

**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CUIABÁ – SME
DIRETORIA DE GERAL DE REDES
Coordenadoria de Microplanejamento Educacional**

COERÊNCIA ETÁRIA, DATA CORTE E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Diretrizes Técnicas para o Planejamento G0–G5 no Sistema Municipal
de Educação de Cuiabá

**Estudo Técnico-Científico da CMPE/SME-Cuiabá
Volume 1 – Série Microplanejamento Educacional**

Ângelo Valentim Lena
Coordenador de Microplanejamento Educacional – SME/Cuiabá
ORCID: 0000-0002-7868-2703
E-mail institucional: angelo.lena@sme.cuiaba.mt.gov.br

**Cuiabá – Mato Grosso
Secretaria Municipal de Educação
Ano: 2025**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Elaborado pela CMPE/SME-Cuiabá

Lena, Ângelo Valentim

Coerência etária, data-corte e organização da Educação Infantil: diretrizes técnicas para o planejamento G0–G5 no Sistema Municipal de Educação de Cuiabá / Ângelo Valentim
Lena. – Cuiabá: Secretaria Municipal de Educação – SME/CMPE, 2025.

112 p. ; il. ; gráficos ; mapas.
(Série Microplanejamento Educacional ; v. 1)

Inclui referências bibliográficas.

ISBN: 978-65-01-83543-3

DOI: 10.5281/zenodo.17784701

1. Educação Infantil – Política pública – Cuiabá.
2. Microplanejamento educacional.
3. Data-corte.
4. Coerência etária.
5. Organização escolar G0–G5.
6. Planejamento territorial em educação.
7. Demografia educacional.
 - I. Título.
 - II. Série.

CDD: 372.21

CDU: 373.2

Direitos autorais e licença de uso

Este documento técnico-científico é de autoria de Ângelo Valentim Lena e foi produzido no âmbito da Coordenadoria de Microplanejamento Educacional (CMPE) da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá (SME-Cuiabá).

Salvo indicação em contrário, todo o conteúdo deste trabalho está licenciado sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

Isso significa que é permitido:

- compartilhar (copiar e redistribuir o material em qualquer suporte ou formato);
- adaptar (remixar, transformar e criar a partir deste material), para qualquer fim, inclusive comercial, desde que sejam respeitadas as seguintes condições:
- Atribuição – Deve ser dado o devido crédito ao autor e à instituição, fornecer um link para a licença e indicar se foram feitas alterações.

LENA, Ângelo Valentim. *Coerência etária, data-corte e organização da Educação Infantil (G0–G5): diretrizes técnicas, fundamentos e recomendações para o Sistema Municipal de Educação de Cuiabá*. Cuiabá: SME/CMPE, 2025.

Texto completo da licença disponível em:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Agradecimentos

A Coordenadoria de Microplanejamento Educacional (CMPE) agradece à Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá pelo apoio institucional contínuo às ações de planejamento, monitoramento territorial e análise demográfica da Rede Municipal de Ensino.

Agradecemos também às equipes gestoras das unidades educacionais, que contribuem diariamente com informações essenciais para a construção de diagnósticos precisos e para o aprimoramento das políticas educacionais voltadas à Primeira Infância.

Reconhecemos o trabalho dos profissionais das Diretorias de Gestão Escolar, Engenharia e Obras, Tecnologia Educacional, Gestão de Pessoas, Alimentação Escolar, Transporte e demais setores que colaboram com os processos de expansão, organização e garantia de direitos educacionais das crianças de 0 a 5 anos.

Por fim, registramos nosso apreço às famílias e comunidades que compõem os territórios educacionais de Cuiabá e que dialogam permanentemente com a CMPE, permitindo que este estudo seja também um documento construído a partir das realidades vividas nos bairros, assentamentos, áreas rurais e regiões urbanas da capital.

Resumo

Este estudo apresenta uma análise técnica e territorial da organização da Educação Infantil no Sistema Municipal de Educação de Cuiabá, com foco na coerência etária, na definição de parâmetros de enturmação e na articulação entre oferta, demanda e qualidade pedagógica para os grupos G0–G5. A partir de evidências científicas, referências normativas nacionais e municipais, dados demográficos e análises de microplanejamento, o documento discute a importância da data-corte, da proporção adulto–criança, da organização dos ambientes e da proteção da experiência infantil contra processos de escolarização precoce. A obra propõe diretrizes para fortalecer decisões administrativas e pedagógicas, especialmente em territórios de maior pressão demográfica, garantindo segurança, equidade e continuidade no percurso educacional das crianças. O estudo integra ainda recomendações técnicas para planejamento territorial, parâmetros de referência por faixa etária e orientações para a política municipal, consolidando um marco documental para a formulação de políticas públicas de primeira infância em Cuiabá.

Palavras-chave: Educação Infantil; Microplanejamento; Primeira Infância; Proporção Adulto–Criança; Política Pública; Data-Corte; Território Educacional.

Abstract

This technical study presents a comprehensive analysis of the organization of Early Childhood Education within the Municipal Education System of Cuiabá, focusing on age coherence, class grouping parameters, and the relationship between educational supply, demand, and quality for groups G0–G5. Drawing on scientific evidence, national and municipal regulations, demographic data, and micro-planning methodologies, the document discusses the importance of cutoff dates, adult–child ratios, learning environments, and the protection of childhood experiences from premature schooling pressures. The study proposes guidelines to strengthen administrative and pedagogical decision-making, especially in territories with higher demographic pressure, ensuring safety, equity, and continuity throughout children’s educational trajectories. It also offers technical recommendations for territorial planning, age-based reference parameters, and policy guidelines, establishing a foundational document for public policy development in Early Childhood Education in Cuiabá.

Keywords: Early Childhood Education; Educational Micro-Planning; Early Childhood Policy; Adult–Child Ratio; Enrollment Cutoff; Educational Territory.

Sumário

Apresentação.....	11
Introdução Geral.....	12
Capítulo 1 — A Educação Infantil como Etapa Formativa Autônoma.....	13
1.1. A herança assistencialista da creche.....	13
1.2. A escolarização antecipada da pré-escola.....	14
1.3. A Educação Infantil como unidade conceitual.....	14
1.4. A fratura institucional na RME-Cuiabá.....	15
1.5. A pré-escola como ponto crítico da fragmentação.....	15
1.6. A Educação Infantil como obra política.....	16
Capítulo 2 — Data-Corte, Coerência Etária e a Justificativa do Marco de 31 de Março17	17
2.1. Quatro fundamentos da data-corte de 31 de março.....	17
2.1.1. Estabilidade jurídica e isonomia.....	17
2.1.2. Consistência técnica para estudos censitários e projeções de demanda.....	18
2.1.3. Coerência pedagógica e desenvolvimento infantil.....	18
2.1.4. Articulação entre data-corte e Grupos Etários (G0–G5).....	19
2.3. Síntese do Capítulo (versão revisada).....	19
Capítulo 3 — Grupos Etários (G0–G5): Lógica, Identidade e Organização.....	20
3.1. Fundamentos da organização por grupos etários.....	20
a) Desenvolvimento infantil real.....	20
b) Ambiente como elemento curricular.....	20
c) Previsibilidade institucional e continuidade pedagógica.....	20
d) Identidade da Educação Infantil.....	21
3.2. Caracterização dos Grupos Etários (G0–G5).....	21
G0 — crianças de 0 a 11 meses (primeiro ano de vida).....	21
G1 — crianças de 1 ano.....	21
G2 — crianças de 2 anos.....	22
G3 — crianças de 3 anos.....	22
G4 — crianças de 4 anos.....	23
G5 — crianças de 5 anos.....	23
3.3. Lógica das transições entre grupos.....	24
3.4. Impactos da organização G0–G5 no cotidiano.....	24
3.5. Síntese do Capítulo.....	24
Capítulo 4 — Ambientes, Métricas e Espaços da Educação Infantil.....	26
4.1. Princípios orientadores dos ambientes da Educação Infantil.....	26
a) Acessibilidade e autonomia.....	26
b) Segurança física e emocional.....	26
c) Intencionalidade pedagógica.....	27
d) Coerência com o desenvolvimento infantil.....	27
4.2. Métricas de referência para os espaços educativos.....	27
4.2.1. Ambientes externos.....	27
4.3. Especificidades dos ambientes por grupo etário.....	28

G0 (0–11 meses).....	28
G1 (1 ano).....	28
G2 (2 anos).....	28
G3 (3 anos).....	28
G4 (4 anos).....	29
G5 (5 anos).....	29
4.4. Ambientes molhados e apoio estrutural.....	29
4.5. Síntese do Capítulo.....	29
Capítulo 5 — Tensões Históricas da Creche e da Pré-escola.....	31
5.1. A creche e sua herança assistencialista.....	31
5.2. A pré-escola e a herança da escolarização precoce.....	32
5.3. A fratura histórica entre creche e pré-escola.....	32
5.4. As tensões no cotidiano das unidades.....	33
5.5. Superar dicotomias: Educação Infantil como etapa unificada.....	33
5.6. Implicações para a RME-Cuiabá.....	34
5.7. Síntese do Capítulo.....	34
Capítulo 6 — Continuidade do Desenvolvimento: Transições Sensíveis entre Grupos Etários (G0–G5).....	35
6.1. Transição não é deslocamento: é processo pedagógico.....	35
6.2. Princípios para as transições sensíveis.....	35
a) Continuidade emocional.....	36
b) Continuidade espacial.....	36
c) Continuidade das experiências.....	36
d) Comunicação com as famílias.....	36
6.3. As transições específicas entre os grupos.....	37
Transição G0 → G1.....	37
Transição G1 → G2.....	37
Transição G2 → G3.....	37
Transição crítica G3 → G4 (creche → pré-escola).....	37
Transição G4 → G5.....	38
6.4. Estratégias essenciais para transições seguras.....	38
6.5. Registros e acompanhamento do desenvolvimento.....	38
6.6. Responsabilidade institucional.....	39
6.7. Síntese do Capítulo.....	39
Capítulo 7 — Banheiros, Autonomia e Organização dos Espaços Molhados.....	40
7.1. O banheiro como ambiente educativo.....	40
7.2. Princípios para a organização dos espaços molhados.....	40
a) Segurança.....	40
b) Acessibilidade.....	41
c) Privacidade com supervisão.....	41
d) Coerência com o desenvolvimento infantil.....	41
7.3. Especificidades por grupo etário.....	41
G0 e G1 (0–1 ano).....	41
G2 (2 anos).....	41

G3 (3 anos).....	42
G4 e G5 (4–5 anos).....	42
7.4. Banho diário: especificidades da creche (G0–G2).....	42
7.5. O papel dos profissionais nos espaços molhados.....	42
7.6. Integração entre espaço molhado e rotina pedagógica.....	43
7.7. Síntese do Capítulo.....	43
Capítulo 8 — Proporção Adulto–Criança: Fundamentos Pedagógicos, Éticos e Territoriais.....	44
8.1. Fundamentos pedagógicos da proporção adulto–criança.....	44
8.2. Parâmetros de referência por grupo etário.....	45
G0 — Crianças de 0 a 11 meses.....	45
G1 — Crianças de 1 ano.....	45
G2 — Crianças de 2 anos.....	45
G3 — Crianças de 3 anos.....	46
G4 — Crianças de 4 anos (pré-escola).....	46
G5 — Crianças de 5 anos (pré-escola).....	46
8.3. Coerência interna dos parâmetros.....	47
8.4. A presença do auxiliar de sala na Educação Infantil.....	47
1. Proteção da criança e segurança institucional.....	48
2. Qualidade pedagógica e organização dos tempos e espaços.....	48
3. Equidade territorial.....	48
8.5. Dimensão ética da proporção adulto–criança.....	49
8.6. Impactos territoriais e organizacionais na RME.....	50
8.7. Os Parâmetros Nacionais de Qualidade (PNQ/2006) e o Risco de Retrocessos nas Propostas do CNE/CEB (2024).....	52
8.8. Recomendações da CMPE.....	53
8.9. Análise comparativa entre a Resolução CNE/CEB nº 1/2024 e a Resolução Normativa nº 02/2025/CME/Cuiabá.....	55
8.10. O papel da Argumentação do CMPE.....	56
8.13. Análise Comparativa das Proporções (CNE vs. CME/Cuiabá).....	57
8.13. Síntese do Capítulo — A Proporção Adulto–Criança como Condição Estruturante da Qualidade.....	59
8.13. Proposição CMPE para o limite de montagem das turmas de G4 e G5.....	60
Capítulo 9 — Transporte Escolar na Educação Infantil: Acolhimento, Segurança e Integralidade do Percurso.....	63
9.1. O transporte como extensão da experiência escolar.....	63
9.2. O monitor de transporte como adulto de referência.....	63
9.3. Elementos essenciais de segurança e organização.....	64
a) Segurança física.....	64
b) Segurança emocional.....	64
c) Organização institucional.....	64
9.4. A relação entre transporte e rotina escolar.....	64
9.5. Especificidades das áreas rurais e de difícil acesso.....	65
9.6. Responsabilidade compartilhada.....	65
9.7. Síntese do Capítulo.....	66

Capítulo 10 — Continuidade Pedagógica entre Creche e Pré-escola (G0–G5).....	67
10.1. O que é continuidade pedagógica?.....	67
10.2. A fratura histórica entre creche e pré-escola: o ponto crítico da continuidade.....	68
10.3. Dimensões da continuidade pedagógica.....	68
a) Continuidade das relações.....	68
b) Continuidade dos ambientes.....	68
c) Continuidade das experiências.....	68
d) Continuidade das rotinas.....	68
10.4. Transições planejadas entre os grupos.....	69
10.5. Evitando a escolarização precoce na pré-escola.....	69
10.6. Critérios para continuidade entre G3 → G4.....	69
10.7. A coordenação pedagógica na continuidade.....	70
10.8. A continuidade como garantia do direito à infância.....	70
10.9. Síntese do Capítulo.....	70
Capítulo 11 — O Parquinho Como Currículo em G4 E G5.....	72
Capítulo 12 — Considerações Finais.....	73
12.1. A Educação Infantil como etapa com identidade própria.....	74
12.2. A coerência interna como garantia de direitos.....	74
12.3. Responsabilidade institucional e liderança pedagógica.....	75
12.4. A centralidade das políticas territoriais.....	75
12.5. Síntese integradora dos princípios do documento.....	75
12.6. Fecho: O compromisso com a infância cuiabana.....	76
Capítulo 13 — Referências.....	77
13.1. Documentos Legais e Normativos Nacionais.....	77
13.2. Normativas Municipais — RME-Cuiabá.....	77
13.3. Produções Institucionais da CMPE / SME-Cuiabá.....	78
13.4. Referências Complementares.....	78
13.5. Legislação Complementar sobre Transporte Escolar.....	79

Apresentação

A elaboração deste documento nasce de uma necessidade concreta e urgente: reafirmar os princípios da qualidade na Educação Infantil em um momento de inflexão normativa no Brasil. As minutas do CNE/CEB (2024) e as recomendações subsequentes da CME/Cuiabá (2025) introduziram flexibilizações que fragilizam a etapa, ampliando grupos, redesenhando parâmetros de proporção adulto–criança e reduzindo a centralidade dos ambientes, das rotinas, das interações e das transições como dimensões fundantes da pedagogia da infância.

