

Discurso e ideologia no “Compromisso Nacional Criança Alfabetizada”: governança em rede e os desafios da privatização na educação na formação de alfabetizadores

Resumo

Este artigo discute o caráter discursivo-ideológico enunciado com a instituição do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - CNCA, considerando os modos como o discurso oficial se materializa na/pela atuação da referida política em ação, em cada uma das etapas iniciais da educação básica. Para os anos iniciais do ensino fundamental a implementação do CNCA tem sido realizada pelas redes de ensino na relação público-privado, com a gestão do eixo formação por parte dos institutos e empresas privadas. Na educação infantil, o eixo formação se materializa no reestabelecimento da parceria entre MEC-Redes-Universidades, em que estas últimas são as responsáveis pela formação dos professores dos grupos de quatro e cinco anos. Com base nos pressupostos teórico-metodológicos do ciclo de políticas de Ball, dos estudos sobre discurso e ideologia amparados em Bakhtin e Volóchinov, bem como nos “moldes” de uma Etnografia de Rede proposta por Avelar e Ball, lançou-se o olhar para os documentos que instauram o CNCA, observando-se como tais discursos ideologicamente diferem entre si e qual a lógica argumentativa que assegura a diferença na organização e gestão de uma política que se “desdobra” em duas, que instaura explicitamente, em nível nacional, o atravessamento de uma mudança de noção de governo para de governança em rede.

Palavras-chave: política educacional; discurso; ideologia.

Jânio Nunes dos Santos

Universidade Federal de Alagoas –
UFAL – Maceió/AL – Brasil
janio.santos@fale.ufal.br

Adriana Cavalcanti dos Santos

Universidade Federal de Alagoas –
UFAL – Maceió/AL – Brasil
adricavalcanti@cedu.ufal.br

Paulo Marinho

Universidade do Porto – Porto –
Portugal
pmtmarinho@fpce.up.pt

Para citar este artigo:

SANTOS, Jânio Nunes dos; SANTOS, Adriana Cavalcanti dos; MARINHO, Paulo. Discurso e ideologia no “Compromisso Nacional Criança Alfabetizada”: governança em rede e os desafios da privatização na educação na formação de alfabetizadores. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 26, n. 61, p. 114-139, maio/ago. 2025.

DOI: 10.5965/1984723826612025114

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723826612025114>

Discourse and ideology in the “National Commitment Literate Children”: network governance and the challenges of privatization in education in the training of literacy teachers

Abstract

This article discusses the discursive-ideological character enunciated with the institution of the National Commitment to Literate Children - CNCA, considering the ways in which the official discourse is materialized in/by the performance of this policy in action, in each of the initial stages of basic education. For the initial years of primary education, the implementation of the CNCA has been carried out by the education networks in a public-private relationship, with private institutes and companies managing the training axis. In early childhood education, the training axis is materialized in the re-establishment of the partnership between MEC-Redes-Universities, in which the latter are responsible for training teachers of 4 and 5 year olds. Based on the theoretical-methodological assumptions of Ball's policy cycle, the studies on discourse and ideology supported by Bakhtin and Volóchinov, as well as the “molds” of a Network Ethnography proposed by Avelar and Ball, we looked at the documents that established the CNCA, observing how these discourses differ ideologically from one another and what is the argumentative logic that ensures the difference in the organization and management of a policy that “unfolds” in two, which explicitly establishes at the national level a change from the notion of government to network governance.

Keywords: educational policy; speech; ideology.

Discurso e ideologia em el «Compromiso nacional para alfabetizar a los niños»: la gobernanza en red y los retos de la privatización de la educación en la formación de alfabetizadores

Resumen

Este artículo discute el carácter discursivo-ideológico enunciado con la institución del Compromiso Nacional para Alfabetizar a los Niños - CNCA, considerando las formas en que el discurso oficial se materializa en/por el desempeño de esta política en la acción, en cada uno de los tramos iniciales de la educación básica. Para los años iniciales de la educación primaria, la implementación del CNCA ha sido llevada a cabo por las redes educativas en una relación público-privada, con institutos y empresas privadas gestionando el eje de formación. En la educación infantil, el eje de formación se materializa en el restablecimiento de la alianza MEC-Redes-Universidades, en la que estas últimas se encargan de la formación de docentes de 4 y 5 años. A partir de los presupuestos teórico-metodológicos del ciclo de políticas de Ball, de los estudios sobre discurso e ideología sustentados por Bakhtin y Volóchinov, así como de los «moldes» de una Etnografía en Red propuestos por Avelar y Ball, observamos los documentos constitutivos del CNCA, observando cómo estos discursos difieren ideológicamente entre sí y cuál es la lógica argumentativa que asegura la diferencia en la organización y gestión de una política que se «desdobra» en dos, que establece explícitamente a nivel nacional un cambio de la noción de gobierno a la de gobernanza en red.

Palabras clave: política educativa; discurso; ideología.

Introdução

Este artigo se propõe a discutir o caráter discursivo-ideológico enunciado com a instituição do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - CNCA (Brasil, 2023), considerando os modos como o discurso oficial se materializa na/pela atuação da referida Política em ação (Ball, 2001) no contexto brasileiro. Nesta seara, “novos enunciados” e interesses diversos são impostos para efetivação da referida Política em que forças, relações de poder e contexto de influência são inflados com o propósito de emoldurá-la ideologicamente (Ball *et al.*, 2011a).

O CNCA se ancora no pressuposto discursivo-ideológico de que baseado no regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, intenciona garantir a alfabetização de todas as crianças brasileiras até o final do 2º ano do ensino fundamental, além de recuperar as aprendizagens das crianças do 3º, 4º e 5º anos afetadas pela pandemia da Covid-19. Essa intencionalidade se ancora na meta 3 do Plano Nacional de Educação (2024-2034) que prescreve “Assegurar que, no mínimo, 80% (oitenta por cento) das crianças estejam alfabetizadas ao final do segundo ano do ensino fundamental, até o quinto ano de vigência deste PNE, e que todas as crianças estejam alfabetizadas ao final do segundo ano do ensino fundamental, até o final do decênio” (Brasil, 2024d).

No Brasil, segundo o panorama do Ministério da Educação (MEC), 27 unidades da federação aderiram ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, abrangendo 5.558 municípios. O referido CNCA se estrutura em cinco eixos de atuação: governança e gestão; formação; infraestrutura; avaliação e boas práticas. Em cada um desses eixos estão implicados processos e atos político-ideologicamente não apenas sobre a coletividade, mas referente ao alinhamento entre interesses, acordos e conflitos (Ball *et al.*, 2011b).

