

# FORMAÇÃO DOCENTE EM ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CAMETÁ, REGIÃO DO BAIXO TOCANTINS, NO PARÁ

*Cláudio Antônio Trindade Andrade \**

*Marisa Alicia Montrucchio \*\**

**RESUMO:** O presente artigo objetiva abordar a questão da atualização e formação docente centrada na alfabetização e letramento nos anos iniciais da educação básica no contexto de Cametá, cidade da região do Baixo Tocantins, no interior do Pará. O texto apresenta brevemente a realidade da Secretaria Municipal de Educação, órgão responsável pela formação dos(as) professores(as) da rede de ensino público municipal, e realiza uma análise sobre os percursos traçados pela gestão municipal de educação com relação às políticas públicas implementadas nos últimos anos sobre alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino básico, destacando algumas ações do atual Programa Alfabetiza Pará. A realidade analisada foi permeada pela leitura dos autores Freire (1970, 1989), Soares (1998; 2004) e Cagliari (2006). Os resultados apontam que os programas de formação de professores e professoras alfabetizadores(as) devem levar em consideração fatores indispensáveis como: contextualização da realidade local, aproveitamento dos recursos existentes, leitura do mundo precedendo/constituindo o processo de alfabetização nos anos iniciais da educação básica, entre outros.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação docente. Alfabetização e letramento. Educação básica. Cametá.

## TEACHER TRAINING IN LITERACY AND INITIAL READING INSTRUCTION IN BASIC EDUCATION: CAMETÁ, LOWER TOCANTINS REGION, IN PARÁ

**ABSTRACT:** This article aims to address the issue of teacher training and updating focused on literacy and initial reading instruction in the early years of basic education in the context of Cametá, a city in the Baixo Tocantins region, in the interior of Pará. The text briefly presents the reality of the Municipal Department of Education, the body responsible for training teachers in the municipal public education system, and analyses the paths taken by the municipal education administration in relation to the public policies implemented in recent years on literacy and initial reading instruction in the early years of basic education, highlighting some actions of the current Alfabetiza Pará Program. The reality analysed was permeated by the reading of the authors Freire (1970, 1989), Soares (1998; 2004) and Cagliari (2006). The results indicate that teacher training programs for literacy teachers must take into account essential factors such as: contextualization of the local reality, use of existing resources, reading the world preceding/constituting the literacy process in the initial years of basic education, among others.

**KEYWORDS:** Teacher training. Literacy and initial reading instruction. Basic education. Cametá.

---

\* Mestrando no Programa de Educação e Cultura (PPGEDUC/CUNTINS, Cametá). Universidade Federal do Pará (UFPA), [claudiocameta16@gmail.com](mailto:claudiocameta16@gmail.com) ORCID: 0009-0008-5576-4776

\*\* Doutora em Letras, USP. Professora visitante no Programa de Educação e Cultura (PPGEDUC/CUNTINS, Cametá) da Universidade Federal do Pará (UFPA), [montru13@gmail.com](mailto:montru13@gmail.com) ORCID: 0000-0003-0281-5791

## **Introdução**

A cidade de Cametá fica localizada à margem esquerda do rio Tocantins, na região denominada de baixo Tocantins, no nordeste do estado paraense. Foi fundada no século XVII e é uma das cidades mais antigas do Pará e do Brasil. Para chegar até ela precisa-se de transporte terrestre e fluvial, pois Cametá fica na margem esquerda do rio Tocantins. Parte de um território de populações ribeirinhas, indígenas e quilombolas, possui uma cultura diversa, rica e com uma base econômica sustentada pela produção de açaí, camarão e peixe.

A primeira escola cametaense foi inaugurada em 1899, pelo Grupo Dom Romualdo Seixas, para atender à classe elitizada da sociedade. Com o incentivo da paróquia e dos interesses de políticos na viabilização de verbas, somente em 1936 foi inaugurada a primeira escola que atenderia de forma mais abrangente as necessidades educacionais da comunidade cametaense: o Instituto Nossa Senhora Auxiliadora (INSA), uma instituição salesiana das Filhas de Maria Auxiliadora. Ao longo do século XX a educação desenvolvida nas escolas da cidade e região manteve o modelo adotado pelo país, entendendo a escola como uma das instituições responsáveis pela reprodução do sistema, através da inculcação maciça da ideologia das classes dominantes por sobre as classes subalternas, representadas pela figura do “Estado” e da “Nação”, conforme afirma Hall (2003). Nesse sentido, os métodos de ensino eram praticados nos moldes tradicionais, ou, como descreveu Paulo Freire (1970), no formato da educação bancária. Mesmo que ainda hoje persista no campo da educação básica brasileira essa forma de entender a educação, na cidade de Cametá há uma percepção generalizada entre os docentes do ensino público municipal sobre a necessidade de compreender a educação de outra forma, na qual os(as) alunos(as) possam ser críticos(as) e conscientes de sua realidade, agentes criadores(as) de saberes e cultura. Dessa forma, muitos(as) docentes já se percebem como educadores(as)/orientadores(as) dos processos de aprendizagem, acompanhando os(as) alunos(as) no desenvolvimento de conhecimentos e descobertas de questões importantes para sua vida, presente e futura, conforme afirma Paulo Freire (1970), quando destaca o papel da educação como gestora de mudanças, relacionadas com a compreensão de si mesmo e com a busca incessante de aspectos vinculados com a realidade social.

