

**A precarização do trabalho docente frente às políticas públicas para a alfabetização:  
uma análise sobre o Alfabetiza Tchê**

**The precarization of teaching work in the face of public policies for literacy: an analysis  
about the Alfabetiza Tchê program**

Luíse Penning Pereira<sup>1</sup>  
Barbara Goulart Borges<sup>2</sup>  
Gabriela Medeiros Nogueira<sup>3</sup>

**Resumo:**

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que investigou os impactos dos cursos de formação de professores, com ênfase no Programa Estadual de Apoio à Alfabetização – Alfabetiza Tchê, na configuração da profissão docente. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, fundamentado na análise documental, que analisou documentos oficiais, como legislações e decretos, além de reportagens e materiais relacionados ao programa. O referencial teórico se apoia em autores que discutem temas como neoliberalismo, políticas públicas de educação e trabalho docente, os quais dialogam com a temática da pesquisa e contribuem na discussão destas questões. Os resultados indicam que a forma como o programa Alfabetiza Tchê foi estruturado e institucionalizado, por meio de parcerias público-privadas, com um viés meritocrático e sem ampla discussão com pesquisadores do campo, contribui para a precarização e a descaracterização do trabalho docente, enfraquecendo a autonomia profissional e impactando negativamente a organização do trabalho pedagógico.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Alfabetização; Políticas públicas da educação; Neoliberalismo.

**Abstract:**

This article presents the results of a study that investigated the impacts of teacher-training courses, with emphasis on the Programa Estadual de Apoio à Alfabetização – Alfabetiza Tchê, on the configuration of the teaching profession. It is a qualitative study grounded in documentary analysis, which examined official documents such as legislation and decrees, as well as news reports and materials related to the program. The theoretical framework draws on authors who examine neoliberalism, public education policies, and teachers' work, offering conceptual tools that sustain and deepen the discussion undertaken in this study. The findings reveal that the structure and institutionalization of the *Alfabetiza Tchê* program—implemented through public–private partnerships, marked by a meritocratic orientation, and developed without broad dialogue with scholars in the field—contribute to the precarization and

---

<sup>1</sup>Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização e Letramento (GEALI). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7251-011X>. E-mail: [lupepedagogia@gmail.com](mailto:lupepedagogia@gmail.com).

<sup>2</sup>Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização e Letramento (GEALI). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9836-5291>. E-mail: [barbaracbrgs@gmail.com](mailto:barbaracbrgs@gmail.com).

<sup>3</sup>Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Professora na Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização e Letramento (GEALI). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6985-064X>. E-mail: [gabynogueira@me.com](mailto:gabynogueira@me.com).

decharacterization of teachers' work. This process weakens professional autonomy and generates adverse effects on the organization of pedagogical practices.

**Keywords:** Teacher education; Literacy; Public education policies; Neoliberalism.

## Introdução

Este artigo apresenta uma investigação, vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização e Letramento (GEALI), da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), que tem como foco as políticas públicas de educação voltadas à alfabetização. Parte-se do reconhecimento da alfabetização como um campo plural e estratégico de investigação, que articula reflexões sobre o avanço das parcerias público-privadas na formulação de políticas educacionais e seus impactos na profissão docente.

A relação entre alfabetização e políticas públicas tem ganhado centralidade nos debates educacionais, especialmente diante da recente proposição do Programa Estadual de Apoio à Alfabetização – Alfabetiza Tchê, no estado do Rio Grande do Sul. Instituído pelo Decreto n.º 56.674/2022 (Rio Grande do Sul, 2022) e pela Lei n.º 16.048/2023 (Rio Grande do Sul, 2023), o programa tem suscitado questionamentos por parte de pesquisadores da área, sobretudo por se constituir como uma política conduzida por meio de parcerias público-privadas, sem ampla escuta da comunidade acadêmica e dos profissionais da Educação Básica.

Diante desse contexto, esta pesquisa propõe-se a analisar os impactos do curso de formação de professores Alfabetiza Tchê, na constituição da profissão docente, com especial atenção às condições de trabalho e à autonomia profissional. A relevância do estudo decorre tanto do caráter recente do programa quanto da escassez de estudos que se dediquem à compreensão de seus efeitos no cotidiano escolar. Soma-se a isso a ampliação, em diferentes contextos, de experiências semelhantes que incorporam lógicas de gestão empresarial à educação pública, o que torna urgente a análise crítica das implicações dessas políticas na organização do trabalho pedagógico e no papel do professor.

A investigação adota uma abordagem qualitativa, fundamentada na análise documental (Cellard, 2014), com foco na leitura crítica de legislações, decretos e reportagens relacionados ao Alfabetiza Tchê. O referencial teórico que sustenta a análise constrói-se a partir das contribuições de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) e Souza (2023), que apresentam contribuições acerca do neoliberalismo e como este se aproxima da educação, numa perspectiva

mercadológica. Além destes, Cunha (2023) e Freitas (2012), contribuem na discussão a respeito da privatização, ao destacar a meritocracia e a responsabilização individual imposta por meio de políticas públicas advindas de parcerias público-privadas. E, ainda, Freitas, Libâneo e Silva (2018), Hypolito (2011), Libâneo (2018), Shiroma (2021), Silva e Zanatta (2018), subsidiam a discussão acerca da influência das avaliações externas no trabalho docente, ao apontar para precarização da profissão, de modo a destituir o professor de suas atribuições e autonomia.

