

GOIÂNIA, CIDADE ALFABETIZADORA: GESTÃO PÚBLICA, PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA E A CONSTRUÇÃO DA EQUIDADE NA ALFABETIZAÇÃO

**GOIÂNIA, LITERATE CITY: PUBLIC MANAGEMENT, READING AND WRITING
PRACTICES, AND THE CONSTRUCTION OF EQUITY IN LITERACY**

Ciências Humanas • 30/07/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/785399906](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/785399906)

Daniella Borges de Faria Vasconcelos¹

Rosane Cândida de Almeida²

RESUMO

Este artigo analisa a relação entre a gestão educacional pública, as práticas pedagógicas de leitura e escrita e a garantia da equidade no processo de alfabetização na rede municipal de ensino de Goiânia. Parte-se do pressuposto de que a alfabetização, como direito social e condição de acesso à cultura escrita, requer políticas públicas capazes de articular diretrizes nacionais, capacidade institucional local e compromisso pedagógico com a aprendizagem das crianças. O estudo centra-se no Projeto Cidade Alfabetizadora, entendido como uma política municipal de implementação territorial alinhada ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), estabelecido pelo Decreto nº 11.556/2023. Metodologicamente, trata-se de um estudo qualitativo bibliográfico e documental, fundamentado em referências teóricas sobre alfabetização, multiletramentos, equidade, gestão educacional, governança colaborativa e formação de professores, bem como em documentos normativos e institucionais da política nacional de alfabetização. Os resultados indicam que a efetividade da política de alfabetização depende da integração da governança, do acompanhamento, da formação continuada, da intervenção pedagógica e da redistribuição de recursos, sobretudo quando guiada pela equidade como princípio estruturante. O estudo conclui que a construção de uma cidade alfabetizada exige a tradução territorial da CNCA por meio de arranjos institucionais que fortaleçam o trabalho dos professores, a coordenação pedagógica e a responsabilidade compartilhada entre as entidades federais.

Palavras-chave: Gestão Educacional; Alfabetização; Multiletramentos; Governança Colaborativa; Equidade.

ABSTRACT

This article analyzes the relationship between public educational management, pedagogical reading and writing practices, and the

guarantee of equity in the literacy process within Goiânia's municipal school network. It is based on the premise that literacy, as a social right and a condition for accessing written culture, requires public policies capable of articulating national guidelines, local institutional capacity, and a pedagogical commitment to children's learning. The study focuses on the *Projeto Cidade Alfabetizadora* (Literate City Project), understood as a municipal policy for territorial implementation aligned with the *Compromisso Nacional Criança Alfabetizada* (National Child Literacy Commitment – CNCA), established by Decree No. 11,556/2023. Methodologically, it is a qualitative bibliographical and documentary study, grounded in theoretical frameworks on initial literacy, multiliteracies, equity, educational management, collaborative governance, and teacher training, as well as normative and institutional documents of the national literacy policy. The results indicate that the effectiveness of the literacy policy depends on the integration of governance, monitoring, continuing education, pedagogical intervention, and resource redistribution, especially when guided by equity as a structural principle. The study concludes that building a literate city requires the territorial translation of the CNCA through institutional arrangements that strengthen teachers' work, pedagogical coordination, and shared accountability among federal entities.

Keywords: Educational Management; Initial Literacy; Multiliteracies; Collaborative Governance; Equity.

1. INTRODUÇÃO

A garantia do direito à alfabetização na idade certa constitui um dos principais desafios da educação pública brasileira contemporânea. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, garantir o domínio do sistema de escrita alfabética e o acesso às práticas sociais de leitura

e escrita exigem mais do que escolhas metodológicas: demanda uma política educacional capaz de articular gestão, formação docente, acompanhamento pedagógico e condições institucionais desenvolvidas à aprendizagem. Em redes municipais marcadas por desigualdades socioeconômicas e territoriais, tais exigências tornam-se ainda mais complexas, pois o desempenho escolar das crianças é atravessado por condições desiguais de acesso à cultura escrita.

