

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

Ângelo Valentim Lena

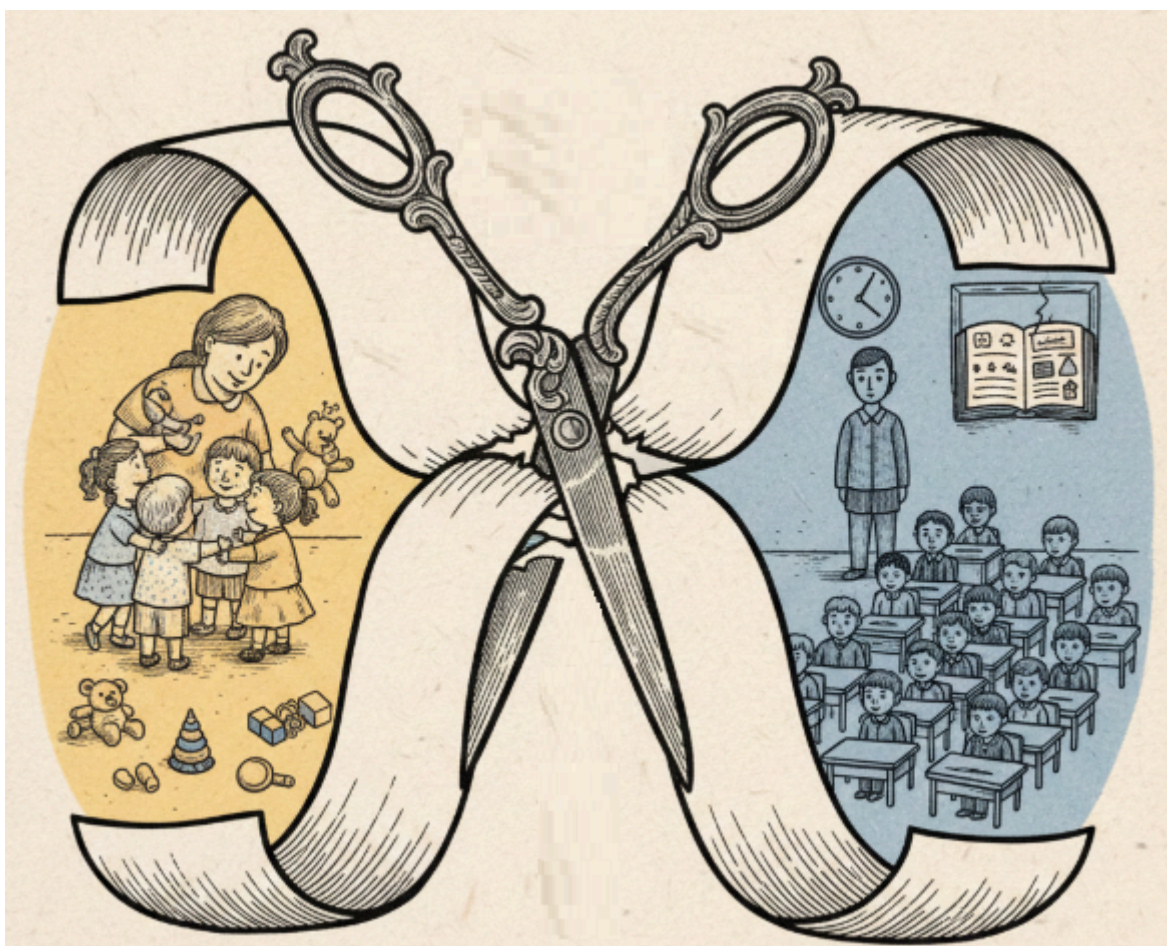
Coordenador de Microplanejamento Educacional – CMPE

Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2719-5418>

angelo.lena@sme.cuiaba.mt.gov.br

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17885775>



Cuiabá - MT
julho - 2025

RESUMO

Apresentamos uma análise da dicotomia estrutural e persistente entre a Fase Creche (0 a 3 anos) e a Pré-escola (4 e 5 anos) na Rede Municipal de Educação de Cuiabá (RME-Cuiabá). O estudo tem como objetivo investigar de que modo representações sociais sobre infância, aprendizagem e desenvolvimento infantil, arraigadas na sociedade cuiabana, se expressam e se institucionalizam na organização da Educação Infantil, produzindo e sustentando tal cisão no interior de uma mesma etapa da Educação Básica.