Para Soares (1998), em todas as áreas e as disciplinas, alunos e alunas aprendem por meio das práticas de leitura e de escrita. Segundo a autora, é um engano pensar que o processo de letramento é um problema apenas dos(as) professores(as) de língua portuguesa, pois letrar é função e encargo de todos(as) os educadores(as). Dessa forma, em cada área de conhecimento, a escrita apresenta peculiaridades que somente os(as) especialistas que nela atuam conhecem e dominam. A quantidade de informações, conceitos, princípios no mundo atual, bem como a velocidade com que são ampliados, reformulados e até substituídos, faz com que o estudo e a aprendizagem devam ser, fundamentalmente, a identificação de ferramentas na busca de informação e na habilidade de usá-las, através da leitura, interpretação e

relacionamento dos saberes, configurando o sentido de letramento. Portanto, todo(a) professor(a) da educação básica é professor(a) de linguagem, pois trabalha com a leitura e a escrita, mas também com modos e intenções diferentes.

A seguir desenvolveremos aspectos relacionados com a problemática que nos afeta, os percursos traçados pela gestão municipal de educação de Cameté com relação às políticas públicas implementadas nos últimos anos sobre alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino básico, destacando algumas ações do atual Programa Alfabetiza Pará.

### **As políticas de formação docente sobre alfabetização e letramento no contexto cametaense**

Desde o início da década de 90, a educação pública cametaense vem passando por mudanças, seguindo a lógica assumida pelas reformas estruturais do estado federal, em seus diversos âmbitos (administrativo, financeiro, pedagógico) e níveis (básica e superior). Assim, os conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência foram transferidos das teorias administrativas para as teorias pedagógicas, impactando no processo educativo. Conforme informa Silva Júnior (2002), nos anos de 1990, devido à crise de legitimidade enfrentada pelo Estado, o raciocínio cientificista foi incorporado às reformas educacionais, por conta da dificuldade de atender às demandas sociais sobre educação, que passou a ter papel de destaque no conjunto das reformas implementadas. Deste modo, grande parte das mudanças aplicadas verticalmente desconsideraram as realidades culturais, sociais, políticas e econômicas das diversas territorialidades brasileiras, desde sua estrutura de funcionamento até a formação profissional. No entanto, também significou um avanço, pois aumentaram significativamente os investimentos em educação, haja vista que décadas atrás era possível encontrar escolas que ainda funcionavam com o mínimo necessário para ser considerado adequado para o processo de ensino-aprendizagem.

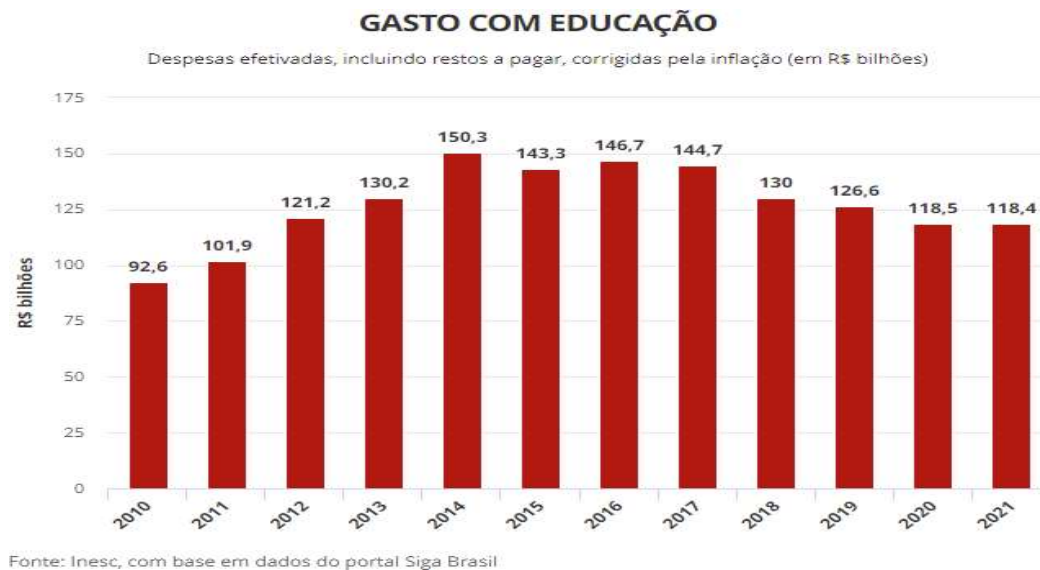
No caso das escolas da zona rural cametaense – as escolas do campo, das águas e das florestas-, este problema é muito grave. Aproximadamente 90% delas já sofreram com a falta de materiais didáticos e de prédios próprios, funcionando em salões de festa, barracões e casas particulares. Há casos de aulas acontecendo debaixo de árvores, contradizendo o discurso político da qualidade total da educação.

Segundo informações divulgadas pelo G1, a pesquisa divulgada pela organização não governamental Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC), em 2021:

o gasto público com a educação atingiu seu menor patamar desde 2012. Em 2021, o valor das despesas autorizadas em educação (R\$ 129,8 bilhões) foi cerca de R\$ 3 bilhões superior ao de 2020 (R\$ 126,9 bilhões). Mas a execução financeira foi menor (R\$ 118,4 bilhões). Segundo o INESC, entre 2019 e 2021, a execução diminuiu R\$ 8 bilhões em termos reais. Para 2022, o instituto observa que o valor autorizado para educação (R\$ 123,7 bilhões) foi de R\$ 6,2 bilhões menor que a verba de 2021 (R\$ 129,8 bilhões) (Martello, 2023, n.p.).