Nesse contexto, o Projeto Cidade Alfabetizadora, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, ganha relevância por se inscrever no campo das políticas públicas de alfabetização alinhadas ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA). Instituído pelo Decreto nº 11.556/2023, o CNCA mobiliza a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios em torno do direito à alfabetização das crianças brasileiras, com foco na cooperação federativa, no monitoramento das aprendizagens e na equidade educacional. O projeto municipal, nesse sentido, pode ser compreendido como uma forma de territorialização dessa política nacional, ao converter diretrizes gerais em estratégias locais de gestão e intervenção pedagógica.

A pertinência desta análise se amplia quando se considera o regime de colaboração previsto no art. 211 da Constituição Federal, segundo o qual União, estados, Distrito Federal e municípios devem organizar seus sistemas de ensino de maneira cooperativa. Tal princípio indica que a garantia do direito à educação não pode ser pensada como responsabilidade isolada de um ente federativo, mas como ação compartilhada, articulada cooperativamente por meio da pactuação e cooperação técnica e financeira. No campo da alfabetização, esse desenho federativo torna-se decisivo, pois a efetivação do direito de

aprendizagem depende da convergência entre política nacional, capacidade institucional local e práticas pedagógicas contextualizadas.

Diante disso, este estudo questiona de que modo a articulação entre gestão educacional, formação docente e ensino intencional da leitura e da escrita pode contribuir para a equidade na alfabetização em Goiânia. Parte-se da hipótese de que a alfabetização plena depende de uma governança pública que integra o regime de colaboração às estratégias locais de acompanhamento, formação e intervenção pedagógica. O objetivo geral é analisar como a articulação entre gestão pública, prática docente e mediação da leitura e escrita promove a equidade na alfabetização na rede municipal de ensino.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A alfabetização contemporânea não pode ser reduzida à apropriação mecânica do código alfabético. Trata-se de um processo indissociável do letramento, da participação social e do acesso à cultura escrita. Soares (2004; 2020) distingue alfabetização e letramento sem opô-los: a primeira refere-se à apropriação do sistema de escrita, enquanto o segundo diz respeito ao uso social da linguagem escrita em práticas concretas. Essa distinção é fundamental para evitar tanto o tecnicismo pedagógico quanto a diluição do ensino da escrita em experiências sem sistematicidade.

Martins Filho e seus colaboradores (Cecchetti; Martins Filho, 2023; Mafra; Martins Filho, 2025) ampliam essa compreensão ao situar a alfabetização em uma perspectiva ética e humanizadora, na qual a criança é reconhecida como sujeito de cultura, linguagem e direitos.

Ensinar a ler e escrever implica acolher singularidades, ouvir experiências e produzir mediações pedagógicas que ultrapassem o treino mecânico. A crítica dos pesquisadores do campo da alfabetização fundamenta-se na compreensão de que a aprendizagem não se limita à decodificação, pois "a criança aprende a ler e a escrever envolvendo-se em atividade de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais" (Soares, 2020 *apud* Mafra; Martins Filho, 2025, p. 7). Nessa direção, a formação do professor alfabetizador deve ser compreendida como um processo reflexivo e relacional, no qual o docente é valorizado como produtor de saberes e mediador central entre a criança e o mundo da escrita.

No plano das políticas públicas, a alfabetização brasileira se insere em uma organização federativa marcada pela descentralização administrativa e pela necessidade de coordenação intergovernamental. A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu art. 211, que os sistemas de ensino serão organizados em regime de colaboração. Esse dispositivo é central porque explicita que o direito à educação depende da cooperação entre os entes federativos, com funções redistributivas e supletivas da União e prioridade municipal nos anos iniciais da escolarização. Assim, o regime de colaboração não é apenas um princípio formal, mas uma lógica de organização da política educacional.