A análise evidencia que essa dicotomia manifesta-se em duas dimensões interligadas. A primeira refere-se à fragmentação da atuação docente, na qual profissionais com formação superior em Pedagogia têm sua prática restrita a apenas uma das fases da Educação Infantil, dificultando a apropriação integral da etapa. Sustentada por diretrizes administrativas internas, essa segmentação contribui para a hierarquização simbólica entre creche e pré-escola, fragiliza a identidade docente e compromete a compreensão do percurso formativo da criança como um continuum educativo.

A segunda dimensão diz respeito à ruptura na experiência educativa da criança. A transição da creche, frequentemente associada a uma perspectiva assistencialista e ao cuidado integral, para a pré-escola, marcada por uma lógica escolarizante e preparatória, configura um ponto de inflexão estrutural. Essa ruptura torna-se especialmente sensível na passagem dos três para os quatro anos de idade, quando ocorrem alterações abruptas no tempo institucional, na presença adulta e na proporção criança–profissional. Destacam-se, nesse processo, a redução significativa da jornada diária, o aumento expressivo da proporção criança–adulto e a exigência de uma autonomia presumida, fatores que tensionam a segurança emocional e o desenvolvimento infantil.

Em diálogo com a literatura nacional e internacional, incluindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular e referenciais da OCDE e da NAEYC, o trabalho reafirma que a qualidade da Educação Infantil está intrinsecamente associada à densidade relacional, à presença adulta qualificada e à continuidade do desenvolvimento da criança. Conclui-se que a superação da dicotomia entre creche e pré-escola requer o alinhamento entre concepção de infância e organização institucional, por meio da construção de uma Referência Municipal de Qualidade (RMQ), capaz de assegurar a indissociabilidade entre cuidar e educar e de fortalecer a Educação Infantil como tempo presente de vida, relação e formação humana.

Palavras-chave: Educação Infantil; Creche; Pré-escola; Qualidade Educacional; Política Educacional.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, reconhecida constitucionalmente como a primeira etapa da Educação Básica, é respaldada por um amplo arcabouço legal e teórico que afirma a indissociabilidade entre cuidar e educar, bem como o direito da criança a um desenvolvimento integral, respeitando as dimensões físicas, emocionais, sociais, culturais e cognitivas da infância. No entanto, a materialização desses princípios nas redes públicas de ensino nem sempre ocorre de forma coerente e equânime entre as diferentes fases que compõem essa etapa educativa.

No âmbito da Rede Municipal de Educação de Cuiabá (RME-Cuiabá), observa-se a persistência de uma dicotomia estrutural entre a Fase Creche (0 a 3 anos) e a Pré-escola (4 e 5 anos), que se manifesta simultaneamente nas dimensões institucional, pedagógica e trabalhista. Longe de constituir apenas uma diferença organizacional, essa dicotomia revela-se como um fenômeno social e político que tensiona os fundamentos da própria Educação Infantil enquanto etapa unitária.

Do ponto de vista institucional e do trabalho docente, evidencia-se uma separação normativa que estabelece tratamentos distintos a profissionais que, embora possuam formação acadêmica equivalente — graduação em Pedagogia — e desempenhem funções docentes, são enquadrados de maneira desigual. Na Fase Creche, restringe-se a atuação de professores titulares de carreira, enquanto na Pré-escola se impede a presença de profissionais que não possuam esse mesmo credenciamento. Tal distinção produz uma hierarquização simbólica do trabalho pedagógico, fragiliza a identidade docente na creche e reforça a ideia de que ali se desenvolve uma função de menor valor educacional.

Na dimensão da experiência infantil, apesar da vasta literatura que sustenta a unicidade de valores e objetivos da Educação Infantil, a prática institucional ainda revela uma separação de naturezas. A creche permanece fortemente associada a uma perspectiva assistencialista, na qual o cuidado se sobrepõe ao educar, como se essas dimensões pudessem ser dissociadas. Em contraposição, a Pré-escola tem sido atravessada por uma lógica escolarizante e preparatória, marcada pela antecipação de práticas próprias do

Ensino Fundamental, em detrimento do brincar, da experimentação, da autonomia e da infância como tempo legítimo de experiências.

Esse cenário aponta para uma contradição central: enquanto a creche é empurrada para o campo do cuidado desqualificado, a pré-escola é tensionada a cumprir funções que não lhe são próprias, convertendo-se em uma etapa preliminar do Ensino Fundamental. Tal movimento compromete a integridade da Educação Infantil como etapa educativa, violando princípios científicos, pedagógicos e legais amplamente consolidados.

Diante desse contexto, esta dissertação propõe analisar como representações sociais sobre infância, aprendizagem e desenvolvimento infantil, presentes na sociedade cuiabana, se institucionalizam na organização da Educação Infantil da RME-Cuiabá, produzindo e sustentando uma dicotomia entre creche e pré-escola, com impactos diretos sobre o trabalho docente e sobre a experiência educativa das crianças.