Os dados ficam refletidos no gráfico 1:

Gráfico 1 – Gasto com educação 2010-2021



Fonte: INESC, 2023.

Os dados apontam que os investimentos em educação não coincidem com o estabelecido pelo Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pelo congresso nacional em 2014. O corte de recursos impediu, segundo o estudo, o aumento das matrículas, a substituição de professores que se aposentaram, a manutenção e ampliação dos espaços escolares, dos projetos de pesquisa e das bolsas para a pós-graduação.

Segundo informações recolhidas no presente ano pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a situação tem mudado:

Em 2023, 94,6% das pessoas de 6 a 14 anos estavam frequentando o ensino fundamental, etapa escolar adequada para esta faixa etária. Frente a 2022, houve retração de 0,6 pontos percentuais, atingindo o menor nível da série, abaixo da Meta 2 do PNE (95%).

A taxa de escolarização dos adolescentes de 15 a 17 anos foi de 91,9% em 2023 e 75,0% dos jovens de 15 a 17 anos frequentavam ou haviam concluído o ensino médio (IBGE, 2024, n.p.).

Os principais instrumentos de avaliação escolar do governo federal são o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Baseado nos dados supracitados, percebe-se que se o Estado investe em educação, seja em aumentos de salários para os profissionais da área, em planos de ações e metas, formação continuada e em infraestrutura, os resultados tendem a melhorar.

Alguns exemplos dessas políticas são: o FUNDEB (Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação Básica); o PDE-Escola (Plano de Desenvolvimento da Escola); o PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola); e o PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola), entre outros. Na área da formação continuada para professores(as) do ensino fundamental, existe o Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação, programa cujo objetivo principal é otimizar a qualidade de aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática na etapa inicial do ensino fundamental.

Diante dos problemas educacionais levantados pelos sistemas de avaliação e os estudos já desenvolvidos acerca das dimensões sócio-histórica e conceitual da alfabetização e do letramento, é necessário que essas informações sejam utilizadas com o intuito de orientar as ações políticas e pedagógicas que poderão contribuir para a melhoria dos índices de alfabetização e letramento no país, pois o conhecimento teórico refletido na prática docente é de fundamental importância para a redefinição do planejamento de ensino e aprendizagem nas escolas brasileiras.

No ano de 2024, através do Programa “Educação Transforma Cameté, Escola para todos”, a política educacional do atual governo municipal e estadual, com o apoio de verbas do FUNDEB, atua em 90% dos problemas envolvendo reforma dos prédios escolares, infraestruturas e materiais de consumo. Segundo dados informativos do setor de engenharia da SEMED, foram licitadas 153 escolas para reforma, ampliação e construção. Deste percentual, 77 já foram entregues totalmente construídas, ampliadas e/ou reformadas, equipadas com mobiliário físico, tecnológico e de convivência, sendo que as 76 restantes estão em fase final de acabamento. Na sua grande maioria, trata-se de escolas do campo, das águas e das florestas, isoladas e de difícil acesso, segundo informou o Setor de Engenharia da SEMED. Essas escolas possuem uma estética arquitetônica semelhante às construções ribeirinhas da região, como pode ser observado na imagem a seguir:

Figura 1 - Escola de campo reformada e ampliada



Fonte: arquivo pessoal dos autores

Atualmente, a SEMED fica localizada nas instalações do antigo prédio do Serviço Nacional de

Aprendizagem Industrial (SENAI), cedido em comodato à prefeitura por 20 anos a partir de 2021, organizada em onze departamentos e divisões: Transporte Escolar; Administração Educacional; Administração Geral; Projetos e Programas Especiais; Material e Suprimentos; Lotação; Inspeção e Documentação Escolar; Pedagógico; Educação Infantil; Ensino Fundamental e Alimentação Escolar.

Segundo Freitas (2021) o atual modelo empregado pela SEMED de Cametá, na forma de organograma, foi iniciado na primeira gestão municipal do Partido dos Trabalhadores (PT) (2001-2004) tendo continuidade até o presente. Esse modelo precisa adequar a estrutura e o espaço que ocupa em forma de complexo de setores, departamentos, divisões e subdivisões em função das múltiplas necessidades que surgem. De acordo com a definição de Cavalcante e Lotta (2015), precisam ser incluídos os funcionários públicos de médio escalão, como é o caso dos agentes públicos situados em posições hierárquicas intermediárias nos órgãos da administração pública. Segundo os autores, o médio escalão pode ser definido como aquele grupo que interage tanto com o alto escalão quanto com a burocracia implementadora, sendo detentores de conhecimento técnico para a liderança, bem como de habilidade de diálogo técnico e político com o alto escalão (Cavalcante e Lotta, 2015, p. 61). Conforme explica Feldman (2020), após a municipalização do ensino fundamental induzida pela política de fundos: “a Secretaria Municipal de Educação [...] passou a ser, em muitos municípios, a principal gestora de empregos formais, bem como a responsável por movimentar um montante de recursos com alto significado político no nível local” (Feldman, 2020, p. 38). Assim, verifica-se a importância da SEMED dentro da política local como uma forte influenciadora de poder no contexto educacional do Baixo Tocantins por envolver oportunidades de emprego, recursos e suprimentos, evidenciando formas de fazer política que remetem a práticas clientelistas deste órgão educacional no município de Cametá.

