

**Compromisso Nacional Criança Alfabetizada: discursos do eixo formação\*****National Commitment to Literate Children: discourses of the training axis****Compromiso Nacional Niño Alfabetizado: discursos del eje formación**

Érica Raiane de Santana Galvão\*\*

 <https://orcid.org/0000-0003-4507-0283>

Adriana Cavalcanti dos Santos\*\*\*

 <https://orcid.org/0000-0002-4556-282X>

**Resumo:** O objetivo deste artigo consistiu em analisar as orientações dispostas no eixo formação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, implementado pelo Ministério da Educação em 2023. A pesquisa foi de natureza qualitativa, com abordagem de pesquisa documental. Como base teórica, ancorou-se no ciclo de políticas (Ball, 1994, 2001; Bowe; Ball; Gold, 1992). Os materiais que constituíram a análise foram: o Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, o documento que apresenta o Compromisso, o Caderno de Orientações para a formulação e a implementação das estratégias de formação continuada e o Caderno de Orientações sobre o desenho da governança e o funcionamento do Comitê Estratégico Estadual. Os documentos que integram o Compromisso possibilitam a compreensão de como a governança educacional está imbricada em seu discurso, dos mecanismos de avaliação que reverberam nas formações que acontecem nos contextos locais, além de abrirem espaços para a privatização e para os novos atores que participam da gestão da política em curso. Essa conjuntura, por sua vez, influencia os processos formativos e as práticas dos professores alfabetizadores.

**Palavras-chave:** Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Eixo formação. Política educacional.

**Resumen:** El objetivo de este artículo fue analizar las orientaciones establecidas en el eje de formación del Compromiso Nacional por la Alfabetización de la Primera Infancia, implementado por el Ministerio de Educación en 2023. La investigación fue de naturaleza cualitativa, con un enfoque de investigación documental. Como base teórica, se adoptó el enfoque del ciclo de políticas (Ball, 1994, 2001; Bowe; Ball; Gold, 1992). Los materiales analizados incluyeron el Decreto n.º 11.556, de 12 de junio de 2023; el documento que presenta el Compromiso; el Cuaderno de Orientaciones para la formulación e implementación de las estrategias de formación continua; y el Cuaderno de Orientaciones sobre el diseño

\* Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (Fapeal).

\*\* Bolsista de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Rede Nordeste de Ensino da Universidade Federal de Alagoas (Renoen/UFAL). Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFAL. E-mail: <erica.galvao@cedu.ufal.br>.

\*\*\* Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL). Professora Associada do Centro de Educação da UFAL, atuando nos Cursos de Graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAL) e em Ensino (Renoen/UFAL). E-mail: <adricavalcanti@cedu.ufal.br>.

de la gobernanza y el funcionamiento del Comité Estratégico Estatal. Los documentos que integran el Compromiso permiten comprender cómo la gobernanza educativa está imbricada en su discurso, los mecanismos de evaluación que repercuten en las acciones formativas desarrolladas en los contextos locales, así como la apertura de espacios para la privatización y para nuevos actores que participan en la gestión de la política en curso. Esta coyuntura, a su vez, influye en los procesos formativos y en las prácticas de los docentes de alfabetización inicial.

**Palabras clave:** Compromiso Nacional Niño Alfabetizado. Eje formación. Política educativa.

**Abstract:** This article aimed to analyze the guidelines set out in the teacher education axis of the National Commitment to Literate Children, implemented by the Ministry of Education in 2023. The study adopted a qualitative approach, based on documentary research. The theoretical framework draws on the policy cycle approach (Ball, 1994, 2001; Bowe; Ball; Gold, 1992). The materials analyzed included Decree no. 11,556 of June 12, 2023; the document presenting the Commitment; the Guidelines Handbook for the formulation and implementation of continuing teacher education strategies; and the Guidelines Handbook on governance design and the functioning of the State Strategic Committee. The documents that constitute the Commitment make it possible to understand how educational governance is embedded in its discourse, how evaluation mechanisms reverberate in teacher education initiatives carried out in local contexts, and how spaces are opened for privatization and for new actors involved in the management of the policy underway. This context, in turn, influences teacher education processes and the practices of beginning literacy teachers.

**Keywords:** National Commitment to Literate Children. Training axis. Education policy.

## Introdução

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) (Brasil, 2023a) foi instituído pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. No documento que apresenta o CNCA (Brasil, 2023b), é disposto como o MEC apoia as redes de ensino. No que se refere ao eixo formação, são disponibilizados recursos para a viabilização de formações locais e o acesso à Plataforma Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Para a viabilização do que está proposto pelo MEC, adota-se o regime de colaboração e engajamento político.

O CNCA tem como premissa a pactuação federativa no âmbito dos comitês estratégicos, articulados com a coordenação executiva e a realização das ações de natureza técnica no que se refere à Rede Nacional de Articulação de Gestão e Formação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Renalfa), configurando, assim, a governança educacional. Os documentos que integram o CNCA possibilitam a compreensão de como a governança educacional é adotada e difundida, bem como das orientações indicadas no eixo formação, que abrem espaços para a participação de setores privados na efetivação e na gestão da política em curso.