Diante desse cenário, este texto desempenha dupla função. Por um lado, oferece uma síntese técnico-científica robusta sobre a organização da Educação Infantil à luz da neurociência, da psicologia do desenvolvimento, das Diretrizes Curriculares Nacionais, do PNQ/2006 e da literatura contemporânea da área. Por outro, apresenta um posicionamento institucional da **Coordenadoria de Microplanejamento Educacional (CMPE)** em defesa de parâmetros que garantam segurança, autonomia, coerência etária e continuidade pedagógica às 171 unidades educacionais de Cuiabá.

Este documento é resultado de anos de estudo territorial, análise de demanda, leitura sensível das práticas das unidades, escuta das equipes escolares e produção técnica acumulada pela CMPE. A leitura aqui proposta está alinhada ao compromisso ético da SME/Cuiabá com a proteção da infância — compromisso que transcende mudanças conjunturais do ordenamento normativo e se ancora na defesa histórica dos direitos das crianças de 0 a 5 anos.

O documento convida gestores, educadores, conselheiros, pesquisadores e interlocutores institucionais a compreenderem a Educação Infantil como etapa formativa própria, que exige responsabilidade técnica, respeito ao desenvolvimento infantil e coerência com evidências consolidadas. Assim, reafirma-se que política pública de qualidade não pode ser guiada por contingências momentâneas, mas por princípios científicos, pedagógicos e institucionais que honrem o direito das crianças cuiabanas a uma Educação Infantil digna.

Introdução Geral

A Educação Infantil é uma etapa singular da educação básica, marcada por intensos processos de desenvolvimento cognitivo, social, emocional, motor e linguístico. Os primeiros anos de vida são decisivos para a constituição da autonomia, da identidade e dos vínculos afetivos que sustentam toda a trajetória escolar e de vida da criança. Organizar essa etapa, portanto, não é cumprir uma formalidade administrativa: é assumir um compromisso ético com a infância.

Este documento foi construído com base no entendimento de que a Educação Infantil requer uma organização coerente com as necessidades das crianças de 0 a 5 anos. A lógica dos grupos etários G0–G5, a estruturação dos ambientes, a qualidade das interações, a organização das rotinas e as transições sensíveis entre creche e pré-escola compõem um sistema integrado de cuidado e educação que se ancora em evidências científicas e na prática consolidada da **Rede Municipal de Educação de Cuiabá (RME-Cuiabá)**.

A introdução desta obra se situa, contudo, em um contexto normativo particularmente delicado. As propostas de revisão das Diretrizes Nacionais da Educação Infantil apresentadas pelo CNE/CEB em 2024 trouxeram flexibilizações que ameaçam a qualidade da etapa, sobretudo no que se refere à proporção adulto–criança, à legibilidade dos ambientes, à clareza dos agrupamentos etários e à articulação entre cuidado e educação. No âmbito local, a CME/Cuiabá (2025) adota recomendações que ampliam essas flexibilizações, reforçando desafios já vivenciados historicamente pelas unidades educacionais.

Diante desse cenário, este documento reafirma que políticas públicas fundamentadas em evidências resistem a retrocessos. O compromisso institucional da CMPE — consolidado por estudos territoriais, análises demográficas, acompanhamento das unidades e produção técnica ao longo dos últimos anos — sustenta uma visão integrada e responsável da Educação Infantil. Essa visão orienta os parâmetros adotados para proporção adulto–criança (1:5, 1:7, 1:10, 1:10, 1:15 e 1:20), fundamentados em neurociência, literatura especializada, segurança, autonomia e na realidade territorial da RME-Cuiabá.

Capítulo 1 — A Educação Infantil como Etapa Formativa Autônoma

Pensar a Educação Infantil como etapa formativa autônoma significa reconhecê-la como experiência plena e completa, que não se define por preparar a criança para outra etapa, mas por garantir condições para que ela **viva intensamente a infância**, produza cultura, linguagem, vínculos, corpo, imaginação e pertencimento. A criança não está "a caminho de" algo — ela já está sendo.

Essa compreensão exige enfrentar duas matrizes históricas que, ainda hoje, moldam profundamente o cotidiano das unidades da Rede Municipal de Educação de Cuiabá:

1.1. A herança assistencialista da creche

A creche, tradicionalmente vinculada às políticas de Bem-Estar Social, foi durante décadas concebida como espaço de guarda, proteção básica e vigilância. Essa origem deixou marcas estruturais que ainda se fazem presentes:

- ambientes improvisados e com pouca intencionalidade pedagógica;
- profissionais subvalorizados e frequentemente identificados apenas como cuidadores;
- ausência histórica de vínculo entre cuidado e educação;
- excessiva centralidade na higiene, no silêncio e no controle corporal;
- poucos espaços para brincadeira, exploração sensório-motora e projetos de investigação.

Com sua incorporação à educação municipal, especialmente a partir dos anos 2000, iniciou-se um processo de transformação. Entretanto, essa transição não ocorreu de forma homogênea: diferenças territoriais, condições físicas deficitárias e insuficiência de adultos ainda reproduzem traços do modelo assistencial.

Reconhecer essas marcas é essencial para qualificarmos a creche como espaço educativo — e não como extensão das políticas de guarda.

1.2. A escolarização antecipada da pré-escola

Em direção oposta, a pré-escola passou a sofrer pressões para aproximar-se da lógica do Ensino Fundamental. Em muitos contextos do país — e também na RME-Cuiabá — consolidou-se a ideia de que a pré-escola deve "preparar" para a alfabetização. Isso resultou em práticas como:

- uso de mobiliários escolares rígidos (carteiras, lousa, mesas enfileiradas);
- rotinas com excesso de atividades dirigidas;
- foco em tarefas e fichas, em detrimento de brincadeira e pesquisa infantil;
- avaliação baseada em desempenho e não em experiência;
- fragmentação da autonomia infantil.

Essa lógica escolarizante **descaracteriza a pré-escola** e gera uma ruptura explícita entre G3, G4 e G5. A criança de 4 e 5 anos não é estudante em preparação: ela é sujeito da infância, com ritmos e linguagens próprias.

Além desses desafios históricos, a RME-Cuiabá convive com um fenômeno silencioso, porém altamente significativo no percurso da Educação Infantil: a **não-aparição de parte expressiva das crianças de 4 anos nos processos de matrícula da pré-escola**. Esse comportamento — social, cultural e institucionalmente produzido — evidencia que o G4 se tornou a etapa mais vulnerável do percurso G0–G5¹ e revela a necessidade de políticas específicas de acolhimento, aproximação comunitária e recomposição da relação entre famílias e pré-escola.

A natureza desse fenômeno será aprofundada posteriormente, no Capítulo 5, que apresenta dados consolidados e análises detalhadas sobre sua manifestação territorial e institucional.

¹ As siglas G0, G1, G2, G3, G4 e G5 referem-se à organização por **Grupos Etários** adotada oficialmente pela Rede Municipal de Educação de Cuiabá (RME-Cuiabá) a partir de 2025. A letra “G” corresponde a *Grupo Etário*, e o número indica a idade de referência considerada para composição das turmas, conforme a data-corte vigente (31 de março). Assim, G3 corresponde ao grupo de crianças de 3 anos, G4 ao grupo de crianças de 4 anos e G5 ao grupo de crianças de 5 anos, mantendo a progressão conceitual do percurso G0–G5 na Educação Infantil.

1.3. A Educação Infantil como unidade conceitual

Entre os dois pólos — assistência e escolarização — encontra-se a tarefa política e pedagógica de afirmar a Educação Infantil como etapa única e coerente, fundamentada em:

- objetivos próprios (BNCC, DCNEI, RCNEI);
- tempos não fragmentados;
- ambientes intencionais e responsivos;
- protagonismo da exploração, da brincadeira e da investigação;
- práticas de cuidado como práticas educativas;
- profissionais reconhecidos e formados para a infância.

A creche não é assistência. A pré-escola não é ensino antecipado. **Ambas são infância.**

Construir essa unidade é condição para que G0–G5 constituam um percurso contínuo, articulado e sensível.

1.4. A fratura institucional na RME-Cuiabá

A RME-Cuiabá convive historicamente com uma separação simbólica e funcional entre creche e pré-escola². Essa fratura se expressa quando:

- profissionais da creche não são reconhecidos como educadores;
- profissionais da pré-escola são associados mais ao ensino do que à infância;
- as rotinas e expectativas entre G3 e G4 mudam abruptamente;
- mobiliários, espaços e proporções humanas variam sem coerência institucional.

O resultado é uma etapa fragmentada, com transições bruscas e pouca unidade identitária. A superação dessa fratura depende da construção de uma visão integrada da Educação Infantil, em que **todos os grupos etários fazem parte de uma única etapa formativa.**

² Para aprofundamento da análise sobre a fratura institucional entre creche e pré-escola na RME-Cuiabá, recomenda-se a leitura dos seguintes estudos técnicos da CMPE/SME-Cuiabá: LENA, Ângelo Valentim. *Pré-escola Incompleta: Um Estudo sobre a Ociosidade de Vagas na Pré-escola Pública na Rede Municipal de Educação de Cuiabá-MT em 2025*. Cuiabá: SME/CMPE, 2025; e LENA, Ângelo Valentim. *Entre o assistencialismo e a escolarização na Educação Infantil: A dicotomia institucional entre a creche e a pré-escola persistente na Rede Municipal de Educação de Cuiabá*. Cuiabá: SME/CMPE, 2025. Ambos os estudos oferecem fundamentação empírica e analítica sobre os impactos da fragmentação institucional no percurso G0–G5 e nos fluxos de matrícula da pré-escola.

1.5. A pré-escola como ponto crítico da fragmentação

É na transição G3 → G4 que a fragmentação se torna mais evidente. A pré-escola tende a recuperar elementos do Ensino Fundamental, produzindo:

- salas cheias e pouco flexíveis;
- redução da circulação e da exploração corporal;
- tempo excessivo em mesas e cadeiras;
- menor abertura para investigação, projetos e brincadeiras expansivas.

Quando isso ocorre, a pré-escola se distancia da identidade da Educação Infantil e perde sua potência formativa.

1.6. A Educação Infantil como obra política

Consolidar a Educação Infantil como etapa própria é uma tarefa política e institucional, que exige:

- formação continuada integrada;
- terminologia padronizada (G0–G5);
- ambientes planejados para a infância, não para modelos escolares;
- continuidade pedagógica entre grupos etários;
- proporção humana adequada e estável;
- reconhecimento profissional das equipes;
- práticas que compreendam que **a infância é um fim em si mesma**.

A Educação Infantil, quando organizada com coerência etária, ambientes responsivos, tempos sensíveis e profissionais qualificados, torna-se o primeiro espaço público em que a criança experimenta cultura, convivência e autonomia.

Os elementos apresentados neste capítulo serão retomados no Capítulo 10, ao discutirmos como a continuidade pedagógica G0–G5 exige a superação dessas dicotomias históricas.

Capítulo 2 — Data-Corte, Coerência Etária e a Justificativa do Marco de 31 de Março

A definição da data-corte para o ingresso das crianças na Educação Infantil constitui um dos pilares centrais da organização pedagógica e administrativa da RME-Cuiabá. Longe de ser um ato burocrático ou meramente operacional, trata-se de uma decisão que estrutura a coerência etária dos grupos, sustenta o planejamento territorial e assegura previsibilidade às famílias, às unidades escolares e ao sistema de gestão.

A data-corte de 31 de março é adotada por redes públicas em todo o país e encontra respaldo nas normativas nacionais, funcionando como marco regulador para a composição dos Grupos Etários (G0–G5). Sua principal função é garantir que as crianças convivam com pares em níveis de desenvolvimento próximos, evitando assimetrias significativas decorrentes das rápidas transformações biológicas, sociais e linguísticas que caracterizam a primeira infância.

Uma diferença de poucos meses, especialmente nos primeiros quatro anos de vida, pode representar discrepâncias expressivas em termos de linguagem, autonomia, marcha, regulação emocional e interação entre pares. Por isso, manter um marco fixo é condição para que os grupos sejam formados de maneira sensível e adequada.

2.1. Quatro fundamentos da data-corte de 31 de março

2.1.1. Estabilidade jurídica e isonomia

A adoção de um marco temporal único reduz desigualdades, previne decisões casuísticas e impede interpretações divergentes entre unidades, assegurando:

- isonomia no acesso à Educação Infantil;
- transparência no processo de matrícula;
- diminuição de potenciais judicializações;
- padronização dos critérios de ingresso em toda a rede.

Este é o primeiro alicerce que sustenta a legitimidade da data-corte como política pública.

2.1.2. Consistência técnica para estudos censitários e projeções de demanda

Logo após a fundamentação jurídica, surge o segundo eixo: a importância de um marco estável para garantir **legibilidade estatística e técnico-operacional**.

A CMPE, o SIGEEC e os estudos territoriais dependem de uma referência temporal uniforme para:

- projetar abertura e fechamento de turmas com precisão;
- comparar taxas de cobertura ano a ano;
- calcular demanda reprimida por faixa etária;
- organizar distribuição de salas, mobiliários e equipes;
- mapear déficits territoriais de forma confiável.

A ausência de um marco fixo comprometeria todas as projeções territoriais — especialmente em bairros de crescimento acelerado como Pedra 90, Altos da Serra, Parque Cuiabá, Jardim Vitória e região da Guia.

Assim, **a data-corte não é apenas uma decisão jurídica, mas um instrumento técnico de planejamento territorial robusto**.

2.1.3. Coerência pedagógica e desenvolvimento infantil

Somente depois dos fundamentos jurídico e técnico é que se revela sua dimensão mais profunda: o impacto pedagógico da data-corte no cotidiano das crianças.

A data-corte garante que:

- crianças convivam com pares com níveis de desenvolvimento semelhantes;
- planejamentos pedagógicos possam ser elaborados com maior precisão;
- expectativas sobre autonomia, linguagem e interação social sejam realistas;
- educadores organizem tempos, rotinas e ambientes com coerência interna;
- as transições entre G0–G5 preservem a progressão integral da infância.

Sem a data-corte, os grupos sofreriam oscilações constantes de idade, dificultando:

- a organização das práticas;

- a legibilidade dos ambientes;
- o planejamento da autonomia;
- o acompanhamento do desenvolvimento.

2.1.4. Articulação entre data-corte e Grupos Etários (G0–G5)

A definição dos agrupamentos depende totalmente do marco de 31 de março.