Neste texto, o foco discursivo se volta para o eixo formação cuja meta do Ministério da Educação - MEC consiste em formar 1.065.448 profissionais que atuam como professores e gestores escolares. Diante disso, considerando o contexto de prática em face dos movimentos da política no embalo dialógico-ideológico-discursivo, a implementação do CNCA desdobra-se em duas frentes: i) voltada ao anos iniciais, essa política encontra-se sob a responsabilidade das redes de ensino (estaduais, distrital e

municipais) elaborarem planos de formação para professores, técnicos e gestores educacionais, com recursos recebidos à contratação de institutos e organizações da iniciativa privada para executarem os processos formativos; ii) voltada à educação infantil, cabendo às universidades realizarem as formações em colaboração com as redes de ensino (Brasil, 2023), para os professores que atuam com os grupos de quatro e cinco anos, no âmbito do curso Leitura e escrita na Educação Infantil - Leei, (Brasil, 2016). Essas frentes discursivamente indicam a institucionalização de ações que buscam garantir o direito à leitura e à escrita durante os anos iniciais do ensino fundamental.

No compasso de uma leitura crítica, este artigo se constrói no diálogo a partir de pressupostos teórico-metodológico do ciclo de políticas de Ball (2006; 2009)¹, dos estudos sobre discurso e ideologia, e nos “moldes” de uma Etnografia de Rede (Avelar; Ball, 2024) com foco na análise documental e bibliográfica que se inter cruzam para demonstrar que não há neutralidade nos discursos-ideológicos subjacente do CNCA mas, sobretudo, correlações de forças ditadas pelos modelos de privatização da educação nacional, em que as prestação de serviços educacionais emergem de diversos modelos de privatizações.

Os documentos analisados neste artigo foram coletados na página virtual do MEC, cujo teor é tomado como discurso oficial, considerando-se o que se tem publicado/publicizado na referida página nos anos 2023, 2024 e 2025² referentes ao CNCA, eixo formação, encaminhando o questionamento: as diversas políticas de formação de professores elaboradas por estados e municípios brasileiros dão conta de formar o professor alfabetizador a partir das concepções do CNCA? A relação da política em implementação, no processo de interpretação e tradução no contexto da prática (Ball, 2001), produz vieses diversos. Portanto, questiona-se ainda: como pensar uma política no regime de governança que se desdobra em tantas outras já na sua concepção? Para melhor visualização do leitor, organizou-se um quadro com tais documentos, na segunda seção.

¹ A abordagem do “ciclo de políticas”, que adota uma orientação pós-moderna, baseia-se nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais. Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. Neste texto, utiliza-se a referida teoria por estar a olhar para a esfera da prática em que os discursos oficiais circulam.

² Em relação a 2025, considera-se o cronotopo janeiro-maio, tendo em vista o ano em curso.

Na continuidade discursivo-analítica, dialoga-se sobre os focos discursivos que se inter cruzam de modo que o texto, para além desta introdução, apresenta três partes: na primeira discutem-se os entrelaçamentos entre política educacional, ideologia e discurso; na segunda, aborda-se de forma analítico-reflexiva, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e as fronteiras entre as perspectivas de governo e governança em rede na formação de professores alfabetizadores; por fim, na terceira parte, lançam-se as considerações finais.

Política educacional, ideologia e discurso

A palavra acompanha toda a criação ideológica como o mais indispensável ingrediente, estando o discurso a serviço dos/nos signos, significações e significados que o atravessam, tecem-no e o constroem (Volóchinov, 2017). Nesse sentido, a relação do falante/sujeito ativo-responsivo com o mundo não se faz somente pela palavra [que sozinha é inerte/vazia], não somente por seu conteúdo, mas também pela relação desse sujeito com a palavra e deles [sujeito e palavra] com a situação interativa e com seu auditório social.

A palavra, que preenche de respostas, na sua potência de significar, é signo ideológico, ao agir no mundo pela interação, refletir e refratar os sentidos e significados dos sujeitos que, ora tomam a palavra, ora são a audiência. Significar faz dos sujeitos de linguagem, sujeitos ideológicos que significam e ressignificam os signos construídos para além de sua natureza, de sua forma primeira. A pedra, elemento concreto e natural, é ressignificada ao assumir a posição de fronteira entre territórios/terrenos, ao transformar-se em arma pelos povos primitivos; ou a cor vermelha, quando a tingir vestimentas, em séculos passados indicava poder e pertencimento a uma classe social, como na Europa do século XVI, atualmente, é ressignificada para indicar posição político-partidária, a exemplo do Brasil, sendo, portanto, não apenas uma cor, mas um signo ideológico do campo político-partidário. Assim, para Volóchinov (2017, p. 311) e o Círculo de Bakhtin, “[...] um fenômeno da realidade material tornou-se um fenômeno da realidade ideológica [...]”.

Tal qual a pedra e as vestimentas vermelhas, as políticas educacionais não fogem à (às) ideologia(s) enquanto fenômenos da realidade social. Políticas são por si ideológicas, em face do que aponta Ball (2001, p. 102):

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”, um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar [...]. Sempre que o discurso se move, há espaço para a ideologia atuar.

Conforme é possível significar/ressignificar o que Ball (2001) aponta sobre o referido mover discursivo de uma política nacional, recorre-se a Bakhtin (2011) para tratar dessa palavra que não é a primeira, tampouco fecha o discurso. As políticas educacionais são discursos que emergem a partir de discursos outros, sendo todo discurso uma repetição [ainda que o enunciado seja irrepetível] ou retomada de discurso(s) anterior(es). Políticas educacionais são discursos de um grupo que, em determinado momento histórico e em certo espaço, detém o poder de pensá-las, criá-las e apresentá-las à sociedade por meio do discurso do novo ou, tomando por empréstimo do *marketing* o termo canibalização, o enfoque no discurso performático de que a política proposta é melhor que aquela que a antecedeu.

É essa intenção discursiva altamente reveladora da natureza ideológica dos discursos, das políticas, em vista de que “cada campo ideológico possui seu próprio modo de se orientar na realidade, e a refrata a seu modo” (Volóchinov, 2017, p. 94). A avaliação da política como boa ou ruim, exitosa ou fracassada, por si, também é ideológica e recruta os sentidos de falso, verdadeiro, justo, bom, simples, complexo, dentre outros “reconhecimentos”. Dessa forma, as políticas e suas avaliações refletem e reforçam ideologias existentes, muitas vezes perpetuando desigualdades ou privilegiando certas visões de mundo em detrimento de outras.