Muitas transformações ocorrem a partir das orientações presentes nas políticas educacionais e no contexto educacional, reverberando nas práticas dos professores, como ocorre no CNCA. Nesse processo, as mudanças nas políticas e nas conjunturas educacionais repercutem diretamente nas práticas docentes, que podem ser entendidas como “um microprocesso político” (Mainardes, 2006, p. 59), inserido em um macroprocesso mais amplo, que é a própria política educacional.

Posto que o CNCA está em fase de atuação, destaca-se que a política é o horizonte, algo de longo alcance, que tem amplitude e direcionamentos. As pesquisas, como as de Ball (1994, 2001), Lopes (2004), Lopes e Macedo (2011), Mainardes (2006) e Tello (2024), contemplam diferentes dimensões do objeto da política educacional: a análise do processo de formulação de políticas; o discurso da política; os processos de atuação, tradução e interpretação da política ou programa no

contexto da prática; e a avaliação de políticas, que pode abranger resultados e consequências (Mainardes, 2018). Interpretações e traduções são, geralmente, atuações de políticas em diferentes arenas. São diferentes partes do processo de política e têm diferentes relações com a prática (Ball; Maguire; Braun, 2021). Nesse sentido, observam-se aspectos da pesquisa na área de políticas de modo aprofundado, que envolvem os discursos das políticas e práticas.

As políticas trazem as marcas-vozes de onde emanam, tipos de reivindicações e ideologias constitutivas de onde/de quem provêm, bem como marcas-vozes de quem responde a elas, sendo, portanto, duplamente constituídas e duplamente constitutivas, uma vez que, ao mesmo tempo em que são constituídas por tais marcas-vozes, são também constitutivas delas, em um *continuum* de relações e tensões configuradas pelos atores sociais que participam do(s) processo(s). Tais processos, portanto, são inevitavelmente revestidos de caráter polifônico: várias vozes misturadas e presentes na voz do sujeito que enuncia (Panhoca; Bonini, 2011).

É preciso considerar que a política está ancorada em concepções e conectada com diversas influências, provenientes do neoliberalismo e dos setores privados. Como afirmam Ball *et al.* (2013, p. 25), “[...] políticas não podem ser entendidas somente como textos; para se compreender como elas constituem as subjetividades docentes, precisam ser entendidas como discursos”. Com essa compreensão, torna-se possível pesquisar o CNCA. Assim, neste artigo, objetiva-se analisar as orientações dispostas no eixo formação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

Adota-se a concepção de discurso bakhtiniana, concebendo que cada enunciação é composta por diversas “vozes”, sendo repleta de assimilações e reestruturações de diversas vozes; isto é, cada discurso é composto por vários discursos (Bakhtin, 2016). 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) (Santos; Santos; Marinho, 2025).

Em virtude da intenção investigativa, ancora-se no ciclo de políticas (Ball, 1994, 2001; Bowe; Ball; Gold, 1992) para compreender o contexto de produção do CNCA, no eixo supracitado. A abordagem do ciclo de políticas auxiliou no processo de estudo sobre o CNCA, sendo possível analisar o discurso do CNCA tendo por base as pesquisas na área de políticas educacionais, além de possibilitar a compreensão dos processos que envolvem a atual política. O ciclo de políticas é um instrumento heurístico, com diversas possibilidades (Mainardes; Amestoy; Tolentino-Neto, 2024).

A abordagem do ciclo de políticas foi formulada por Stephen J. Ball e colaboradores (Ball, 1994; Bowe; Ball; Gold, 1992) e tem sido utilizada em diferentes contextos como referencial teórico-analítico para o estudo de políticas educacionais, permitindo a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais, desde sua formulação inicial até a sua atuação no contexto da prática e seus efeitos (Mainardes, 2006). Na entrevista realizada por Mainardes e Marcondes (2009), Ball destacou que a modalidade primária da política é a textual, pois as políticas são escritas, enquanto a prática é ação e inclui o fazer coisas.

Para além desta introdução, este artigo está organizado em quatro seções. A primeira versa sobre a abordagem do ciclo de políticas. A segunda aborda o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, considerando a arquitetura e os eixos estruturantes. Em seguida, apresenta-se a metodologia. A quarta seção trata dos discursos do eixo formação do CNCA. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

## A abordagem do ciclo de políticas

O campo teórico da política educacional é considerado como um movimento horizontal, em um contínuo de decisões. Esse contínuo transforma-se a cada passo, de forma progressiva, a partir das autoridades de um governo estatal até os professores. A tomada de decisões ressoa em diversas transformações no desenvolvimento da ação política; porém, algumas implicam e transformam as outras de um modo rizomático, no qual existem múltiplos ângulos de entrada para a pesquisa (Tello, 2024).

Caracteriza-se o objeto de estudo da política educacional por sua episteme da época. O referido objeto de estudo é uma construção complexa do contexto histórico, que se constitui como uma homogeneidade descontínua de diferentes discursos pertencentes a uma mesma época. Esse objeto de estudo ocupa-se das decisões do fato político no âmbito educacional. O objeto de estudo da política educacional é o fato sociopolítico que faz circular o poder, em termos educacionais (Tello, 2024). Os pesquisadores da área de políticas educacionais podem ancorar-se no ciclo de políticas para compreender e analisar as políticas.