Sem ele, G0, G1, G2, G3, G4 e G5 não funcionariam como etapas progressivas e claras.

A data-corte sustenta:

- previsibilidade às famílias;
- estabilidade anual no percurso;
- continuidade pedagógica entre grupos;
- clareza institucional na transição G3 → G4;
- segurança na formação dos agrupamentos.

É o eixo que permite que a Educação Infantil seja organizada como sistema.

2.3. Síntese do Capítulo (versão revisada)

A data-corte de 31 de março é o elemento que articula:

- **legalidade** (isonomia e segurança jurídica);
- **técnica** (planejamento territorial, censos, projeções);
- **pedagogia** (coerência etária e desenvolvimento).

Mais do que um critério administrativo, ela é o fundamento que garante que a Educação Infantil na RME-Cuiabá opere de forma coerente, previsível e sensível à infância, sustentando a progressão dos Grupos Etários (G0–G5) e assegurando estabilidade a todo o sistema municipal.

Capítulo 3 — Grupos Etários (G0–G5): Lógica, Identidade e Organização

A organização dos Grupos Etários na RME-Cuiabá (G0, G1, G2, G3, G4 e G5) constitui a espinha dorsal da estrutura pedagógica da Educação Infantil. Não se trata de uma divisão administrativa, mas de um **marco conceitual que articula idade, desenvolvimento, autonomia, ambientes, rotinas e intencionalidade educativa**. Cada grupo é compreendido como uma etapa específica da infância, com necessidades próprias e experiências formativas diferenciadas.

A seguir, apresentamos a reconstrução conceitual e institucional dos Grupos Etários na perspectiva da CMPE/SME-Cuiabá.

3.1. Fundamentos da organização por grupos etários

A composição dos grupos etários se fundamenta em quatro eixos estruturantes:

a) Desenvolvimento infantil real

Os primeiros anos de vida são marcados por mudanças rápidas e significativas: linguagem, marcha, regulação emocional, coordenação motora, curiosidade exploratória, autonomia funcional. Essas mudanças justificam a necessidade de agrupamentos menores, mais homogêneos e sensíveis.

b) Ambiente como elemento curricular

Cada grupo demanda um ambiente que seja coerente com suas capacidades: berçários com áreas acolhedoras para G0, espaços amplos para exploração e movimento para G1 e G2, contextos de autonomia e experimentação para G3 e G4, e ambientes ricos em linguagem, narrativa e projeto para G5.

c) Previsibilidade institucional e continuidade pedagógica

A nomeação e padronização G0–G5 organizam o percurso institucional da criança na rede, permitindo que:

- famílias compreendam claramente cada etapa;
- as unidades planejem espaços, mobiliários e profissionais;
- as transições ocorram sem rupturas bruscas;
- a CMPE projete a expansão territorial de forma coerente.

d) Identidade da Educação Infantil

Os Grupos Etários reafirmam que a Educação Infantil não é sucessão de séries nem preparação para o Ensino Fundamental. É uma etapa própria, com linguagens, tempos e modos de aprender específicos.

3.2. Caracterização dos Grupos Etários (G0–G5)

A seguir, apresentamos uma síntese da identidade pedagógica de cada grupo etário na RME-Cuiabá.

G0 — crianças de 0 a 11 meses (primeiro ano de vida)

O G0 é marcado por cuidados integrais, responsividade, apego seguro e ampliações sensório-motoras. O ambiente deve:

- acolher o corpo e suas necessidades básicas;
- permitir exploração livre, mas segura;
- favorecer vínculo estável com adultos;
- organizar momentos de descanso, alimentação e interação.

O papel do adulto é extremamente próximo, atento às expressões corporais, ritmos biológicos e necessidades emocionais.

G1 — crianças de 1 ano

No G1 surgem a marcha inicial, a exploração mais ativa, a ampliação da linguagem e a necessidade crescente de autonomia com suporte. O ambiente deve permitir:

- movimentos amplos;
- materiais robustos e acessíveis;
- situações de imitação, escuta e repetição.

A rotina deve ser flexível, alternando descanso, exploração, alimentação e experiências breves de socialização.

G2 — crianças de 2 anos

O G2 é caracterizado por explosão da linguagem, maior iniciativa social e crescente autonomia corporal. O ambiente precisa:

- apoiar experiências simbólicas iniciais (faz-de-conta simples);
- permitir brincadeiras paralelas e emergentes entre pares;
- oferecer materiais de manipulação e descoberta.

A rotina envolve desafios crescentes, mas sempre dentro da capacidade da criança pequena.

G3 — crianças de 3 anos

As caracterizações a seguir descrevem a **identidade pedagógica** de cada grupo etário, destacando capacidades, ambientes e formas de interação próprias das crianças em cada fase.

No Capítulo 6, essas mesmas etapas serão retomadas sob outra perspectiva — **a das transições sensíveis entre grupos** — aprofundando como a transição de G2 → G3 e, sobretudo, de G3 → G4 deve ser conduzida no cotidiano das unidades.

Assim, os capítulos se complementam: aqui organizamos “quem são” os grupos; no Capítulo 6, analisamos “como mudam de um para outro”.

O G3 marca um momento de intensa expansão da linguagem, do jogo simbólico emergente e da autonomia funcional. As crianças:

- se comunicam com mais clareza;
- ampliam relações entre pares e começam a estruturar jogos sociais;
- demonstram avanços na coordenação motora fina e ampla;
- participam de pequenas tarefas coletivas.

Nesse grupo, o ambiente precisa favorecer escolhas, circulação livre e iniciativas próprias. O G3 consolida as bases para desafios mais complexos, mas sem antecipar características da pré-escola. A preparação para a transição ocorre por meio de **enriquecimento das**

experiências, e não por mudança abrupta de expectativas — tema aprofundado no Capítulo 6.

G4 — crianças de 4 anos

O G4 marca a entrada formal na pré-escola e requer ambientes com maior diversidade de propostas investigativas, tempos de exploração mais longos e experiências de linguagem oral mais complexas. As crianças:

- participam de narrativas amplas;
- constroem hipóteses e explicações sobre o mundo;
- engajam-se em projetos coletivos simples;
- ampliam repertórios simbólicos e expressivos.

Aqui, a autonomia se expande, mas preservando a identidade lúdica e investigativa da Educação Infantil.

No Capítulo 6, a transição do G3 → G4 será analisada de modo aprofundado, considerando os desafios emocionais, espaciais e institucionais que envolvem essa transição — um dos pontos mais sensíveis do percurso G0–G5.

G5 — crianças de 5 anos

O G5 representa o último ano da Educação Infantil. A criança:

- apresenta domínio maior da linguagem oral;
- formula explicações próprias;
- consolida autonomia nas rotinas;
- sustenta projetos coletivos de maior duração.

Não se trata de alfabetizar precocemente, mas de ampliar repertórios culturais, lógicos, narrativos e expressivos, preparando o vínculo com o Ensino Fundamental sem romper a identidade da Educação Infantil.

3.3. Lógica das transições entre grupos

As transições entre grupos ($G0 \rightarrow G1 \rightarrow G2 \rightarrow G3 \rightarrow G4 \rightarrow G5$) devem ser planejadas com antecedência e sensibilidade, considerando:

- adaptações graduais;
- familiarização aos novos ambientes;
- continuidade de vínculos com adultos quando possível;
- comunicação clara com as famílias;
- observação e registro do desenvolvimento.

A transição nunca é automática: é pedagógica.

3.4. Impactos da organização G0–G5 no cotidiano

A organização por grupos etários reflete diretamente em:

- distribuição dos profissionais;
- arranjos de mobiliário;
- tamanho das salas e espaços externos;
- proporção adulto-criança;
- planejamento das rotinas;
- definição dos materiais pedagógicos.

Sem a lógica G0–G5, a Educação Infantil se fragmenta em práticas desconexas, sem progressão e sem identidade clara.

3.5. Síntese do Capítulo

A definição dos Grupos Etários constitui o coração da organização pedagógica da Educação Infantil na RME-Cuiabá. Ela garante:

- coerência entre idade, desenvolvimento e ambiente;
- continuidade pedagógica;
- planejamento territorial adequado;

- comunicação clara com as famílias;
- identidade formativa sólida.

Os Grupos Etários G0–G5 não apenas ordenam o percurso da criança: **eles definem a própria estrutura da etapa e sustentam a política pública da Educação Infantil no município.**

Capítulo 4 — Ambientes, Métricas e Espaços da Educação Infantil

Os ambientes da Educação Infantil constituem parte estruturante do currículo. Na RME-Cuiabá, sua organização deve responder às necessidades da infância, às especificidades dos Grupos Etários (G0–G5) e às condições reais das unidades escolares. O ambiente não é suporte físico: é ato pedagógico, linguagem, cuidado e convivência.

A seguir, apresentamos a organização revisada deste capítulo, com os princípios orientadores, as métricas essenciais e as especificidades por grupo etário.

4.1. Princípios orientadores dos ambientes da Educação Infantil

A organização dos espaços deve ser guiada pelos seguintes princípios:

a) Acessibilidade e autonomia

O ambiente precisa ser legível e acessível à criança, incluindo:

- escala física adequada (pias, sanitários, mesas, estantes);
- materiais ao alcance;
- circulação fluida;
- escolhas reais e autonomia progressiva.

b) Segurança física e emocional

A segurança abrange:

- piso adequado e ausência de riscos;
- materiais estáveis;
- ventilação e iluminação adequadas;
- espaços tranquilos para regulação emocional;
- rotinas organizadas para evitar superlotação.

c) Intencionalidade pedagógica

Cada ambiente precisa expressar o projeto pedagógico da unidade:

- organização em cantos de experiência;
- diversidade de materiais;
- estímulos a múltiplas linguagens;
- respeito ao tempo do brincar e da investigação.

d) Coerência com o desenvolvimento infantil

O ambiente deve dialogar com:

- capacidades motoras, cognitivas e sociais da criança;
- necessidades de exploração sensório-motora (G0–G2);
- autonomia funcional e simbólica (G3–G4);
- ampliação narrativa e autorregulação (G5).

4.2. Métricas de referência para os espaços educativos

A RME-Cuiabá adota a métrica de **1,20 m² por criança** nas salas de referência da Educação Infantil, conforme parâmetro do **Proinfância**.

Essa informação é agora **mencionada apenas uma vez no documento**, evitando repetições.

A métrica:

- evita superlotação e reduz riscos;
- favorece circulação e exploração;
- assegura áreas para múltiplas linguagens;
- permite organização de cantos pedagógicos;
- qualifica experiências individuais e coletivas.

4.2.1. Ambientes externos

Não há padronização nacional rígida, mas recomenda-se que o espaço externo:

- permita correr, equilibrar, explorar e investigar;

- inclua elementos naturais (grama, areia, árvores, água supervisionada);
- ofereça desafios motores variados;
- tenha áreas sombreadas e seguras.

O espaço externo é tão importante quanto o interno — e deve ser acessado diariamente.

4.3. Especificidades dos ambientes por grupo etário

A seguir, apresentamos os parâmetros essenciais que orientam salas, materiais e condições de uso em cada grupo:

G0 (0–11 meses)

- áreas acolhedoras, com tapetes, materiais adequados ao chão;
- tapetes ou colchonetes individualizados;
- iluminação suave e ambiente tranquilo;
- circulação livre e segura para engatinhar;
- forte responsividade adulta.

G1 (1 ano)

- espaços amplos para marcha;
- materiais grandes e resistentes;
- exploração ativa com supervisão;
- área de descanso acessível e tranquila.

G2 (2 anos)

- mobiliário baixo e estável;
- materiais de manipulação e descoberta;
- ambientes que favoreçam brincadeiras paralelas;
- organização para apoiar a transição da fralda.

G3 (3 anos)

- cantos mais definidos: leitura, faz-de-conta, construção, arte;
- espaços para narrativas e jogos sociais;

- crescente organização da autonomia;
- circulação fluida.

G4 (4 anos)

- diversidade de propostas investigativas;
- mesas flexíveis para arranjos variados;
- materiais que favoreçam hipóteses, investigação e linguagem oral;
- ambientes ricos em simbolização.

G5 (5 anos)

- materiais culturais mais complexos;
- áreas para projetos longos;
- espaços para escrita espontânea e registro;
- desafios motores mais estruturados.

4.4. Ambientes molhados e apoio estrutural

Banheiros, fraldários e áreas de higiene são parte da arquitetura pedagógica e da autonomia. Devem considerar:

- sanitários infantis ou adaptados;
- pias acessíveis;
- ambientes iluminados e ventilados;
- portas de meia-altura (G2–G5) garantindo privacidade e supervisão;
- áreas de banho adequadas em G0–G2.

4.5. Síntese do Capítulo

A organização dos ambientes na Educação Infantil é parte essencial da política pública.

No conjunto:

- **os princípios** definem a intencionalidade pedagógica;
- **as métricas** asseguram qualidade, segurança e condições de uso;

- **as especificidades por grupo** garantem coerência com o desenvolvimento;
- **os ambientes molhados** fortalecem autonomia e cuidado.

Ambientes bem planejados ampliam a potência da infância e reforçam a experiência educativa em toda a RME-Cuiabá.

Capítulo 5 — Tensões Históricas da Creche e da Pré-escola

A Educação Infantil no Brasil — e na RME-Cuiabá — carrega uma herança histórica marcada por duas matrizes distintas e frequentemente conflitantes: o modelo **assistencialista da creche** e o modelo **escolarizante da pré-escola**. Essa dualidade estrutura parte das tensões que ainda atravessam práticas, espaços, expectativas e formas de organização do trabalho pedagógico.

Compreender essas tensões é fundamental para consolidar a Educação Infantil como etapa autônoma, com identidade própria, unificada pela concepção de infância e não pela lógica da proteção ou da escolarização antecipada.

5.1. A creche e sua herança assistencialista

A creche, historicamente vinculada ao campo da assistência social, foi concebida como espaço de guarda, higiene e proteção. Essa origem deixou marcas profundas que ainda ecoam no cotidiano de muitas unidades:

- foco no controle corporal e comportamental;
- ênfase excessiva nas rotinas biológicas, em detrimento da exploração e da brincadeira;
- visão de que o cuidador é um agente secundário;
- pouco reconhecimento da creche como espaço de investigação, cultura e linguagem;
- ambientes reduzidos, pouco estimulantes ou inadequados à circulação.

Mesmo com a integração da creche à educação, parte desses elementos ainda opera culturalmente, exigindo ações permanentes de formação e reorganização institucional.

5.2. A pré-escola e a herança da escolarização precoce

Se por um lado a creche carrega marcas da assistência, a pré-escola herda pressões da escolarização antecipada. Em muitos contextos, ainda predomina a expectativa de que o G4 e o G5 devem "preparar" para o Ensino Fundamental.

Essa concepção produz práticas como:

- uso de carteiras e organização fixa de salas;
- atividades dirigidas e de mesa em excesso;
- tempo reduzido para brincadeiras investigativas;
- avaliações centradas em desempenho individual;
- redução da autonomia infantil.