Cabe, neste instante, enunciar o conceito de ideologia que se está a referenciar nesta discussão. Tomam-se por base os sentidos de signo ideológico do Círculo de Bakhtin para pavimentar/construir o conceito pretendido de ideologia: “ao realizar-se no processo da comunicação social, todo signo ideológico, inclusive o signo verbal, é

determinado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social” (Volóchinov, 2017, p. 110). Nesses moldes, o signo ideológico nunca é individual, a realizar-se no social, no processo de refletir e refratar ideologia de um determinado grupo.

As políticas educacionais, compostas de signos ideológicos, ao refletirem a ideologia vigente de um grupo, deixam à mostra as vozes do auditório social que a constitui, e ao refratar, entram em embate com as muitas outras vozes, com as demais ideologias de grupos/épocas distintas, com as políticas anteriores, com as influências locais, nacionais e internacionais, bem como com os interesses pretendidos. Pensar políticas educacionais, criá-las e implementá-las é um processo de embate [discursivo/ideológico] e de correlações de forças. Isso se dá porque as relações se constroem no/pelos discursos, constituídos pelo inacabamento, no movimento resposta/contra-resposta sempre (Bakhtin, 2011).

Por não fechar o discurso, ainda que possa haver essa pretensão, as políticas educacionais constroem-se no embalo enviesado de, oficialmente, seguir a linha una do discurso governamental, mas cotidianamente, nas esferas menores, deparar-se [e constituir-se] com os sujeitos e suas ideologias diversas que dão outros tons à política educacional em voga, seja ela qual for. A esfera da prática tem alinhamento direto com a(s) ideologia(s) do cotidiano. Essa ideologia prática, das redes, escolas, professores e alunos emerge dos/nos encontros casuais com os demais sujeitos, em situações reais, recorrentes e inesperadas, nas/para as referências que os constituem. É a vida em pauta nas suas pluralidades discursivas, nas muitas formas de ser e expressar-se ideologicamente. É nesse sentido, que Giroux (1986) defendeu, que as escolas são espaços de luta cultural e política, onde as políticas educacionais não são apenas implementadas, mas também interpretadas, negociadas e, às vezes, resistidas pelos professores e alunos em seu contexto diário. Essa visão é articulada com a noção de que a política educacional é um processo dinâmico e contínuo, sujeito a múltiplas influências e reinterpretações dependendo das realidades locais e das ideologias das pessoas envolvidas.

O intento discursivo oficial da voz única depara-se com a impossibilidade de assim ser. Em outras palavras, quando o discurso da política educacional tenta balizar os sentidos e significados, objetivando calar as outras vozes, fica à mostra sua natureza

inegavelmente interativa, pois reconhece, ainda que silencie, outros dizeres, outros signos, na ação de silenciar, de fazer calar. Silencia-se tão somente o que se reconhece existir. Assim, o fazer calar não é neutro [e aqui reforça-se o argumento de que somos ideológicos e agimos por ações ideologicamente situadas], e por isso, prevê hegemonia ideológica de uma classe. Sobre essa questão, dialoga-se com Miotello (2005, p. 173):

Nesse sinal de renovação também está presente o sinal de refração da ideologia, pois que a classe dominante confere ao signo ideológico um caráter intangível, imutável e supra-classes sociais, abafando ou ocultando a luta dos índices sociais de valor, e divulgando o discurso da monovalência. A manutenção da divisão social e a perpetuação da hegemonia da classe dominante exige que os sinais contraditórios ocultos em todo o signo ideológico sejam mantidos apagados.

É nesse cenário que Van Dijk (2001) acrescenta que o discurso é uma ferramenta através da qual as elites exercem poder, produzindo e reproduzindo aceitação social de desigualdades.

Na seara discursiva e de prática, uma política educacional orienta-se pelo processo de refletir seus ideais, mas sobretudo de refratar, de desviar-se do caminho, tal qual o feixe de luz, cuja direção muda a depender do material que toca. Assim agem o discurso e as políticas educacionais ao saírem do discurso oficial e ao tocarem as ideologias do cotidiano, atravessando os sujeitos que as constituem. Diversas vozes que dos/nos signos ecoam, deixam transparecer as contradições ideológico-sociais entre passado e presente, entre outras épocas passadas, entre grupos diversos, entre possibilidades futuras. A ideologia, seja oficial ou do cotidiano, é produzida e produz no movimento de refletir e refratar dos/pelos signos ideológicos que constituem e reconstituem as políticas.

É nessa acepção que Faraco (2009, p. 56) conceitua a refração como “o emaranhado dos milhares de fios dialógicos tecidos pela consciência sociológica (isto é, pelo todo da criação ideológica) em torno de cada objeto [...] como a torre de Babel que cerca todo e qualquer objeto”. Tal como afirma o Círculo de Bakhtin, todo dizer se orienta pelo já dito, assim como todo dizer é orientado para a resposta e é internamente dialogizado (Faraco, 2009). Nesse sentido, a ideia de políticas que, embora procure inaugurar o discurso do novo e da novidade, constitui-se no emaranhado desses fios

dialógicos e ideológicos de outras políticas, de políticas anteriores e até de políticas que visam combater.

No emaranhado discursivo, Ball, em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009), metaforicamente define a construção de política educacional como a trajetória realizada por um foguete: alça voo, atravessa o espaço e depois aterrissa. Esse trajeto nem sempre é tranquilo, tampouco previsível. As políticas podem ganhar contornos inesperados e trilhar percursos não previstos. Assim, como o tratamento das políticas, a exemplo da gestão e implementação pode ganhar novos contornos a depender dos interesses dos envolvidos. O modelo de governança é uma dessas mudanças que têm incidido sobre as políticas educacionais. Embora discursos e ideologias balizadores sejam do Estado [Estado aqui é utilizado para referenciar os discursos oficiais], as políticas educacionais têm vivenciado a coparticipação de outros sujeitos e organizações, inclusive privadas.

No contexto que emerge e no qual se fortalece a organização de políticas educacionais dissociando-as da relação única com o governo, a governança extrapola as fronteiras da definição de governo: “A conceitualização do Estado e dos governos como organizações burocráticas, estáticas e racionais não nos permite entender como os novos atores políticos [...] atuam como parte da governança educacional” (Avelar; Ball, 2024, p. 20). O atual cronotopo tem exigido novos sentidos para governança das políticas, assim como a participação dos novos atores em escalas que vão do local, passam pelo nacional e [podem atingir/ou são tocadas] pelo supranacional.

Novos atores cada vez mais participam do gerenciamento das políticas educacionais nacionais, havendo, pois, a ideia de que o foco sai da estrutura governamental/oficial e passa a ser atravessado pela mobilidade. Há, no entanto, questões que podem ser problematizadas a exemplo da participação/atuação de grupos privados/mercadores da educação. Junto a Avelar e Ball (2024, p. 21), reconfigura-se o sentido afirmativo do enunciado, tornando-o indagativo: “Com a participação de grupos privados, a própria política tornou-se sujeita à privatização e ao lucro”? E, na formação dos professores, como reverbera a atual ideia de governança?