Para analisar a promulgação e o alcance de legislações estruturantes no campo educacional, torna-se imprescindível apreender a natureza das políticas públicas como arenas de disputas simbólicas e institucionais. Sobre essa dimensão, Stremel e Mainardes (2018) salientam que as políticas educacionais operam como:

[...] instrumentos de poder simbólico, sejam elas expressas na forma de textos legais ou discursos oficiais, pois são representações simbólicas dos interesses do Estado, embora dissimuladas de serem de interesse público. Nesta perspectiva, as políticas podem produzir, reproduzir ou ampliar desigualdades e hierarquias em vez de efetivamente superá-las. (Stremel; Mainardes, 2018, p. 4 apud Cecchetti; Martins Filho, 2023, p. 2)

Compreender tais disputas exige examinar criticamente a trajetória recente das políticas nacionais de alfabetização no Brasil. Nos últimos anos, a política alfabetizadora passou por rupturas profundas, destacando-se a instituição da Política Nacional de Alfabetização (PNA) pelo Decreto nº 9.765/2019, que buscou hegemonizar a instrução fônica em detrimento de abordagens assentadas no letramento. Ao analisar a exclusividade metodológica imposta pelo modelo fônico, Mafra e Martins Filho (2025, p. 12) destacam a crítica de Moraes (2019), para quem a instrução fônica sistemática se configurava como "uma camisa de força, fundamentada numa perspectiva associacionista de aprendizagem". A avaliação crítica desse cenário evidencia os retrocessos teóricos e metodológicos impostos por aquela normativa:

A análise do Decreto nº 9.765/2019, que institui a PNA, a partir do contexto de influência, permitiu estabelecer uma compreensão sobre a finalidade educativa desta política, a qual promoveu um retrocesso incomensurável no campo da alfabetização em termos teóricos e práticos. A imposição do método fônico como garantia para o sucesso da alfabetização das crianças, por si só, já foi o suficiente para a PNA não ser considerada como uma política legítima, tendo em vista que já está consolidada no Brasil a proposta de alfabetização com método fônico, bem como a proposta do letramento como um processo indissociável da alfabetização. (Cecchetti; Martins Filho, 2023, p. 14-15)

Essa abordagem simplista desconsidera a complexidade cognitiva do aprendizado infantil, como apontam os autores ao citar Telma Ferraz Leal:

[...] ao considerarem que a criança aprende apenas a segmentar fonemas e relacionar fonemas e grafemas, [...] desconsideram as pesquisas realizadas [...] que evidenciaram que há um caminho de construções e desconstruções acerca de como o sistema de escrita funciona e que, portanto, há aprendizagens que são conceituais e não apenas perceptivo-motoras [...] (Leal, 2019 apud Mafra; Martins Filho, 2025, p. 12).

De acordo com Mafra e Martins Filho (2025, p. 4), a PNA foi instituída "sem ampla discussão com representantes da comunidade acadêmica e científica e com alfabetizadores", restringindo a autonomia docente e a pluralidade pedagógica nas redes de ensino. Essa vertente reducionista da PNA pautava-se em uma perspectiva instrucionalista que desconsiderava as determinações sociais da aprendizagem. Sob o pretexto de alinhamento a supostas "evidências científicas", ocultavam-se disputas ideológicas e as próprias bases das desigualdades educacionais brasileiras, conforme adverte Mortatti (2019):

Método fônico/"instrução fônica" e correspondentes evidências científicas podem, portanto, ser considerados como a face mais visível das disputas protagonizada e conduzida por sujeitos públicos e privados que hoje detêm poder político e econômico - pela hegemonia do projeto político-ideológico, que essa política integra e ao qual está estrategicamente atrelada, complementarmente a outras ações de cunho revisionista ou negacionista [...]. (Mortatti, 2019, P. 41 apud Cecchetti; Martins Filho, 2023, p. 8)

Além do direcionamento político-ideológico apontado por Mortatti, o reducionismo conceitual operado pela Política Nacional de Alfabetização é evidenciado por Mafra e Martins Filho (2025, p. 7) ao resgatarem a análise de Isabel Frade:

A PNA apresentou reducionismos e apagamentos de diversas ordens: semântico, conceitual, pedagógico, epistemológico e, sobretudo, de práticas e pesquisas que são desenvolvidas no Brasil e no exterior sobre a alfabetização [...] faz um recorte nas habilidades de leitura, sem considerar os aspectos sociais e culturais que impactam o desenvolvimento cognitivo dos grupos e reduzindo as práticas de ler e escrever a habilidades separadas da prática social (Frade, 2020 apud Mafra; Martins Filho, 2025, p. 7).