Esse modelo desfigura a pré-escola como etapa da Educação Infantil, impondo rotinas incompatíveis com as necessidades reais das crianças de 4 e 5 anos.

5.3. A fratura histórica entre creche e pré-escola

A coexistência dessas duas matrizes gera uma ruptura simbólica e prática entre G0–G3 (creche) e G4–G5 (pré-escola). Na RME-Cuiabá, essa fratura se manifesta quando:

- os grupos são organizados de forma distante e sem continuidade;
- profissionais da creche não são reconhecidos como educadores;
- o G3 sofre uma mudança brusca ao ingressar no G4;
- espaços, mobiliários e rotinas mudam radicalmente entre os segmentos;
- a pré-escola assume traços de escolarização e se distancia da infância.

Essa separação prejudica a experiência das crianças e dificulta o planejamento integrado da rede.

A intensificação da escolarização precoce no G4 não produz apenas uma mudança simbólica na forma como o segmento é percebido; ela impacta diretamente o comportamento das famílias e contribui para o fenômeno identificado entre 2023 e 2025: a **não-aparição anual de aproximadamente um décimo das crianças de 4 anos**. A ruptura entre creche e pré-escola, associada a ambientes mais rígidos e expectativas mais próximas do ensino formal, reforça a percepção de que o G4 não pertence plenamente à

Educação Infantil, fazendo com que muitas famílias optem por ingressar apenas no G5 ou no 1º ano do EF. Esse é um dos efeitos mais concretos da fratura histórica: a criação de uma lacuna institucionalizada dentro de uma etapa que deveria ser contínua.

5.4. As tensões no cotidiano das unidades

As tensões históricas não se apresentam apenas como conceito: elas se materializam no cotidiano das escolas, por exemplo:

- discrepâncias entre práticas de cuidado e práticas pedagógicas;
- diferenças na organização dos tempos e espaços entre segmentos;
- comunicação irregular entre equipes de creche e pré-escola;
- dificuldade de construir uma identidade unificada de Educação Infantil;
- rotinas fragmentadas e pouco articuladas.

Esses fatores impactam diretamente o percurso das crianças, especialmente no momento de transição do G3 para o G4.

A escolarização precoce no G4 produz efeitos concretos: contribui diretamente para o fenômeno da não-aparição. Nos últimos três anos, aproximadamente **1/10 das crianças de 4 anos** não ingressaram no G4, mesmo havendo vagas suficientes. Essa ausência estrutural confirma que a fratura entre creche e pré-escola não é apenas pedagógica — ela é também territorial, cultural e institucional.

5.5. Superar dicotomias: Educação Infantil como etapa unificada

Superar as tensões históricas implica reconhecer que:

- **cuidar é educar**, e a creche é espaço de formação integral;
- **educar é cuidar**, e a pré-escola não é curso preparatório;
- a infância é um direito, não um período preparatório;
- o percurso G0–G5 é uma só etapa, com múltiplas expressões;
- o protagonismo da criança é o elemento unificador.

Unificar a Educação Infantil significa construir uma rede que compreenda a criança como sujeito de direitos, de cultura e de linguagem — independentemente do grupo etário em que esteja.

5.6. Implicações para a RME-Cuiabá

No contexto municipal, a superação dessas tensões exige:

- planejamento integrado entre creche e pré-escola;
- formação continuada conjunta para todos os profissionais;
- ambientes coerentes em toda a etapa;
- parâmetros unificados para rotinas, tempos e práticas;
- fortalecimento da identidade dos Grupos Etários G0–G5;
- reconhecimento do trabalho das equipes em toda a EI.

5.7. Síntese do Capítulo

As tensões históricas entre creche e pré-escola constituem desafio persistente para a Educação Infantil. Na RME-Cuiabá, reconhecê-las é passo essencial para consolidar uma educação da infância que seja integral, coerente e unificada.

A superação dessas tensões não é apenas técnica: é política e pedagógica. É o que permite que G0–G5 formem um percurso contínuo, com identidade própria e práticas alinhadas às necessidades reais das crianças.

Capítulo 6 — Continuidade do Desenvolvimento: Transições Sensíveis entre Grupos Etários (G0–G5)

A transição entre os grupos etários da Educação Infantil — G0, G1, G2, G3, G4 e G5 — é um dos momentos mais determinantes do percurso escolar da criança. Quando planejadas com sensibilidade, as transições garantem continuidade, acolhimento, segurança emocional e coerência pedagógica. Quando negligenciadas, produzem rupturas, ansiedade, regressões e resistência.

Este capítulo apresenta a organização das transições no âmbito da RME-Cuiabá, enfatizando a necessidade de prever, comunicar e preparar cada etapa para que o desenvolvimento infantil seja respeitado.

6.1. Transição não é deslocamento: é processo pedagógico

A criança não muda de grupo porque “virou o ano”. A transição é planejada de forma intencional para garantir:

- continuação das experiências vividas;
- segurança emocional;
- reconhecimento de vínculos construídos;
- adaptação progressiva a novos ambientes e linguagens;
- manutenção da identidade da Educação Infantil.

Mover a criança de uma sala para outra sem planejamento gera perda de referências essenciais.

6.2. Princípios para as transições sensíveis

As transições devem ser guiadas por quatro princípios estruturantes:

a) Continuidade emocional

A criança precisa sentir que não está “perdendo” a escola, mas ampliando sua experiência. Por isso, são importantes:

- visitas prévias ao novo grupo;
- permanências breves no novo ambiente;
- apresentações gradativas de novos adultos;
- encontros entre turmas.

b) Continuidade espacial

Mudanças de grupo não podem significar que a criança perderá sua legibilidade do espaço. A previsão de ambientes com elementos reconhecíveis favorece:

- segurança;
- autonomia;
- previsibilidade.

c) Continuidade das experiências

O percurso entre G0–G5 deve assegurar progressão — e não ruptura. A criança amplia, enriquece e aprofunda experiências anteriores.

d) Comunicação com as famílias

Famílias precisam ser informadas com antecedência sobre:

- a lógica da mudança;
- o novo ambiente;
- quem serão os profissionais;
- o que se espera da criança.

A comunicação reduz ansiedade e fortalece confiança.

6.3. As transições específicas entre os grupos

Transição G0 → G1

- A criança deixa o colo como espaço principal.
- Surge a marcha inicial e maior exploração.
- As profissionais precisam promover adaptações graduais.

Transição G1 → G2

- A linguagem emerge com força.
- A criança amplia socialização e autonomia corporal.
- O ambiente precisa favorecer interação e escolhas.

Transição G2 → G3

- O grupo passa a organizar brincadeiras sociais mais complexas.
- Maior autonomia exige ambientes mais estruturados e acessíveis.

Transição crítica G3 → G4 (creche → pré-escola)

Esta é a transição mais sensível da Educação Infantil.

Aqui ocorrem mudanças significativas:

- ampliação do tempo de atenção;
- novas linguagens e projetos;
- interação social mais estruturada;
- ambientes com maior diversidade de materiais;
- expectativas de autonomia ampliada.

A transição precisa ser planejada para evitar que a criança sinta ruptura entre “creche” e “pré-escola”.

Além das mudanças psicossociais inerentes à transição, o G4 se tornou a etapa com maior risco de **não-ingresso**. Conforme demonstram os dados de matrícula dos últimos três anos, até **1/10 das crianças de 4 anos não chegam sequer a iniciar o percurso no G4**, retornando apenas no G5 ou no Ensino Fundamental. Essa ausência, além de evidenciar fragilidades nas condições de acesso e acolhimento, impacta diretamente a

heterogeneidade das turmas, a progressão pedagógica e a capacidade da escola de garantir continuidade real no desenvolvimento infantil. Assim, transições sensíveis não dizem respeito apenas às crianças que permanecem — mas também às crianças que deveriam estar no grupo etário correspondente e não estão.

Transição G4 → G5

- Consolidação de autonomia;
- Projetos mais longos;
- Enriquecimento das narrativas e hipóteses.

6.4. Estratégias essenciais para transições seguras

Entre as estratégias mais eficazes, destacam-se:

- visitas programadas ao novo grupo;
- rodas de conversa sobre o processo;
- trocas de registros entre professoras;
- adaptação gradual, em pequenos grupos;
- encontros conjuntos entre turmas;
- manutenção de alguns objetos ou rituais do grupo anterior;
- comunicação estruturada com as famílias.

Cada unidade deve elaborar um **protocolo interno de transição** coerente com sua realidade física e humana.

6.5. Registros e acompanhamento do desenvolvimento

A transição deve considerar:

- observações acumuladas;
- registros individuais;
- avaliações formativas;
- necessidades específicas da criança;
- vivências marcantes do grupo.

Registros qualitativos ajudam o novo grupo a compreender as trajetórias e ritmos individuais.

6.6. Responsabilidade institucional

As transições sensíveis são responsabilidade de toda a escola — não apenas do professor que recebe ou que encaminha a criança. Isso envolve:

- equipe gestora;
- coordenação pedagógica;
- professores;
- profissionais de apoio;
- famílias.

A escola precisa funcionar como uma instituição que acompanha a criança, e não como um conjunto de salas isoladas.

6.7. Síntese do Capítulo

As transições entre os Grupos Etários G0–G5 são momentos-chave da Educação Infantil. Quando planejadas com cuidado, fortalecem segurança, autonomia, vínculos e continuidade do desenvolvimento.

A RME-Cuiabá deve consolidar protocolos de transição sensíveis, garantindo que cada mudança represente **ampliação**, e não ruptura.

Capítulo 7 — Banheiros, Autonomia e Organização dos Espaços Molhados

Os espaços molhados — banheiros, fraldários, áreas de higiene e apoio — são ambientes formativos e estruturantes da Educação Infantil. Longe de serem anexos funcionais, constituem cenários centrais para o desenvolvimento da autonomia, da autoestima, da segurança emocional e da construção da vida coletiva. Na RME-Cuiabá, a organização desses espaços deve responder às necessidades específicas de cada grupo etário, garantindo práticas de cuidado que são, ao mesmo tempo, **pedagógicas, respeitosas e seguras**.

7.1. O banheiro como ambiente educativo

O banheiro não é espaço técnico: é **ambiente curricular**.

Nele, a criança:

- desenvolve hábitos de higiene e autocuidado;
- constrói consciência corporal;
- fortalece autonomia funcional;
- aprende a respeitar turnos, esperar, colaborar e pedir ajuda;
- vivencia experiências de intimidade e privacidade mediadas pelo adulto.

A forma como o banheiro é organizado comunica à criança se ela é respeitada, se pode confiar no ambiente e se suas necessidades são compreendidas.

7.2. Princípios para a organização dos espaços molhados

A organização dos banheiros e áreas de apoio deve ser guiada por quatro princípios:

a) Segurança

- pisos antiderrapantes;
- barras e apoios quando necessário;
- ausência de quinas e superfícies cortantes;

- ventilação adequada;
- circulação que permita supervisão sem exposição excessiva.

b) Acessibilidade

- altura adequada de vasos e pias;
- torneiras de fácil acionamento;
- espaços de circulação amplos;
- materiais e saboneteiras ao alcance da criança.

c) Privacidade com supervisão

A privacidade precisa ser garantida sem comprometer a segurança.

- portas de meia-altura em G2–G5;
- divisórias baixas;
- visibilidade parcial que permita mediação do adulto.

d) Coerência com o desenvolvimento infantil

As experiências de higiene variam significativamente entre G0 e G5. Os espaços devem acompanhar essas necessidades.

7.3. Especificidades por grupo etário

G0 e G1 (0–1 ano)

- uso de fraldário individualizado;
- bancadas seguras para higienização;
- banheiras ou duchas baixas com apoio;
- forte presença do adulto, garantindo segurança e vínculo.

G2 (2 anos)

Momento de transição importante.

- sanitários adequados à altura da criança;
- apoio constante para retirada gradual das fraldas;
- espaços para troca que garantam conforto e privacidade;

- ambientes que permitam participação crescente no processo.

G3 (3 anos)

- autonomia crescente: a criança reconhece suas necessidades;
- portas de meia-altura, garantindo privacidade e supervisão;
- pias acessíveis para lavagem das mãos sem ajuda constante;
- organização que favoreça rotinas coletivas de cuidado.

G4 e G5 (4–5 anos)

- alta autonomia funcional;
- circulação autônoma com supervisão à distância;
- espaços que favoreçam organização, cuidado e responsabilidade;
- ambiente que respeite a intimidade e encoraje autocuidado.

7.4. Banho diário: especificidades da creche (G0–G2)

Nos grupos de creche, especialmente G0–G2, o banho possui função pedagógica e de cuidado integral.

O ambiente deve oferecer:

- elevadores ou bancadas adequadas para facilitar o trabalho das profissionais;
- materiais individuais de higiene;
- organização que garanta fluxo seguro e confortável;
- temperatura adequada e ventilação suave.

O banho não é tarefa mecânica: é momento de vínculo, linguagem e interação.

7.5. O papel dos profissionais nos espaços molhados

A atuação da equipe deve ser:

- respeitosa, cuidadosa e atenta a sinais emocionais;
- mediadora da autonomia, e não substitutiva;
- organizada para evitar exposição, constrangimentos ou pressa excessiva;
- coerente com orientações sanitárias e com o projeto pedagógico.

A forma como o adulto acompanha a criança no banheiro comunica valores de respeito, cuidado, dignidade e confiança.

7.6. Integração entre espaço molhado e rotina pedagógica

Os banheiros não podem funcionar isoladamente da sala.

A rotina deve prever:

- idas regulares ao banheiro com grupos pequenos;
- acesso contínuo, sem controle rígido ou restritivo;
- tempos adequados para que cada criança realize suas necessidades;
- alinhamento entre momentos de higiene, alimentação e exploração.

7.7. Síntese do Capítulo

Banheiros, fraldários e áreas de higiene são ambientes centrais da Educação Infantil, pois articulam:

- cuidado e aprendizagem;
- autonomia e supervisão;
- privacidade e segurança;
- corpo e linguagem.

Para a RME-Cuiabá, consolidar esses espaços como ambientes pedagógicos significa garantir dignidade, respeito e protagonismo às crianças — assegurando que cada gesto de cuidado seja também um gesto educativo.

Capítulo 8 — Proporção Adulto–Criança: Fundamentos Pedagógicos, Éticos e Territoriais

A proporção adulto–criança é um dos pilares da qualidade na Educação Infantil. Mais do que um parâmetro técnico, ela define as condições reais para o cuidado, para o vínculo, para a segurança e para a experiência pedagógica que a criança viverá na RME-Cuiabá.

Uma boa proporção adulto–criança assegura:

- **atenção individualizada**, essencial na primeira infância;
- **respostas rápidas e sensíveis** às necessidades das crianças;
- **ambientes organizados e seguros**, especialmente para menores de 3 anos;
- **qualidade das interações**, que são o núcleo do desenvolvimento infantil;
- **experiências ricas e diversificadas**, com múltiplas linguagens.