Cabe ainda ressaltar que os estudos de Stephen Ball sinalizam que as políticas são produzidas com enfoque nas consequências dos interesses de mercado presentes na educação, dentro da perspectiva e do “imaginário neoliberal”. Hostins e Rochadel (2019,

p. 73) corroboram as ideias do estudioso ao apontarem que “num contexto em que as metas, obrigações e disposições envolvidas no propósito de a educação ‘ser como um negócio e parecer como um negócio’ são celebradas na política como um bom negócio”.

Pensando os discursos e a ideologia dominantes ou oficiais, a privatização da educação tem produzido mudanças na concepção de governo e gestão das políticas educacionais, [im]pondo a retórica das parcerias, da expansão, dos melhores resultados [performatividade], o que reflete e refrata as formas de o Estado reorganizar o setor público, abrindo espaço à governança e à nova filantropia, por exemplo. Barber (2007) se refere à implementação crescente de práticas de privatização na educação, marcada pela retórica de parcerias público-privadas e um foco em performatividade, como uma transformação significativa na governança educacional. Esse processo, segundo o mesmo autor, é exemplificado pelo modelo de *deliverology*, que promove uma gestão eficiente e orientada para resultados, realinhando os princípios tradicionais de administração pública educacional para abraçar novas formas de filantropia e responsabilização no setor.

Nesse sentido, segundo Freitas (2018), direciona-se a escola a caminho da privatização plena da educação, isto é, à sua integração no livre mercado como uma entidade empresarial, onde se concretiza a transferência de gestão para organizações sociais (ONGs), colocando as escolas em mecanismos de controle político e ideológico definidos pelas mantenedoras privadas (ou confessionais) dessas redes, afastando-as agudamente do âmbito do controle público.

Nesse cenário, a governança focaliza-se na corrosão do sistema público, retirando da escola pública o seu potencial educativo, a autonomia e a democracia (Muniz et al, 2023). No seio dessa governança, pode haver a presença de híbridas agências no interior do Estado, cuja atuação redesenha as fronteiras entre público-privado em face da rearticulação de relações e distribuições de tarefas entre as organizações participantes, constituindo-se em um novo terreno do governo. Hostins e Rochadel (2019, p. 77) apontam que [ao menos] quatro tipos de mudanças estão implicadas nesse conceito que passa a modificar as ações do Estado na gestão das políticas e seus movimentos, tornando a concepção de governo pouco aderente ao neoliberalismo: “[...] um é a forma de governo (estrutura e agência), o outro é a forma e natureza dos participantes no

processo de governança, o terceiro é o discurso prevalente no interior da governança e o quarto é [a] produção de novos tipos dispostos de sujeitos”.

Considerando que políticas educacionais agem e movimentam-se por/em diversos eixos, a formação de professores é um dos eixos que quase sempre aparece em primeiro plano, sendo a homologia dos processos, em grande parte a estratégia mais adotada, sobretudo no processo de produção/reprodução própria do capital e da mercantilização da educação. Para Ball e Olmedo (2012), esse processo de reprodução produz significativas mudanças na educação, como a exigência de um novo tipo de professor [o performático] e novas formas de subjetividades, seja de adesão aos discursos das políticas em grande parte, seja para produzir discursos de resistência e luta que vão de encontro ao [im]posto.

Atualmente, o Brasil materializa os movimentos do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - CNCA, enquanto política nacional de alfabetização, implementado a partir de junho de 2023. O CNCA atua sobre as modalidades educação infantil [grupos de alunos de quatro e cinco anos] e ensino fundamental [anos iniciais] a partir de três frentes de governança e formação para professores e gestores escolares, quais sejam: formação de professores da educação infantil a partir do curso LEEI, na relação entre as redes e as universidades parceiras; formação para professores alfabetizadores que atuam no 1º e 2º anos do ensino fundamental, objetivando a alfabetização de todas as crianças brasileiras ao final do 2º ano; formação para professores que atuam nos 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental, considerando a recomposição das aprendizagens após o cenário de retrocessos à educação brasileira, com a suspensão das aulas presenciais no período da pandemia da Covid-19 e da Política Nacional de Alfabetização (PNA) (Brasil, 2019), implementada entre 2019 e 2023.

Ressalta-se que a formação de professores e gestores prevista pelo CNCA para os anos iniciais do ensino fundamental se dá de forma diversa, nas redes municipais e estaduais, a partir da descentralização de recursos pelo MEC a essas redes, no bojo do discurso de regime de colaboração entre os entes federados, o que tem aberto espaço para a atuação público-privada na formação dos referidos profissionais da educação, considerando que as universidades públicas têm ‘permissão’ para atuação na promoção e no diálogo formativo apenas dos professores da educação infantil.

Bevir (2011) compreende a governança sob duas perspectivas em relação ao setor público: conceito econômico de racionalidade e conceito sociológico de racionalidade. Nesse sentido, Vieira Filho e Gonçalves (2023, p. 11) apontam que o conceito de governança atrelado à racionalidade econômica tem grande proximidade com os “ideais do neoliberalismo, da New Public Management e da terceirização”. Por vez, a governança vista pelo conceito sociológico de racionalidade, aproxima-se “da ideia de Terceira via, a qual compreende que o Estado deve diminuir sua atuação direta na economia, fornecendo mais espaço para a iniciativa privada, sem mitigar seus dispositivos de controle e direcionamento socioeconômico e de combate às desigualdades sociais”.

Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e as fronteiras entre noção de governo e governança em rede na formação de alfabetizadores

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada vem se constituindo na atual política de alfabetização do Brasil, instituída pelo Decreto nº 11.556 de 12 de junho de 2023. Sob a égide do regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, o CNCA tem por finalidade garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras, reconhecendo a alfabetização como elemento estruturante para a construção de trajetórias escolares bem-sucedidas.

O CNCA se desenha nos “moldes” de uma Política de governança nacional, instituída pela Portaria nº 503, de 28 de maio de 2020. Nessa portaria são destacados os princípios e diretrizes norteadores de uma governança pública, como alternativa plausível para se garantir durante o *movimentum* da Política. Os princípios da governança são descritos pela capacidade de resposta; integridade; confiabilidade; melhoria regulatória; prestação de contas; e a transparência (Brasil, 2020). Assim, governança pública é definida na Portaria nº 503/2020, no Art. 2º como “conjunto de mecanismos de liderança, decisão, estratégia e controle postos em prática para avaliar, direcionar e monitorar a atuação da gestão, com vistas à condução de políticas públicas e à prestação de serviços de interesse da sociedade”.