Superar essa concepção restrita exige retomar o ciclo de análise das políticas públicas sob uma perspectiva ampla e contextualizada. Como destacam Ball e Mainardes (2011), o exame dos textos normativos não pode ser desvinculado dos condicionantes históricos e das práticas sociais:

[...] envolve muito mais que uma simples preocupação com os textos das políticas. Há necessidade de considerar os antecedentes e o contexto das políticas (contexto econômico e político, contexto social e cultural), incluindo os antecedentes históricos, as relações com outros textos e políticas e os efeitos a curto e longo prazos que as políticas podem gerar nas práticas. (Ball; Mainardes, 2011, p. 158 apud Cecchetti; Martins Filho, 2023, p. 3).

A defesa de uma perspectiva plural e contextualizada contrapõe-se ao rigorismo de métodos únicos, sustentando que a prioridade deve ser a diversidade de sujeitos e contextos, conforme sintetizam Mafra e Martins Filho (2025, p. 19):

[...] a questão central dos posicionamentos da ABAlf, nem se refere a discussão sobre se o método fônico funciona ou não funciona, mas sim, quanto a falta da pluralidade sugerida nos documentos normativos existentes na nossa legislação. Os sujeitos que estão em processo de alfabetização são pessoas independentes, que vivem em contextos diferentes, de forma que nem todos se adaptam a uma única maneira de aprender, a um único método de alfabetização (Mafra; Martins Filho, 2025, p. 19).

É em resposta e superação a esse histórico de descontinuidade e fragmentação que se contrapõe o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), instituído pelo Decreto nº 11.556/2023. O CNCA retoma a lógica federativa e democrática ao explicitar a colaboração entre os entes federativos, a promoção da equidade educacional, a valorização dos profissionais da educação e a atuação estratégica do Ministério da Educação (MEC). A política mobiliza esforços da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios para garantir o direito à alfabetização de todas as crianças até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, apoiando-se em eixos como governança, formação docente, avaliação, materiais pedagógicos e recomposição das aprendizagens.

É nesse horizonte de recomposição democrática que o Projeto Cidade Alfabetizadora se consolida como mediação institucional entre a diretriz constitucional e a política nacional. Ao ser desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, o projeto territorializa o CNCA, convertendo diretrizes federais em rotinas locais de gestão, acompanhamento pedagógico, formação docente e enfrentamento das desigualdades. Sua relevância reside na capacidade de articular a política federal às necessidades específicas da rede municipal, confirmando que a efetivação do direito à alfabetização depende do fortalecimento da capacidade institucional dos municípios em regime de colaboração.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a centralidade da alfabetização nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, enfatizando que sua concretização requer condições materiais, institucionais e formativas (Brasil, 2018). No entanto, a literatura sobre gestão educacional alerta que a simples descentralização, desacompanhada de suporte estatal, pode aprofundar as assimetrias regionais. O enfrentamento do fracasso escolar exige reconhecer que as causas do não aprender extrapolam questões meramente metodológicas, tal como pontua Mortatti (2019):

[...] ocultar evidências científicas que comprovam que os problemas da alfabetização no Brasil estão diretamente relacionados com um conjunto de fatores educacionais, sociais, econômicos e políticos, responsáveis pelas desigualdades sociais e pela não priorização de educação de qualidade, especialmente em decorrência da falta de investimentos prioritários na escola pública e gratuita [...]. (Mortatti, 2019, p. 27 apud Cecchetti; Martins Filho, 2023, p. 8)