A abordagem do ciclo de políticas 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 (Mainardes, 2006). Essa abordagem envolve o contexto da influência, da produção e da prática, conforme se aborda a seguir.

### Contexto de influência

O primeiro contexto é o de influência, no qual, normalmente, as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais que envolvem os partidos políticos, o governo e o processo legislativo. Nele, os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política (Mainardes, 2006), que revela concepções educacionais adotadas/defendidas pelos governos.

O contexto de influência tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o contexto de produção de texto. O contexto de influência está frequentemente relacionado a interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas; os textos políticos estão, normalmente, articulados com a linguagem do interesse público. Os textos políticos, portanto, representam a política. A política não é feita e finalizada no momento legislativo, e os textos precisam ser lidos em relação ao tempo e ao local específicos de sua produção (Mainardes, 2006). Os discursos das políticas educacionais estão imbricados em aspectos relacionados ao tempo histórico em que foram publicados, às conjunturas sociais e às ideologias que os cercam.

O contexto de influência é visto como aquele em que grupos de interesse lutam pelos discursos políticos. É onde são estabelecidos os princípios básicos que orientam as políticas, em meio a relações de poder. Os atores sociais que fazem parte desse contexto são partidos políticos, esferas de governo, grupos privados, agências multilaterais, assim como comunidades institucionais. Os discursos produzidos nesse contexto são aqueles que limitam a possibilidade de recontextualização e de produção de novos sentidos na política (Lopes; Macedo, 2011), tendo em vista que as orientações do discurso oficial devem ser seguidas na efetivação da política. Nessa perspectiva, no processo de atuação do CNCA nos municípios, é preciso seguir o que está posto

no Decreto nº 11.556/2023, nas portarias, nas resoluções e nos cadernos de orientação publicizados pelo MEC.

## Contexto de produção

Discutindo o ciclo de políticas, Lopes e Macedo (2011) apontam que o contexto de produção do texto político é aquele que produz os textos que representam, ou tentam representar, para as escolas o que é política de forma geral. Em se tratando das políticas de um Estado-nação, como as investigadas por Ball, o contexto de produção envolve as agências executivas e legislativas que assinam regulamentações, além de toda sorte de documentos que buscam explicar e/ou apresentar a política às escolas e à sociedade em geral, como os que constituem e integram o CNCA.

As representações dos textos políticos podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros e podem, também, ser contraditórios. A política não é feita e finalizada no momento legislativo, e os textos precisam ser lidos em relação ao tempo e ao local específicos de sua produção. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (Bowe; Ball; Gold, 1992; Mainardes, 2006).

No contexto de produção, encontra-se a materialização da política, por meio dos documentos legais e dos textos políticos. Esse contexto está intrinsecamente ligado ao contexto de influência, e ambos são produzidos quase simultaneamente, pois as grandes disputas no campo de influência estão presentes nos textos da política (Sousa, 2018). Os textos envolvem disputas e acordos. Os grupos que atuam nas bases de produção dos textos encontram-se em processos de competição, na tentativa de controlar as representações da política (Pinto; Leite, 2024).

Considera-se que, para compreender um texto político, é necessário entender o momento histórico no qual ele está situado e as articulações que estão imbricadas, no que concerne aos acordos e influências subjacentes. É necessário ler a política relacionando-a ao tempo-espacó. Dessa forma, baseamo-nos na concepção bakhtiniana de tempo-espacó para, assim, proceder às análises dentro do contexto de produção. O tempo-espacó (cronotopo) refere-se à interligação pessoal das relações de espaço e tempo (Bakhtin, 2018). Compreende-se que, para analisar o CNCA, é necessário entender as relações de tempo-espacó envolvidas na política.

Destaca-se que as políticas são intervenções textuais, mas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências reais. Essas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática (Mainardes, 2006). Nesse contexto, podem ser analisados o movimento da política, sua efetivação ou não, suas implicações, os discursos defendidos pelos que gerem as políticas durante sua atuação e o processo de recontextualização.

## Contexto da prática: recontextualização das políticas educacionais

O contexto da prática pode ser considerado um microprocesso político. Nesse contexto, pode-se identificar a existência de um contexto de influência, de um contexto de produção de texto (escrito ou não) e de um contexto da prática (Mainardes, 2006). No plano de ação, as singularidades das redes de ensino dos municípios, das escolas e dos saberes-fazeres dos professores operam na recontextualização da política.

No ciclo de políticas, comprehende-se que os professores e demais profissionais da área da Educação exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais. Desse modo, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de atuação das políticas. O ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” no contexto da prática, mas estão submetidas à interpretação para, então, serem “recriadas” (Mainardes, 2006) pelos professores e outros profissionais que atuam na área da Educação.

A interpretação é uma leitura inicial sobre o sentido da política. As interpretações são definidas a partir da posição das escolas em relação à política. A interpretação é um processo político institucional, uma estratégia, um processo de explicação, esclarecimento e criação de uma agenda institucional. A interpretação é um compromisso com as linguagens da política (Ball; Maguire; Braun, 2021).