Dentre as legislações e documentos elaborados para implementação do CNCA, o caderno Orientações sobre o desenho da governança e o funcionamento do Comitê

Estratégico Estadual do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - CEEC (Brasil, 2024) relaciona o regime de colaboração entre os entes federativos com a governança no âmbito do CNCA, conforme a imagem 1:

Imagem 1: Regime de Colaboração e Governança

	Governança	Gestão	Articulação
Responsáveis	Ceec	Secretarias estaduais e municipais de educação	Renalfa
Atribuições	Acompanhamento do planejamento e da execução da política, tomada de decisão estratégica e ratificação das ações da gestão executiva.	Execução da política e coordenação das ações de implementação e avaliação.	Articulação entre os entes, indução, coordenação e apoio das ações de implementação.

Fonte: Brasil, 2024c.

Essa governança instituída antes do CNCA, pela Portaria nº 503/2020, e continuada na sua implementação, articula, no âmbito da esfera pública entre os entes federados, três instâncias: o Comitê Estratégico Nacional do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CENAC), cuja função é realizar a governança sistêmica de políticas, programas e ações para a garantia da alfabetização; o Comitê Estratégico Estadual do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CEEC) que visa à gestão das estratégias para a consecução dos objetivos do CNCA nos territórios estaduais e Distrital e; a Rede Nacional de Articulação de Gestão, Formação e Mobilização (RENALFA), composta por articuladores nacionais, estaduais, regionais e municipais, encarregados de acompanhar o processo de implementação do CNCA nas redes de ensino.

O discurso de regime de colaboração e governança adotado pelo MEC e reverberado no CNCA prevê que estados e municípios, aderentes a essa política nacional, elaborem suas políticas territoriais de alfabetização. Essa ação desemboca na orientação para a construção de políticas formativas em nível municipal e estadual direcionadas a gestores educacionais e professores alfabetizadores, como se observa na Imagem 2, acerca da finalidade da política e das competências dos entes:

Imagem 2: Cartilha do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada



Fonte: Brasil, [2024a].

De competência do MEC, a coordenação das políticas, programas e ações decorrentes do CNCA apresenta como alguns dos princípios para a sua concepção e implementação, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) (Brasil, 1996), assim como o respeito à autonomia do professor e das instituições de ensino. Ainda que esteja em processo de implementação, o Compromisso desarticula o discurso da adoção dos princípios da instrução fônica sistemática como metodologia para alfabetizar as crianças

proposto pela Política Nacional de Alfabetização (2019). No entanto, as ações do contexto da prática não desarticulam, de todo, o fantasma da política anterior, quando mercantiliza a educação, a alfabetização e a formação de professores alfabetizadores, entregues à/aos iniciativa privada/mercadores da educação com anuência do Comitê Estratégico Estadual do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CEEC) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

O poder de barganha sobre a decisão de quem implementa as políticas de alfabetização revela os discursos e posicionamentos ideológicos a interpretar e traduzir as políticas. Amparados pelo Ciclo de Políticas de Ball, acerca do processo de interpretação e tradução das políticas públicas, Hostins e Rochadel (2019, p. 63) explicam “[...] a interpretação como uma leitura inicial, com o objetivo de aproximar-se da política” e a tradução como a “[...] compreensão do texto dentro dos limites da ação, na qual ocorre um processo de re-representação, reordenação que acontece por meio de várias práticas materiais e discursivas”. Na perspectiva de Bakhtin e do Círculo, tecemos aproximação de ações dessa natureza acerca das políticas educacionais enquanto discurso oficial.

Compreende-se que no âmbito do CNCA, há o processo de interpretação da proposta nacional e tradução nas propostas estaduais e municipais. Para Bakhtin (2011, p. 326) todo dado [discurso do outro] se transforma em criado [discurso próprio], isso porque “o enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular e que ainda por cima tem relação com o valor”, no movimento ideológico-discursivo. Contudo, em se tratando do eixo formação, como o Compromisso tem se desdobrado no contexto da prática formativa em movimento?

O intento de buscar respostas a essa indagação, conduz em primeiro plano ao recrutamento de sentidos e significados que o discurso do CNCA adota para a formação de professores. O caderno Orientações para a formulação e implementação das estratégias de formação continuada no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada aponta nove premissas que subsidiam sentidos e significados de formação, nesse contexto, ver quadro 1.

Quadro 1 - Premissas para a formação de professores no CNCA

Premissa 1: Interpretar o processo de formação de educadores como parte integrante de um conjunto de políticas destinadas à sua valorização e a fomentar e a fortalecer seu desenvolvimento profissional.
Premissa 2: Reconhecer as relações intrínsecas entre os programas, as estratégias e as ações de formação continuada e o processo de desenvolvimento profissional dos educadores [...].
Premissa 3: Situar o processo de formação de educadores em uma perspectiva orientada pela lógica da ação crítica e reflexiva sobre a própria prática e da tematização informada e subsidiada por conhecimentos teórico-metodológicos do campo da didática da alfabetização.
Premissa 4: Reconhecer que o engajamento ético-político e estético dos profissionais nos programas e ações de formação continuada é fator crítico para sua efetividade [...].
Premissa 5: Mobilizar e fomentar o acesso ao conhecimento científico produzido pela pesquisa em educação e nas áreas afins como elemento estruturante da reflexão crítica e do aprofundamento da consciência profissional [...].
Premissa 6: Incentivar e organizar a participação dos profissionais em situações de formação e espaços de reflexão e pesquisa sobre educação criados e desenvolvidos no território por instituições de ensino superior, organizações da sociedade civil, coletivos e movimentos sociais [...].
Premissa 7: Incentivar e organizar a integração dos esforços de ensino, pesquisa e extensão das instituições de ensino superior com as ações, programas e estratégias de formação desenvolvidas no nível da escola e no nível do sistema de ensino [...].
Premissa 8: Organizar, fortalecer e estruturar a formação desenvolvida na escola, observando o tempo da jornada do professor destinado às atividades de planejamento, reflexão compartilhada sobre a prática e estudo individual e coletivo [...].
Premissa 9: Ancorar, organizar e articular as ações de formação nos princípios éticos, políticos, estéticos e pedagógicos que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, a partir do paradigma da inseparabilidade e da indissociabilidade entre cuidar e educar e do esforço contínuo em torno de um projeto educacional emancipador [...].

Fonte: Adaptado de: Brasil, [2024b].