Este capítulo apresenta fundamentos, parâmetros e implicações da proporção adulto–criança na rede municipal.

8.1. Fundamentos pedagógicos da proporção adulto–criança

A relação numérica entre profissionais e crianças é decisiva porque estrutura a possibilidade real de:

- observar comportamentos;
- escutar narrativas;
- acolher emoções;
- acompanhar necessidades corporais;
- apoiar investigação e brincadeira.

Quanto menor a criança, maior a necessidade de presença adulta.

8.2. Parâmetros de referência por grupo etário

Antes da apresentação dos parâmetros por grupo etário, é fundamental explicitar que os valores aqui indicados não correspondem à mera reprodução de normativas isoladas, mas à proposição de uma **nova matriz de proporcionalidade adulto-criança para a Educação Infantil da RME-Cuiabá**.

Essa matriz foi construída a partir de três referências estruturantes:

1. **As métricas apresentadas nos documentos nacionais do CNE (2024)**, no contexto das discussões recentes sobre reorganização da Educação Infantil;
2. **As orientações normativas da CME-Cuiabá (2025)**, que estabeleceram parâmetros revisados no âmbito do Sistema Municipal de Ensino;
3. **A tradição organizacional da própria RME-Cuiabá**, construída ao longo dos anos como referência prática para composição de turmas e dimensionamento de equipes.

A proposição da CMPE resulta, portanto, de uma análise comparativa e técnica entre esses três eixos normativos e institucionais. Não se trata de adoção automática de nenhum deles, mas de uma escolha fundamentada, orientada por critérios pedagógicos, territoriais, éticos e operacionais.

Nesse sentido:

- Para **G0, G2 e G3**, optou-se por adotar a métrica estabelecida pela **CME-Cuiabá (2025)**, por se mostrar adequada às condições de cuidado intensivo, mediação de conflitos emergentes e segurança institucional próprias dessas faixas etárias.
- Para **G5**, adotou-se a medida apresentada pelo **CNE (2024)**, considerando o grau ampliado de autonomia das crianças de 5 anos e a necessidade de manter coerência com parâmetros nacionais na fase final da Educação Infantil.
- Para **G1**, manteve-se a métrica tradicionalmente utilizada pela **RME-Cuiabá**, reconhecendo que essa organização historicamente consolidada tem apresentado estabilidade operacional e coerência com as demandas da marcha inicial e da

exploração intensiva dessa fase.

- Para **G4**, a CMPE apresenta uma **proposta específica e ajustada**, reconhecendo que essa etapa constitui o ponto mais sensível do percurso G0–G5. O G4 é a fase em que se concentram maiores riscos de fragmentação institucional, transição abrupta entre creche e pré-escola e fenômenos como a não-aparição de parte das crianças de 4 anos. Assim, a métrica proposta para G4 busca recompor segurança pedagógica, reforçar qualidade das interações e sustentar a continuidade formativa no momento mais vulnerável do fluxo da Educação Infantil na RME-Cuiabá.

Essa nova estrutura de proporcionalidade não representa um arranjo numérico isolado, mas uma estratégia de reorganização sistêmica da etapa, articulando desenvolvimento infantil, condições reais de trabalho docente, segurança institucional e planejamento territorial.

A definição da proporção adulto–criança na RME-Cuiabá deve considerar simultaneamente:

- (a) as necessidades reais do desenvolvimento infantil;
- (b) a organização dos ambientes e rotinas;
- (c) a segurança e a autonomia das crianças;
- (d) a capacidade institucional de garantir interações qualificadas;
- (e) a coerência entre creche e pré-escola ao longo do percurso G0–G5.

Com base nesses princípios, a CMPE estabelece os seguintes **parâmetros de referência** para cada grupo etário:

G0 — Crianças de 0 a 11 meses

Recomendação: 1 adulto para cada 5 crianças

O G0 apresenta demandas intensivas de cuidado físico, responsividade e acompanhamento contínuo. Neste grupo, a presença adulta precisa garantir segurança durante alimentação, sono, higiene, troca, banho e exploração sensório-motora inicial.

G1 — Crianças de 1 ano

Recomendação: 1 adulto para cada 7 crianças

Nesta etapa, a marcha inicial, a ampliação rápida da exploração e o início da linguagem

exigem adultos atentos, capazes de mediar interações emergentes, apoiar a circulação segura e promover experiências de descoberta.

G2 — Crianças de 2 anos

Recomendação: 1 adulto para cada 10 crianças

O G2 é marcado pela explosão da linguagem, pela intensificação do brincar social e pela transição gradual do uso de fraldas. A proporção recomendada possibilita acolher conflitos emergentes, apoiar autonomia funcional e acompanhar rotinas de higiene de modo respeitoso.

G3 — Crianças de 3 anos

Recomendação: 1 adulto para cada 10 crianças

O G3 demanda mediação de conflitos, ampliação da narrativa, organização das brincadeiras e acompanhamento dos primeiros movimentos de autoria e autonomia. A proporção indicada assegura atenção adequada às interações, às emoções e à circulação ativa pelo ambiente.

G4 — Crianças de 4 anos (pré-escola)

Recomendação: 1 adulto para cada 15 crianças

O G4 inaugura a etapa da pré-escola, em que as experiências investigativas, os projetos simples, a linguagem oral ampliada e a autonomia funcional exigem ambientes diversificados e adultos capazes de sustentar brincadeiras de fluxo longo e conversas complexas.

G5 — Crianças de 5 anos (pré-escola)

Recomendação: 1 adulto para cada 20 crianças

O grupo G5 representa a etapa final da Educação Infantil e caracteriza-se pela ampliação da autorregulação, pela consolidação das interações sociais complexas e pelo aumento da capacidade de participação em projetos e atividades de maior duração. Apesar dessa maturidade relativa, a criança de 5 anos ainda exige acompanhamento atento, cuidado

responsivo e ambientes organizados que favoreçam linguagem, autonomia, cooperação e experiências investigativas.

A proporção de **1:20** busca equilibrar dois princípios:

(1) **garantir condições de segurança, diálogo e acompanhamento pedagógico**, evitando grupos excessivamente numerosos;

(2) **considerar a realidade estrutural da RME-Cuiabá**, respeitando a capacidade das unidades e preservando a integridade do trabalho docente.

Trata-se, portanto, de uma diretriz técnica que mantém a identidade lúdica e investigativa da pré-escola, promove experiências significativas e assegura que as crianças vivenciem seu último ano da Educação Infantil com suporte adequado, preparação emocional e transições sensíveis para o Ensino Fundamental.

8.3. Coerência interna dos parâmetros

Os parâmetros definidos pela CMPE constituem uma matriz progressiva que:

- respeita a complexidade do desenvolvimento infantil;
- diferencia necessidades entre creche e pré-escola;
- garante condições reais para práticas de cuidado e investigação;
- possibilita ambientes seguros, legíveis e responsivos;
- organiza a rede de forma racional, sem romper a identidade da infância.

Essa matriz dialoga com a lógica dos grupos etários, com a organização dos ambientes, com as transições previstas e com a continuidade pedagógica entre creche e pré-escola, compondo um sistema coeso e institucionalmente sustentável.

8.4. A presença do auxiliar de sala na Educação Infantil

Na RME-Cuiabá, a figura do auxiliar de sala de aula não é universal para todos os agrupamentos da Educação Infantil. Seu papel, sua pertinência e sua necessidade variam conforme a etapa e a organização normativa adotada pelo Sistema Municipal de Ensino.

Nos agrupamentos **G0 a G3**, correspondentes às turmas de creche, **não existe auxiliar de sala**. Isso ocorre porque a proporção adulto–criança recomendada para esses grupos — 1:5 (G0), 1:7 (G1), 1:10 (G2 e G3) — **já pressupõe a presença de profissionais suficientes na regência** para garantir cuidado, acolhimento, segurança e interações de qualidade. Nessa etapa, o número de docentes/educadores previstos na tabela é, por si só, uma resposta adequada à demanda de atenção contínua, à rotina de alimentação e higiene e às necessidades próprias do desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas. Portanto, **não se prevê a figura adicional do auxiliar de sala**, pois a necessidade já está plenamente atendida pela composição profissional obrigatória.

A situação é distinta nos agrupamentos **G4 e G5**, que correspondem à pré-escola. Embora as crianças nesta faixa etária apresentem maior autonomia, as demandas pedagógicas aumentam significativamente: mediação de conflitos, acompanhamento de brincadeiras de longa duração, projetos investigativos, organização de pequenos grupos, ampliação das linguagens e circulação mais intensa pelos ambientes da Unidade Educacional. Assim, para garantir a qualidade das interações e a segurança das crianças, a presença de um auxiliar torna-se necessária em situações específicas.

Na RME-Cuiabá, o limite máximo de matrícula por turma na pré-escola é de **25 crianças**. Diante disso, estabelece-se o seguinte princípio operacional:

Sempre que as turmas de G4 e G5 ultrapassarem o quantitativo de 25 crianças — limite máximo adotado pela SME — deve ser obrigatoriamente providenciado um Auxiliar de Sala de Aula para atuar em turno integral com o professor regente.

Essa diretriz responde a três fundamentos centrais:

1. Proteção da criança e segurança institucional

Grupos acima de 25 crianças intensificam o fluxo, os conflitos e as demandas de supervisão, exigindo mais de um adulto para garantir segurança emocional e física.

2. Qualidade pedagógica e organização dos tempos e espaços

Projetos, sequências investigativas, experiências com múltiplas linguagens e cantos pedagógicos demandam presença distribuída de adultos, sem comprometer a intencionalidade docente.

3. Equidade territorial

Territórios densos — como Pedra 90, Parque Cuiabá, Jardim Vitória e Altos da Serra — frequentemente apresentam pressões de matrícula que tornam a presença do auxiliar fundamental para evitar sobrecarga docente e assegurar condições iguais de aprendizagem e cuidado.

Importante ressaltar que o auxiliar **não substitui** o professor regente. Sua função é **potencializar** as experiências das crianças e **qualificar** a ação docente, garantindo que a pré-escola se mantenha como espaço de brincadeira, investigação, convivência e construção de autonomia — e não como um ambiente escolarizante que dilui a escuta e a atenção às infâncias.

Assim, a presença ou não do auxiliar de sala na Educação Infantil da RME-Cuiabá não decorre de escolha administrativa, mas de **compromissos distintos de proteção, pedagogia e organização territorial**, coerentes com o percurso G0–G5 e com as condições reais das Unidades Educacionais.

8.5. Dimensão ética da proporção adulto–criança

A proporção adulto–criança é, antes de tudo, uma questão ética. Não se trata apenas de definir quantos bebês e crianças cabem em uma sala, mas de estabelecer um pacto de proteção, dignidade e respeito pelos sujeitos da Educação Infantil. A ética na primeira infância exige que as crianças sejam vistas, escutadas e acompanhadas por adultos capazes de garantir cuidado atento, presença qualificada e interações sensíveis. Quando esse equilíbrio se rompe, o direito das crianças à proteção integral também se rompe.

Garantir uma boa proporção adulto–criança significa assegurar que cada criança tenha acesso ao que lhe é de direito: atenção individualizada, acolhimento emocional, mediação significativa nas interações, observação cuidadosa de suas expressões e necessidades e possibilidade de viver a infância com tempo, calma, disponibilidade e presença do adulto. É por meio dessa presença ética que o professor ou educador consegue perceber o choro sutil do bebê, a frustração da criança pequena, o conflito que se forma no canto da brincadeira, o medo, a alegria, a descoberta ou a curiosidade que emergem nas experiências cotidianas.

A superlotação, ao contrário, produz uma ruptura ética: transforma o cuidado em manejo, dilui as interações em vigilância e converte o direito à brincadeira e à exploração em rotina apressada e fragmentada. Em salas com proporção inadequada, o adulto não consegue garantir proteção física, intervir em conflitos de modo sensível, organizar tempos e espaços de forma intencional, acompanhar processos individuais, nem sustentar a autonomia emergente das crianças. A qualidade pedagógica se dissolve — e, com ela, dissolvem-se também os direitos das crianças.

Há ainda um aspecto ético relacionado ao trabalho docente. A superlotação representa igualmente um agravo ao direito do profissional de exercer seu trabalho em condições dignas, seguras e humanizadas. Uma proporção inadequada compromete a saúde mental e física do educador, reduz sua autonomia profissional, dificulta o planejamento e a observação e coloca sobre ele uma carga impossível de ser realizada com qualidade. Nesse sentido, proteger a proporção adulto–criança é também proteger o profissional, preservando seu direito de desenvolver práticas pedagógicas fundamentadas na escuta, no diálogo, na intencionalidade e na mediação qualificada.

Portanto, a proporção adulto–criança não é apenas um parâmetro administrativo nem uma referência logística. Ela é expressão direta do compromisso ético da gestão pública com a infância. A negligência nesse aspecto viola direitos, compromete o desenvolvimento, fragiliza a aprendizagem e esvazia o sentido educativo da creche e da pré-escola. Ao contrário, uma proporção equilibrada afirma a criança como sujeito de direitos, reconhece o profissional como agente pedagógico essencial e sustenta os princípios fundamentais da Educação Infantil enquanto espaço de cuidado, proteção e experiências significativas.

8.6. Impactos territoriais e organizacionais na RME

A proporção adulto–criança não é apenas um parâmetro pedagógico; é também um dispositivo de organização territorial e de planejamento da rede. Na RME-Cuiabá, onde coexistem territórios densos, bairros em expansão acelerada e unidades com perfis espaciais muito distintos, esse parâmetro atua como um regulador do funcionamento das unidades, influenciando diretamente a capacidade de atendimento e a qualidade da oferta.

Manter proporções adequadas afeta, de forma integrada:

- a definição da **metragem mínima** para cada turma;

- a **composição das equipes por turno** (docentes, auxiliares, apoios);
- a projeção anual de **contratações, lotações e remanejamentos**;
- a **abertura, manutenção ou fechamento de turmas**;
- o uso adequado dos **ambientes internos e externos**;
- as decisões sobre **rematricula, prevalência e expansão territorial**.

Nos territórios de maior densidade populacional de crianças pequenas — como Pedra 90, Parque Cuiabá, Jardim Vitória e Altos da Serra — o desafio se intensifica. Nessas regiões, a pressão demográfica recai especialmente sobre os agrupamentos de creche (G0 a G3), justamente aqueles que demandam as proporções mais protetivas e com maior impacto sobre a estrutura física e de pessoal. A CMPE, ao projetar a expansão anual, precisa considerar a curva etária daqueles territórios, o comportamento histórico da demanda, a prevalência dos agrupamentos e a pressão sobre os ambientes — que muitas vezes se dão sobre unidades já limitadas em metragem e infraestrutura.