A SEMED tem realizado diversas formações ao longo de sua existência, por meio de projetos e convênios com o governo municipal, estadual e federal, com as universidades particulares e públicas, e com outras prefeituras. Cursos e formações, conferências municipais, estaduais e nacionais em nível presencial ou *online*, formaram e capacitaram gerações de profissionais da rede pública municipal de ensino. Citamos como exemplos de sucesso os Projetos Gavião I e Gavião II promovidos pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e destinados a todos(as) os(as) professores(as) do Estado que possuíam o ensino fundamental e/ou médio incompleto:

O Projeto foi aprovado pela Resolução nº 090/1984-CEE referente ao Curso de Magistério – 1ª a 4ª série fundamental. Inicialmente o Projeto foi proposto e coordenado pelo Prof. David Maria de Amorim e Sá, então coordenador no município de Castanhal. Gradativamente foi se expandindo, atingindo mais de 50 (cinquenta) Municípios. Em 1992 houve convênio com a Secretaria de Estado de Educação- SEDUC, alcançando 107 (cento e sete) dos 128 (cento e vinte e oito) Municípios, matriculando-se cerca de 10.070 (dez mil e setenta) professores leigos, obedecendo a Grade Curricular da SEDUC (Tavares; Fernandes de Pinho; Quadros Cabral, 2002, p. 1).

Esses projetos possibilitaram a conclusão do ensino médio normal (professores normalistas), uma vez que quem entrava no Gavião I, posteriormente seguia para o Gavião II, erradicando um grande percentual de professores leigos que atuavam na rede pública municipal de ensino, principalmente na zona rural, nas escolas do campo, das águas e da floresta.

Outra iniciativa de impacto na formação de professores(as) do município foi o convênio de formação com a Universidade do Vale do Acaraú (UVA), campus Cametá, e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), objetivando concluir a formação de nível superior para todos(as) os(as) professores(as) da rede pública municipal de ensino.

Esta tendência na formação contínua vem ocorrendo em Cametá desde gestões anteriores, com uma preocupação de incluir o município na lista de cidades com o seu quadro educacional funcional completamente formado e preparado para o exercício da docência na educação básica, almejando erradicar o analfabetismo, alfabetizar na idade certa e atingir níveis satisfatórios nas avaliações do IDEB. Seguindo Cagliari (2006):

O Brasil precisa de uma modificação profunda na educação e, em especial, na alfabetização. Para isso necessita de professores com melhor formação técnica. As escolas de formação dedicam muito tempo às matérias pedagógicas, metodológicas e psicológicas e não ensinam o que devem a respeito da linguagem [...]. Como um professor pode lidar corretamente com o fenômeno lingüístico, se ele nunca estudou lingüística? Ninguém alfabetiza só com metodologia e psicologia, como também não se alfabetiza somente com lingüística (Cagliari, 2006, p. 34).

O autor confirma que a escola precisa dosar os conhecimentos para atuar de maneira correta, embora nada substitua a competência dos(as) professores(as). Diante disso, os cursos de formação precisam formar profissionais preparados(as) para o processo de ensino, mediante desafios e projetos que abracem as novas tendências pedagógicas que colocam o foco no(a) aluno(a) e não mais na política educacional imposta verticalmente, caso contrário o processo de ensino aprendizagem, da leitura e da escrita continuará seriamente comprometido. Soares (1998) discute que, para promover o letramento, o(a) professor(a) precisa ser letrado(a), isto é, precisa dominar a produção escrita de sua área, as suas ferramentas de busca de informação, ser um(a) bom(boa) leitor(a) e produtor(a) de textos, criativo(a) e capaz de perceber o que deve ser ensinado no melhor momento disponível.

É preciso que o(a) profissional da alfabetização tenha uma formação que o(a) habilite no processo de letramento de seus(suas) alunos(as), que o entenda com propriedade, reconhecendo as características e peculiaridades dos gêneros de escrita próprios de sua área e possua disponibilidade de buscar novos conhecimentos e hábitos de leitura diários, pois a criança observa tudo ao seu redor e percebe os mínimos detalhes (conforme a teoria piagetiana), ficando nas mãos do adulto a provocação de situações de aprendizagem intencionais e coordenadas. De acordo com Perondi, os desenhos infantis “podem ser inspirados por circunstâncias não previsíveis, porém, frequentemente se relacionam por acontecimentos

próximos ou por circunstâncias similares às experiências já vividas” (Perondi, 2001, p. 22). Reforçando o que o autor afirma, muitas crianças desenham no dia-a-dia o que lhes chama a atenção por apresentar aspectos relevantes na sua vivência familiar, escolar ou social. Nas atividades de desenho livre as crianças expressam pensamentos, emoções e intenções, que se tornam rabiscos cheios de significados. O universo infantil é dinâmico, rico de elementos e propício à criatividade de quem sabe contribuir no desenvolvimento das habilidades iniciais das crianças.

Assim, os cursos de formação de professores(as) devem centrar seus esforços na formação de leitores e leitoras de boa qualidade, capazes de produzir textos também de qualidade e de contribuir na formação de leitores e leitoras de sua própria realidade, a partir das vivências, práticas culturais e experiências das crianças (Freire, 1999).