As premissas supracitadas refletem as perspectivas discursivo-ideológicas do ideário de uma formação de professores, no século XXI, alinhada, entre outros aspectos, à defesa da valorização profissional; à ação docente crítica e reflexiva; ao envolvimento ético, político, estético e pedagógico, que norteiam os documentos orientadores de um currículo nacional (Santos; Leite, 2018; Santos; Leite, 2020). Indicam também a importância da escola se constituir enquanto espaço legítimo de formação profissional docente (Leite, 2003). Contudo, para a sua operacionalização, muitas vezes, os professores são pressionados a participarem dos “pacotes de formação” que desconsideram os seus saberes profissionais (Tardif, 2003).

Esses modelos tecnocráticos e gerencialistas da educação, contribuem para a desvalorização da autonomia docente e para a alienação profissional, uma vez que os professores se veem obrigados a adotar metodologias que podem não corresponder à

realidade de suas salas de aula ou às suas convicções pedagógicas. É de salientar, que a sustentabilidade de qualquer reforma educativa depende da capacidade de integrar os professores como agentes ativos no processo de mudança, respeitando e incorporando seus conhecimentos e experiências no desenvolvimento dos programas de formação (Apple, 2004; 2006).

Essa lógica mercadológica a influenciar as políticas educacionais, a exemplo do CNCA, pode potencializar aspectos do neoliberalismo nos saberes e fazeres dos professores a exemplo da performatividade que, no seio da governança, visa às novas formas de distribuir funções na constituição hierarquizada das responsabilidades (Laval, 2019), via competição: “o novo trabalhador performático é um sujeito empreendedor com paixão pela excelência” (Ball, 2003, p. 215).

Na busca performática por melhores resultados das redes, escolas, professores alfabetizadores e alunos em processo de alfabetização (1º e 2º do ensino fundamental), abre-se espaço para os novos atores/parceiros para implementação das políticas. O eixo formação do CNCA estabelece os modos de parcerias no caderno Orientações para a formulação e implementação das estratégias de formação continuada no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, a saber:

A definição dos eventuais parceiros técnicos que serão mobilizados para implementar as ações de formação no território: instituições de ensino superior, **organizações da sociedade civil especializadas no tema, redes, movimentos coletivos ou empresas que atuam no campo da formação continuada de professores e possuem experiência na área da alfabetização, entre outros** (Brasil, [2024b], p. 20, grifo nosso).

No CNCA, embora se reconheça que a atuação da política envolve processos de interpretação e recontextualização, os parceiros técnicos que estão gerenciando os processos formativos nacionalmente são, em sua grande maioria, empresas privadas, que não apresentam historicamente resultados positivos de pesquisas no campo da formação continuada de professores alfabetizadores e não demonstram possuir experiência comprovada na área da alfabetização. A parceria com a “epidemia” de empresas privadas nas redes de formação no âmbito do CNCA desconsidera o caráter histórico formativo

que se constitui no âmbito das Instituições de Ensino Superior públicas, a exemplo da Fundação Leman, do Instituto Airton Sena, do Itaú Social, dentre outros.

Em se tratando do CNCA voltado à Educação Infantil, por meio do Programa/Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), cujos processos formativos estão sendo materializados por universidades públicas em todo o país, abre-se espaço para embates conceituais e metodológicos acerca da relação que se tece entre alfabetização e educação infantil, como se fossem processos intocáveis e interpenetráveis. Essa seara notoriamente representa uma correção de forças ideológicas relacionadas ao campo da educação infantil, que historicamente, em alguns territórios, têm silenciado discursivamente o diálogo sobre a aprendizagem da cultura escrita na primeira infância, mais especificamente na etapa da Educação Infantil, no Brasil.

Esse silenciamento abre espaço para os questionamentos: “as crianças da educação infantil, enquanto sujeito de linguagem, não têm o direito a vivenciar experiências com as linguagens oral e escrita na escola, respeitando os seus territórios e as suas infâncias? Quando a criança inicia o seu processo de aprendizagem da língua escrita?” O curso LEEI tem resistido a essa disputa conceitual e metodológica, encaminhado pelas universidades públicas, num movimento discursivo que revela os sentidos de luta nesta etapa, pela não mercantilização também da formação aos professores da infância.

Os movimentos do CNCA, sendo o LEEI um de seus braços, ancoram-se nas nove premissas apresentadas anteriormente para a formação dos professores alfabetizadores e educadores da infância, numa perspectiva de alfabetização notadamente discursiva, que apresenta dupla rota. Retomando a metáfora de Ball acerca das políticas, o CNCA decola como política de dupla rota, que guiada pelo discurso oficial do governo federal, reconfigura-se já na decolagem com a interpretação das/nas redes estaduais e municipais na construção de políticas próprias de alfabetização e possivelmente, pelo processo formativo realizado no âmbito da educação infantil pelas instituições públicas de ensino superior e no ensino fundamental, monopolizada, pela iniciativa privada.

Cabe ressaltar que todo o movimento do CNCA enquanto política nacional de alfabetização respalda-se legalmente no conjunto de documentos elaborados, aprovados

e publicizados/publicados na página do MEC desde 2023³, conforme apresentado no quadro 2, considerando a cronologia:

Quadro 2 - Documentos Oficiais que instituem os movimentos do CNCA

Documentos publicados em 2023		Documentos publicados em 2024	
Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023: institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.		Portaria nº 2, de 29 de janeiro de 2024: altera os Anexos I, II, III e IV da Portaria nº 62, de 15 de dezembro de 2023.	
Portaria nº 1.435, de 25 de julho de 2023: dispõe sobre a designação dos membros do Comitê Estratégico Nacional do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CENAC).			
Portaria nº 351, de 4 de agosto de 2023: estabelece diretrizes e orientações para que os sistemas estaduais de avaliação estejam organizados de forma complementar ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e ofereçam subsídios para o monitoramento do CNCA.		Portaria nº 18, de 9 de abril de 2024: altera os Anexos II, III e IV da Portaria nº 2, de 29 de janeiro de 2024, apenas nos termos descritos.	
Portaria nº 1773, de 1º de setembro de 2023: institui a Comissão de Acompanhamento Permanente do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.			
Portaria nº 1.774, de 1º de setembro de 2023: dispõe sobre as atribuições, a composição e o funcionamento da Renalfa e define os valores para o pagamento de bolsas de formação continuada para os articuladores do CNCA.		Portaria nº 506, de 28 de maio de 2024: institui as estratégias, os fluxos de trabalho, os eixos estruturantes e as diretrizes para o cronograma de implementação de ações complementares no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA)	
Resolução nº 19, de 29 de setembro de 2023: estabelece as regras e os procedimentos para o pagamento de bolsas de formação continuada aos articuladores da Renalfa, no âmbito do CNCA.			
Portaria nº 47, de 29 de setembro de 2023: designa os articuladores da Renalfa do CNCA.		Decreto nº 12.191, de 20 de setembro de 2024: institui o Selo Nacional	