Há, ainda, um aspecto técnico fundamental: **não basta que a proporção adulto–criança seja adequada; o espaço físico também deve ser suficiente**. Mesmo quando uma sala atende aos parâmetros legais de 1:10 ou 1:15, se sua metragem não garante conforto, mobilidade, ventilação, distribuição dos materiais e possibilidade de circulação segura, o número máximo de crianças **deve ser reduzido**. A CMPE já identificou, em diversas unidades, ambientes com metragem inferior ao desejado (principalmente em anexos, escolas verticalizadas ou unidades adaptadas), nas quais a capacidade nominal não coincide com a capacidade pedagógica efetiva.

Assim, a aplicação da proporção adulto–criança exige sempre uma dupla análise:

1. **Análise demográfica e territorial**: densidade da população de 0 a 5 anos, tendência de crescimento, presença de novos loteamentos e variação da demanda histórica.
2. **Análise espacial e arquitetônica**: metragem da sala, ventilação, iluminação, acessibilidade, circulação, mobiliário disponível e condições de organização dos cantos pedagógicos.

Quando esses dois elementos entram em tensão — por exemplo, muita demanda e pouco espaço — a decisão ética e técnica é sempre pela **proteção da criança**, o que implica

reduzir o número máximo por turma, reorganizar o turno, remanejar fluxos ou ampliar espaços de maneira emergencial ou provisória.

A proporção adulto–criança, portanto, transcende a sala e chega ao território. Ela é um critério de justiça espacial, pois evita que crianças de bairros superpopulosos vivam infâncias menos protegidas do que aquelas de bairros mais estruturados. A atuação da CMPE torna-se, assim, estratégica na mediação entre território, infraestrutura e qualidade pedagógica, garantindo que cada criança — independentemente do CEP — tenha acesso às mesmas condições de cuidado, aprendizagem e dignidade.

8.7. Os Parâmetros Nacionais de Qualidade (PNQ/2006) e o Risco de Retrocessos nas Propostas do CNE/CEB (2024)

A discussão sobre a proporção adulto–criança na Educação Infantil não pode ser dissociada dos marcos históricos que consolidaram a qualidade da etapa no Brasil. Entre esses marcos, destacam-se os **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQ/2006)**, documento elaborado pelo MEC com ampla participação de pesquisadores, gestores e instituições de referência.

Embora não constitua norma jurídica, o PNQ/2006 tornou-se a **principal base técnica do país** para orientar práticas de cuidado, organização dos ambientes, formação de profissionais e proporção humana necessária ao atendimento de crianças pequenas. Seus critérios foram incorporados por Conselhos Municipais de Educação, redes públicas e equipes de gestão, justamente por traduzirem evidências sólidas sobre desenvolvimento infantil e qualidade das interações.

No que se refere às proporções adulto/criança, o PNQ/2006 recomenda parâmetros **rigorosamente coerentes com o desenvolvimento**, tais como:

- 1 adulto para cada 4 bebês (G0);
- 1 para 6 crianças de 1 ano (G1);
- 1 para 8 crianças de 2 anos (G2);
- 1 para 12 crianças de 3 anos (G3);
- 1 para 15 crianças de 4 e 5 anos (G4–G5).

Esses números, amplamente reconhecidos pela literatura nacional e internacional, asseguram condições reais para que o adulto possa:

- observar individualmente as crianças;
- garantir segurança nos ambientes;
- apoiar autocuidado e rotinas de higiene;
- sustentar brincadeiras, investigações e interações sociais;
- responder a necessidades emocionais e corporais;
- manter vínculos estáveis de proteção e confiança.

No entanto, as **minutas do CNE/CEB apresentadas em 2024** sugerem **flexibilizar** esses parâmetros, ampliando o número de crianças por professor e reduzindo a obrigatoriedade de auxiliares — sobretudo nos grupos de creche (G0–G3). Essa revisão representa um **retrocesso técnico e pedagógico**, pois desconsidera princípios centrais da Educação Infantil e compromete direitos já consolidados.

A ampliação indiscriminada das turmas, sem suporte proporcional de adultos, impacta diretamente:

- a segurança física e emocional das crianças;
- a autonomia nos banheiros e espaços molhados;
- a qualidade das interações;
- o tempo de circulação e exploração;
- a organização dos ambientes por cantos;
- a continuidade pedagógica entre creche e pré-escola;
- a atenção à diversidade de ritmos e necessidades individuais.

No contexto da RME-Cuiabá, onde a organização por grupos etários (G0–G5) estrutura todo o planejamento territorial, pedagógico e arquitetônico, a adoção de parâmetros mais amplos reduziria sensivelmente a qualidade do atendimento. Além disso, agravaria desigualdades territoriais em regiões com alta densidade de crianças pequenas, como Pedra 90, Altos da Serra, Parque Cuiabá, Jardim Vitória e Guia, onde a presença suficiente de adultos é fator decisivo para garantir proteção e dignidade.

Assim, à luz do PNQ/2006 e das evidências acumuladas pela CMPE, defende-se a manutenção de **proporções humanizadas**, condizentes com as necessidades reais da infância e alinhadas aos princípios de cuidado, atenção individualizada, autonomia e segurança. Flexibilizar esses parâmetros significaria retroceder em conquistas históricas e

comprometer a integridade de uma etapa que deve ser tratada com a máxima responsabilidade ética, pedagógica e institucional.

8.8. Recomendações da CMPE

As recomendações da CMPE para a proporção adulto–criança — 1:5 no G0, 1:7 no G1, 1:10 no G2 e G3, 1:15 no G4 e 1:20 no G5 — não se fundamentam em normas circunstanciais, mas em um **conjunto integrado de evidências científicas e institucionais** que orientam a organização da Educação Infantil.

Primeiramente, tais parâmetros se apoiam nos **achados da neurociência do desenvolvimento**, que demonstram que a primeira infância é caracterizada por intensa plasticidade cerebral, formação de circuitos socioemocionais e dependência de interações responsivas. A presença suficiente de adultos é condição indispensável para garantir segurança afetiva, mediação qualificada, regulação emocional e oportunidades reais de exploração e aprendizagem.

Além disso, a recomendação dialoga com a **literatura especializada da área da Educação Infantil**, nacional e internacional, que há décadas aponta que a qualidade das interações — e não a quantidade de atividades — é o principal determinante do desenvolvimento integral na faixa de 0 a 5 anos. Pesquisas consolidadas mostram que grupos numerosos, com poucos adultos, reduzem a qualidade da atenção individualizada, comprometem rotinas de cuidado e inviabilizam práticas investigativas, lúdicas e cooperativas.

No contexto de Cuiabá, os parâmetros aqui adotados também refletem a **experiência territorial acumulada pela RME**, especialmente nas regiões de maior concentração de crianças pequenas (Pedra 90, Altos da Serra, Parque Cuiabá, Jardim Vitória, Guia). A distribuição demográfica, as características urbanas e as demandas reais das unidades educacionais evidenciam que proporções mais amplas resultam em sobrecarga, insegurança e diminuição da qualidade da experiência infantil.

Essas recomendações se ancoram ainda em **indicadores de segurança, autonomia e dignidade infantil**, que orientam a organização dos banheiros, dos ambientes molhados, da exploração corporal, da circulação, do brincar livre e da mediação dos conflitos — especialmente relevantes nas transições dos grupos G2, G3 e G4.

Por fim, embora as minutas recentes do CNE/CEB (2024) apontem flexibilizações que ampliam o número de crianças por adulto, a CMPE reafirma que os **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQ/2006)** continuam sendo o documento técnico mais sólido produzido no país sobre o tema. O PNQ/2006 permanece como **referência histórica e científica** amplamente reconhecida na literatura, fornecendo diretrizes coerentes e baseadas em evidências para a organização de turmas e ambientes.

Assim, a proporção adulto–criança aqui apresentada se mantém **como diretriz institucional da RME-Cuiabá**, sustentada por fundamentos pedagógicos, científicos, territoriais e éticos, e alinhada à responsabilidade institucional de garantir uma Educação Infantil que respeite a infância, proteja as crianças e assegure condições reais de cuidado e aprendizagem.

8.9. Análise comparativa entre a Resolução CNE/CEB nº 1/2024 e a Resolução Normativa nº 02/2025/CME/Cuiabá

A Resolução Normativa nº 02/2025/CME/Cuiabá-MT, ao regulamentar a oferta da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino, incorpora de forma explícita a matriz de proporção máximo criança/profissional docente, em diálogo direto com a Resolução CNE/CEB nº 1/2024. Entretanto, a análise comparativa dos parâmetros adotados revela um movimento híbrido: em alguns agrupamentos etários, o CME acompanha o afrouxamento proposto pelo CNE; em outros, freia o aumento; e, de modo particular, amplia significativamente o teto para a pré-escola (4 e 5 anos).

No agrupamento correspondente ao G0 (0 a 12 meses), há convergência plena entre as duas normativas: tanto o CNE quanto o CME fixam o limite de 5 bebês por educador, alinhado ao entendimento de que esta é a faixa etária de maior dependência física e emocional, demandando atenção intensiva e cuidado contínuo.

No agrupamento equivalente ao G1, o CME reproduz o parâmetro de 8 bebês por educador para crianças de 12 a 24 meses, nos mesmos termos da Resolução CNE/CEB nº 1/2024. Na prática, isso convalida um movimento de ampliação em relação a parâmetros mais restritivos historicamente defendidos pela CMPE, que sustentavam a referência de 7 crianças por profissional para este grupo, com base em evidências do desenvolvimento e na experiência territorial da rede.

Já nos agrupamentos correspondentes ao G2 e G3, a Resolução Normativa nº 02/2025 assume um papel de contenção em relação ao padrão nacional. Enquanto a Resolução CNE/CEB nº 1/2024 admite até 12 crianças por educador para 25 a 36 meses e até 18

crianças para 37 a 48 meses, o CME/Cuiabá reduz esse teto para 10 crianças em ambas as faixas. Trata-se de uma decisão mais protetiva, que demonstra a capacidade do sistema municipal de divergir do CNE quando a realidade local e a qualidade pedagógica assim o exigem.

Entretanto, essa mesma prudência não se estende aos agrupamentos G4 e G5. Para crianças de 4 e 5 anos, a Resolução CNE/CEB nº 1/2024 fixa o limite de 20 crianças por educador, enquanto a Resolução Normativa nº 02/2025/CME/Cuiabá eleva esse teto para 25 crianças. Esse aumento não apenas contrasta com o espírito das Diretrizes Nacionais, que estabelecem proporções máximas com vistas à qualidade, como também destoia do cuidado demonstrado na contenção das proporções em G2 e G3. Em termos pedagógicos, evidencia-se uma fragilização justamente na etapa em que a pré-escola deveria consolidar experiências investigativas, projetos, brincadeiras de fluxo longo e transições sensíveis para o Ensino Fundamental.

Diante da ausência de consenso entre o padrão nacional e a normativa municipal, especialmente no que se refere à pré-escola, abre-se um espaço legítimo para a intervenção técnica da Coordenadoria de Microplanejamento Educacional (CMPE). Amparada em evidências científicas, em documentos históricos como os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQ/2006), nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI/2009) e na experiência territorial acumulada na RME-Cuiabá, a CMPE pode e deve apresentar proposta própria de matriz G0–G5, mais coerente com o desenvolvimento infantil e com a responsabilidade institucional da SME.

Nessa perspectiva, a matriz recomendada pela CMPE — 1:5 (G0), 1:7 (G1), 1:10 (G2), 1:10 (G3), 1:15 (G4) e 1:20 (G5) — representa um ajuste tecnicamente fundamentado, que assume postura mais prudente nos grupos de creche e corrige a fragilização observada na pré-escola, aproximando o sistema municipal de um padrão de qualidade compatível com a proteção integral da infância. Trata-se de um movimento que não se opõe à normativa do CME, mas a tensiona de forma propositiva, oferecendo base científica e histórica para futuras revisões que reforcem a coerência da etapa e a centralidade do direito de bebês e crianças a ambientes educacionais seguros, responsivos e bem acompanhados.

A **falta de consenso** (ou a adoção de padrões distintos) entre o CME/Cuiabá e o CNE/CEB fortalece a tese de que o **CMPE (Coordenadoria de Microplanejamento Educacional)** tem um papel crucial e urgente na produção de **conhecimento técnico e científico** para orientar as políticas municipais.

8.10. O papel da Argumentação do CMPE

1. **Embasamento Científico e Pedagógico:** Argumentos baseados na **neurociência do desenvolvimento** e na **literatura clássica da Educação Infantil** — como já consta no documento do CMPE — são essenciais. Eles sustentam que a **proporção adulto-criança não é apenas um indicador logístico, mas uma condição pedagógica** que impacta diretamente a qualidade das interações, do cuidado e do desenvolvimento cognitivo-afetivo.
2. **Defesa da Qualidade Histórica:** Ao frear o aumento da proporção para os grupos G2/G3 (propondo 10 em vez de 12 ou 18), o CME/Cuiabá sinalizou que os **"retrocessos normativos"** (o aumento da proporção) não podem anular as evidências de qualidade. O CMPE deve dar suporte técnico a essa posição, demonstrando o custo-benefício (pedagógico e social) de manter padrões mais restritivos.
3. **Proposição para G4/G5:** A manutenção do limite de **25 crianças** na pré-escola, em vez de adotar as 20 sugeridas pelo CNE, é um ponto vulnerável. O CMPE pode utilizar a análise da demanda (o **"Fator Ociosidade"** na pré-escola mencionado no seu documento) para argumentar que, dada a necessidade de priorizar o atendimento em creche (G0 a G3), a pré-escola tem condições de adotar o padrão de 20 crianças sem comprometer o atendimento universal, desde que haja vontade política.

Dessa forma, a divergência normativa não é um obstáculo, mas sim a **justificativa mais forte** para que a CMPE produza e utilize **Notas Técnicas e Sínteses** que qualifiquem o debate e orientem as políticas de expansão da Rede Municipal, garantindo a **coerência etária e pedagógica** do percurso G0–G5.

8.13. Análise Comparativa das Proporções (CNE vs. CME/Cuiabá)

O ponto central de tensão reside exatamente na métrica da proporção, onde o CME/Cuiabá demonstrou uma postura de **mediação crítica**, mantendo a autonomia municipal para estabelecer padrões de qualidade mais elevados do que as diretrizes federais flexibilizadas.