A compreensão da alfabetização como processo socialmente situado exige considerar o currículo como mediação viva entre a política pública e a prática pedagógica. Nesse sentido, a relação entre o Documento Curricular para Goiás (DCGO) e as práticas locais torna-se fundamental para compreender como as orientações curriculares ganham concretude no cotidiano escolar. Ao definir aprendizagens essenciais para os anos iniciais, o DCGO não se limita a prescrever habilidades; ele orienta a organização do trabalho pedagógico com a leitura, a escrita, a oralidade e a análise linguística, conferindo intencionalidade ao processo e situando-o em uma proposta curricular comum. Essa referência comum impede que o ensino se reduza a iniciativas isoladas ou voluntaristas, oferecendo um horizonte de progressão para o planejamento didático e o acompanhamento das aprendizagens.

Essa articulação adquire maior densidade quando pautada no princípio da equidade. Cohen e Franco (2007) salientam que a equidade nas políticas sociais não se concretiza por uma distribuição genérica e indiferenciada de recursos, mas pela criação

de mecanismos capazes de compensar desigualdades historicamente produzidas. No campo da alfabetização, essa formulação é decisiva porque o acesso à cultura escrita ocorre em condições profundamente desiguais. As crianças chegam à escola marcadas por experiências familiares, territoriais e culturais diversas, o que exige das redes públicas respostas pedagógicas e institucionais diferenciadas.

Assim, uma política alfabetizadora orientada pela equidade demanda atenção às redes e escolas em maior situação de vulnerabilidade, aliando suporte material a processos contínuos de formação docente. O DCGO, ao associar conhecimentos essenciais à atenção às diversidades locais, reforça a premissa de que alfabetizar é uma prática social que exige mediação consistente, acompanhamento contínuo e capacidade governamental para responder aos diferentes ritmos de aprendizagem.

Quando essa discussão se articula ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e ao Projeto Cidade Alfabetizadora, percebe-se que a política curricular municipal e estadual encontra respaldo em uma agenda nacional empenhada no direito humano à educação. O regime de colaboração sustenta essa arquitetura ao indicar que a ação pública deve ser cooperativa, redistributiva e corresponsável. Desse modo, a consolidação de uma cidade alfabetizadora requer a convergência entre a teoria do letramento, a formação docente reflexiva, a orientação curricular e uma governança comprometida com a justiça social.

3. METODOLOGIA

A pesquisa apresentou abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, com finalidade descritivo-analítica. O procedimento metodológico consiste no levantamento, seleção e interpretação de documentos normativos, textos institucionais e referenciais teóricos relacionados à alfabetização, cultura escrita, à gestão educacional, à equidade e à formação docente. O foco recaiu sobre a análise do CNCA e sobre a compreensão do Projeto Cidade Alfabetizadora enquanto política municipal em convergência com essa agenda nacional.

Foram examinados o Decreto nº 11.556/2023, as informações institucionais do MEC sobre o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e textos correlatos sobre implementação, monitoramento e formação. Do ponto de vista bibliográfico, foram mobilizados autores que discutiram alfabetização, letramento, gestão escolar, descentralização e equidade. A análise foi conduzida por leitura analítica e categorial, organizada em quatro eixos: fundamentos conceituais da alfabetização; regime de colaboração e governança federativa; formação docente e práticas pedagógicas; e equidade e melhoria territorial.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO

A análise do Projeto Cidade Alfabetizadora articulado ao CNCA permite compreendê-lo como parte de um movimento mais amplo de reconfiguração da alfabetização como prioridade pública. O decreto que institui o compromisso explicita como princípios a colaboração entre os entes federativos, a promoção da equidade, o respeito à autonomia pedagógica e a valorização dos profissionais da educação. Esses princípios deslocaram a alfabetização do campo de ações isoladas para a política sistêmica.

O CNCA estrutura-se em eixos que articulam governança, formação, infraestrutura pedagógica, sistemas de avaliação e reconhecimento de boas práticas. Essa arquitetura indica que a alfabetização é concebida como objeto de política integrada. Nesse cenário, o Projeto Cidade Alfabetizadora pode ser lido como estratégia de operacionalização local desses eixos, especialmente quando mobiliza a rede municipal em torno do acompanhamento pedagógico, da formação continuada e da organização de práticas de leitura e escrita.