Além desta introdução, o artigo está organizado em cinco seções. A primeira apresenta o referencial teórico e discute os conceitos de neoliberalismo e a lógica mercantil na educação. A segunda descreve os caminhos metodológicos adotados. A terceira contextualiza o Programa Alfabetiza Tchê. A quarta analisa os impactos do programa de formação de professores na profissão docente. A quinta seção discute os discursos presentes na formulação da política pública em questão. Por fim, as considerações finais sintetizam os achados da pesquisa e apontam suas contribuições e seus limites.

## **1. A educação como um mercado aos olhos neoliberais**

A compreensão das políticas públicas educacionais atuais requer a análise do conceito de neoliberalismo e sua relação com o campo da educação. Conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), esse modelo ressurgiu nas décadas de 1970 e 1980, com o avanço das reformas de Estado, que defendem a liberdade total do mercado e a redução das funções sociais estatais, inclusive na educação. Souza (2023, p. 108) esclarece que:

O neoliberalismo como uma doutrina econômica tem suas raízes ideológicas no pensamento liberal clássico e no pensamento conservador [...] Encontra apoio principalmente nas teorias dos economistas Hayek e Friedman, que [...] postulam princípios da liberdade individual, da diminuição das intervenções estatais e da abertura de capacidade do mercado em regular o capital e o trabalho.

Nesse cenário, a educação é reposicionada como serviço, e não como direito. A crítica à escola pública serve como justificativa para a entrada da iniciativa privada na gestão educacional. Como afirmam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 114), o discurso neoliberal “[...] advoga a primazia da iniciativa privada [...]”, e associa o fracasso da escola à incapacidade administrativa do Estado. Cunha (2023) complementa ao afirmar que “[...] as dinâmicas dentro do âmbito estatal não deixaram de pertencer ao Estado. As escolas ainda são públicas. O que muda é a dinâmica [...] para a execução de determinadas políticas”. O autor

aponta que a lógica gerencial privatiza práticas mesmo sem alterar a titularidade das instituições.

Freitas (2012) sistematiza os três pilares das reformas educacionais neoliberais: responsabilização, meritocracia e privatização. Ele destaca que, por meio de avaliações externas, o Estado transfere a responsabilidade pelo fracasso educacional às escolas e aos professores: “Ela [a lógica meritocrática] está na base da proposta política liberal: igualdade de oportunidades e não de resultados. [...] Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida” (Freitas, 2012, p. 383). Já Hypolito (2011) enfatiza que o controle da sala de aula hoje se dá por meio de mecanismos indiretos, ou seja, as reformas neoliberais objetivam a gerência total da sala de aula, controlando externamente por meio do controle do currículo e da gestão da organização do trabalho escolar e docente.

Ainda, Shiroma (2018) acrescenta que os testes em larga escala visam monitorar professores e justificar intervenções padronizadoras. Nessa lógica, a profissionalização docente converte-se em instrumento de controle, e não de valorização. Freitas, Libâneo e Silva (2018) reforçam que facilmente o alcance de resultados e a aprendizagem de conteúdos mínimos e aligeirados, tornam-se o objetivo principal da escola. Por meio dos testes e avaliações externas, estes resultados são aferidos, gerando um parâmetro para a definição dos currículos escolares, bem como as formas de gerir a escola e o controle sob o trabalho docente.

Além disso, Silva e Zanatta (2018) alertam que as reformas educacionais neoliberais, embora discursivamente voltadas à qualidade, acabam por precarizar a atuação docente e fragilizar a escola pública. Dessa forma, constata-se que a lógica neoliberal transforma a educação em mercado, esvazia a autonomia profissional docente e impõe metas e resultados como sinônimos de qualidade, silenciando as desigualdades estruturais que atravessam o sistema educacional brasileiro.

Avançando no texto, passa-se, na próxima seção, para questões metodológicas da pesquisa.

## 2. Metodologia

Esta pesquisa parte de uma abordagem qualitativa na perspectiva da análise documental (Cellard, 2014). Por ter como objeto central de análise uma política de âmbito estadual, essa metodologia foi considerada a mais adequada. O documento, segundo Cellard (2014, p. 297),

“[...] consiste em todo texto escrito, manuscrito ou impresso, registrado em papel. Mais precisamente, consideramos as fontes, primárias ou secundárias, que, por definição, são exploradas – e não criadas – no contexto de um procedimento de pesquisa”. O autor afirma que o documento escrito se estabelece como fonte excepcionalmente valiosa para o pesquisador do campo das ciências sociais. Ele destaca também que se faz necessária a realização de uma análise crítica do documento-alvo, considerando as seguintes dimensões: o contexto, os autores, a autenticidade e confiabilidade do texto, a natureza do texto, os conceitos-chave e a lógica interna do texto (Cellard, 2014).