O foco da análise, tendo por base o ciclo de políticas, reside na formação do discurso da política e na interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática realizam para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, bem como o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas. A abordagem do ciclo de políticas traz várias contribuições para a análise de políticas, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro (Mainardes, 2006). Nessa compreensão, pode-se analisar as políticas e suas ações na prática. Para Mainardes, Amestoy e Tolentino-Neto (2024, p. 5), “[...] a pesquisa no contexto da prática é essencial para compreender uma política e seus resultados/efeitos”.

Bernstein (1996) define a recontextualização em dois campos distintos: o campo recontextualizador oficial e o campo da recontextualização pedagógica. O primeiro campo está relacionado à produção, distribuição, reprodução e mudanças de identidades pedagógicas. Já o segundo constitui-se pelas universidades, pelos periódicos da área da Educação, entre outros. Ao objetivar compreender a produção, reprodução e transformação de formas de consciência e de prática, faz-se necessário entender a base social de uma dada distribuição de poder e os princípios de controle que, de forma preferencial, posicionam, reposicionam e oposicionam formas de consciência e prática.

A recontextualização das políticas, por processos híbridos de textos e definições curriculares, desenvolve-se por princípios que estabelecem constrangimentos e limitam as leituras a serem realizadas, engendram espaços de resistência que podem ser ampliados, caso as definições políticas assumam esse propósito. Nas propostas dispostas nos documentos oficiais, os sentidos da prática também estão evidenciados; nas práticas do cotidiano das escolas, as marcas do discurso oficial também estão inscritas (Lopes, 2004); contudo, podem adquirir novos sentidos e ressignificações.

### **Contexto dos resultados e contexto de estratégia política**

O ciclo de políticas foi ampliado, e outros dois contextos foram inseridos: o contexto dos resultados ou efeitos e o contexto de estratégia política. O quarto contexto preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. A concepção de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é concebida como mais apropriada. Nesse contexto, as políticas devem ser analisadas em termos de seu impacto e das interações com as desigualdades existentes. O último contexto do ciclo de políticas é o de estratégia política. Esse contexto envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam fundamentais para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política analisada (Mainardes, 2006).

Em uma entrevista realizada por Mainardes e Marcondes (2009), Stephen J. Ball enfatizou que os resultados de primeira ordem decorrem de tentativas de mudar as ações ou o comportamento de professores ou de profissionais que atuam na prática. Resultados de segunda ordem também acontecem, ou pelo menos alguns deles acontecem, dentro do contexto da prática, especialmente aqueles relacionados ao desempenho e a outras formas de aprendizagem. Contudo, outros resultados só podem ser observados a longo prazo e se manifestam em outros contextos de realização. O contexto da ação política pertence, seguramente, ao contexto de influência, porque é parte do ciclo do processo por meio do qual as políticas podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas pode ser modificado. O pensar sobre as políticas e o discurso das políticas podem ser transformados pela ação política. Assim, eles podem ser subsumidos e integrados ao contexto de influência.

O contexto da estratégia política está relacionado ao contexto de influência, na medida em que os grupos podem influenciar o processo de formulação ou reformulação de políticas. O contexto dos resultados/efeitos está relacionado ao contexto da prática (Mainardes; Amestoy; Tolentino-Neto, 2024, p. 5). Desse modo, podem ser observadas as relações entre os contextos do ciclo de políticas.

### **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada: arquitetura e os eixos estruturantes**

A arquitetura do CNCA pretende convocar, orientar, articular, apoiar e fortalecer o protagonismo dos entes subnacionais (Estados, Distrito Federal e Municípios) na liderança local das políticas de alfabetização/letramento, particularmente nas redes públicas de ensino que atendem os anos iniciais do Ensino Fundamental e a Educação Infantil (Brasil, 2024a).

As premissas do CNCA (Brasil, 2023b) são: 1) visão compartilhada de futuro; 2) regime de colaboração robusto (entre esferas e interesferas), envolvendo confiança pública, transparência, diálogo e cooperação; 3) protagonismo dos Estados e Municípios, com fomento à construção de políticas territoriais, com indução, coordenação e assistência técnica e financeira da União; 4) mobilização e engajamento da sociedade no que se refere à comunicação, ao acompanhamento e ao controle social; 5) enfrentamento das desigualdades educacionais (regionais, socioeconômicas, raciais e de gênero); 6) foco nas necessidades da sala de aula, do professor e do estudante, com políticas sistêmicas, nitidez das demandas e corresponsabilização de agentes-chave da gestão; 7) contextualização e equidade territorial, apoiando estados e regiões em diferentes contextos, de acordo com suas necessidades.

Na Figura 1, podem ser observados os elementos técnicos do CNCA, considerando o regime de colaboração interfederativo.

