

ENTRE METAS E PROMESSAS DE EFICIÊNCIA: QUE ESCOLA AS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO PRODUZEM?

Caroline dos Santos florentino de Barros¹
Manoela do Nascimento Morgado²

Resumo

O texto analisa a centralidade atribuída à alfabetização nas políticas curriculares contemporâneas, compreendendo-a como efeito de um regime discursivo que produz determinadas verdades sobre o que significa aprender a ler e escrever, quando esse processo deve ocorrer e como ele deve ser avaliado na escola. Nesse cenário, metas de aprendizagem, parâmetros curriculares e indicadores de desempenho passam a orientar práticas pedagógicas e a regular aquilo que é reconhecido como alfabetização, contribuindo para a constituição de uma lógica escolar baseada na gestão da aprendizagem e no monitoramento de resultados educacionais. A reflexão toma como objeto o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), instituído pelo Decreto nº 11.556/2023 e posteriormente reafirmado pela Lei nº 15.247/2025. A política estabelece metas nacionais de alfabetização, articula processos de formação docente e organiza sistemas de avaliação voltados ao acompanhamento das redes de ensino. Entre seus eixos estruturantes, destaca-se o da avaliação, responsável por aferir o chamado Índice Criança Alfabetizada (ICA), indicador que mede o percentual de estudantes considerados alfabetizados ao final do segundo ano do Ensino Fundamental. Ao definir parâmetros nacionais de aprendizagem e intensificar mecanismos de monitoramento, o CNCA reforça uma lógica de metas, eficiência e padronização dos resultados educacionais. Nessa perspectiva, avaliações e indicadores passam a operar não apenas como instrumentos de medição, mas como dispositivos que estabelecem critérios de reconhecimento da aprendizagem e orientam a organização do currículo e do trabalho docente. Em diálogo com perspectivas pós-estruturais do campo curricular, o trabalho problematiza essa lógica e compreende currículo e alfabetização como produções discursivas e práticas culturais atravessadas por disputas de significação. Assim, argumenta-se que os processos educativos são contingentes, heterogêneos e constantemente reinterpretados nos contextos escolares, tensionando tentativas de universalização e padronização de um currículo para alfabetização.

Palavras-chave: Compromisso Nacional Criança Alfabetizada; Currículo; Alfabetização; Avaliação.

Introdução

A centralidade atribuída à alfabetização nas políticas curriculares pode ser compreendida como efeito de um regime discursivo que produz verdades sobre o que conta

¹ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Proped/Uerj). Mestre em Ensino e suas Tecnologias pelo Instituto Federal Fluminense (MPET/IFF). Professora Orientadora Educacional os municípios de Cabo Frio e Quissamã. carolinesfbarros@gmail.com

² Doutoranda e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Proped/Uerj). Assessora Pedagógica no município de Duque de Caxias/RJ e Orientadora Pedagógica em Queimados/RJ. manoelaufrij@gmail.com

como aprender, quando aprender e como esse processo deve ser avaliado na escola (Frangella, 2019). Nesse movimento, instituem-se metas, parâmetros de aprendizagem e indicadores de desempenho que não apenas orientam a prática pedagógica, mas também regulam aquilo que passa a ser reconhecido como alfabetização.

Nesse cenário, as políticas curriculares participam da produção de uma lógica escolar ao mobilizarem estratégias discursivas que contribuem para definir quem é o aluno, qual é o propósito da escolarização e que tipo de professor deve atuar na escola (Lopes; Macedo, 2016). No interior dessa lógica, a alfabetização passa a ocupar um lugar estratégico: mais do que uma etapa da escolarização, ela se converte em marcador da eficácia da escola e em referência privilegiada para avaliar o desempenho das instituições de ensino.

É nesse contexto que se insere o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA). Política instituída pelo Decreto nº 11.556/2023 (Brasil, 2023), que estabelece parâmetros nacionais para o processo de alfabetização por meio da definição de metas de aprendizagem, da mobilização de avaliações e do monitoramento sistemático dos resultados das redes de ensino. O CNCA reforça a centralidade da alfabetização como eixo estruturante das políticas educacionais voltadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental e a inclui em uma lógica de eficiência e produtividade.

A referida política é formada por cinco eixos: 1) Gestão e Governança; 2) Formação; 3) Infraestrutura Física e Pedagógica; 4) Avaliação; 5) Reconhecimento de Boas Práticas. É, principalmente, dialogando com o quarto eixo que esse trabalho se situa ao problematizar a centralidade atribuída por esse Compromisso aos sistemas de avaliações estaduais, com objetivo de aferir o que é chamado de Índice Criança Alfabetizada (ICA). O objetivo dessa iniciativa é estabelecer um padrão nacional de alfabetização.