Uma discussão sobre os motivos do fracasso escolar no ensino fundamental continua ancorada na questão da leitura e da escrita. Os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e escrever. No município de Cametá muitas crianças têm garantido o acesso à sala de aula, mas não obtêm o sucesso na escola. É alto o índice de reprovação nas séries iniciais do ensino fundamental, a dificuldade de ler e escrever corretamente, de fazer uso adequado da escrita, ocasionando a distorção entre idade/série, além de alunos que prosseguem na seriação sem saber ler e escrever corretamente. Em anos anteriores, Cametá não obteve a nota desejada no IDEB devido a esta dificuldade, porém o município conseguiu um avanço nos últimos anos. Em 2019 o IDEB alcançado nos anos iniciais foi de 3,7; e de 3,3 nos anos finais do Ensino Fundamental. Em 2021, os anos iniciais subiram de 3,7 para 4,1 e os anos finais de 3,3 para 4,1. (Prefeitura de Cametá, 2022). Porém, para comparar os dados do IDEB, é preciso levar em consideração o contexto da pandemia, pois a situação variou de acordo com cada estado, município e escola, e com as normativas vigentes em cada período do ano.

Gracindo mostra que “uma das possibilidades de melhoria do financiamento da educação básica foi estabelecida por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB)”, pois prevê mais recursos para melhorar o salário de professores e professoras, aumento do número de vagas, novos equipamentos para as escolas públicas, ampliação do acesso à escolarização e da qualidade da educação (Gracindo, 2007). A prefeitura municipal de Cametá e a SEMED têm procurado investir os recursos provenientes desta política pública do FUNDEB na qualidade do ensino, capacitação de professores(as) e reestruturação física de prédios escolares, adequando-os com mais conforto e segurança para as comunidades escolares, porém não é suficiente para atingir um nível satisfatório que resolva os problemas de aprendizagem da leitura e da escrita, pois ainda se faz necessário realizar formações com os(as) profissionais da educação, afim de aperfeiçoar o trabalho pedagógico do cotidiano escolar da sala de aula, despertando as crianças e jovens para o gosto e o prazer pela leitura pois, de acordo com Barbosa (1992):



para a aprendizagem da leitura a criança necessita recorrer à língua escrita, como textos de revistas, poemas para recitar, peças de teatro para dramatizar, canções para cantar, enciclopédias para consultar, receitas de bolo, cardápios, rótulos, cartas, cartões, etiquetas, listas de endereços e telefones, resultados esportivos, casos relatados, cartazes, placas com nomes de ruas, guias de espetáculos, guias de ruas, avisos, mensagens, jornais, cartelas com nomes de crianças, livros de literatura infantil (Barbosa,1992, p.139).

Neste sentido, durante a aulas de leitura e escrita o(a) professor(a) poderá trabalhar com material escrito diversificado e significativo, afirmando, assim, o uso social da escrita para alunos e alunas, ressignificando as palavras a partir da realidade deles(as) e explorando o discurso e o potencial cultural e social de educandos e educandas.

### **O Programa Alfabetiza Pará em Cametá**

A Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-PA), por meio da Lei 9.867, de 13 de março de 2023, instituiu o Programa Alfabetiza Pará – Programa em Regime de Colaboração pela Alfabetização das crianças paraenses –, tendo como principal objetivo garantir que todos(as) os(as) estudantes dos sistemas estadual e municipal de ensino do estado do Pará estejam alfabetizados, na idade certa, até o final do segundo ano do Ensino Fundamental. Assim:

As atividades que vêm sendo desenvolvidas no âmbito do Alfabetiza Pará baseiam-se no tripé: avaliação, formação e material didático, que interligados, fornecem elementos para o diagnóstico das aprendizagens, o desenvolvimento dos profissionais e uso intencional dos materiais (PARÁ, 2024, p. 2).

A SEMED encontra-se pactuada com o Programa e em 2024 já realizou, nas dependências do campus Cametá, da Universidade Federal do Pará (UFPA), a segunda formação que, entre seus objetivos, almeja adequar a qualidade do ensino de leitura e de escrita com proficiência e apropriação dos signos linguísticos. O Alfabetiza Pará busca auxiliar os municípios no desenvolvimento dos alunos dos anos iniciais (primeiro e segundo ano) do ensino fundamental, durante o período de alfabetização, por meio da disponibilização de recursos, ferramentas pedagógicas e avaliativas. Outro foco é garantir a alfabetização na idade certa, o que é fundamental para reduzir a distorção no binômio idade-série, o abandono e a evasão escolar, que refletem sobretudo na economia e desenvolvimento das cidades.

A formação contou com representantes da SEDUC, professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) de escolas e secretarias, e professores(as) das séries iniciais da rede pública municipal de ensino de Cametá. As vivências incluem: atividades de rotinas de trabalho e hábitos de alfabetizar na perspectiva do letramento; ações centradas na diversidade e na variedade linguística e cultural dos(as) alunos(as); formas de organizar o desenvolvimento das habilidades de modo a garantir a alfabetização através da rotina escolar, desenvolvendo as práticas de linguagem: leitura, oralidade, análise linguística e produção textual.