**Figura 1 – Elementos técnicos do CNCA/eixos estruturantes**

**Fonte:** Extraída do documento que apresenta o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2023b, p. 10).

As estratégias utilizadas pelo MEC para a efetivação do CNCA envolvem: 1) fortalecimento do regime de colaboração, tendo em vista promover a articulação entre os entes federativos e os seus sistemas de ensino na realização das políticas, dos programas e das ações estabelecidas; 2) articulação entre os sistemas de avaliação da aprendizagem da Educação Básica, para o apoio à tomada de decisões de gestão no âmbito da rede de ensino, da escola e dos processos de ensino e aprendizagem, e a disponibilização de instrumentos diversificados de avaliação da aprendizagem dos estudantes; 3) assistência técnica e financeira para a formação de professores e gestores escolares, para a disponibilização de materiais didáticos suplementares, outros recursos pedagógicos e para a melhoria da infraestrutura escolar (Brasil, 2023a).

São elencados os seguintes eixos estruturantes no CNCA: I – governança e gestão da política de alfabetização; II – formação de profissionais da educação e melhoria das práticas pedagógicas e de gestão escolar; III – melhoria e qualificação da infraestrutura física e de insumos pedagógicos; IV – sistemas de avaliação; e V – reconhecimento e compartilhamento de boas práticas (Brasil, 2023a). Esta pesquisa centra-se no eixo formação.

A finalidade do eixo formação é garantir que 100% dos municípios e 100% dos estados implementem sua Política de Formação de Gestores Escolares e sua Política de Formação de Professores Alfabetizadores (Brasil, 2023b). No Decreto nº 11.556/2023, em seu art. 26, está disposto, no que se refere à formação de profissionais da educação e à melhoria das práticas pedagógicas e de gestão escolar, que compete ao MEC a elaboração de diretrizes e orientações, bem como a oferta de assistência técnica e financeira para a estruturação e a implementação de ações de formação focadas na melhoria das práticas pedagógicas e de gestão escolar, destinadas a gestores educacionais e professores que atuem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Brasil, 2023a).

Tratar da formação de professores para a Educação Básica requer um movimento amplo de identificação, compreensão e análise de múltiplos fatores que se apresentam nos diversos campos que constituem a sociedade e ultrapassam o imediatismo do cotidiano. Considera-se, ainda, que a educação escolar é desenvolvida de modo conjunto aos acontecimentos que constituem a história (Colares; Colares, 2023), os quais provocam diversas modificações na compreensão sobre

os processos que envolvem as políticas educacionais e suas orientações, o que também pode ser observado na proposição do CNCA.

Ball *et al.* (2013, p. 27) enfatizam que:

No contexto global da economia do conhecimento, a educação é a arena de crescentes e diversificadas lutas políticas. Para se entender essas lutas, é importante avaliar tanto a natureza global e o poder dos discursos políticos em redefinir as práticas, os fins e valores da educação, assim como reconstituir a subjetividade docente. Como produtos situados em um contexto, as políticas articulam significados e recursos materiais em um determinado ponto no espaço e no tempo. Nesse sentido, uma abordagem crítica para a análise de políticas objetiva “desnaturalizar” os fundamentos, assunções e ordens implícitas que uma política envolve. Para esse fim, é preciso examinar como uma política está ancorada em condições históricas locais, quais suas interconexões ou relações com outros dispositivos políticos e, por último, mas não menos importante, como está ancorada no desenvolvimento das tendências globais.

Os discursos das políticas educacionais não podem ser considerados neutros. As políticas estão situadas em diferentes momentos históricos, que influenciam suas concepções e seus desdobramentos. É necessário compreender que “[...] há ainda as influências de discursos externos que, ideologicamente, aderem-se aos nacionais” (Santos, 2022, p. 33). Observa-se, então, quais propostas de educação estão em pauta a partir do que se propõe nas políticas e nos programas de formação de professores.

## Metodologia

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, com abordagem de pesquisa documental. A pesquisa documental trata da análise direta do documento escolhido (Fachin, 2006). Para Minayo (2001), o trabalho com a pesquisa qualitativa envolve o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Esta pesquisa ancora-se no ciclo de políticas (Ball, 1994, 2001; Bowe; Ball; Gold, 1992). No que se refere ao ciclo de políticas, Mainardes (2006) enfatiza que a utilização desse ciclo envolve uma diversidade de procedimentos de coleta de dados. Desse modo, o contexto de influência, por exemplo, pode ser investigado pela pesquisa bibliográfica. A análise do contexto de produção pode envolver a análise de textos e documentos, entrevistas com autores de textos de políticas e entrevistas com aqueles para os quais os textos foram escritos e distribuídos. Esta investigação centra-se no contexto de produção. O contexto da prática envolve uma inserção nas instituições onde a política é desenvolvida, por meio de observações e entrevistas com profissionais da educação, entre outros.

Ball, em entrevista para Mainardes e Marcondes (2009), afirma que o ciclo de políticas é um método. É uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas. Como enfatizam Mainardes, Amestoy e Tolentino-Neto (2024, p. 1), “[...] nesse modelo de pesquisa, alguns pontos são cruciais: a análise crítica das políticas e de suas consequências para classes sociais distintas e as relações de poder envolvidas nas políticas”.