Para este estudo, inicialmente se realizou uma busca dos documentos acerca do Programa Estadual de Apoio à Alfabetização – Alfabetiza Tchê nos *sites* oficiais do governo do Rio Grande do Sul, tendo em vista que a política está em processo de implementação. A partir desse levantamento, foram selecionadas para análise as seguintes legislações: Decreto n.º 56.674, de 26 de setembro de 2022, que institui o Programa; Lei n.º 16.048, de 30 de novembro de 2023, que institui o Alfabetiza Tchê; e Decreto n.º 57.519, de 25 de março de 2024 (Rio Grande do Sul, 2024), que regulamenta a Lei n.º 16.048/2023.

Também foram analisadas matérias e notícias relacionadas ao Alfabetiza Tchê, divulgadas em *sites*. Para a seleção desses materiais, foram considerados os discursos de persuasão e convencimento acerca do programa. As fontes de análise incluem as notícias “Alfabetiza Tchê” e “Programa Alfabetiza Tchê é lançado com adesão de todos os municípios do Estado”, e a apresentação “Programa Alfabetiza Tchê: Parceria pela alfabetização em regime de colaboração”, todas divulgadas no *site* da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul. Além disso, foram analisadas as notícias “Com 1,6 mil bolsas para profissionais, governo do RS detalha aplicação de recursos do Alfabetiza Tchê”, publicada no jornal digital GZH, e “Assinado decreto de criação do Programa Alfabetiza Tchê no Rio Grande do Sul”, publicada no *site* da Associação Bem Comum.

A escolha desses documentos legais e dessas notícias tem por objetivo a análise do programa por parte da legislação que o implementa, uma reflexão sobre as formas como os discursos são propagados para a maior aceitação do público. Assim, foi analisado nas leis aquilo que diz respeito à avaliação e à premiação ofertada pelo programa, bem como à parceria entre os agentes públicos e privados. Com isso, foram destacados artigos a serem discutidos no decorrer desta escrita.



Cellard (2014) destaca que a análise documental exige a identificação e a comparação de elementos significativos nos textos, permitindo a construção de relações, semelhanças e diferenças que tornem possível uma interpretação coerente e fundamentada. Essa leitura analítica deve ser feita de forma repetida e atenta, considerando o contexto, a problemática e o referencial teórico da pesquisa, além de reconhecer que a própria perspectiva teórica ou ideológica do pesquisador influencia o processo interpretativo.

A análise dos discursos presentes nas notícias mencionadas permite observar quem se pretende atingir com a veiculação de tais informações, e o que se espera produzir a partir disso. A política muitas vezes não chega à população na íntegra, como se buscou analisar em momento inicial nesta pesquisa: ela chega a partir das narrativas produzidas, que buscam gerar o convencimento de sua eficácia e importância. Com base nos documentos e nas notícias mencionados acima, realizou-se a análise dos dados, problematizando o conteúdo embasado no referencial teórico desta pesquisa. Diante disso, foram discutidas questões que permeiam o neoliberalismo e a educação em face ao Alfabetiza Tchê, bem como a formação docente frente aos pacotes implementados por políticas públicas como esta.

### **3. O programa Alfabetiza Tchê**

O Programa Estadual de Apoio à Alfabetização – Alfabetiza Tchê foi instituído por meio do Decreto n.º 56.674/2022 e da Lei n.º 16.048/2023, com o objetivo de promover a garantia da alfabetização aos estudantes da rede pública do estado do Rio Grande do Sul, abrangendo a etapa da Educação Infantil e do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Tal programa foi desenvolvido em colaboração com a Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul (FAMURS) e com a União dos Dirigentes Municipais de Educação do Rio Grande do Sul (UNDIME/RS). Além disso, a Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC), que inclui a Associação Bem Comum, a Fundação Lemann e o Instituto Natura, também faz parte do programa por meio de cooperação técnica e financeira.

Entre as ações instituídas pelo Programa Alfabetiza Tchê está a disponibilização de material didático complementar. Apesar de não mencionado na Lei n.º 16.048/2023, o material produzido e distribuído para as escolas foi financiado pelo Instituto Natura e pela Fundação Lemann, bem como desenvolvido pela Associação Nova Escola e pela Associação Bem Comum.

O programa inclui ainda o Prêmio Alfabetiza Tchê, que premiará financeiramente as escolas com melhor desempenho e incentivará aquelas com resultados inferiores. A avaliação será feita através do Índice de Qualidade de Alfabetização da escola (IQAe). As 200 escolas com melhores resultados receberão até R\$ 80.000,00, enquanto as 200 escolas com resultados insatisfatórios receberão fomento de até R\$ 40.000,00.

De acordo com o Decreto n.º 57.519/2024, “O Programa Alfabetiza Tchê é a política de alfabetização no território do Estado, que integra o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, instituído pelo Decreto Federal nº 11.556, de 12 de junho de 2023” (Rio Grande do Sul, 2024, p. 1). Entre as regulamentações prescritas neste decreto estão o programa de bolsas e o Prêmio Alfabetiza Tchê, definindo o sistema de avaliação e os incentivos financeiros.