O artigo 2 da Lei 9.867/23 trata das modalidades que serão assistidas pelo Programa Alfabetiza Pará que, a priori, são alunos do primeiro e segundo ano do ensino fundamental, objetivando melhorar a qualidade do ensino na base educacional dos municípios. A BNCC, por sua vez, reduz a duração do Ciclo de Alfabetização para dois anos, indo de encontro ao proposto na Meta 5 do PNE, pois: “embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize” (BRASIL, 2017, p. 89).

As premissas deste Programa se aproximam daquilo que Emilia Ferreiro, Ana Teberosky (1999) e Magda Soares (1998) defendem para a Educação Básica. Nesse sentido, o documento “Campanha Bora Alfabetizar. Orientações para acompanhamento e intervenção das aprendizagens de alfabetização inicial (maio e junho/2024)”, confirma que:

As avaliações diagnósticas possibilitam ao(à) professor(a) o mapeamento da turma, aproximando-o(a) do que as crianças pensam sobre a escrita, e o que precisam aprender para construção do pensamento sobre o funcionamento dela e consequente apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Dessa forma, a rotina de avaliação diagnóstica das aprendizagens da turma é imprescindível para a organização do trabalho pedagógico que é realizado em sala de aula, pois possibilita o direcionamento de atividades, considerando a heterogeneidade dos estudantes, os avanços e as dificuldades enfrentadas no processo, e direciona as diferentes estratégias de diversificação de intervenções coletivas, em agrupamentos produtivos e/ou individuais (PARÁ, 2024, p. 2).

Diante do exposto podemos perceber que as atividades avaliativas deste Programa procuram entender como a criança aprende, para que as atividades sejam construídas a partir de como se ensina dentro do entendimento de mundo da criança, conforme afirma Soares (1998):

Alfabetizar letrando significa orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever, levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita. Para tanto, é necessário substituir as tradicionais e artificiais cartilhas por livros, por revistas, por jornais, pelo material de leitura que circula na escola e na sociedade, e criando situações que tornem necessárias e significativas as práticas de produção de textos (Soares, 1998, p.103).

Neste sentido é possível notar uma convergência ideológica entre as políticas educacionais do Estado do Pará e as percepções teórico-metodológicas das intelectuais mencionadas sobre a pedagogia que estuda a aprendizagem da leitura e da escrita. Outro quesito que merece destaque é a avaliação, que propõe que os(as) alunos(as) sejam contemplados(as) a partir do que é conhecido, indo para o desconhecido, desconstruindo um currículo pronto e acabado, assim como livros didáticos descontextualizados.

Por fim, mencionamos o Item III do Artigo 3 do Programa que objetiva cuidar de um aspecto levantado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no âmbito das escolas

pertencentes às redes públicas estadual e municipal do Estado do Pará. Nesse sentido, o Programa visa melhorar as notas elevando a qualidade da educação do Estado, erradicando o analfabetismo, elevando a posição do Pará no ranking da alfabetização, promovendo maiores investimentos e premiações a professores(as) e formadores(as), em prol de melhores resultados.

Neste item percebemos a ideologia do Estado presente na premissa da qualidade total da produção, colocando a educação como trampolim para se atingir níveis de satisfação provenientes das orientações dos órgãos internacionais quanto à tomada de investimentos maciços no Estado-Nação Brasil, pois segundo Schneider e Rostirola (2023):

O reconhecimento de que a educação “é essencial para a ordem social e o crescimento econômico” (World Bank, 1995, p. XI), justificou a alteração da agenda das políticas de desenvolvimento econômico e social de algumas instituições multilaterais que, especialmente a partir dos anos 1990, passaram a desenvolver reformas educacionais endereçadas à reorganização produtiva e à propagação da ideologia da globalização, conforme a nova ordem mundial (Schneider e Rostirola, 2023).

Observamos que, através das informações em nome do crescimento econômico, os Estados lançam programas e projetos que objetivam otimizar a mão de obra trabalhadora por meio da educação, focando na eficiência, flexibilidade e polivalência de funções, conforme exige o sistema, pois os investimentos e as tomadas de empréstimos financeiros ficam condicionados aos resultados dos órgãos de avaliação do governo (Silva Júnior, 2002, p. 128). Nessa lógica, a partir da década de 1990 os investimentos em educação ganharam esse rumo, na tentativa de resolver os problemas educacionais pautados pelos critérios do Índice de Desenvolvimento Humano o (IDH) mundial.

A formação de professores(as) é o alvo principal das atuais políticas educativas, principalmente nos estados e municípios. Atualmente, no Brasil, a responsabilidade pela formação dos(as) professores(as) dos anos iniciais está centrada nos cursos de normal superior e de Pedagogia. Porém, segundo Gatti e Barreto: “a partir dos anos 1960, os fundamentos legais que nortearam a estrutura curricular dos cursos de formação de professores no país encontravam-se nas Leis nº 4.024/61, 5.540/68, 5.692/71 e 7.044/82, e decorrentes normatizações em nível federal e estadual” (Gatti e Barreto, 2009). Pimenta e Ghedin (2002) asseveram que o professor reflexivo-crítico como mediador da relação da leitura e escrita deve centrar a sua atenção na realidade social brasileira, na qual a prática da leitura e da escrita sejam os pilares para a formação do cidadão. Assim sendo, o trabalho docente passa a focar no ensino da leitura crítica interrelacionada com uma escrita também crítica. Além disso, para os autores é necessário que o(a) professor(a) tenha uma atitude investigativa, isto é, que manifeste interesse em pesquisar as questões que envolvem o processo de leitura e escrita enquanto prática social. Assim sendo:

A partir da formação inicial e contínua, específica e pedagógica numa atitude investigativa, esse professor, com consciência e sensibilidade de um projeto humano emancipatório, poderá desenvolver a interrelação leitura-escrita numa valorização do cidadão, na formação dos educandos em constante busca da prática do discurso da solidariedade e da liberdade, num processo coletivo (Pimenta e Ghedin, 2002, p. 217).