A análise dessa política permite observar que, ao instituírem metas de aprendizagem, normas curriculares e mecanismos de acompanhamento, elas participam da produção de determinadas formas de imaginar a escola (Frangella, 2019). Trata-se de uma escola cada vez mais orientada pela gestão da aprendizagem, pela centralidade dos resultados e pelo monitoramento da eficácia das práticas pedagógicas.

Apesar disso, é importante considerar o currículo como produção discursiva e campo de disputas de significação (Lopes; Macedo, 2011). Esse posicionamento permite analisar essa política não apenas como uma orientação normativa destinada à organização do ensino e, portanto, de um currículo para alfabetização, que opera como um dispositivo que organiza expectativas, define critérios de reconhecimento da aprendizagem e delimita formas consideradas legítimas de atuação docente e desempenho discente.

Os documentos curriculares não apenas prescrevem práticas, mas participam da constituição de um horizonte normativo que orienta modos de organizar a escola e compreender a aprendizagem. Contudo, é necessário considerar que as políticas não se realizam de forma linear. Elas são continuamente produzidas, reinterpretadas e deslocadas nos diferentes contextos em que circulam, inclusive no interior das escolas (Lopes; Macedo, 2016).

Assim, a tentativa de organizar a escola a partir de normas curriculares e promessas de garantia da aprendizagem encontra limites quando confrontada com a natureza contingente e heterogênea dos processos educativos (Lopes; Macedo, 2016). A partir de perspectivas pós-estruturais, esta reflexão busca problematizar de que modo o CNCA participa da produção de determinados sentidos sobre o currículo e alfabetização.

Nesse movimento, interrogamos que ideia de currículo se institui quando a alfabetização passa a ser organizada em torno de metas, indicadores e promessas de eficiência. Ao colocar essa questão, buscamos deslocar o debate para além da discussão sobre métodos ou resultados pedagógicos, abrindo espaço para examinar as lógicas e os modos de funcionamento que atravessam o campo curricular e seus efeitos na organização da escola e do trabalho docente.

CNCA: a alfabetização sob a lógica das metas e eficiência

Instituído pelo Decreto nº 11.556/2023 (Brasil, 2023) e posteriormente reafirmado pela Lei nº 15.247/2025 (Brasil, 2025), o CNCA se apresenta como uma estratégia federativa voltada à garantia do direito à alfabetização das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mais do que um conjunto de ações destinadas ao ensino da leitura e da escrita, ele articula metas, monitoramento e formação docente, compondo um arranjo que atravessa currículo, avaliação e gestão educacional. Nesse cenário, a alfabetização assume posição central, sendo mobilizada como indicador da qualidade da escola e da eficácia das redes de ensino.

Ao instituir parâmetros nacionais de aprendizagem e estabelecer que todas as crianças devem estar alfabetizadas até o final do segundo ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2023; 2025), o CNCA produz uma forma de significar a alfabetização e seus sujeitos. A criança aparece como destinatária de um percurso escolar previamente delimitado, no qual aprender a ler e escrever, de acordo com um padrão, se torna marco decisivo para o sucesso escolar. Paralelamente, avaliações, sistemas de monitoramento e indicadores de desempenho passam a operar como tecnologias de acompanhamento da política, definindo critérios para reconhecer quem é considerado alfabetizado e quem deve participar da recomposição das aprendizagens,

indicando quais resultados passam a ser valorizados pelas redes de ensino (Brasil, 2023; 2025).

A lógica das metas e da eficiência que atravessa políticas como o CNCA está associada à busca pela padronização de resultados e pela otimização dos processos de ensino da leitura e da escrita. Nessa perspectiva, tende-se a instituir um percurso idealizado para a aprendizagem, definido por parâmetros nacionais e pela expectativa de que todas as crianças alcancem determinados resultados em uma idade considerada adequada (Frangella, 2019). Esse movimento pode assumir um caráter compensatório e salvacionista, reduzindo outras possibilidades de significação dos processos de leitura e escrita (Axer; Dias; Drummond, 2024).

Uma das primeiras ações do Compromisso foi a organização de sistemas de avaliações estaduais. Em julho e agosto de 2023 foram publicados dois relatórios de monitoramento³, um deles discorre sobre “Resultados do Levantamento sobre os Sistemas Estaduais de Avaliação da Educação Básica-2023” (Brasil, 2023). Os resultados nas avaliações, que, segundo o documento, remetem a porcentagem de alunos alfabetizados, são entendidos como instrumentos de tomada de decisão.