Enfatiza-se a relevância da abordagem do ciclo de políticas para a análise das políticas educacionais, visto que essa abordagem evidencia a natureza complexa e controversa da política educacional, os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local, além de indicar a necessidade de articulação entre os processos macro e micro na análise

das políticas educacionais. Essa abordagem oferece instrumentos para uma análise crítica da trajetória de políticas e programas educacionais (Mainardes, 2006).

Os materiais constituintes da análise foram: o Decreto nº 11.556/2023 (Brasil, 2023a), o documento que apresenta a política (Brasil, 2023b), o Caderno de Orientações para a formulação e implementação das estratégias de formação continuada (Brasil, 2024a) e o Caderno de Orientações sobre o desenho da governança e o funcionamento do Comitê Estratégico Estadual do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2024b).

Para a análise dos dados, adotou-se a análise dialógica discursiva – ADD (Brait, 2006). As atividades que integram a ADD são: descrição, análise e interpretação. Essas atividades são complementares e inseparáveis. A descrição é a primeira aproximação do objeto que se quer examinar. A análise é a prática teórica sobre o enunciado concreto. A interpretação é o elemento que permite que a análise receba, de forma especial, o posicionamento embasado dos pesquisadores; é a atividade que possibilita o estabelecimento de sentido das relações promovidas na análise, em uma perspectiva do Círculo de Bakhtin (Destri; Marchezan, 2021; Sobral; Giacomelli, 2016). No processo de análise, emergiu a categoria: discursos do eixo formação do CNCA. A seguir, trata-se dessa categoria.

### **Discursos do eixo formação do CNCA**

As políticas educacionais de alfabetização, os programas de formação de professores e os documentos curriculares oficiais trazem orientações e têm subjacentes distintas concepções de alfabetização. Além disso, possuem diferentes discursos que revelam o contexto histórico e político nos quais foram implementados. Nos últimos 20 anos, destaca-se a implementação do Pró-Letramento (Brasil, 2005), do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (Brasil, 2012), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), da Política Nacional de Alfabetização (PNA) (Brasil, 2019) e, no contexto atual, do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) (Brasil, 2023a).

Os aspectos teóricos que constituem a concepção ampla de alfabetização, que considera o processo de apropriação da linguagem por meio da inserção do estudante na cultura escrita, estiveram presentes em alguns programas de formação de professores, a exemplo do PNAIC (Brasil, 2012). Contudo, a depender do momento histórico e do contexto de influência (Ball, 2001), esses avanços teóricos não são preconizados, tendo em vista que “[...] se se mudam as concepções de alfabetização e de letramento, muda-se a concepção de currículo a eles atrelados” (Santos; Santos, 2024, p. 3), como ocorreu na PNA (Brasil, 2019). É fundamental que os estudos/as pesquisas da área de alfabetização sejam mobilizados nas políticas e nos programas de formação de professores, considerando as significações da alfabetização na perspectiva do letramento e a inserção da criança na cultura escrita. No contexto atual, ocorreu a revogação da PNA e propôs-se o CNCA.

Considerando o contexto de produção do ciclo de políticas, Lopes e Macedo (2006) apontam que, nele, os textos das definições políticas são constituídos pelo poder central propriamente dito, que mantém uma associação estreita com o contexto de influência e formula os textos visando ao direcionamento das ações nas práticas. No que se refere aos textos da atual política (CNCA), no transcorrer desta seção, eles são analisados considerando-os como discursos e como partes do contexto de produção do ciclo de políticas.

No documento que apresenta o CNCA (Brasil, 2023b), é disposto como o MEC apoia as redes de ensino. No que se refere ao eixo formação, são disponibilizados recursos para a

viabilização de formações locais e uma plataforma virtual interativa para formações. Além disso, é realizada a avaliação e o credenciamento de programas de formação. Para a viabilização do que está proposto, adota-se o regime de colaboração e o engajamento político.

A Figura 2 apresenta os elementos técnicos do CNCA no que concerne ao eixo formação.

Figura 2 – Elementos técnicos do CNCA/eixo formação



**Fonte:** Extraída do documento que apresenta o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2023b, p. 12).

No âmbito do CNCA, tal visão de colaboração federativa se apresenta ainda mais relevante, uma vez que o processo de formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental precisa estar enraizado e conectado aos territórios em que são materializadas as práticas de gestão escolar, coordenação pedagógica e docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, dialogando com as características específicas de cada contexto, com a cultura profissional estabelecida em cada rede e com os desafios e as potencialidades que emergem nas fronteiras socioespaciais (Brasil, 2024b).

O MEC atua como parceiro técnico e financeiro, contribuindo para financiar o trabalho de formação liderado nos sistemas de ensino. Também cabe ao MEC promover e incentivar a articulação necessária de cada Estado com seus Municípios, favorecendo o desenho colaborativo

e a implementação compartilhada das políticas de formação no âmbito do território estadual. A perspectiva da articulação entre o Estado e os Municípios está comprometida com o reconhecimento de que as crianças que vivem no território do Estado são sujeitos de um direito – o direito humano à alfabetização – que deve ser garantido de forma diligente pelo poder público, independentemente de qual seja a rede detentora de sua matrícula (Brasil, 2024b).