CAPÍTULO 1

A dicotomia institucional da Educação Infantil: rupturas, continuidades e tensões entre creche e pré-escola

Este capítulo tem como finalidade analisar a constituição da dicotomia institucional entre a creche e a pré-escola no interior da Educação Infantil, evidenciando as rupturas produzidas por normativas, tempos, rotinas e expectativas pedagógicas que operam como descontinuidades dentro de uma mesma etapa educativa. Parte-se do pressuposto de que tais rupturas não decorrem de diferenças naturais do desenvolvimento infantil, mas da institucionalização de representações sociais historicamente construídas.

1.1 A falsa ruptura entre creche e pré-escola

A dicotomia entre creche e pré-escola manifesta-se de forma explícita no campo normativo, revelando uma concepção fragmentada do desenvolvimento infantil. Instâncias reguladoras passam a operar com marcos etários distintos para redefinir a proporção adulto/criança e o

estatuto da ação pedagógica, como se houvesse um ponto exato — quase interruptivo — no qual a criança deixaria de demandar cuidado integrado para assumir um perfil escolar.

Essa lógica pressupõe uma ruptura artificial no desenvolvimento infantil, desconsiderando o caráter contínuo, progressivo e relacional da aprendizagem na primeira infância. Tal concepção não encontra respaldo nem nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil nem na literatura científica da área, mas dialoga fortemente com representações sociais arraigadas segundo as quais a creche seria espaço de cuidado e guarda, e a pré-escola, espaço de “aprendizado real”.

Importa destacar que essa normatização é recente. No plano nacional, a Resolução CNE/CEB nº 1/2024 redefine parâmetros organizacionais que incidem diretamente sobre as expectativas pedagógicas para determinadas idades. No plano municipal, essas diretrizes são reinterpretadas pela Resolução Normativa nº 2/2025 do CME-Cuiabá. A proximidade temporal dessas decisões evidencia que a dicotomia analisada não resulta de um amadurecimento científico acumulado, mas de decisões regulatórias que acabam por legitimar uma transição não mediada entre cuidado e escolarização.

1.2 A ruptura invisibilizada no interior da Educação Infantil

No acompanhamento do percurso institucional das crianças na RME-Cuiabá, observa-se que a transição da creche para a pré-escola é frequentemente marcada por sinais intensos de tensão emocional. Choros persistentes, mal-estar físico, resistência à permanência no espaço educativo e sofrimento compartilhado entre crianças e adultos revelam que tal processo ultrapassa uma simples adaptação.

Embora a literatura reconheça outras transições sensíveis na vida escolar — como a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental — essas mudanças são pedagogicamente planejadas e cientificamente justificadas. Diferentemente disso, a ruptura que se estabelece entre creche e pré-escola ocorre de forma silenciosa, naturalizada e desprovida de mediações institucionais consistentes.

Essa ruptura configura um deslocamento simbólico brusco: a criança deixa de ser vista como sujeito de cuidado integral e passa a ser tratada como sujeito de desempenho esperado. Tal deslocamento ignora o princípio da continuidade do desenvolvimento infantil e impõe exigências desalinhadas com as necessidades da criança.

1.3 Da atenção integral à autonomia presumida: contrastes entre 3 e 4 anos

Aos três anos de idade, a criança na RME-Cuiabá recebe acompanhamento integral, com atenção permanente ao bem-estar físico e emocional. O cotidiano da creche envolve múltiplos adultos que acompanham a criança em rotinas de alimentação, higiene, descanso, saúde, acolhimento e despedida, promovendo segurança e vínculos afetivos.

Ao ingressar na pré-escola, aos quatro anos, observa-se uma mudança estrutural abrupta. A criança passa a integrar turmas com maior número de alunos, sob a responsabilidade de um único adulto. Práticas como banho e higiene bucal são suprimidas, e atividades de movimento, música e expressividade tornam-se menos frequentes. Progressivamente, o silêncio e a contenção corporal passam a ser valorizados.

Essa reorganização se intensifica com a fragmentação da presença docente ao longo da semana, em razão das horas-atividade e da inserção descontínua de outros componentes curriculares. O conjunto dessas mudanças evidencia que não se trata apenas de progressão etária, mas de uma redefinição institucional da criança, marcada pela substituição de um cuidado integral por uma autonomia presumida.