Além disso, nessa dinâmica, coube ao Ministério da Educação (MEC) construir métricas e parâmetros orientadores das escalas de avaliação, realizar o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) alfabetização e oferecer avaliação diagnósticas e formativas de apoio ao professor e as redes de ensino. Os estados deveriam alinhar suas matrizes, de acordo com os parâmetros do Inep, executar as avaliações de alfabetização e estabelecer uma política de avaliação formativa de alfabetização junto aos municípios. Estes só podem não participar da ação avaliativa do estado, se já tiverem seus próprios sistemas.

Sendo assim, anualmente as escolas passam por uma avaliação externa estadual e, além disso, podem acessar uma plataforma oferecida pelo MEC para realização de avaliações trimestrais. Toda essa dinâmica é organizada em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed), uma fundação definida, segundo seu Estatuto⁴, como natureza jurídica de regime privado e sem fins lucrativos. É importante dizer que esse movimento avaliativo é pautado em uma Matriz que tem como referência a BNCC.

³ <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/monitoramento-e-avaliacao/relatorio-no-2-ago-2023-diagnostico-sobre-politicas-e-acoes-voltadas-a-alfabetizacao-no-ambito-dos-entes-federados-2013-2023.pdf>

⁴ https://fundacaocaed.org.br/resources/arquivos/estatuto/2-alteracao-estatutaria_registrada-em-cartorio.pdf
(Acessado em 14 de março de 2026)

Todo esse esforço é direcionado para a aferição do Indicador Criança Alfabetizada (ICA), que é o percentual de estudantes que conseguiram alcançar uma nota de corte definida pelo Inep (743) ao final do 2º ano do Ensino Fundamental. Dessa forma há o estabelecimento de um “padrão nacional de alfabetização”. Esse cenário indicia para uma tentativa de previsibilidade nas práticas curriculares, que devem ser reguladas por resultados de provas, aplicadas não só uma vez por ano de forma censitária pelo estado, mas, também, a partir do uso de uma plataforma.

Os sistemas estaduais de avaliação, em parceria com o nacional, têm como objetivo o monitoramento do Compromisso. O ICA é calculado com base nos resultados das avaliações estaduais. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), as crianças são consideradas alfabetizadas quando são “capazes de ler pequenos textos, compreender informações básicas e realizar inferências simples, inclusive em material visual, como tirinhas e histórias em quadrinhos. Na escrita, mesmo com desvios ortográficos, eles conseguem produzir textos simples para comunicação cotidiana, como convites ou lembretes” (Ministério da Educação, 2023)

Sendo assim, todos os estudantes do Brasil são submetidos a matrizes de referências universais, em detrimento das particularidades locais em busca de um “padrão nacional de alfabetização”. Dialogando com Macedo (2013), é possível dizer que a ideia de problema ou de crise na alfabetização é justificada pelos números ou por padrões de desempenho medidos pelas avaliações, que não são mais somente externas, mas, também, agora, no mesmo modelo, entendidas como processuais, que devem ser aplicadas pelas próprias escolas por ciclos formativos, oferecidos pela plataforma Caed, já mencionada acima.

Pensar o currículo para alfabetização a partir dessa cultura de testagem perpassa por um entendimento técnico que vê não só o conhecimento, mas, também as práticas educativas e curriculares como possíveis de serem mensuradas. Miller (2014, p.2045) chama de currículo como “conteúdo ou como meios para um fim - ou seja, notas mais altas”. Nessa perspectiva, as decisões sobre o que ensinar, como ensinar, em que tempo ensinar deixam de ser das escolas e/ou das redes de ensino. Isso porque esse modelo pretende regular todos esses aspectos, em busca de uma suposta objetividade e racionalidade.

Em contraste com essa perspectiva, o currículo e a alfabetização são compreendidos neste trabalho não como entidades fixas ou neutras, mas como produções discursivas que constituem sentidos e significações no campo curricular (Caldeira, 2023). A alfabetização é entendida como prática cultural e espaço de enunciação, um espaço-tempo no qual sentidos

sobre a linguagem e o mundo são continuamente produzidos e deslocados (Axeir; Dias; Drummond, 2024).