No Caderno de Orientações (Brasil, 2024a) para a formulação e a implementação das estratégias de formação continuada do CNCA, são definidas as parcerias no que se refere às ações formativas. Assim, dispõe-se que:

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, 2024a, p. 20, grifo nosso).

Ball (2022) enfatiza que comunidades de políticas educacionais estão sendo reconstituídas, e novos discursos políticos e novas narrativas agora fluem por meio delas. Novas formas de influência de políticas estão sendo habilitadas. Nessa perspectiva, percebe-se que os setores privados estão exercendo grande influência na atuação de políticas educacionais, assim como exposto no discurso do CNCA, no qual podem ser estabelecidas parcerias com empresas para as ações referentes às formações continuadas dos professores alfabetizadores.

Tendo em vista a abertura para a participação de instituições parceiras, observa-se que as novas formas de envolvimento na oferta, no monitoramento e na avaliação dos serviços públicos, bem como novos tipos de organização do setor público, trazem novas vozes, novos valores e novos discursos para dentro dos diálogos sobre políticas. Em diferentes graus, em diversos países, o setor privado ocupa uma gama de funções e de relações dentro do Estado e, na educação pública em particular, atua como patrocinador e benfeitor, assim como como contratante, consultor e fornecedor de serviços. Esses atores vendem soluções e serviços de política para o Estado (Ball, 2022), sendo promovido um campo de interesses lucrativos.

Embora se reconheça que a atuação da política envolve processos de interpretação e recontextualização, os parceiros técnicos que estão na gestão da formação, em âmbito nacional, são, em sua grande maioria, empresas privadas, que não apresentam, historicamente, resultados positivos 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 (Santos; Santos; Marinho, 2025).

As políticas educacionais verticais, disseminadas no Brasil, como é o caso do CNCA, muitas vezes não conseguem vincular-se às peculiaridades dos cotidianos e contextos escolares, tendo em vista que não partem das demandas formativas dos sujeitos e não apresentam conexão com a realidade sociocultural, política e econômica; desconsideram as desigualdades internas aos sistemas de ensino e buscam alcançar metas quantitativas descontextualizadas (Oliveira; Neiva, 2025).

Nas orientações sobre o desenho da governança e o funcionamento do Comitê Estratégico Estadual do CNCA, está disposto que “[...] o fortalecimento da gestão e da governança da política de alfabetização do território, com a definição de expectativas de atuação dos sujeitos, permitirá o apoio e a coordenação de todas as ações, bem como efetivará a comunicação, a mobilização, a articulação e o engajamento de todos os envolvidos” (Brasil, 2024b, p. 13). Essas orientações implicam a movimentação da política e a participação de outros sujeitos nas ações de efetivação.

No cenário de interesses de setores privados, consultores comerciais e empresas de serviços públicos estão ansiosos para fornecer e aprovar soluções radicais e inovadoras para os problemas das políticas, que quase sempre tomam a forma de inserção, nas organizações do setor público, de processos de transformação e metagovernança (como liderança, performatividade e mercantilização), assim como da alteração das relações entre as organizações, pelo desenvolvimento de parcerias, consórcios e contratações (Ball, 2022). Assim, propicia-se a mercantilização nos cenários educacionais.

A legislação vigente no CNCA demonstra a governança adotada, por exemplo, com a Portaria nº 1.083, de 29 de outubro de 2024 (Brasil, 2024c), que dispõe sobre a composição do Comitê Estratégico Nacional do Compromisso, e a Resolução nº 5, de 10 de novembro de 2023 (Brasil, 2023c), que 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).

É possível constatar o regime de colaboração, a pactuação federativa no âmbito dos comitês estratégicos e a realização das ações de natureza técnica no que se refere à Renalfa. Os documentos que integram o CNCA possibilitam a compreensão de como a governança educacional está imbricada em seu discurso, bem como dos mecanismos de avaliação, dos desdobramentos e das orientações indicadas, que reverberam em ações nos contextos locais, abrem espaços para a privatização e para os novos atores que participam da efetivação e da gestão da política em curso.

## Considerações finais

Neste artigo, as orientações dispostas acerca do eixo formação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada foram analisadas, indicando que setores privados podem atuar nas formações junto às redes de ensino nos municípios. Dessa forma, evidencia-se o risco de uma perspectiva de mercantilização da educação, trazendo como imbricações os diversos interesses e as influências oriundas da privatização. Estão sendo abertos espaços para que interesses empresariais tenham primazia, revelando um cenário tipicamente neoliberal na gestão de políticas educacionais, o que incorre na formação de professores.

A posição ideológica do CNCA, concernente à governança, influencia o eixo formação e permeia os documentos constituintes da política, implicando as orientações indicadas no macroprocesso e as ações desenvolvidas no microprocesso. Os discursos e orientações do CNCA afetam os processos formativos nos contextos locais e as práticas dos professores alfabetizadores.

A governança diz respeito ao poder de gerir a política de modo conjunto, envolvendo o Governo Federal, os Estados, os Municípios e a parceria com órgãos do setor privado, conforme está ocorrendo no CNCA (anos iniciais), no eixo formação, quando empresas assumem a formação de professores. No CNCA, os Estados têm autonomia para construir políticas territoriais, e é adotado o regime de colaboração entre os entes federativos e as redes de ensino, consolidando, assim, diversas relações em rede que constroem a política.