Do ponto de vista da governança, o monitoramento é um elemento decisivo. O CNCA prevê avaliações periódicas e uso articulado de dados para produzir diagnósticos e orientar decisões de gestão. Isso significa que uma política de alfabetização não se reduz à intervenção didática, mas envolve produção de evidências, interpretação pedagógica e tomada de decisão. Em Goiânia, essa lógica implica que o Projeto Cidade Alfabetizadora incorpore mecanismos de acompanhamento capazes de identificar dificuldades, apoiar escolas e orientar intervenções diferenciadas.

Com efeito, a arquitetura do CNCA rompe com a lógica da homogeneização pedagógica ao assumir uma estrutura pautada no regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, respeitando a heterogeneidade territorial e a autonomia dos sistemas de ensino. Essa mudança de paradigma responde diretamente às críticas historicamente tecidas às políticas nacionais centralizadoras e instrucionistas. Como adverte Frangella (2025, p. 3), discursos que buscam imprimir uma "significação absoluta" e prescritiva para a alfabetização tendem a colonizar as práticas docentes e a desconsiderar a diferença. Ao rejeitar a imposição de visões tecnocráticas e uniformizantes, o CNCA e a implementação

local do Projeto Goiânia Cidade Alfabetizadora posicionam-se no sentido inverso: validam as redes locais como instâncias decisórias e produtoras de saber, e não meras executoras passivas.

A Rede Nacional de Articulação de Gestão, Formação e Mobilização (Renalfa) reforça essa dimensão sistêmica, ao sustentar a gestão das ações pactuadas e a articulação entre territórios estaduais, regionais e municipais. Essa estrutura evidencia que a implementação do compromisso depende de instâncias capazes de sustentar a política no cotidiano dos sistemas. Para o município, isso significa que a adesão ao CNCA precisa converter-se em capacidade institucional local, e não apenas em compromisso formal.

A noção de cidade alfabetizadora, nesse sentido, não se limita à ampliação de ações de ensino da leitura e da escrita. Ela propõe um modo de governar a educação no qual a alfabetização é assumida como prioridade pública, mobilizando recursos, profissionais, acompanhamento e responsabilidade compartilhada. Trata-se de um conceito que articula urbanidade, justiça social e direito à aprendizagem. Uma cidade alfabetizadora é aquela em que a gestão regula a heterogeneidade das condições de escolarização e opera de modo redistributivo, garantindo suporte adicional às escolas e às crianças em maior vulnerabilidade.

A formação docente constitui outro eixo decisivo. O CNCA explicita a necessidade de políticas formativas para professores, técnicos e gestores, entendendo que a melhoria dos resultados de alfabetização depende da qualificação das práticas pedagógicas e de gestão escolar. Esse ponto é central porque a alfabetização não se realiza por automatismo normativo, mas requer professores capazes de articular conhecimento sobre o sistema de escrita,

práticas de letramento e sensibilidade às experiências infantis. Sob essa perspectiva, a formação continuada prevista pelo CNCA ganha contornos de resistência e valorização profissional quando articulada à realidade concreta das salas de aula municipais. A alfabetização não ocorre por autômatos, nem tampouco por prescrições manuais fechadas. Conforme afirma Frangella (2025, p. 4), o currículo e a prática alfabetizadora devem ser compreendidos como uma "enunciação cultural", um processo contingencial e vivo no qual a diferença é negociada, e não apagada.

Em Goiânia, a formação de professores no âmbito do Projeto Cidade Alfabetizadora pauta-se na reflexão crítica sobre o trabalho pedagógico, reconhecendo o professor como sujeito da práxis e articulador do sistema de escrita com o letramento social e a diversidade das infâncias locais. Nesse sentido, o Projeto Cidade Alfabetizadora deve ir além de metas quantitativas e incorporar uma concepção de formação continuada que favoreça a reflexão sobre a prática e a valorização dos saberes produzidos na escola.

