do educando, despertar o interesse do aluno em assuntos docotidiano, exigindo a necessidade de serem trabalhados de forma dinâmica e prática, com a possibilidade de desenvolver no aluno a ação do pensar. Uma atividade de aprendizagem considera o desejo, anecessidade e a motivação, pois é a afetividade o ponto de partida que disponibiliza o aluno a aprender.

Na dimensão Materiais Didáticos

Embora alguns materiais possam ser usados em diferentes disciplinas, cada conteúdo necessita de um tipo específico de material, que possa contribuir, de modo efetivo, para o estabelecimento de algumas condições favoráveis ao ensino e à aprendizagem.

Como artefatos incorporados ao trabalho escolar, os materiais didáticos contribuem para estabelecer algumas das condições em que o ensino e a aprendizagem se realizam e, neste sentido, eles têm uma grande importância e podem cumprir funções específicas, dependendo de suas características e das formas pelas quais eles participam da produção das aulas.

Pode-se dizer, de forma geral, que eles se constituem em uma dasmediações entre professor, alunos e o conhecimento a ser ensinado e aprendido. Se forem assim entendidos, não é difícil compreender que um dos elementos fundamentais da relação que estabelecemos com eles está na intencionalidade que guia a escolha e a utilização dos materiais didáticos, em diferentes situações e com diferentes finalidades.

Recomendações

Com base na conclusão geral e suas respectivas conclusões específicas, apresentam-se as recomendações pertinentes ao minucioso estudo em questão.

Recomendações específicas

A partir das conclusões específicas, formulam-se as seguintes recomendações.

Primeira recomendação específica

Recomenda-se que a escola promova situações, de acordo com a realidade, para promover e envolver os professores na formação continuada com o intuito de habilitá-los na utilização de estratégias de ensino próprias aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Segunda recomendação específica

Recomenda-se que a escola dê atenção e suporte pedagógico aos professores, possibilitando aos mesmos a realização de atividades de aprendizagem diversificadas, que complementem as aulas expositivas.

Terceira recomendação específica

Em relação aos materiais didáticos propõe-se a ampliação do uso, ultrapassando o tradicional quadro de giz e o caderno. Que além de usar materiais fabricados em série, os professores aprendam a confeccionar materiais didáticos a partir de objetos reutilizáveis existentes na comunidade indígena.

Recomendação geral

Baseada na conclusão de que a utilização de estratégias de ensino e aprendizagem adquire grande importância no processo de ensino e aprendizagem, recomenda que a escola crie oportunidade e capacidade de ação para que os professores se capacitem para o trabalho em comunidade indígena, pois a qualidade de ensino se mede pelos resultados da aprendizagem. O professor melhor capacitado tem condições de desenvolver seu trabalho de forma dinâmica e produtiva dentro da diversidade.

Considerações finais

A questão fundamental que norteou esse estudo foi investigar o uso de estratégias de ensino e aprendizagem na escola indígena Karapanatuba. A preocupação em investigar o tema veio com a experiência de ter trabalhado nessa comunidade escolar, dividindo angústias com colegas sobre a dificuldade de comunicação e a necessidade de utilização de algum recurso que facilitasse o aprendizado dos alunos.

Com o compromisso em relação ao tema proposto, neste estudo pretendeu-se oferecer um olhar significativo, buscando em bases teóricas que apoiassem o binômio ensino/aprendizagem, uma vez que a preocupação do professor com o ensino não é uma garantia do aprendizado do aluno. Para que todo aluno aprenda devem ser utilizadas determinadas estratégias, realizadas diversas atividades e lançado mão de inúmeros recursos didáticos.

No decorrer do estudo foi possível adquirir alguns conhecimentos no que tange às estratégias de ensino e aprendizagem. Foi possível identificar um vasto conjunto de estratégias a serem utilizadas no ato de ensinar; uma gama de atividades a serem realizadas pelos alunos que facilitam a aprendizagem; e, um vasto conjunto de materiais didáticos a serem utilizados pelos professores nesse processo.

Finalizando, conclui-se que a Educação é sem dúvida uma prática social presente em diferentes culturas, momentos e espaços, sendo possível observar que a aprendizagem deve ser privilegiada em detrimento da transmissão de informações ou conhecimentos. Não deverá ser descrita uma metodologia de ensino, mas uma metodologia de aprendizagem. Assim, não serão propostas formas de condução de aulas ou de situações de ensino, mas o desenho de situações de aprendizagem.

As situações de aprendizagem deverão ser desenhadas com base nas atividades dos alunos e não nas dos educadores, professores ou instrutores, mesmo quando previstas em planos de trabalho docente. As atividades propostas aos educandos devem garantir que as competências em desenvolvimento sejam requeridas, exercitadas, submetidas à reflexão e novamente desempenhadas.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Estelbina Miranda de. **Metodología de la Investigación cuantitativa y cualitativa**. 2.ed. Asunción-Paraguay: Ed. A4 Diseños, 2008. 136p.