O programa de bolsas para formadores inclui cargos subdivididos nas esferas estadual, regional e municipal. Em nível estadual, há uma bolsa para Formador em Educação Infantil, uma para Formador em Alfabetização e uma para Consultor Externo em Alfabetização. Em nível regional, são 30 bolsas para Coordenadores Regionais, 30 para Professores Formadores em Educação Infantil e 30 para Professores Formadores em Alfabetização. Em nível municipal, há até 497 bolsas para Coordenadores Municipais, 103 para Subcoordenadores Municipais e até 970 para Professores Formadores em Alfabetização e Educação Infantil (Rio Grande do Sul, 2024). Quanto ao Prêmio Alfabetiza Tchê e ao IQAe, segundo o Decreto n.º 57.519/2024:

**Art. 18.** O Prêmio Alfabetiza Tchê é destinado para as escolas que obtiverem os melhores resultados de alfabetização e para apoiar aquelas com os resultados mais críticos, medidos pelo IQAe, conforme Anexo I deste Decreto.

§ 1º O IQAe tem por objetivo mensurar a qualidade da alfabetização, por escola, levando em consideração o desempenho dos estudantes nas avaliações externas ofertadas pelo Estado, especificamente no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul – SAERS, instituído pelo Decreto no 56.679, de 5 de outubro de 2022, seguindo critérios de equidade (Rio Grande do Sul, 2024, p. 1).

Segundo o parágrafo único do artigo 5º da Lei n.º 16.048/2023, os estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental serão avaliados por meio do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS) para medir a fluência leitora, a leitura e a escrita (Rio Grande do Sul, 2023). Para que a escola receba os incentivos financeiros, conforme os critérios estabelecidos no inciso terceiro do artigo 25 da referida lei, a instituição deve “ter no mínimo 80% (oitenta por cento) de alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental avaliados pelo SAERS” (Rio Grande do Sul, 2023, p. 1).

## 4. A profissão docente frente às políticas de formação de professores

A análise das políticas públicas de formação de professores revela os impactos que programas como o Alfabetiza Tchê, oriundo de uma parceria público-privada, geram na descaracterização e desprofissionalização docente. Isso pode ser observado por meio dos materiais didáticos e das avaliações externas, que levam à busca pela padronização do ensino, que fere a autonomia docente e responsabiliza os professores pelo sucesso ou fracasso nos resultados impressos nos índices avaliativos. De acordo com Libâneo (2018), a implementação de metas prescritivas e a ênfase na aferição de resultados constituem um mecanismo de regulação da esfera escolar. Essa estratégia visa imputar às instituições e aos docentes a responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos estudantes em avaliações externas padronizadas. Tal perspectiva, ao focalizar a responsabilização individual pela qualidade do processo de ensino-aprendizagem, negligencia as variáveis externas e os múltiplos fatores estruturais e contextuais que incidem sobre os indicadores educacionais.

Nesse sentido, o Prêmio Alfabetiza Tchê, ao propor recompensas financeiras às escolas com os melhores resultados no IQAe, estabelece uma lógica de competitividade entre gestores, professores e estudantes. É evidente que, diante da precarização das escolas, haja pressão para que sejam alcançadas as metas para o recebimento do auxílio financeiro. Nessa “corrida”, professores passam a ter a responsabilidade de elevar os índices dos resultados das avaliações, e estudantes são treinados para obter um bom desempenho.

Desse modo, escolas e professores são introduzidos na lógica da produtividade e da competição individualista, descaracterizando o papel pedagógico dos professores, ou seja, a submissão à regulação do governo restringe suas possibilidades de criação, autonomia e inovação na sua sala de aula com seus alunos e, na escola, com os colegas (Libâneo, 2018, p. 72).

Diante disso, cabe questionar sobre o papel do professor e sua autonomia para planejar, acompanhar as aprendizagens das crianças e selecionar materiais que sejam mais adequados à realidade da sua turma. Além disso, questiona-se onde ficam os saberes docentes. Talvez não haja resposta para esses questionamentos; contudo, é necessário refletir e problematizar sobre a importância de reconhecer o professor como profissional capaz, como intelectual que estuda, pesquisa e tem autonomia para exercer a docência.

Tardif (2002) discute sobre os saberes que constituem a profissão docente, os quais advêm de diferentes esferas: os saberes da formação profissional, os disciplinares, os



curriculares e os experienciais. Tais saberes são desenvolvidos ao longo da formação docente e da sua trajetória na profissão, são acionados em diferentes momentos do cotidiano escolar e se transformam e aprimoram no decorrer da carreira docente. Diante de uma política pública como o Alfabetiza Tchê, que busca padronizar o ensino por meio de materiais didáticos uniformizados, desloca para os professores uma responsabilização individual pelos resultados e ancora sua lógica em avaliações externas que desconsideram as heterogeneidades regionais, problematiza-se o lugar que ocupam os saberes da profissionalidade docente tal como concebidos por Tardif (2002). Qual é o propósito da formação inicial e continuada, se a prática faz parte da imposição de um modelo a ser seguido? Nesse caso, uma pessoa sem formação adequada seguiria a “receita” e obteria sucesso? Qual é o papel do professor nesse espaço? E das crianças que têm características individuais?