Essa compreensão desestabiliza a ideia de uma alfabetização padronizada, regulada por metas universais e indicadores de eficiência. Se os processos de aprendizagem são atravessados por dimensões culturais, históricas e subjetivas (Axeir; Dias; Drummond, 2024), torna-se difícil sustentar a existência de um percurso único capaz de organizar de forma homogênea a experiência de aprender a ler e escrever. Seria resumi-la a uma perspectiva técnica de codificação e decodificação, sem considerar os importantes aspectos sociais atrelados a essa área do conhecimento (Caldeira, 2023).

A tentativa de definir nacionalmente parâmetros para o ensino da leitura e da escrita parte do pressuposto de que é possível estabelecer soluções comuns para realidades educacionais profundamente heterogêneas (Lopes; Macedo, 2016). Nessa lógica, o fracasso escolar tende a ser interpretado como problema técnico a ser resolvido por meio da definição de métodos mais eficientes e de mecanismos mais rigorosos de acompanhamento. Esse movimento pode reduzir a complexidade dos processos pedagógicos e deslocar para instâncias centrais a definição dos caminhos a serem seguidos pelas redes de ensino (Frangella, 2019).

A produção discursiva na alfabetização: tesões e deslocamentos na escola

A lógica centralizadora que atravessa políticas como o CNCA (Brasil, 2023; 2025) tende a produzir sentidos homogeneizantes sobre a alfabetização, propondo respostas únicas para problemas complexos. Entretanto, quando compreendida como prática de significação do mundo, a alfabetização revela-se atravessada por disputas, negociações e múltiplas interpretações. Nesse cenário, qualquer tentativa de estabilizar métodos, sujeitos ou formas de aprender permanece provisória (Axeir; Dias; Drummond, 2024), pois os processos educativos continuam sendo produzidos nas relações entre políticas, escolas, professores e crianças.

Ainda assim, chama atenção a ambivalência que atravessa as políticas curriculares. Mesmo quando buscam estabelecer padrões e controlar resultados, essas políticas são constantemente reapropriadas, reinterpretadas e deslocadas nos diferentes contextos em que circulam (Lopes, 2025). A própria imprevisibilidade do jogo discursivo torna incertas as tentativas de fixar sentidos definitivos para a alfabetização e colocam a escola para além do lugar de implementadora de políticas produzidas externamente a suas realidades contextuais.

Na medida em que políticas como o CNCA passam a organizar o ensino a partir de metas de aprendizagem, indicadores de desempenho e sistemas de avaliação, a própria noção de qualidade educacional tende a ser redefinida. Longe de se constituir como um parâmetro neutro ou universal, a qualidade na alfabetização pode ser compreendida como resultado de processos discursivos que produzem determinados modos de significar o que conta como aprender a ler e escrever (Flach, 2023).

Nesse contexto, avaliações, parâmetros de aprendizagem e indicadores não operam apenas como instrumentos de medição, mas como dispositivos que estabelecem critérios de reconhecimento da aprendizagem e delimitam aquilo que passa a ser compreendido como alfabetização bem-sucedida (Frangella, 2019). Ao instituir critérios para distinguir quem está ou não alfabetizado, tais mecanismos contribuem para estabilizar expectativas sobre a escola.

A definição de qualidade, ancorada em metas e resultados mensuráveis (Flach, 2023), também produz efeitos sobre a organização do currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A alfabetização passa a ocupar uma posição estratégica na gestão do trabalho escolar, funcionando como indicador privilegiado da eficácia das instituições educativas (Caldeira, 2023). Nesse movimento, o currículo tende a ser reorganizado em torno da garantia de determinados resultados de aprendizagem (Lopes; Macedo, 2011), fazendo com que a leitura e a escrita referência central para avaliar o desempenho das escolas e das redes de ensino.

A escola passa, assim, a ser progressivamente interpelada por uma lógica de monitoramento e acompanhamento da aprendizagem, na qual metas e avaliações operam como mecanismos de regulação que orientam decisões pedagógicas, prioridades curriculares e formas de organização do ensino. Essa interpelação tende a reduzir a educação ao ensino de habilidades específicas e ao controle do comportamento escolar (Lopes; Macedo, 2016).

Os efeitos dessa racionalidade também atravessam o modo como se passa a compreender a docência e os processos de aprendizagem. Ao difundir parâmetros nacionais de desempenho e incentivar a circulação de práticas consideradas eficazes, o CNCA produz expectativas específicas sobre o trabalho do professor alfabetizador, frequentemente interpelado como um profissional capaz de alinhar suas práticas às orientações e metas definidas pelas políticas educacionais. Como argumentam Frangella e Dias (2018), as políticas tendem a produzir um sentido hegemônico de docência que responsabiliza o professor pelos resultados dos alunos, situando-o sobretudo como implementador de currículos e práticas previamente definidas.