ANASTASIOU, Léadas Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (Orgs.). **Processos de ensino na universidade**: Pressupostos para as estratégias de ensino e aprendizagem, Joinville-SC, : Univjlle, 2003, 145p.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. 2.ed. São Paulo: Martins Fonte, 1997. 326p. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/lingagem/cd/port/84.pdf>> Acesso em: 01 jul de 2014. Disponível em:

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena**. Brasília: CNE, 1999. 36p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB014.pdf>. Acesso em 21 jul. 2014

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado Federal - Secretaria Especial de Informática. Brasília: 2013. 61 p. Disponível em http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/con1988_04.02.2010/CON1988.pdf. Acesso em: 21 jul. 2014.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília - DF: Edição Administrativa-Senado Federal, 2001. 42p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental/ Programa Parâmetros em Ação. **As Leis e a Educação Escolar Indígena**. Brasília-DF: 72p. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/legislação%20miolo/pdf> Acesso em: 10 de abril de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília-DF. 331p. Disponível em: <www.ufpe.br/rendipe/imagens/documentos/edu_escolar/mf_07.pdf> Acesso em: 30 de janeiro de 2014.

CARVALHO Juliana Maria. **As Estratégias docentes para estimular a aprendizagem significativa**. 2011. Disponível em: <www.educação pública.rj.gov.br/biblioteca/educação_0297.html> Acesso em: 02 de março de 2014.

CHAER, Mirella Ribeiro, **A importância da oralidade**: educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. 2012. Disponível em: <pergaminho.unipam.edu.br/documentos/43440/43870/a_impotancia.pdf> Acesso em: 02 março de 2014.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. 120p. DOHME, Vania D'Angelo. **Atividades lúdicas na educação**: o

caminhodetijolos amarelosdoaprendizado.Petrópolis:Vozes,2003.6p.

ECO, H. **Cómo se hace una tesis: Técnicas y procedimiento de estudio, investigación y escritura.** Barcelona: Gedisa, 2005.

Estratégias de Ensino e Avaliação de Aprendizagem. In: PELÉIAS, Ivam, Ricardo. (Org.) **Didática do Ensino.** São Paulo, Saraiva, 2006. 15p.

FREIRE, José Ribamar, Bessa. Trajetória de Muitas Perdas e Muitos Ganhos. In: **Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis: Tempo de novos descobrimentos.** Rio de Janeiro: Ibase, 2004. 87p.

GALLIANO, Alfredo Guilherme. **O Método Científico: teoria e prática.** São Paulo: Harbra, 1968.

GERHARD, Tatiana Engele SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, 120p. Disponível

em:
<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 15 set. 2003.

GOMES, A. **O Processo de ensino-aprendizagem.** São Paulo, v. 1, 2003, 69p.

GONÇALVES, E. e MELLO, F. **Educação Indígena.** Colégio Estadual Wolf Klabin. 2009.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. et al. **Metodología de Investigación.** 3. ed. México: McGraw Hill, 2003.

IGÚZQUIZA, V. D. de Rada. **Diseño y elaboración de cuestionarios para la investigación comercial.** Madrid: ESIC Editorial, 2001.

KARLING, A. A. **Didática necessária.** São Paulo: Ibrasa, 1991. 260p.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. **Orientação Pedagógica: Organização do suporte jornal/relações com o público-alvo, Currículo Básico Comum-Português Ensino Fundamental.** Belo Horizonte: Centro de Referência Virtual do Professor - SEE-MG, 2005. 2p.

LORENZATO, Sérgio. **Para aprender matemática.** Campinas, SP: Autores Associados, 2006. 65p. Coleção Formação de Professores.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação.** São Paulo: Cortez, 1990. 65p.

MARTINS, G. de A. **Manual para a elaboração de monografias e dissertações.** São Paulo: Atlas, 1994.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2003. Citado por RODRIGUES, Ricardo Carvalho (2005). Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/118tcc3.pdf>. Acesso em 20 jul. 2014.

MORENO BAYARDO, María Guadalupe. **Introducción a la Metodología de la investigación educativa.** V. 2. México: Editorial Progreso, 2000

MOTA, Roth Désirée. **O ensino de produção textual com base em atividades de sociabilidade nos textos literários.** Linguagem em (Dis)curso 6.3, São Paulo, Parábola Editorial, 2006. 517p.

NERICI, I. **Didática: uma introdução.** São Paulo: Atlas, 1983. 262 p. PETRUCCI, Valéria Bezerra Cavalcanti; BATISTON, Renato Reis.

ORTIZ, D. Borja. **Guía para tutores: Los trabajos de investigación para conclusión de Carrera.** Vicerrectoría de Investigación Científica y Tecnológica – UTIC. Dirección de Investigación de Carreras de Grado. Asunción: Litocolor, 2009.

RANGEL, Mary e MACHADO, Jane do Carmo. **O papel da leitura e da escrita na sala de aula: estratégias de ensino para dinamização dos processos de leitura e escrita.** Anais do SIELP, Uberlândia, v. 2, n.1, EDUFU, 2012.

RANGEL, Mary, **Métodos de ensino para a aprendizagem e dinamização das aulas.** 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008. 9p.

ROCKWELL, Elsie. **Os usos escolares da língua escrita.** Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, Artemed, 1987.

SCHEIBE, Leda. **Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas.** In: **Formação de Professores: políticas e debates.** 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012, p.45-60.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, Solange Jobim e LOPES, Ana Elisabete. **Fotografar e narrar: produção do conhecimento no contexto da escola.** Cadernos de pesquisa 116, São Paulo, Artemed, 2002. p.61-80.

TAHAN, Malba. **A arte de ler e contar histórias.** 2. ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1991.

TAVARES, Romero. **Construindo mapas conceituais.** Ciências e Cognição/Science and Cognition 12, Rio de Janeiro, Ibase, 2007. 85p.

ZABALA, Antonie ROSA, Ernani F. da F. **Prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre Artemed, 1998.