³ A consulta à página do MEC ocorreu em novembro de 2024. Para atualizações, acessar: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/legislacao>

Resolução nº 22, de 24 de outubro de 2023: dispõe sobre os critérios e as formas de transferência, execução e prestação de contas dos recursos financeiros destinados, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), às escolas públicas de anos iniciais do ensino fundamental participantes do CNCA.		Compromisso com a Alfabetização no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.	
Resolução nº 5, de 10 de novembro de 2023: estabelece critérios para o apoio técnico e financeiro às redes públicas de educação básica dos estados, dos municípios e do Distrito Federal, para a implementação do CNCA em regime de colaboração, por meio do quarto ciclo (2021-2024) do Plano de Ações Articuladas (PAR).		Edital nº 10 de 26 de setembro de 2024, de convocação para concessão do Selo Nacional Compromisso com a Alfabetização.	
Portaria nº 56, de 27 de novembro de 2023: designa os articuladores regionais da Renalfa do CNCA e altera a Portaria nº 47, de 29 de setembro de 2023.		Portaria SEB/MEC nº 77, de 31 de outubro de 2024, que altera os Anexos I, II, e IV da Portaria nº 74, de 16 de outubro de 2024.	
Portaria nº 62, de 15 de dezembro de 2023: designa os articuladores municipais da Rede Nacional de Articulação de Gestão, Formação e Mobilização (Renalfa) do CNCA e altera a Portaria nº 56, de 27 de novembro de 2023.		Portaria nº 1.083, de 29 de outubro de 2024, sobre a composição do Comitê Estratégico Nacional do Compromisso – Cenac.	

Documentos publicados em 2025

Resolução nº 8, de 30 de abril de 2025: altera a Resolução nº 22 de 24 de outubro de 2023, que dispõe sobre os critérios e as formas de transferência, execução e prestação de contas dos recursos financeiros destinados, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE.	
Portaria SEB/MEC nº 9, de 31 de março de 2025: Altera os Anexos III e IV da Portaria SEB/MEC nº 7, de 27 de fevereiro de 2025.	
Portaria SEB/MEC nº 7, de 27 de fevereiro de 2025: Altera os Anexos I, II, e IV da Portaria nº 77, de 31 de outubro de 2024.	
Portaria MEC nº 85, de 31 de janeiro de 2025: Institui o Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil - Pro-LEEI no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.	

Fonte: Elaborado pelos autores (2025) a partir de <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/legislacao>.

O olhar acurado do arcabouço legal supracitado exige uma atenção aos enunciados político-ideológicos que instituem os “quems”, em outras palavras, quem mobiliza o CNCA nos diferentes espaços territoriais brasileiros. No referido arcabouço legal, é possível vislumbrar também o indicativo das formas de “controle/avaliação” do movimento desse Compromisso, a saber: a institucionalização de comitê gestor; alinhamento do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); e, entre outros, a instituição do Selo Nacional Criança Alfabetizada.

Dada a extensão deste artigo, como não é possível retomar excertos enunciativos de cada um dos documentos, apresenta-se a seguir um desses discursos oficialmente enunciados na Portaria MEC nº 85/2025, que institui o Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil - Pro-LEEI, ampliando o curso LEEI. Em tese, o referido programa que deve ser implementado pelas universidades federais nos territórios estaduais, a partir de apresentação de propostas via edital, somente podem ter suas propostas consideradas se o CEEC anuir:

Art. 25. A operacionalização do Pro-LEEI em cada UF será viabilizada mediante regime de colaboração entre o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação de cada estado ou do Distrito Federal, a representação estadual da Undime e até três Ifes com sede no território do referido estado ou do Distrito Federal.

§ 2º A inscrição das Ifes, mediante edital de seleção para operacionalizar o Pro-LEEI, exigirá manifestação favorável da Secretaria de Educação do Estado ou do Distrito Federal e da representação estadual da Undime (Brasil, 2025).

O discurso de regime de colaboração para a implementação do CNCA retira das universidades o protagonismo, mesmo na educação infantil, ficando à mercê das redes estaduais, nos moldes do CEEC, e municipais, pela atuação da UNDIME. Assim, as universidades enquanto coadjuvantes, para exercer papel formativo na atual política de alfabetização brasileira, na luta para formar professores críticos-reflexivos a partir do tripé ensino-pesquisa-extensão, precisam se alinhar aos interesses que emergem de tais territórios e órgãos colegiados. O que se verifica nos discursos oficiais tácitos ou explícitos, é a desenfreada mercantilização da educação/formação de professores, o fortalecimento da ideia de performatividade resvala nas anunciadas e enunciadas práticas

inspiradoras, sendo o reconhecimento e a disseminação de tais práticas eixo estruturante tanto do Pro-LEEI como do CNCA anos iniciais.

Considerações finais

A discussão tensionada, neste texto, referente ao caráter discursivo-ideológico enunciado com a instituição do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - CNCA (Brasil, 2023), considera os modos como o discurso oficial se materializa na/pela atuação da referida Política em ação (Ball, 2001) no contexto brasileiro, no movimento de olhar para a implementação da política, prescrição de bases legais para a atuação e as suas formas de controle/avaliação na relação com o eixo formação, direcionado aos professores alfabetizadores em todo o Brasil.

O CNCA surge como uma política pública nacional direcionada à alfabetização das crianças brasileiras, organizada sob o regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Estruturado com base em uma perspectiva de governança, o CNCA é respaldado por um conjunto normativo que inclui legislações e portarias que delineiam princípios como integridade, confiabilidade, prestação de contas e transparência, aspectos essenciais para a condução de políticas públicas educacionais.

Da análise efetuada, considera-se que o CNCA reflete uma transição de uma concepção de governo para um modelo de governança em rede. Esse modelo integra múltiplos atores e instâncias, como comitês estratégicos nacionais e estaduais e a Rede Nacional de Articulação de Gestão, Formação e Mobilização (Renalfa), com o objetivo de assegurar a implementação da política em diferentes níveis e territórios.

No entanto, o CNCA apresenta uma dualidade na sua execução, especialmente no eixo de formação de professores. Nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação é delegada às redes de ensino, frequentemente terceirizada para empresas privadas, o que levanta preocupações sobre a mercantilização da educação e a subordinação da formação docente a lógicas de mercado. Por outro lado, na educação infantil, as formações são conduzidas em parceria com universidades públicas, o que representa um esforço para integrar a prática educacional com pesquisa acadêmica e extensão, embora

as universidades tenham assumido papel coadjuvante direcionado pelo CEEC e pela UNDIME.