Evidencia-se que os saberes docentes são desconsiderados na elaboração de tais políticas públicas. A autonomia e a liberdade do professor para compreender e planejar da forma que considera mais eficaz para seus alunos é destituída. Afinal, é preciso atingir metas, preparar os estudantes para que obtenham um bom resultado nas avaliações externas e subam os índices de sua escola. Nesse sentido, Moraes (2022, p. 12) afirma:

A “unificação do ensino” imposta pelos “sistemas”, “apostilados” e outros recursos similares destrói a liberdade de cátedra dos docentes e ignora a diversidade de saberes tanto dos que ensinam como dos que aprendem [...]. Docentes são, assim, reduzidos a meros executores de algo que não planejaram. Alfabetizadores são estimulados a ignorar quem são seus alunos específicos. O desrespeito para com os professores é tácito e só contribui para sua desprofissionalização.

Moraes (2022) ainda ressalta que muitas vezes a adesão dos municípios a pacotes padronizados ocorre sem ampla discussão com os profissionais da área. As secretarias de educação adquirem tais programas para formação de alfabetizadores como algo pronto para ser aplicado, ao invés de planejar e organizar sua política que atente para as necessidades locais. Segundo o autor, “[...] o currículo praticado passa a ser definido pelo grupo privado que elaborou o material didático e que, de forma padronizada, institui o quê, quando e como vai ser ensinado [...] e avaliado” (Moraes, 2022, p. 12).

Nesse sentido, Libâneo (2018) argumenta que a atuação docente vem sendo progressivamente esvaziada, à medida que o professor passa a ser visto como mero executor de tarefas preestabelecidas, com pouca margem para autonomia e tomada de decisões. Essa lógica

desconsidera as avaliações feitas no cotidiano da sala de aula, principalmente ao valorizar em excesso os resultados das provas externas.

O papel do professor é reduzido a aplicar o que está proposto no material didático implementado pelas políticas públicas. Isso contribui para que a profissão de professor se torne desvalorizada, uma vez que as especificidades e experiência na área lhe são aos poucos retiradas. Nesse sentido, como afirma Libâneo (2018), o professor torna-se um aplicador, que reproduz e executa tarefas, o que desconsidera completamente facetas essenciais do trabalho docente, desde sua formação inicial e continuada, bem como seus saberes, crenças e experiência profissional. O professor é destituído de suas funções, o que indica uma descaracterização da profissão e identidade docente. É evidente que o trabalho do professor não se resume ao treino e à aplicação de testes padronizados aos estudantes, ao contrário, pauta-se em especificidades e complexidades como organização do espaço, seleção de conteúdos, planejamento, metodologias, estratégias de acompanhamento e avaliação, entre outros.

Assim, o professor perde a autonomia de planejar e decidir qual é a melhor estratégia didática para seus estudantes quando compelido a treiná-los para que obtenham bons resultados nas avaliações externas. A pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas, um dos princípios previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), parece ser inviabilizado pela homogeneização do ensino. Dessa maneira, o docente torna-se refém da aplicação de um material pronto, ao preparar seus estudantes para um teste que visa o bom desempenho, sem avaliar o processo de aprendizagem.

Nesse sentido, a precarização do trabalho docente é evidenciada na proposta do Alfabetiza Tchê, uma vez que o papel do professor é desfigurado frente às exigências de metas a serem alcançadas e aferidas por meio de avaliações externas padronizadas. O trabalho e a autonomia do professor perdem lugar para o treino e a aplicação de testes, de modo a suprimir o espaço para o planejamento docente e a organização do trabalho pedagógico de acordo com as especificidades de cada turma. A responsabilização pelo sucesso ou fracasso escolar também corroboram com essa precarização da profissão, já que desconsideram tantas outras fragilidades do sistema educacional. O professor é culpabilizado isoladamente pelos resultados obtidos nas avaliações externas, sem observar os demais fatores que levam ao fracasso escolar; tal discurso desvaloriza sobremaneira a profissão docente, que progressivamente é sobrecarregada com inúmeras demandas e responsabilidades.

Ainda, acerca do Prêmio Alfabetiza Tchê, nota-se que, de acordo com o artigo 24 da Lei n.º 16.048/2023, as escolas contempladas pelo Prêmio Alfabetiza Tchê devem, no prazo de um ano após a premiação, desenvolver ações de cooperação técnico-pedagógica com instituições que apresentaram os menores índices no IQAe. Essa colaboração deve seguir diretrizes definidas em regime de parceria entre as Associações de Municípios do Rio Grande do Sul (FAMURS), a União dos Dirigentes Municipais de Educação do Rio Grande do Sul (UNDIME/RS) e redes públicas, conforme orientações a serem divulgadas pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS) (Rio Grande do Sul, 2023).

Além da lógica competitiva imposta às escolas por meio da premiação pelos melhores resultados apresentados na avaliação externa, o programa delega à instituição premiada a responsabilidade de desenvolver ações junto à instituição com resultado inferior. Diante disso, fica evidente que o Estado se exime das suas responsabilidades, uma vez que transfere para a escola o compromisso de desenvolver tais ações. A partir de um resultado insatisfatório na avaliação externa, caberia ao Estado promover a formação de professores e oferecer maiores investimentos em infraestrutura e materiais. No entanto, ao invés disso a escola, que já é sobrecarregada por suas múltiplas funções e seus papéis, é mais uma vez encarregada de desenvolver tais ações e assumir uma responsabilidade do Estado. Nesse cenário, intensificam-se incentivos à adoção de relações público-privadas, especialmente por meio de capacitações e formações oferecidas por organizações privadas sem fins lucrativos, o que reforça o deslocamento da responsabilidade estatal.