Abaixo, um resumo comparativo com base no seu levantamento e nas informações disponíveis sobre a Resolução CME/Cuiabá nº 2/2025:

Agrupamento	Faixa Etária (Aproximada)	CME/Cuiabá RN nº 2/2025 (Crianças e Profissional)	CNE/CEB RN nº 1/2024 (Parâmetros)	Postura do CME/Cuiabá
G0	0 a 1 ano (Berçário)	5 por profissional	7 por profissional	Mais restritiva (maior qualidade) que o CNE, reafirmando um padrão local.
G1	1 a 2 anos	8 por profissional	8 por profissional	Aumentou em relação ao padrão histórico mais rígido (possível alinhamento com a demanda ou acomodação ao teto do CNE).
G2/G3	2 a 3 anos	10 por profissional	12 por profissional (G2) ou 18 por profissional (G3)	Freio significativo. Mantém o padrão de qualidade mais alto, rejeitando o aumento expressivo (12 e 18) sugerido pelo CNE.
G4/G5	4 a 5 anos (Pré-escola)	25 por profissional	20 por profissional (Sugerido)	Menos restritiva que a sugestão do CNE (20), mantendo o limite tradicional (25/30), possivelmente por questões de capacidade instalada e demanda.

A comparação formal das proporções evidencia que o CME/Cuiabá estabeleceu um padrão de qualidade superior ao CNE para a Creche (G0 a G3), mas manteve o teto máximo de 25 crianças por profissional na Pré-escola (G4/G5), em um movimento de acomodação à capacidade e demanda instaladas. Contudo, conforme detalhado na análise territorial deste documento, o padrão 25:1 na Pré-escola, além de ser menos restritivo que o sugerido no debate nacional (20:1), colide com a **ociosidade de vagas** já mapeada pelo CMPE. Esta constatação final legitima a necessidade de o CMPE propor uma **intervenção dupla e otimizada**: primeiro, consolidar e proteger as proporções baixas na Creche (G0–G3) e, segundo, utilizar os dados de demanda e ocupação (G4–G5) para reavaliar a proporção na

Pré-escola, propondo um novo padrão que maximize a qualidade pedagógica sem comprometer a política de universalização, garantindo a coerência de todo o ciclo da Educação Infantil.

8.14. Síntese do Capítulo — A Proporção Adulto–Criança como Condição Estruturante da Qualidade

A proporção adulto–criança constitui um dos eixos estruturantes da qualidade da Educação Infantil, não como mero indicador numérico, mas como um componente profundamente ligado ao desenvolvimento humano nos primeiros anos de vida. A presença adequada de profissionais possibilita que bebês e crianças vivenciem experiências de cuidado, aprendizagem e convivência mediadas por adultos sensíveis, capazes de sustentar vínculos, garantir segurança e promover interações que alimentam o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

Na creche (G0 a G3), essa proporção é ainda mais decisiva. O bebê depende do adulto para organizar o corpo, mediar emoções, estruturar a rotina e explorar o ambiente com segurança. A criança pequena, por sua vez, busca o adulto como referência de linguagem, afeto, regulação emocional e interação social. Um número excessivo de crianças por profissional compromete não apenas a atenção individualizada, mas também a responsividade, a qualidade das interações e a organização dos ambientes como espaços de pesquisa e descoberta. Em outras palavras, a proporção adulto–criança determina o tipo de infância que se vive dentro de uma Unidade Educacional.

No caso da pré-escola (G4 e G5), a importância da proporção não diminui; apenas assume outra forma. Crianças de 4 e 5 anos ampliam sua autonomia, mas dependem de mediações intencionais para sustentar projetos de investigação, organizar brincadeiras de longa duração, negociar conflitos, participar de experiências coletivas e transitar entre espaços e materiais com autonomia crescente. Em turmas demasiado numerosas, a brincadeira se fragiliza, as linguagens se reduzem, a escuta se dispersa e a capacidade docente de planejar e observar se estreita. A pré-escola, como primeira etapa obrigatória da educação básica, precisa de condições para consolidar experiências lúdicas, promover transições sensíveis e fortalecer o percurso integral de desenvolvimento das crianças.

Este capítulo demonstrou que a proporção adulto–criança não é um elemento isolado da infraestrutura, do currículo ou da gestão: ela é a *condição que possibilita* todos esses outros elementos existirem com qualidade. Sem uma proporção adequada, ambientes preparados não funcionam; propostas pedagógicas perdem intencionalidade; a avaliação formativa se torna superficial; e as interações — fundamento da Educação Infantil — deixam de se realizar com profundidade. A proporção, portanto, é simultaneamente um parâmetro técnico e um princípio ético: assegura o direito das crianças a serem vistas, escutadas, acolhidas e acompanhadas em seus tempos, ritmos e singularidades.

Ao comparar os parâmetros nacionais do CNE/CEB (2024) com a normativa municipal CME/Cuiabá (2025), observa-se que não há consenso absoluto entre as instâncias reguladoras — o que reforça o papel estratégico da CMPE em oferecer uma síntese técnica que articule ciência, história institucional e análise territorial. A matriz G0–G5 construída por esta Coordenadoria afirma que a proporção adulto–criança deve ser orientada pelo desenvolvimento infantil e não apenas por pressões logísticas. Por isso, defende-se uma distribuição equilibrada: 1:5 (G0), 1:7 (G1), 1:10 (G2), 1:10 (G3), 1:15 (G4) e 1:20 (G5), como expressão de um compromisso com a qualidade, com a segurança e com a proteção integral da infância.

Em síntese, a proporção adulto–criança é um dos principais parâmetros que sustentam a coerência etária, o percurso pedagógico e a própria identidade da Educação Infantil. Ela materializa, na organização das turmas, o direito de cada bebê e criança a viver uma infância plena, protegida, significativa e bem acompanhada — objetivo central deste documento e de toda a política pública municipal para a primeira infância.

8.15. Proposição CMPE para o limite de montagem das turmas de G4 e G5

No caso da pré-escola, é necessário distinguir dois parâmetros diferentes, ainda que interdependentes: (1) a proporção adulto–criança e (2) o limite máximo de crianças que podem compor uma turma. A proporção adulto–criança, tal como proposta pela CMPE — 15:1 no G4 e 23:1 no G5 — é um parâmetro técnico-pedagógico que orienta a quantidade de profissionais necessários para garantir interação qualificada, segurança, rotina organizada e acompanhamento individual. Já o limite de montagem da turma é um

parâmetro organizacional definido pela SME, que regula o número máximo de matrículas permitidas por sala.

PARÂMETRO	SIGNIFICA	DEFINIDO POR QUEM	SITUAÇÃO ATUAL SME	PROPOSTA CMPE
Proporção adulto-criança	Relação técnico-pedagógica de cuidado e interação	CMPE (técnico)	–	G4: 15:1 G5: 20:1
Montagem da turma	Quantas crianças podem ser matriculadas em uma mesma sala	SME (normativo-operacional)	25 crianças por turma	20 crianças por turma (recomendação técnica CMPE)

Atualmente, a SME estabelece 25 crianças como limite máximo de composição de turmas de pré-escola. Contudo, ao comparar esse limite com as recomendações da Resolução CNE/CEB nº 1/2024 — que indica 20 crianças como padrão nacional para esse agrupamento — evidencia-se uma margem que pode ser ajustada sem comprometer o atendimento universal.

A análise da demanda realizada pela CMPE, especialmente por meio do indicador denominado **Fator Ociosidade da Pré-Escola**, demonstra que, na maior parte dos territórios da RME-Cuiabá, as vagas de G4 e G5 são plenamente suficientes para atender toda a demanda que se apresenta. Não há pressão significativa que justifique a manutenção de turmas com 25 crianças, sobretudo considerando que a maior prioridade de expansão recai sobre as turmas de creche (G0 a G3), onde há déficit histórico e onde as famílias concentram a maior demanda reprimida.

Dessa forma, a CMPE propõe a revisão do limite máximo de montagem de turmas de G4 e G5 para **20 crianças por turma**. Essa alteração não interfere na proporção adulto-criança recomendada para a pré-escola, pois esta permanece estabelecida em 15:1 (G4) e 23:1 (G5). A medida atua exclusivamente sobre o número total de matrículas por sala e tem como objetivo:

- alinhar a política municipal ao padrão nacional estabelecido pelo CNE/CEB;

- reforçar a qualidade pedagógica, garantindo grupos mais manejáveis, acolhedores e seguros;
- melhorar as condições de trabalho docente e permitir maior aprofundamento nas práticas investigativas, nos cantos e nas experiências de longa duração;
- proteger a infância em territórios densos, evitando superlotação nas unidades mais pressionadas;
- liberar capacidade institucional para priorizar o atendimento em creche, onde se concentra a maior demanda reprimida.

Assim, a correção do limite de montagem das turmas para 20 crianças não reduz atendimento, não gera prejuízos ao fluxo, nem compromete a universalização da pré-escola. Pelo contrário: constitui uma medida responsável, coerente com o desenvolvimento infantil e sustentada por evidências demográficas, pedagógicas e territoriais. A pré-escola da RME-Cuiabá tem condições objetivas de adotar esse padrão sem retrocessos e, com isso, aproximar-se mais dos princípios de qualidade previstos na própria Resolução CNE/CEB nº 1/2024.

Capítulo 9 — Transporte Escolar na Educação Infantil: Acolhimento, Segurança e Integralidade do Percurso

O transporte escolar, no contexto da RME-Cuiabá, deve ser compreendido como **parte integrante do percurso institucional da criança**, especialmente na Educação Infantil. Para muitas crianças — principalmente aquelas atendidas em territórios rurais, áreas de expansão urbana ou regiões com menor oferta de unidades — o transporte constitui o **primeiro ambiente público do dia** e o **último ambiente antes do retorno ao lar**.

Portanto, o transporte escolar não é serviço acessório, nem exclusivamente logístico: é **espaço educativo de proteção, convivência e acolhimento**, que demanda critérios pedagógicos, éticos e organizacionais.

9.1. O transporte como extensão da experiência escolar

A experiência da criança no transporte influencia diretamente:

- sua disposição emocional ao chegar na escola;
- sua sensação de segurança e pertencimento;
- seu comportamento nos primeiros momentos da rotina;
- sua forma de se relacionar com pares e adultos.

A escola e o transporte não são esferas separadas — **o dia escolar começa no embarque e termina no desembarque**.

Por isso, o planejamento das unidades precisa considerar esse momento como parte do cuidado institucional.

9.2. O monitor de transporte como adulto de referência

Na Educação Infantil, a presença do monitor é **imprescindível**.

O monitor:

- acolhe a criança no embarque e se torna seu primeiro contato institucional;
- observa sinais de medo, cansaço, irritação, alegria ou ansiedade;
- garante segurança física durante todo o trajeto;
- media conflitos entre pares e orienta comportamentos;
- apoia crianças menores no uso do cinto, cadeirinhas ou adaptações;
- informa a equipe escolar sobre situações relevantes percebidas no trajeto;
- estabelece continuidade afetiva entre família e escola.

O monitor não desempenha função logística, mas **função de cuidado e proteção**, articulada à política de Educação Infantil.

9.3. Elementos essenciais de segurança e organização

Para assegurar o direito das crianças ao transporte com segurança e dignidade, é necessário garantir:

a) Segurança física

- uso adequado de cadeirinhas, assentos de elevação ou cintos apropriados;
- manutenção preventiva e corretiva dos veículos;
- rotas compatíveis com as condições geográficas e horários;
- embarque e desembarque realizados em locais seguros.

b) Segurança emocional

- conduta acolhedora do monitor e motorista;
- previsibilidade das rotas e horários;
- atenção às necessidades das crianças pequenas durante o percurso;
- ambiente respeitoso, sem gritos, pressa ou desorganização.

c) Organização institucional

- comunicação constante entre escola, SME, monitor e motorista;
- alinhamento sobre horários, atrasos e imprevistos;
- registro de ocorrências e comunicação às famílias quando necessário.

9.4. A relação entre transporte e rotina escolar

A chegada e a saída são momentos de **transição emocional**, que devem ser integrados à rotina pedagógica da unidade.

Recomenda-se que a escola:

- receba as crianças com acolhimento e contato visual imediato;
- observe sinais emocionais provenientes do trajeto;
- registre informações relevantes comunicadas pelo monitor;
- organize a saída de forma tranquila, evitando esperas prolongadas.

O cuidado com esses momentos reforça o vínculo institucional e fortalece a sensação de segurança das crianças.

9.5. Especificidades das áreas rurais e de difícil acesso

No atendimento rural — como o das escolas do campo e salas anexas — o transporte escolar assume papel ainda mais decisivo.

Nesses territórios:

- o transporte é, muitas vezes, a única forma de acesso à escola;
- as distâncias são maiores e exigem planejamento diferenciado;
- caminhos variam conforme período de chuvas e condições das estradas;
- rotinas precisam considerar tempo de deslocamento e fadiga das crianças.

A oferta de transporte qualificado é **condição para garantir o direito de frequentar a Educação Infantil** nesses territórios.

9.6. Responsabilidade compartilhada

O transporte escolar é responsabilidade conjunta de:

- Secretaria Municipal de Educação (planejamento e fiscalização);
- equipe gestora da unidade (acompanhamento e comunicação);
- motorista e monitor (execução e cuidado direto);
- famílias (informações e orientações sobre a criança).

Somente com a articulação desses atores o transporte se torna um ambiente seguro e acolhedor.

9.7. Síntese do Capítulo

O transporte escolar, quando organizado com intencionalidade e cuidado, amplia a proteção, a segurança e o acolhimento das crianças da Educação Infantil. Ele compõe o percurso formativo e deve ser reconhecido como espaço institucional.

Para a RME-Cuiabá, garantir transporte seguro, humano e sensível significa assegurar que cada criança, independentemente de seu território, tenha garantido o direito pleno à infância e ao acesso à escola.

Capítulo 10 — Continuidade Pedagógica entre Creche e Pré-escola (G0–G5)

A continuidade pedagógica é o eixo estruturante da Educação Infantil na RME-Cuiabá. Ela assegura que o percurso da criança — do G0 ao G5 — seja vivido como uma **trajetória integrada**, com experiências que se ampliam progressivamente, sem rupturas bruscas entre creche e pré-escola.

A criança pequena depende de previsibilidade, vínculo, rotina, legibilidade do ambiente e segurança emocional para se desenvolver. Quando as transições são planejadas com intencionalidade, elas reforçam esses elementos; quando são fragmentadas, prejudicam o bem-estar, a autonomia e o aprendizado.

Este capítulo apresenta diretrizes para consolidar uma política de continuidade pedagógica que garanta coerência, fluidez e unidade à etapa.

10.1. O que é continuidade pedagógica?

Continuidade pedagógica não significa manter tudo igual. Significa **organizar o percurso de modo que a criança perceba sentido, progressão e acolhimento**.

Ela envolve:

- alinhamento das práticas entre os grupos etários;
- uso coerente dos ambientes e rotinas;
- constância nos modos de interação adulto–criança;
- progressão de desafios sem antecipação escolarizante;
- reconhecimento das conquistas e ritmos individuais.

A continuidade é, portanto, uma construção institucional — não uma tarefa individual da professora.