A busca pela equidade é igualmente central. O CNCA a assume como princípio, considerando aspectos regionais, socioeconômicos e étnico-raciais. Isso rompe com a ideia de "igualdade abstrata", sustentando que o direito à alfabetização exige tratamentos diferenciados conforme desigualdades concretas. Em Goiânia, tal perspectiva demanda priorização territorial, acompanhamento intensificado e redistribuição de recursos pedagógicos e formativos. A equidade, portanto, traduz-se em organização diferenciada do trabalho escolar, com fortalecimento da coordenação pedagógica, oferta de materiais suplementares e acompanhamento das aprendizagens segundo ritmos e trajetórias distintas.

Outro aspecto relevante refere-se à infraestrutura física e pedagógica. O CNCA prevê apoio à melhoria das condições materiais das escolas, incluindo acervos e espaços de incentivo à leitura. Tais elementos mostram que a alfabetização depende da materialidade escolar. Concomitantemente ao fortalecimento docente, a garantia da equidade exige a superação da “igualdade abstrata”, promovendo ações redistributivas em favor das unidades em maior vulnerabilidade social. Garantir o direito à alfabetização requer infraestrutura e recursos condizentes com os contextos socioculturais, assegurando que a cidade alfabetizadora se constitua, no espaço urbano, como promotora de justiça social e suporte contra as desigualdades históricas de acesso à cultura escrita.

Assim, o Projeto Cidade Alfabetizadora não é periférico à política nacional; ele é uma de suas condições de efetividade. O CNCA só se realiza plenamente quando se materializa nos municípios, onde as crianças vivem sua escolarização cotidiana. A rede municipal, portanto, não é apenas destinatária da política, mas agente de sua realização. Nessa perspectiva, a análise do Projeto Goiânia Cidade Alfabetizadora evidencia que a alfabetização infantil superou a condição de meta isolada ou de disputas estritamente instrucionistas para se afirmar como política pública de Estado, ancorada no direito fundamental à aprendizagem e na garantia de equidade.

A efetividade do CNCA em Goiânia assenta-se na capacidade de traduzir os eixos de governança, formação continuada, avaliação diagnóstica e melhoria da infraestrutura em ações cotidianas nas escolas da rede municipal. Ao afastar-se de abordagens reducionistas ou colonizadoras do fazer pedagógico — que pretendem ditar visões unívocas sobre a prática alfabetizadora —, a

gestão municipal assume a responsabilidade ético-política de regular a heterogeneidade e redistribuir oportunidades pedagógicas e materiais.

Ressalta-se que o conceito de "Cidade Alfabetizadora" mobiliza a gestão urbana e educacional no compromisso de construir ambientes de aprendizagem inclusivos, plurais e democráticos. O Projeto Goiânia Cidade Alfabetizadora consolida-se, assim, como eixo articulador de transformação social, no qual a articulação federativa, o fortalecimento da gestão e a valorização da autonomia docente fundam o caminho para a garantia da alfabetização de todas as crianças na idade certa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permite concluir que o Projeto Cidade Alfabetizadora se insere de forma orgânica no campo das políticas públicas de alfabetização estruturadas pelo Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Mais do que aderir a uma agenda federal, o projeto expressa a necessidade de territorializar os princípios do CNCA, traduzindo-os em ações de gestão, formação, monitoramento e intervenção pedagógica compatíveis com as singularidades da rede municipal de Goiânia. Nessa perspectiva, a política local ganha densidade ao assumir a alfabetização como prioridade institucional e ao considerar que a garantia do direito à aprendizagem requer arranjos permanentes de coordenação e suporte.