Ademais, a avaliação externa insere os estudantes em uma lógica meritocrática, uma vez que exige bons resultados em uma avaliação padronizada, que desconsidera suas especificidades e particularidades. Todos são avaliados igualmente, ainda que os pontos de partida sejam desiguais. Desse modo:

[...] o que o sistema meritocrático ignora é que os alunos trazem para a escola bagagem distinta devido a condições sociais e culturais das famílias, além das diferenças individuais. Ou seja, tem-se as desigualdades sociais que pesam fortemente nas desigualdades escolares, e temos também as diferenças individuais, próprias dos seres humanos. Também as escolas são muito diferentes entre si. **Escolas de periferia, escolas mais retiradas, escolas de municípios menores ou mais afastados carregam consigo um acúmulo de problemas, envolvendo prédio escolar, corpo docente instável, condições de ensino, pobreza das famílias, capital cultural e linguístico requerido para a aprendizagem escolar, tudo isso é ignorado quando o ensino é homogeneizado.** Desse modo, o critério de qualidade baseado na meritocracia, na verdade, conduz a uma qualidade de ensino restrita e restritiva, ampliando as desigualdades escolares (Libâneo, 2018, p. 75, grifo nosso).

O Alfabetiza Tchê, apesar de constituir uma política pública de alfabetização do território gaúcho, desconsidera a pluralidade de um estado composto por 497 municípios, os quais têm realidades completamente distintas. Como citado no trecho acima, as próprias escolas apresentam diferenças, a depender de onde estão localizadas. São múltiplos os fatores que interferem no cotidiano das instituições escolares, os quais influenciam, ou não, os resultados das avaliações externas. Se estreitarmos ainda mais nosso olhar para a sala de aula, quantas especificidades encontraremos em uma única turma? Logo, parece um tanto perverso pensar a avaliação externa por esse viés meritocrático, uma vez que recai sobre os sujeitos uma responsabilização individual, que retira do Estado seu compromisso com a qualidade da educação pública.

## 5. Alfabetiza Tchê: quais discursos são produzidos?

A partir da análise de algumas notícias veiculadas a respeito da implementação do Programa Estadual de Apoio à Alfabetização – Alfabetiza Tchê, é possível constatar que a política pública em questão é apresentada de maneira positiva e promissora para os avanços na alfabetização no estado do Rio Grande do Sul. Percebe-se que, ao chegar à população, a política não é discutida e pensada criticamente e, sem dúvida, a partir dos discursos produzidos, é vista e entendida da forma como é apresentada.

Na matéria veiculada pelo jornal GZH<sup>4</sup>, intitulada “Com 1,6 mil bolsas para profissionais, governo do RS detalha aplicação de recursos do Alfabetiza Tchê”, além da implementação do programa, são noticiados também os investimentos financeiros do Alfabetiza Tchê no Rio Grande do Sul. A matéria destaca que serão investidos R\$ 47,5 milhões anuais nesse programa, divididos entre pagamento de bolsas, investimento em materiais didáticos e premiação das escolas por meio do Prêmio Alfabetiza Tchê. Ainda na mesma matéria consta:

[...] R\$8,5 milhões foram destinados à produção de material didático complementar para a alfabetização. Os conteúdos já começaram a ser divulgados virtualmente no ano passado, sendo renovados neste ano e impressos. As 30 Coordenadorias Regionais de Educação já receberam os materiais para o ano letivo – 76% já foi entregue nas escolas. Ao todo, serão 797.209 livros para 4.531 estabelecimentos de ensino (GZH, 2024, p. 1).