10.2. A fratura histórica entre creche e pré-escola: o ponto crítico da continuidade

Na RME-Cuiabá, como em muitos municípios brasileiros, ainda é visível a separação simbólica entre creche (G0–G3) e pré-escola (G4–G5). Esta fratura se manifesta quando:

- as rotinas mudam abruptamente;
- o ambiente físico se distancia das práticas vividas na creche;
- expectativas sobre autonomia aumentam de modo repentino;
- o brincar investigativo dá lugar a atividades excessivamente dirigidas;
- a pré-escola assume funções de “preparação” para o Ensino Fundamental.

Superar essa fratura é fundamental para garantir o direito à infância.

10.3. Dimensões da continuidade pedagógica

A continuidade se concretiza em quatro dimensões principais:

a) Continuidade das relações

A criança precisa reconhecer adultos de referência, mesmo quando muda de sala. Isso favorece segurança emocional e reduz ansiedade.

b) Continuidade dos ambientes

Os espaços devem manter uma lógica: acessíveis, legíveis, organizados por cantos, com materiais reconhecíveis.

c) Continuidade das experiências

Brincadeira, exploração, investigação e projetos precisam manter presença contínua do G0 ao G5 — em complexidade crescente.

d) Continuidade das rotinas

Rotinas organizadas, previsíveis e ajustadas ao desenvolvimento contribuem para autonomia e autorregulação.

10.4. Transições planejadas entre os grupos

As transições entre G0–G1–G2–G3–G4–G5 devem ser entendidas como **processos pedagógicos**, não como trocas de sala.

Entre as estratégias recomendadas:

- visitas prévias ao novo grupo;
- familiarização com novos ambientes;
- troca de registros entre educadoras;
- adaptação gradual em pequenos grupos;
- apresentação das novas professoras às famílias;
- manutenção de alguns rituais do grupo anterior.

Transição bem conduzida reduz regressões e fortalece autonomia.

10.5. Evitando a escolarização precoce na pré-escola

Para que a continuidade seja preservada, é essencial impedir práticas escolarizantes no G4 e G5, como:

- atividades repetitivas de mesa;
- uso predominante de cadernos e fichas;
- antecipação da alfabetização formal;
- práticas avaliativas de desempenho individual;
- redução das brincadeiras investigativas.

A pré-escola continua sendo Educação Infantil — e deve preservar a identidade da infância.

10.6. Critérios para continuidade entre G3 → G4

A transição do G3 para o G4 é o ponto mais sensível do percurso.

Recomenda-se:

- ambientes de pré-escola com cantos, acessibilidade e circulação livre;
- ampliação gradual da autonomia, sem exigências abruptas;
- tempo garantido para brincadeiras de fluxo longo;
- professoras preparadas para acolher expectativas e medos;
- comunicação contínua com as famílias;
- retomada de projetos, histórias e repertórios conhecidos.

A criança não pode sentir que “mudou de etapa” — deve sentir que **a infância continua**.

10.7. A coordenação pedagógica na continuidade

A coordenação pedagógica tem papel central na articulação:

- prepara planejamentos integrados;
- alinha expectativas entre professoras;
- analisa registros e acompanha o desenvolvimento individual;
- define práticas institucionais de transição;
- orienta o uso dos ambientes e rotinas.

Continuidade depende de liderança pedagógica — não de ações isoladas.

10.8. A continuidade como garantia do direito à infância

As crianças pequenas precisam de estabilidade, previsibilidade e vínculos. Quando a escola garante isso, promove:

- segurança emocional;
- autonomia;
- desenvolvimento integral;
- participação ativa;
- relações confiáveis com adultos e pares.

Continuidade é **proteção integral**.

10.9. Síntese do Capítulo

A continuidade pedagógica entre creche e pré-escola não é um detalhe da organização escolar — é o centro de uma política de Educação Infantil comprometida com a infância.

Ela garante que o percurso G0–G5 seja vivido como uma experiência contínua, coerente e humana, sem rupturas bruscas ou expectativas incompatíveis.

Para a RME-Cuiabá, consolidar essa continuidade significa afirmar a Educação Infantil como etapa formativa própria, com identidade pedagógica sólida, ambientes coerentes e práticas sensíveis às necessidades das crianças.

Capítulo 11 — O Parquinho Como Currículo em G4 E G5

O parquinho deve ser compreendido como ambiente curricular essencial da Educação Infantil, especialmente nos grupos G4 e G5. Embora as normativas nacionais e municipais silenciem sobre esse espaço, a literatura científica contemporânea demonstra que ambientes externos estruturados são indispensáveis para o desenvolvimento motor, socioemocional e cognitivo da criança. O parquinho amplia experiências que a sala de aula não pode oferecer, fortalece funções executivas, promove autonomia, sustenta interações éticas e qualifica transições para o Ensino Fundamental.

No contexto da RME-Cuiabá, a CMPE reconhece a necessidade de tratar o parquinho não como acessório recreativo, mas como **parte integrante do direito à infância e componente do currículo**, alinhado às DCNEI e à BNCC. Trata-se de espaço que exige intencionalidade pedagógica, planejamento e proporção adequada de adultos, assumindo papel estruturante na garantia da qualidade da pré-escola.

Por sua relevância para o desenvolvimento infantil e por sua ausência nas normativas vigentes, o tema será aprofundado em documento técnico próprio, dedicado exclusivamente à relação entre infraestrutura externa, currículo, desenvolvimento e microplanejamento escolar.

Capítulo 12 — Considerações Finais

A organização da Educação Infantil exige atenção cuidadosa aos processos de desenvolvimento humano, às interações cotidianas, à estrutura dos ambientes e à coerência entre as etapas que compõem o percurso educativo das crianças de 0 a 5 anos. Ao longo desta obra, buscamos articular fundamentos científicos, referências normativas, experiências territoriais e análises pedagógicas que reafirmam a centralidade do percurso G0–G5 como eixo estruturante da Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Cuiabá.

As reflexões apresentadas neste documento demonstram que a infância requer presença adulta qualificada, ambientes legíveis, rotinas coerentes, tempos sensíveis e interações significativas. A proporção adulto–criança, os ambientes molhados, os agrupamentos etários, as transições pedagógicas e as práticas cotidianas não são meros elementos administrativos: são dispositivos pedagógicos que garantem segurança, autonomia e potência às crianças.

No contexto atual, o desafio se torna maior. As flexibilizações normativas propostas pelo CNE/CEB (2024) e reforçadas pela CME/Cuiabá (2025) representam riscos concretos de perda de qualidade na Educação Infantil. Ampliar grupos, reduzir a presença adulta, minimizar a centralidade das rotinas e relativizar a coerência etária ameaça décadas de conquistas construídas pelo campo da infância no Brasil.

Por isso, este documento assume, explicitamente, um posicionamento institucional: **a defesa da Educação Infantil baseada em evidências científicas, na literatura especializada e na experiência territorial da RME-Cuiabá**. A CMPE reafirma sua responsabilidade de orientar políticas públicas que protejam a infância e que garantam parâmetros de qualidade consistentes, mesmo em cenários de retrocesso normativo.

As Considerações Finais reforçam, portanto, o compromisso da SME/Cuiabá com a oferta de uma Educação Infantil que respeite os direitos das crianças, a dignidade do cuidado, a centralidade das interações e a integridade do percurso G0–G5. As recomendações aqui apresentadas — incluindo os parâmetros atualizados de proporção adulto–criança — constituem diretrizes institucionais fundamentadas em ciência, ética e responsabilidade pública.

O documento se encerra reafirmando que a política educacional comprometida com a infância não se submete a conjunturas momentâneas: ela se sustenta em princípios sólidos e em um projeto de futuro que reconhece, valoriza e protege o direito das crianças cuiabanas a uma Educação Infantil de excelência.

12.1. A Educação Infantil como etapa com identidade própria

A coerência etária e a organização das práticas mostram que a infância não pode ser reduzida ao papel preparatório para etapas posteriores. G0–G5 constituem um percurso de vida com sentido próprio, marcado por:

- vínculos afetivos consistentes;
- brincadeira e investigação como centrais;
- ambientes que acolhem, ampliam e legitimam a criança;
- respeito aos tempos, gestos e ritmos individuais.

A identidade da etapa precisa ser preservada, sobretudo na transição entre creche e pré-escola, evitando antecipações escolarizantes e assegurando continuidade.

12.2. A coerência interna como garantia de direitos

A análise integrada dos capítulos evidencia que a qualidade da Educação Infantil depende de **coerência interna**: espaços, rotinas, interações, tempos e expectativas devem dialogar entre si.

Isso implica:

- ambientes organizados em cantos e zonas de experiência;
- banheiros e áreas molhadas como ambientes de autonomia;
- rotinas estáveis, porém flexíveis;
- adultos suficientes e preparados para garantir atenção afetiva e segurança;
- transições planejadas entre grupos etários;
- transporte escolar que assegura acolhimento e proteção.

Quando a escola funciona como sistema coerente, a criança sente-se pertencente, segura e capaz de explorar o mundo.

12.3. Responsabilidade institucional e liderança pedagógica

A garantia da qualidade não pode depender apenas da atuação individual da professora. Trata-se de uma responsabilidade coletiva, que envolve:

- coordenação pedagógica ativa e formadora;
- direção comprometida com o direito das crianças;
- equipe de apoio articulada;
- corpo docente preparado e integrado;
- CMPE e SME garantindo parâmetros, projeções e condições estruturais.

A liderança pedagógica é elemento decisivo para assegurar continuidade, coerência e qualidade.

12.4. A centralidade das políticas territoriais

A realidade educacional de Cuiabá exige planejamento territorial responsável. Os capítulos evidenciam que:

- a densidade de crianças pequenas varia intensamente entre os bairros;
- a fase creche (G0–G3) concentra maior pressão de demanda;
- o transporte escolar é determinante em áreas rurais e de expansão urbana;
- a abertura de turmas deve seguir projeções territoriais sólidas e atualizadas.

A Educação Infantil é parte de uma política pública territorial — e não apenas escolar.

12.5. Síntese integradora dos princípios do documento

Este trabalho evidencia que uma política de Educação Infantil coerente deve se fundamentar em:

- coerência etária (G0–G5);
- ambientes pedagógicos estruturados;
- proporções adulto–criança adequadas;
- transições planejadas;
- continuidade pedagógica sem rupturas;
- respeito ao direito de brincar;
- proteção emocional e física em todos os espaços, incluindo o transporte;

- liderança pedagógica e responsabilidade institucional.

Esses elementos não são acessórios, mas estruturantes. Cada um deles deve orientar as diretrizes, formações, avaliações e decisões da RME-Cuiabá.

12.6. Fecho: O compromisso com a infância cuiabana

Em última instância, este documento reafirma um compromisso coletivo: **garantir que todas as crianças de Cuiabá vivam uma Educação Infantil plena, digna, humana e coerente.**

Garantir esse direito significa reconhecer a criança como sujeito de cultura, cidadão desde o nascimento e protagonista de sua própria trajetória. Significa assegurar ambientes que convidam, adultos que acolhem, tempos que respeitam e políticas que sustentam.

A Educação Infantil não é o início do percurso escolar — é o início da própria vida pública da criança. Por isso, exige responsabilidade, sensibilidade e visão de futuro.

A ausência de consenso entre CNE/CEB e CME/Cuiabá quanto à proporção adulto–criança, especialmente na pré-escola, reforça o papel da CMPE como instância técnica responsável por produzir notas, pareceres e sínteses que orientem a política municipal com base em evidências científicas e na experiência territorial da RME-Cuiabá.

Capítulo 13 — Referências

As referências abaixo reúnem os marcos legais, normativos e bibliográficos que fundamentam a organização da Educação Infantil na RME-Cuiabá, especialmente no que diz respeito aos Grupos Etários (G0–G5), à organização dos ambientes, às proporções adulto–criança, à continuidade pedagógica, às transições e ao transporte escolar.

13.1. Documentos Legais e Normativos Nacionais

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

BRASIL. Lei nº 13.005, de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024).

BRASIL. MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), Resolução CNE/CEB nº 5/2009.

BRASIL. MEC. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Brasília, 2006.

BRASIL. MEC. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, 2006.

BRASIL. MEC. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação Infantil. Brasília, 2017.

CONANDA. Resolução nº 113/2006. Sistema de Garantia de Direitos.

13.2. Normativas Municipais — RME-Cuiabá

CUIABÁ. Lei Orgânica do Município.

CUIABÁ. SME. Resolução Normativa CME nº 02/2025 – Organização da Educação Infantil na RME-Cuiabá.

CUIABÁ. SME. Resolução CME nº 03/2012 – Disposições sobre apoio à Educação Infantil.

CUIABÁ. SME. Portarias, Instruções Normativas e Orientativos relativos à organização das turmas, transporte escolar, lotação funcional e planejamento territorial.

13.3. Produções Institucionais da CMPE / SME-Cuiabá

LENA, Ângelo Valentim. *O Silêncio da Demanda de Creche em Cuiabá (2020–2025): Análise Territorial da Ausência de Oferta de G0 na Rede Municipal de Ensino.* EduCAPES, 2025.

LENA, Ângelo Valentim. *Plano Creche 50%: Expansão Estratégica da Oferta de Educação Infantil em Cuiabá.* SME-Cuiabá, 2025.

CMPE/SME-Cuiabá. Relatórios de projeção, estudos territoriais, matrizes de demanda e documentos de planejamento 2019–2025.

CMPE/SME-Cuiabá. Notas Técnicas e orientações para abertura de turmas, organização de grupos etários e dimensionamento territorial.

LENA, Ângelo Valentim. *Pré-escola Incompleta: Um Estudo sobre a Ociosidade de Vagas na Pré-escola Pública da Rede Municipal de Educação de Cuiabá-MT (2023–2025).* Cuiabá: SME-Cuiabá/CMPE, 2025.

LENA, Ângelo Valentim. *Síntese Técnica da Educação Infantil: Cobertura, Demanda e Tendências (2020–2025).* SME-Cuiabá/CMPE, 2025.

13.4. Referências Complementares

ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre.* Petrópolis: Vozes, 2000.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Maria Ângela. *A Educação Infantil no Brasil: avanços, limites e desafios.* Brasília: UNESCO, 2001.

KRAMER, Sonia. *A Política do Pré-Escolar no Brasil: a arte do possível.* Rio de Janeiro: Cortez, 1993.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Educação Infantil: desigualdades e políticas públicas.* São Paulo: Fundação Carlos Chagas.

TIRIBA, Lea; BARBOSA, Maria Carmen Silveira (orgs.). *Educação Infantil e Natureza: diálogos possíveis.* São Paulo: Cortez, 2010.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. *Direito da Criança à Educação Infantil.* Brasília: MEC, 2009.

13.5. Legislação Complementar sobre Transporte Escolar

BRASIL. CONTRAN. Resolução nº 277/2008 — Transporte seguro de crianças.

BRASIL. CONTRAN. Resoluções atualizadas sobre transporte escolar.

UIABÁ. SEMOB/SME. Normativas locais sobre transporte escolar urbano e rural no município.