O programa Alfabetiza Pará faz parte destas políticas de controle e acompanhamento da formação humana em educação. Porém, percebemos que os formadores e coordenadores desta iniciativa de formação da SEDUC do Estado do Pará não residem nesta região do Baixo Tocantins, o que nos leva a pensar que podem desconhecer boa parte da riqueza cultural que envolve a cidade. Como mencionamos no início deste artigo, Cametá possui sua especificidade por estar localizada na região amazônica do Baixo Tocantins, lugar onde a cultura e as tradições emanam, trazendo riquezas que a diferenciam de qualquer lugar no mundo. Essas riquezas não estão somente nos recursos naturais, mas também nos aspectos sociais e culturais, tais como: as músicas, danças, mitos e lendas, artes plásticas e culinária, que merecem ser respeitados, ressignificados e usufruídos como saberes fundamentais na construção da subjetividade daqueles e daquelas que residem nesses territórios ribeirinhos, quilombolas e indígenas. Diante disso toda e qualquer estratégia para melhorar a educação em seus aspectos reais deve levar em consideração as vivências, a realidade e o fator motivacional que envolve as pessoas.

Enquanto educadores desta região, temos uma tarefa neste momento, que é a de acompanhar os movimentos do Estado com relação às políticas de formação de professores que se instituíram como solução para os problemas cuja questão central no debate educacional é a dificuldade de aprendizagem da leitura e da escrita, entre concepções de educação, escola e formação, cotidianamente em disputa no campo das políticas educativas para a educação básica.

A visão reducionista relacionada à aprendizagem dos códigos do alfabeto para a formação de sílabas, palavras e frases, isto é, a aquisição individual da técnica do ato de ler e escrever, leva as crianças a simplesmente codificarem e decodificarem os códigos escritos, como “um fim em si mesmo”, esvaziados de significados e da complexidade cotidiana, sendo necessário ir além do ato de ensinar os signos linguísticos. Soares afirma que:

ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e a escrever significa adquirir uma tecnologia, decodificar os códigos linguísticos, mas apropriar-se da escrita é tornar a escrita própria, ou seja, é assumi-la como uma parte de si mesmo (Soares, apud Carvalho, 2005, p. 15).

Assim, a nova maneira de compreender a presença da escrita na realidade social trouxe a necessidade dessa palavra letramento, tornando o conceito de alfabetização insatisfatório.

### **Considerações finais**

Tratar dos desafios que precisam ser atendidos pelas políticas de formação alfabetizadora docente na região de Cametá, no Estado do Pará, significa pensar uma formação com qualidade elevada de pedagogos(as), educadores(as) e professores(as), estreitamente vinculada à educação básica e à escola pública, às suas condições concretas e materiais atuais, assim como às responsabilidades de uma educação emancipadora para nossas crianças, jovens e adultos na construção de uma sociedade justa, igualitária e

com futuro.

As competências propostas nos trajetos de ensino-aprendizagem são constituídas pelas experiências e, portanto, esses processos precisam acontecer em situações concretas, contextualizadas a partir das diversas realidades dos(as) aluno(as) (Melo, 2006). Portanto, consideramos que os programas e projetos de formação de professores e professoras alfabetizadores(as) devem levar em consideração todos os fatores que foram apontados ao longo do artigo: contextualização da realidade local, aproveitamento dos recursos existentes, leitura do mundo precedendo/constituindo o processo de alfabetização na educação básica.

A prática profissional do(a) professor(a) alfabetizador(a) implica na organização de informações de conteúdo especializado, de didática e prática de ensino, de fundamentos educacionais e de princípios de aprendizagem em um plano de ação docente coerente com o projeto pedagógico da escola, participando da elaboração deste último, sabendo trabalhar em equipe e estabelecendo relações de cooperação dentro da escola e com a família de alunos e alunas. A teoria passa a ter sentido na formação dos(as) profissionais pois os(as) dota de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e, também, de si próprios.

Diante disso o(a) professor(a) alfabetizador(a) pode assumir-se como um permanente aprendiz, movimentando-se na direção das novas tendências pedagógicas do tempo presente, no qual as mudanças sociais trazem para a escola novos comportamentos e concepções de compreensão da realidade dos alunos e das alunas.

Nesta perspectiva, o(a) professor(a) pode diversificar o aprendizado da leitura com variedade de textos ricos de significados, despertando o prazer pela leitura e conseqüentemente pela escrita. Partindo da premissa de que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (Freire, 1989, p. 11), fica clara a importância de que o ato de ler seja incentivado na infância, quando a criança está percebendo o mundo e descobrindo seus mistérios, pois isso é o que vai aprofundar sua percepção crítica e interpretação e reescrita do lido. A compreensão crítica do ato de ler, não se resume à leitura pura da palavra, linguagem e realidade, porque texto e contexto se complementam dinamicamente (Freire, 1989).