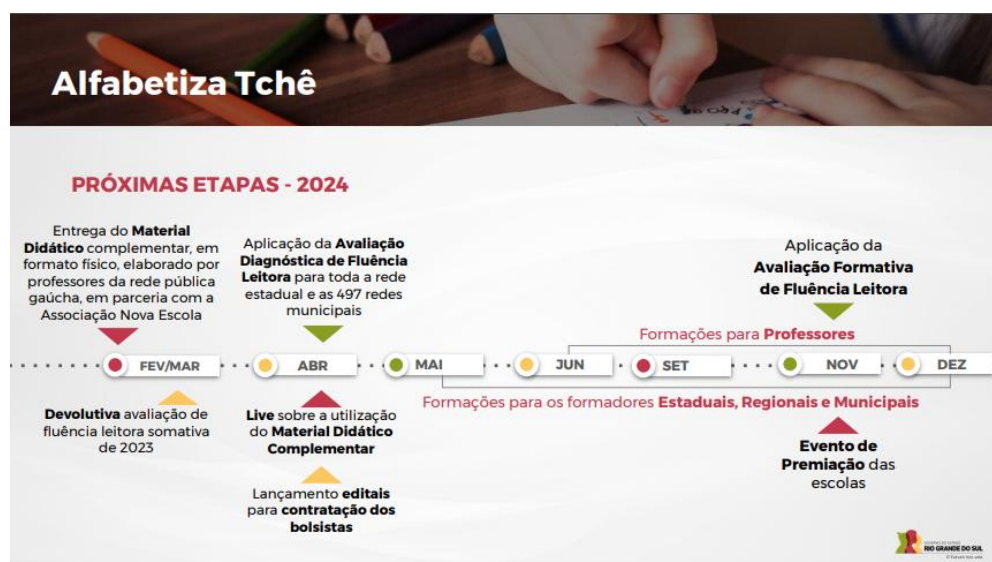
---

<sup>4</sup>Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao/noticia/2024/03/com-16-mil-bolsas-para-profissionais-governo-do-rs-detalha-aplicacao-de-recursos-do-alfabetiza-tche-cltovete1009b01e9pw64ejgs.html>. Acesso em 30 dez. 2024.



Já a apresentação<sup>5</sup> divulgada pelo *site* oficial do governo do estado do Rio Grande do Sul veicula o cronograma das ações a serem realizadas pelo Programa Alfabetiza Tchê, como é possível observar na Figura 1.

**FIGURA 1 – Apresentação Alfabetiza Tchê**



Fonte: *site* do governo do Rio Grande do Sul (2024).

É evidente que, ao considerar tais notícias, parece bastante positivo o investimento financeiro do governo do Estado nos materiais didáticos complementares – afinal, recursos pedagógicos são importantes no cotidiano escolar. Ao ler uma matéria como essa, o público atingido vê tal ação como benéfica à nossa educação. E aqui não se pretende concordar com ou discordar de tal fato, mas sim questioná-lo, visto que, ao chegar à população, tais notícias não revelam por quem foi elaborado o material didático ou quais empresas privadas estão por trás desses arranjos.

Ainda, ao observar o cronograma de ações do Alfabetiza Tchê, nota-se que a entrega dos materiais didáticos complementares se dá muito antes da formação dos professores. Isso significa que esse material deve ser aplicado na alfabetização das crianças de modo a alcançar resultados satisfatórios? Não seria oportuno que houvesse a formação docente junto à reflexão do uso desse material na prática? Essas provocações são feitas não na intenção de respondê-las,

<sup>5</sup>Disponível em: <https://www.estado.rs.gov.br/programa-alfabetiza-tche-e-lancado-com-adesao-de-todos-os-municipios-do-estado> Acesso em 30 dez. 2024.



mas de pensar criticamente, visto que esses discursos produzidos, seja por *sites* oficiais do governo, seja por jornais locais, são os que chegam até a população e propagam as ações da política pública.

A respeito do Prêmio Alfabetiza Tchê, segundo a matéria do GZH, a Secretária de Educação do estado do Rio Grande do Sul, Raquel Teixeira, comenta que “O mais importante do processo é aproximar escolas de alto desempenho de escolas que ainda não aprenderam a ter alto desempenho. Toda escola quer ter. Aprende-se discutindo com pares” (GZH, 2024, p. 1), referindo-se à parceria das 200 escolas de melhor desempenho com as 200 escolas com resultados insatisfatórios, prevista na legislação que implementa o Alfabetiza Tchê.

Mais uma vez, essa parece uma ótima ação, visto que as parcerias pedagógicas e a reflexão entre colegas de profissão são de grande importância na docência. Entretanto, é oportuno pensar se de fato a realização dessa parceria caberia às escolas, ao sobrecarregá-las com mais um papel a ser desenvolvido. Não seria dever do Estado, o qual é responsável pela educação pública, promover ações para a melhora no desempenho de tais escolas? Questiona-se, ainda, em que lugar ficam os investimentos e o trabalho entre pares das escolas que não estão nem entre as 200 melhores nos índices avaliativos, nem entre as 200 com resultados menos promissores. Qual é o planejamento para que essas escolas ditas “medianas” alcancem melhor desempenho nas avaliações externas? Que ações serão desenvolvidas para que essas escolas não decaiam em relação às demais no próximo ano em que forem avaliadas? Como essa política pública pensa e estrutura a melhora e o desenvolvimento das escolas do estado do Rio Grande do Sul integralmente?

Frente a tais questões, destacamos a importância de que haja um olhar atento não só para as legislações que são instituídas, mas também para os discursos que são produzidos na divulgação das políticas públicas da educação. O texto, por não chegar na íntegra à população, muitas vezes pode ser distorcido ou ter pontos evidenciados somente a partir do interesse de quem veicula tais notícias e, por isso, dificulta o olhar crítico do leitor para as ações ali colocadas.

## **Considerações finais**

Ao longo deste artigo, foram apresentados apontamentos sobre os impactos de programas de formação de professores, como o Alfabetiza Tchê, na constituição da profissão

docente. A análise dos dados evidenciou que políticas públicas dessa natureza tendem a promover a padronização do ensino, bem como contribuir para a descaracterização do trabalho docente e colocar em xeque o papel do professor na escola pública.