Ao mesmo tempo, a aprendizagem das crianças tende a ser enquadrada em categorias que distinguem quem alcança ou não os níveis considerados adequados de alfabetização,

estabelecendo classificações que organizam a visibilidade do sucesso e do fracasso escolar. Nesse cenário, metas, avaliações e indicadores passam a operar como tecnologias de regulação do trabalho pedagógico, produzindo determinados sentidos sobre qualidade, docência e aprendizagem e contribuindo para delinear a ideia de escola que se institui quando a alfabetização se torna o principal marcador da eficácia educacional.

Os idealizadores do CNCA “desconsideram as nuances, os detalhes bagunçados das vidas vividas. Suas abordagens diferem, em larga medida, de qualquer entendimento de currículo como tudo que habita, permeia e ocorre dentro quanto fora da sala de aula” (Miller, 2014, p.2051). Segundo a autora, é necessário considerar que as práticas educativas e, portanto, curriculares são complexas, contingentes e, por isso, não há possibilidade de total mensuração, codificação e/ou universalização.

Refere-se a esse padrão pretendido, afinal, se trata de uma política que pretende a homogeneização, o determinismo, a formação de identidades e a regulação das práticas educativas, necessárias para se chegar ao objetivo racional final. Essa ideia de número dialoga com uma ideia de garantia de justiça e segundo, Popkewitz, *et. al.* (2020), com recomendações de organismos internacionais como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Segundo essa entidade “É somente através de [...] comparações que os países podem compreender os pontos fortes e fracos de seus sistemas educacionais e identificar as melhores práticas e os caminhos a seguir” (OECD, 2006, p. 18, *apud* Popkewitz, *et. al.*, 2020, p.11). Pensando com Pereira (2023) essa produção questiona os fundamentos que estão pautando o Compromisso, principalmente, no que confere ao direcionamento das políticas avaliativas, que tendem a tentativas de controle das práticas pedagógicas e, portanto, curriculares voltadas para alfabetização. Segundo a autora, se trata de uma “calculabilidade do aprender”, que envolve entender o conhecimento a partir de uma perspectiva realista, sendo assim, a relação entre currículo e avaliação favorecem a produção de “efeitos sobre as escolas e dentre esses efeitos, destaca-se a naturalização de práticas avaliativas” (Pereira, 2023, p.2).

Pensar currículo nesse cenário que pretende um “padrão nacional de alfabetização” é entendê-lo como algo determinado apenas pela política ou pela busca de um consenso, ao contrário disso, os fazeres curriculares na escola abarcam as interpretações, experiências, relações, diferentes histórias de vida, que vão dando novos contornos, sempre provisórios e contingentes, às significações de currículo e alfabetização.

Considerações Finais: disputas de sentidos

A análise desenvolvida neste trabalho buscou problematizar os sentidos produzidos pelas políticas contemporâneas de alfabetização, tomando como foco o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA). Ao articular metas de aprendizagem, indicadores de desempenho e sistemas de avaliação, essa política contribui para consolidar uma racionalidade educacional orientada pela mensuração de resultados e pelo monitoramento da eficácia das redes de ensino. Nesse cenário, a alfabetização passa a operar como marcador privilegiado da qualidade escolar, deslocando o debate sobre o currículo para uma lógica que privilegia a padronização de expectativas e a gestão da aprendizagem por meio de métricas e parâmetros nacionais.

Ao enfatizar metas e indicadores, políticas como o CNCA produzem determinados modos de significar a escola, a infância e a docência. Avaliações e parâmetros de aprendizagem deixam de operar apenas como instrumentos de acompanhamento e passam a funcionar como dispositivos que estabelecem critérios de reconhecimento da aprendizagem, definindo o que conta como alfabetização bem-sucedida e quais práticas pedagógicas passam a ser consideradas legítimas. Nesse movimento, o currículo tende a ser reorganizado em torno da garantia de resultados mensuráveis, o que pode produzir deslocamentos importantes na organização do trabalho pedagógico e nas expectativas dirigidas aos professores alfabetizadores.