As nove premissas que orientam a formação no âmbito do CNCA destacam princípios como a valorização profissional, o incentivo ao pensamento crítico e reflexivo, e a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Contudo, a prática revela tensões significativas, incluindo a pressão para a adesão a "pacotes formativos" padronizados que podem desconsiderar os saberes profissionais dos docentes e reforçar uma lógica de performatividade, típica do imaginário neoliberal.

Por fim, o arcabouço legal que sustenta o CNCA institucionaliza formas de controle e avaliação, como comitês gestores e o alinhamento com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Entretanto, a predominância de parceiros privados na implementação nacional da formação continuada de professores alfabetizadores suscita preocupações sobre a capacidade do Estado em garantir equidade, qualidade e alinhamento com as necessidades locais. Assim, o CNCA exemplifica os desafios de uma política educacional que tenta conciliar demandas nacionais com contextos locais diversos, ao mesmo tempo que enfrenta as complexidades de uma governança descentralizada e influenciada por interesses mercadológicos.

Referências

APPLE, Michel W. **Educating the 'right' way: markets, standards, God, and inequality.** 2nd ed. New York: Routledge, 2006.

APPLE, Michel W. **Ideology and curriculum.** 3rd ed. New York: Routledge, 2004.

AVELAR, Marina; BALL, Stephen J. Etnografia de rede: mudanças de perspectivas, abordagens e métodos para analisar a nova governança educacional. In: BALL, Stephen MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Pesquisa em políticas educacionais: debates contemporâneos.** São Paulo: Cortez, 2024. p. 19-45.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.

BALL, Stephen J.; OLMEDO, Antonio. Cuidado de si, resistência e subjetividade sob governamentalidades neoliberais. **Critical Studies in Education**, [s. l.], v. 54, n. 1, p. 85-96, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/17508487.2013.740678>. Acesso em: 01 jun. 2025.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette; HOSKINS, Kate. Policy subject and policy actors in schools: some necessary but insufficient analyses. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, [s. l.], v. 32, n. 4, p. 611-624, 2011a. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/233202724_Policy_subjects_and_policy_actors_in_schools_Some_necessary_but_insufficient_analyses. Acesso em: 01 jun. 2025.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette; HOSKINS, Kate. Policy actors: doing policy work in schools. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, [s. l.], v. 32, n. 4, p. 625-639. 2011b. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/232870259_Policy_actors_Doing_policy_work_in_schools. Acesso em: 01 jun. 2025.

BARBER, Michael. **Instruction to deliver: fighting to transform Britain's public services**. Londres: Methuen, 2007.

BEVIR, Mark. Governança democrática: uma genealogia. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, v. 19, n. 39, p. 103-114, jun. 2011.

BRASIL. **Portaria MEC nº 85, de 31 de janeiro de 2025**. Institui o programa de formação continuada leitura e escrita na educação infantil - pro-LEEI no âmbito do compromisso nacional criança alfabetizada. Brasília, DF: MEC, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/Demanda1614PORTARIAMECN85DE31DEJANEIRODE2025.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2025.

BRASIL. **Coleção leitura e escrita na educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2016.

BRASIL. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-11.556-de-12-de-junho-de-2023-489126833>. Acesso em: 01 maio 2025.

BRASIL. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Brasília, DF: MEC, [2024a]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/institucionais/compromisso-nacional-crianca-alfabetizada.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2025.

BRASIL. **Orientações para a formulação e implementação das estratégias de formação continuada no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Brasília, DF: MEC, [2024b]. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/pdf/orientacoes_formacao_continuada.pdf. Acesso em: 01 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília, DF: MEC: SEALF, 2019.

BRASIL. **Orientações sobre o desenho da governança e o funcionamento do Comitê Estratégico Estadual do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Brasília, DF: MEC, 2024c. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/pdf/703.OrientaesCeeced.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2025.

BRASIL. **Portaria nº 503, de 28 de maio de 2020**. Institui a Política de Governança do Ministério da Educação - MEC e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-503-de-28-de-maio-de-2020-259143588>. Acesso em: 01 maio 2025.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2.614, de 2024**. Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. Brasília, DF: MEC, 2024d. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2443432&file_name=PL%202614/2024. Acesso em: 01 maio 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 jun. 2025.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação**: novas direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GIROUX, Henry. A. **Teoria e resistência em educação**: uma pedagogia para a oposição. 2. ed. São Paulo: Vozes, 1986.

HOSTINS, Regina Célia Linhares; ROCHADEL, Olívia. Contribuições de Stephen Ball para o campo das políticas educacionais. **Revista on line de Políticas e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 1, p. 61-84, jan./abr., 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v23i1.11947>. Acesso em: 01 jun. 2025.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEITE, Carlinda. **Por uma escola curricularmente inteligente**. Porto: Edições ASA, 2003.

MAINARDES, Jefferson.; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Sthephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: conceitos chaves. São Paulo: Contexto, 2005. p. 167-176.

MUNIZ, Darlucé A. de Queiroz; SILVA, Marcelo S. Pereira; LEAL, Lyvia Fernanda; BORGES, Raquel Silva. Neoliberalismo e educação: origem, movimento e resistência. **Revista de Estudos Interdisciplinares**, [s. l.], v. 5, n. 3, p. 70-88, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.56579/rei.v5i3.589>. Acesso em: 01 maio 20205.

SANTOS, Adriana Cavalcanti. LEITE, Carlinda. Políticas Curriculares em Portugal: fronteiras e tensões entre prescrição, autonomia e flexibilidade. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 18, n. 3, p. 836-856, set./dez. 2018. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/162557749.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2025.

SANTOS, Adriana Cavalcanti; LEITE, Carlinda. Professor agente de decisão curricular: uma scriptura em Portugal/The Teacher as an Agent of Curricular Decision: A Policy in Portugal, Magis, **Revista Internacional de Investigación en Educación**, [s. l.], v. 13, p. 1-21, 2020. Disponível em: [https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/MAGIS/13\(2020\)/281068067009/index.html](https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/MAGIS/13(2020)/281068067009/index.html). Acesso em: 01 maio 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

VAN DIJK, Teun A. **O poder do discurso**. Amsterdam: John Benjamins, 2001. Disponível em: <https://ppglettras.ufv.br/wp-content/uploads/2021/10/Artigo-Teun-van-Dijk-Discurso-e-Manipulacao-2008.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2025.

VIEIRA FILHO, Vanderlei José Valim; GONÇALVES, Fábio Peres. Gerencialismo na formação continuada de professores no Brasil: uma análise de documentos propostos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, e87137, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.87137>. Acesso em: 01 maio 2025.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

Recebido em: 06/12/2024
Aprovado em: 21/04/2025

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Revista Linhas
Volume 26 - Número 61 - Ano 2025
revistalinhas@gmail.com