As avaliações externas, articuladas a essas políticas públicas, inserem professores e instituições escolares em uma lógica de competitividade pautada em metas e resultados mensuráveis. Nesse contexto, os estudantes são avaliados sob uma perspectiva meritocrática que desconsidera suas especificidades e exige um desempenho homogêneo em testes padronizados. Por consequência, o ensino é homogeneizado, e a autonomia dos professores para planejar, selecionar recursos e adotar estratégias adequadas às realidades locais é significativamente comprometida.

Observou-se ainda que os discursos produzidos em torno da política pública analisada são marcados por uma narrativa positiva, que é amplamente difundida em *sites* oficiais do governo e em meios de comunicação locais. Tais discursos, ao alcançarem a população, tendem a reforçar a legitimidade do programa sem fomentar o debate crítico sobre suas implicações. Este estudo buscou evidenciar essas estratégias discursivas e destacar a necessidade de uma leitura atenta e reflexiva sobre as ações anunciadas como promissoras para a educação.

Reconhece-se que os limites desta pesquisa decorrem da recente instituição do Alfabetiza Tchê no estado do Rio Grande do Sul, o que implica atualizações contínuas de documentos e ações que poderão ser objeto de análise em futuras investigações. Ainda assim, este estudo contribui para o aprofundamento das discussões sobre políticas públicas voltadas à alfabetização, sobretudo ao lançar um olhar sobre o programa Alfabetiza Tchê, instituído no território gaúcho.

Por fim, reitera-se a urgência de refletir sobre os impactos das políticas educacionais promovidas por parcerias público-privadas, especialmente quando instauradas sem ampla escuta da comunidade acadêmica e dos profissionais da Educação Básica. A precarização do trabalho docente, evidenciada neste estudo, alerta para os riscos de adotar modelos padronizados que desconsideram os saberes docentes e as diversidades que constituem o cotidiano das escolas públicas brasileiras.

## Referências bibliográficas

BRASIL. Lei nº 9.934, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 1 mar. 2025.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 295-316.

CUNHA, M. A. da. **Reconfiguração do Estado e suas implicações nas políticas educacionais**: uma análise das políticas educativas do Rio Grande do Sul (2021-2023). 2023. 262 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379–404, abr./jun. 2012.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, R. A. M. da M. F.; LIBÂNEO, J. C.; SILVA, E. Políticas educacionais baseadas em resultados e seu impacto na qualidade do ensino: a visão de professores e gestores sobre a reforma educacional no estado de Goiás. In: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. F. (Orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018. p. 88–130.

HYPOLITO, Á. M. Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 21, n. 38, p. 59–78, 2011.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. F. (Orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018. p. 44–87.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MORAIS, A. G. de. Políticas e práticas de alfabetização no Brasil, hoje: precisamos continuar resistindo e aprendendo com Paulo Freire. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], n. 16, p. 1–14, 2022.

MOREIRA, T. Programa Alfabetiza Tchê é lançado com adesão de todos os municípios do Estado. **Governo do Estado Rio Grande do Sul**, 2024. Disponível em: <https://www.estado.rs.gov.br/programa-alfabetiza-tche-e-lancado-com-adesao-de-todos-os-municipios-do-estado>. Acesso em: 30 dez. 2024.

PERONI, V. M. V. Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação. **Políticas Educativas**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 18–31, 2021.

POLO, F. Com 1,6 mil bolsas para profissionais, governo do RS detalha aplicação de recursos do Alfabetiza Tchê. **GZH**, 12 mar. 2024. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao/noticia/2024/03/com-16-mil-bolsas-para-profissionais-governo-do-rs-detalha-aplicacao-de-recursos-do-alfabetiza-tche-cltovete1009b01e9pw64ejgs.html>. Acesso em: 30 dez. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto n.º 56.674, de 26 de setembro de 2022. Institui o Programa Estadual de Apoio à Alfabetização – “Alfabetiza Tchê”. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, 29 set. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. Lei n.º 16.048, de 30 de novembro de 2023. Institui o Programa Estadual de Apoio à Alfabetização – Alfabetiza Tchê. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul**, n. 233, Porto Alegre, 4 dez. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto n.º 57.519, de 25 de março de 2024. Regulamenta a Lei no 16.048, de 30 de novembro de 2023, que institui o Programa Estadual de Apoio à Alfabetização – Alfabetiza Tchê. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, 26 mar. 2024.

SANTOS, F. A. dos; VILALVA, D. M.; FERREIRA, F. S. As implicações das avaliações em larga escala sobre a escola e o trabalho pedagógico. In: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. F. (Orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018. p. 298–313.

SHIROMA, E. O. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais. **Momento – diálogos em educação**, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 88–106, 2018. Disponível em: <https://www.doi.org/10.14295/momento.v27i2.8093>. Acesso em: 11 ago. 2025.

SILVA, I. B. G.; ZANATTA, B. A. O professor e sua formação na perspectiva dos Organismos Internacionais Multilaterais. In: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. F. (Orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018. p. 253–276.

SOUZA, F. B. de. “**Eu vejo o futuro repetir o passado**”: a natureza da Política Nacional de Alfabetização (PNA/2019-2020) para as crianças da educação infantil brasileira. 2023. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.