Entretanto, ao compreender o currículo e a alfabetização a partir de perspectivas pós-estruturais, este trabalho parte do pressuposto de que tais processos não podem ser reduzidos a metas universais ou a trajetórias previamente definidas. A aprendizagem da leitura e da escrita se constitui em práticas culturais atravessadas por dimensões históricas, sociais e subjetivas, que se produzem nas relações cotidianas entre políticas, escolas, professores e crianças. Nesse sentido, as tentativas de estabilizar sentidos para a alfabetização por meio de parâmetros nacionais e sistemas de avaliação encontram limites na natureza contingente e heterogênea dos processos educativos.

Por outro lado, é importante reconhecer que as políticas curriculares não se realizam de forma linear. Mesmo quando orientadas por lógicas de padronização e controle dos resultados, elas são continuamente reinterpretadas e ressignificadas nos contextos em que circulam. As escolas, os professores e as redes de ensino participam ativamente desse processo, produzindo deslocamentos, negociações e reapropriações que tornam sempre provisórias as tentativas de fixar sentidos únicos para o currículo e para a alfabetização.

Dessa forma, mais do que oferecer respostas definitivas sobre os caminhos da alfabetização escolar, esta reflexão buscou interrogar as racionalidades que atravessam as

políticas educacionais contemporâneas e seus efeitos na organização da escola. Ao problematizar a centralidade das metas, das avaliações e das promessas de eficiência, pretende-se contribuir para ampliar o debate sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, reconhecendo a complexidade dos processos educativos e a multiplicidade de sentidos que constituem as práticas de alfabetização nas escolas.

Referências

- AXER, Bonnie; DIAS, Jade Juliane; DRUMMOND, Rosalva de Cássia Rita. Alfabetização e cultura: por possibilidades outras de significação dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 40, e93101, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.93101>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/scZmqCRFMgGdkGmwNbJrRtz/?format=pdf&lang=pt>, Acesso em: 01 mar. 2026.
- 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, 13 jun. 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-11.556-de-12-de-junho-de-2023-489126833>. Acesso em: 10 mar. 2026.
- BRASIL. Lei nº 15.247, de 31 de outubro de 2025. Dispõe sobre o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Compromisso). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 3 nov. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/2025/10/2025_Lei/L15247.htm. Acesso em: 10 mar. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Compromisso Nacional Criança Alfabetizada: 2º relatório de monitoramento*. Brasília, DF: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/monitoramento-e-avaliacao/relatorio-no-2-ago-2023-diagnostico-sobre-politicas-e-acoes-voltadas-a-alfabetizacao-no-ambito-dos-entes-federados-2013-2023.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2025.
- CAED – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. *Padrões de desempenho*. Programa Criança Alfabetizada, 2024. Disponível em: <https://criancaalfabetizada.caeddigital.net/#!/programa>. Acesso em: 15 ago. 2025.
- CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. Bons currículos, boas práticas e o bom/boa professor/a: uma análise da Política Nacional de Alfabetização. *Currículo sem Fronteiras*, v. 23, e1135, 2023. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol23articles/1135.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2026.
- FLACH, Simone de Fátima. O debate em torno da qualidade da educação: interesses em disputa. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 43, n. 121, p. 9–17, set./dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC269569>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/wCSdJxp5sLWwFfWK6TFsd7H/?lang=pt>. Acesso em: 01 mar. 2026.
- FRANGELLA, Rita de Cassia Prazeres. Padrão-política: fincando prioridade e propriedade no terreno educacional. *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 3, p. 828–843, set./dez. 2019. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/frangella.pdf. Acesso em: 01 mar. 2026.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Prefácio à segunda edição brasileira: em defesa das escolas como produtoras de políticas. In: BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Tradução de Janete Bridon; revisão técnica de Jefferson Mainardes. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 436–450, 2013. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/emacedo.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2025.

MILLER, Janet L. Teorização do currículo como antídoto contra/na cultura da testagem. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 2043–2063, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/21679>. Acesso em: 23 ago. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Contexto*. Programa Criança Alfabetizada, 6 jun. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec-divulga-mapa-das-mais-de-7-mil-formaturas-antecipadas-de-cursos-da-saude/pt-br/crianca-alfabetizada/contexto>. Acesso em: 15 ago. 2025.

PEREIRA, T. Políticas e práticas avaliativas: outras possibilidades de interpretar antigos problemas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 23, 2023. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol23articles/1151.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2025.

POPKEWITZ, Thomas S.; LINDBLAD, Sverker; PETTERSSON, Daniel. Os poderes comparativos dos números e o conhecimento antecipado do número na educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 1, p. 9–22, 2020. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss1articles/lindblad-pettersson-popkewitz.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2025.