## Referências

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. **Teoria do romance II**: as formas do tempo e do cronotopo. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2018.

BALL, S. J. **Education reform:** a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Curriculum sem Fronteiras**, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.

BALL, S. J. **Educação Global S. A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2022.

BALL, S. J.; BAILEY, P.; MENA, P.; MONTE, P. D.; SANTORI, D.; TSENG, C.; YOUNG, H.; OLMEDO, A. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 9-36, maio/ago. 2013. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2013v46n32ID5114>

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem políticas:** atuação em escolas secundárias. Tradução: Janete Bridon. 2. ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2021.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico:** classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools:** case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin:** outros conceitos-chave. Introdução de Beth Brait. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-32.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento:** Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Brasília: MEC, SEB, 2005.

BRASIL. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012.** Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília: Ministério da Educação, [2012]. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-867-2012-07-04.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf). Acesso em: 20 abr. 2025.

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

BRASIL. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 110, p. 3-4, 13 jun. 2023a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.** Brasília: MEC, 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/institucionais/compromisso-nacional-crianca-alfabetizada.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2025.

BRASIL. 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). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 215, p. 13-15, 13 nov. 2023c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações para a formulação e implementação das estratégias de formação continuada no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Brasília: MEC, 2024a. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/pdf/orientacoes\\_formacao\\_continuada.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/pdf/orientacoes_formacao_continuada.pdf). Acesso em: 11 jul. 2025.

BRASIL. **Orientações sobre o desenho da governança e o funcionamento do Comitê Estratégico Estadual do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – Ceec**. Brasília: MEC, 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/pdf/703.OrientaesCeeced.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2025.

BRASIL. Portaria nº 1.083, de 29 de outubro de 2024, sobre a composição do Comitê Estratégico Nacional do Compromisso – Cenac. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 211, p. 27, 31 out. 2024c.

COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S. Questões estruturais e desafios das políticas educacionais para além do contexto da excepcionalidade. In: VEIGA, I. P.; SANTOS, J. S. (org.). **Formação de professores para a Educação Básica**. Petrópolis: Vozes, 2023. p. 15-38.

DESTRI, A.; MARCHEZAN, R. C. Análise dialógica do discurso: uma revisão sistemática integrativa. **Revista da Abralin**, [s. l.], v. XX, n. 2, p. 1-25, 2021. DOI: <https://doi.org/10.25189/rabralin.v20i2.1853>

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumo? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000200009>

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Nota introdutória: reconfigurações nos estudos sobre políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 6, n. 2, p. 5-9, jul./dez. 2006.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>

MAINARDES, J. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 4, n. 1, p. 186-201, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201841399p.186-201>

MAINARDES, J.; AMESTOY, M. B.; TOLENTINO-NETO, L. C. B. Potencialidades da Abordagem do Ciclo de Políticas nas pesquisas sobre políticas educacionais – Entrevista com o Professor Jefferson Mainardes. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, e24124, p. 1-9, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.9.24124.012>

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100015>

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, S. S.; NEIVA, L. P. A. Formação continuada, alfabetização e políticas educacionais: o CNCA em questão. **Revista Communitas**, Rio Branco, v. 9, n. 21, p. 1-26, 2025. DOI: <https://doi.org/10.29327/268346.9.21-18>

PANHOCA, I.; BONINI, L. M. M. Políticas públicas e responsividade. In: FREITAS, M. T. A. (org.). **A responsividade bakhtiniana:** na educação, na estética e na política. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2011. p. 615-618.

PINTO, J. V.; LEITE, Y. U. F. Referencial teórico para estudos em política educacional: articulações epistemológicas e entrecruzamentos possíveis. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, p. 1-24, 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.5212/retepe.v9.24263.016>

SANTOS, J. N. **Política Nacional de Alfabetização:** discursos formativos de professores alfabetizadores no âmbito do Programa Tempo de Aprender. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022.

SANTOS, J. N.; SANTOS, A. C. Diálogos [inter]ditados: formação de professores no âmbito da política nacional de alfabetização e o currículo [im]posto. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, p. 1-18, 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0411.93014>

SANTOS, J. N.; SANTOS, A. C.; MARINHO, P. 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: <https://doi.org/10.5965/1984723826612025114>

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Observações didáticas sobre a Análise Dialógica do Discurso – ADD. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1076-1094, 2016. DOI: <https://doi.org/10.14393/DL23-v10n3a2016-15>

SOUSA, M. de. Apontamentos teórico-metodológicos: contribuições de Stephen J. Ball para as pesquisas de políticas educacionais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 3, p. 1-22, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.5212/retepe.v3.016>

TELLO, C. O Estado é o objeto de estudo da Política Educacional: contextualizações histórico-epistemológicas. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). **Pesquisa em Políticas Educacionais:** debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2024. p. 252-290.

Recebido em 06/10/2025

Versão corrigida em 14/12/2025

ACEITO em 15/12/2025

Publicado online em 23/12/2025