Do ponto de vista teórico, o estudo reafirma que alfabetização e letramento são processos inseparáveis e socialmente definidos, exigindo práticas docentes intencionais, mediação comprometida e compromisso com a formação integral das crianças. Do ponto de

vista político, evidencia que a equidade deve orientar a formulação e a implementação de políticas educacionais, especialmente em contextos marcados por desigualdades intraurbanas e por condições heterogêneas de acesso à cultura escrita. Nesse sentido, uma cidade alfabetizadora é aquela que não naturaliza desigualdades, mas organiza uma gestão pública para enfrentá-las.

Do ponto de vista institucional, conclui-se que a efetividade do Projeto Cidade Alfabetizadora depende da articulação entre governança, formação docente, avaliação e redistribuição de recursos. O CNCA oferece uma moldura normativa e estratégica para esse movimento, mas sua concretização exige capacidade de implementação local, compromisso político e escuta das necessidades específicas das escolas e das crianças. A principal contribuição deste artigo consiste em demonstrar que a alfabetização, quando tratada como política pública territorializada, pode ser convertida em instrumento de ampliação do direito à educação e de produção de justiça social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

_____. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

_____. **Avaliação de projetos sociais**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. Decreto n. 11.556, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 13 jun. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11556.htm. Acesso em: 23 jul. 2026.

_____. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 abr. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm. Acesso em: 23 jul. 2026.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 jul. 2026.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 23 jul. 2026.

_____. Ministério da Educação. **Criança Alfabetizada**. Brasília, DF: MEC, 2026. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada>. Acesso em: 23 jul. 2026.

_____. Ministério da Educação. **Marco Referencial de Equidade**. Brasília, DF: MEC, 2011. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/marco-referencial-de-equidade>. Acesso em: 23 jul. 2026.

_____. Ministério da Educação. **Monitoramento e avaliação**. Brasília, DF: MEC, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/monitoramento-e-avaliacao>. Acesso em: 23 jul. 2026.

_____. Ministério da Educação. **Painel de monitoramento:** Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília, DF: MEC, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/paineis-de-monitoramento-e-indicadores/painel-monitoramento-cnca>. Acesso em: 23 jul. 2026.

_____. **Marta Teresa da Silva.** Federalismo e políticas sociais no Brasil: problemas de coordenação e autonomia. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 17-26, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/yrd5VzhMD8wyrZDDS6WwP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 23 jul. 2026.

ARRETCHE, Marta Teresa da Silva. Mitos da descentralização: mais democracia e eficiência nas políticas públicas? **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 11, n. 31, p. 44-66, 1996. Disponível em: <https://profwalfredoferreira.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/02/mitos-da-descentralizac3a7c3a3o.pdf>. Acesso em 23 jul. 2026.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23 jul. 2026.

CARDOSO CECCHETTI , Fabíola; MARTINS FILHO, Lourival José. Alfabetização Em “Xeque”: uma análise da Política Nacional de Alfabetização. **Cadernos de Educação**, n. 67, 16 nov. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/23804>. Acesso em 23 de julho de 2026.

COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. **Gestão social:** como obter eficiência e impacto nas políticas sociais. Brasília, DF: ENAP, 2007.

DE FREITAS MAFRA, Priscilla; MARTINS FILHO, Lourival José. Política Nacional de Alfabetização (PNA): posicionamentos da ABAIf sobre os possíveis retrocessos da PNA. **Educação em Foco**, v. 28, n. 54, p. 1-23, 2025. Disponível em:

<https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/8170>.

Acesso em 23 de julho de 2026.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Alfabetização colonizada: um currículo, uma política e suas múltiplas faces na Política Nacional de Alfabetização em análise. **Educação em Revista**, v. 41, p. e 58078, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469858078>. Acesso em 23 de jul 2026.

GOIÁS. Secretaria de Estado. **Documento Curricular para Goiás: ampliado**. Goiânia: Seduc, 2020. v. 2. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/documentos-curriculares/>. Acesso em 23 de jul 2026.

SENGE, Peter et al. **Escolas que aprendem**: um guia da quinta disciplina para educadores, pais e todos que se interessam por educação. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>. Acesso em 23 de jul 2026.

¹ Discente do Curso Superior de Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás *Campus* Goiânia E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

² Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).