Quando lemos estabelecemos o tempo todo contato com informações armazenadas em nosso cérebro, porque ao ler um texto, ao mesmo tempo em que passamos os olhos sobre ele, vamos recorrendo ao que já sabemos. Ou seja, não lemos somente com os olhos, mas com tudo que já está em nós e de acordo com nosso acervo cultural, isto significa compreender que não chegamos na escola vazios de conhecimentos, pelo contrário, trazemos memórias que acordam na interação com os demais e com o que está ao nosso redor.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Aparecida. **Lexicologia, lexicografia, terminologia, terminografia, identidade científica, objeto, métodos, campos de atuação**. Brasília: Cnpq/Ibict, 1992.

BRASIL. **BNCC**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html> 2017. Acesso em 13/09/2024.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e letramento: Perspectivas linguísticas**. Cad. Pesq. Campinas, São Paulo: Mercado de letras, v.32, n. 3, p.70, 74-75, 72. 2006.

CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. SP: Ática, 2005.

CAVALCANTE, Pedro; LOTTA, Gabriela (orgs.) **Burocracia de meio escalão: perfil, trajetória e atuação**. Brasília: ENAP, 2015.

FELDMAN, Ariel. Pesquisa de política educacional a partir do município: interfaces entre poder local e gestão (Pará, Brasil), In: **Notandum**, ano 23, n. 53. São Paulo: FEUSP, 2020. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/notandum/article/view/51813/751375149965>

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. São Paulo: Penso, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2ª ed., 1970.

FREIRE, Paulo. **A importância de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAS, Neylce Furtado. **O perfil dos gestores municipais da educação em Cametá (2001-2020)**. Dissertação de Mestrado. PPGEDUC/UFPA/CUNTINS, Cametá, 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1aRQZnJAEDELH8oLzRgar5WdpqrbEGLOc/view> Acesso em 10/09/2024.

GATTI, Bernardete; BARRETO, Elba (coord.) **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão democrática da escola e do sistema. In: **Curso técnico em gestão escolar: Profucionário. Módulo 2**. Brasília: MEC/ CEAD/UnB, 2007.

HALL, Stuart. **Da diáspora. Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2003.

IBGE **Notícias**, 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39530-proporcao-de-jovens-de-6-a-14-anos-no-ensino-fundamental-cai-pelo-terceiro-ano#:~:text=Frente%20a%202022%2C%20houve%20retra%C3%A7%C3%A3o,haviam%20conclu%C3%ADdo%20o%20ensino%20m%C3%A9dio>. Acesso em 13/09/2024.

INESC. **Balanco do orçamento 2019-2021 revela desmonte generalizado de políticas sociais**. 2023. Disponível em: <https://inesc.org.br/balanco-do-orcamento-2019-2021-revela-desmonte-generalizado-de-politicas-sociais-diz-inesc/> Acesso em 15/12/2024.

MARTELLO, Alexandro. **Gasto com educação recua pelo 5º ano consecutivo e é o menor em dez**

anos, mostra levantamento, 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/04/24/gasto-com-educacao-recua-pelo-5o-ano-consecutivo-e-e-o-menor-em-dez-anos-mostra-levantamento.ghml> Acesso em 15/12/2024.

MELO, Márcia Maria de Oliveira (Orgs.). **Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social**. 1. ed. Recife: Edições Bagaço, 2006, v. 1. p. 439-454.

PARÁ, **Campanha Bora Alfabetizar**. Orientações para acompanhamento e intervenção das aprendizagens de alfabetização inicial (maio e junho/2024). Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/740702418/0-Caderno-Orientativo-Da-Campanha-Bora-Alfabetizar> Acesso em 25/06/2024.

PERONDI, D. **Processo de alfabetização e desenvolvimento do grafismo infantil**. Caxias do Sul: EDUCS, 2001.

PIMENTA, Selma. G.; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PREFEITURA DE CAMETÁ. **Um salto para o futuro: Cametá amplia IDEB para 2021. 2022**. Disponível em: <https://prefeituradecameta.pa.gov.br/um-salto-para-o-futuro-cameta-amplia-ideb-em-2021/> Acesso em 05/06/2024.

SCHNEIDER, Marilda e ROSTIROLA, Camila. Premissas epistemológicas da qualidade educacional: percepções de organizações multilaterais. **Cadernos Cedes**. Vol. 43(121):19-33. 2023. Disponível em: <https://www.scienceopen.com/document?vid=ffcb5345-5d75-40a9-a941-eab37fe96d77> Acesso em 09/09/2024.

SILVA JÚNIOR, C.A. O espaço da administração no tempo da gestão. In: MACHADO, L.M.; FERREIRA, N.S.C. (Org.). **Política e gestão da educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 199-211.

SOARES, Magda. **Letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. RBE, **Revista Brasileira de Educação**: N° 25, Jan/Fev/Mar/Abr 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 06/06/2024.

TAVARES, Hilda de Lima; FERNANDES DE PINHO, Vera Lúcia; QUADROS CABRAL, Danilo do Carmo. Projeto Gavião I e II: **Anais do I Congresso de Extensão Universitária**, UFPB, 2002. Disponível em: [http://www.prac.ufpb.br/anais/Icbeu\\_anais/anais/educacao/projetogaviao.pdf](http://www.prac.ufpb.br/anais/Icbeu_anais/anais/educacao/projetogaviao.pdf) Acesso em 13/09/2024.

*Recebido em: 15 de setembro de 2024.  
Aprovado em: 14 de dezembro de 2024.*