CAPÍTULO 2

Criança e profissional na Educação Infantil: a ruptura institucional como experiência compartilhada

Este capítulo propõe analisar a dicotomia institucional entre creche e pré-escola a partir de seus efeitos concretos sobre dois sujeitos centrais da Educação Infantil: a criança e o profissional que com ela atua. Parte-se do entendimento de que as rupturas produzidas pela organização institucional não incidem de forma isolada, mas atravessam simultaneamente a experiência infantil e as condições de exercício da docência, comprometendo o caráter relacional que fundamenta a Educação Infantil como etapa educativa.

Ao articular a experiência da criança — marcada por discontinuidades no cuidado, no tempo institucional e na mediação adulta — à fragmentação da atuação docente — expressa na segmentação do trabalho, na limitação do trânsito profissional e na fragilização

da identidade pedagógica —, o capítulo evidencia que a ruptura entre creche e pré-escola constitui uma experiência compartilhada. Trata-se, portanto, de compreender como decisões organizacionais e normativas, ainda que justificadas por critérios administrativos, produzem impactos diretos nas relações pedagógicas, tensionando os princípios da indissociabilidade entre cuidar e educar e os fundamentos científicos do desenvolvimento infantil.

Essa abordagem permite deslocar a análise de uma leitura individualizante para uma perspectiva relacional e institucional, na qual criança e profissional são compreendidos como sujeitos afetados por um mesmo arranjo estrutural. A partir desse enfoque, o capítulo busca iluminar como a fragilização das relações humanas no cotidiano escolar compromete tanto a qualidade da experiência da infância quanto a potência formativa do trabalho docente na Educação Infantil.

2.1 A Educação Infantil como experiência relacional

A Educação Infantil constitui-se, fundamentalmente, como uma experiência relacional. Para a criança pequena, não há dimensão de maior relevância existencial do que a possibilidade de estabelecer trocas significativas por meio do relacionamento humano. É nas relações com o outro que a criança constrói sentidos sobre si, sobre o mundo e sobre a convivência social, sendo o vínculo humano o principal mediador do seu desenvolvimento integral.

Tal centralidade da relação manifesta-se de modo evidente nas próprias práticas simbólicas da infância. No brincar, por exemplo, é comum o uso do antropomorfismo como exercício imaginativo no qual objetos, personagens ou elementos da natureza assumem características humanas. Esses jogos simbólicos não se configuram como simples fantasia, mas como formas reflexivas de compreender e elaborar a experiência da relação com o outro, ensaiando diálogos, afetos, conflitos e cuidados que fazem parte da vida social.

Entretanto, ainda que a imaginação ocupe lugar central na atividade lúdica, a presença de um adulto atento e disponível se revela, para a criança, como insubstituível. Não raramente, a criança interrompe espontaneamente uma atividade em curso — inclusive brincadeiras altamente envolventes — para estabelecer interação com um adulto que demonstra atenção, escuta e disponibilidade afetiva. Esse movimento evidencia que, para além dos objetos e das propostas pedagógicas, é a relação humana que confere sentido às experiências vividas na Educação Infantil.

A presença adulta no cotidiano da infância não se resume, portanto, a uma função de supervisão ou controle, mas constitui elemento estruturante do desenvolvimento emocional, social e cognitivo da criança. É na qualidade dessa presença — sensível, responsiva e comprometida — que se sustentam a segurança emocional, a exploração do ambiente, a construção da autonomia e a confiança necessária para aprender. Assim, qualquer organização institucional que fragilize ou distancie a mediação relacional do adulto compromete diretamente a natureza pedagógica da Educação Infantil, esvaziando seu caráter formativo e reduzindo-a a uma sucessão de rotinas desvinculadas de significado humano.

2.2 A experiência da criança: continuidade necessária e rupturas instituídas

Embora as crianças demonstrem elevada capacidade adaptativa, respondendo com sagacidade e notável maestria às novas propostas pedagógicas que lhes são apresentadas, tal adaptação não pode ser confundida com adequação pedagógica. A criança pequena ajusta-se com rapidez às expectativas do meio, aprende a decodificar normas, rotinas e exigências institucionais e, muitas vezes, incorpora comportamentos esperados de modo eficiente. Entretanto, essa capacidade adaptativa revela mais a potência da infância do que a legitimidade das condições pedagógicas que lhe são impostas.

A escolarização antecipada tende a produzir ajustes comportamentais que mascaram tensões internas e processos de silenciamento da infância, naturalizando exigências incompatíveis com os tempos, os modos de ser e os direitos da criança. Ao responder adequadamente às demandas institucionais, a criança não necessariamente se beneficia delas; ao contrário, pode estar apenas revelando sua habilidade em se conformar a expectativas que não dialogam com suas necessidades formativas mais profundas.

Nesse sentido, a literatura científica da área da Educação — e, de forma especial, os estudos da Educação Infantil — não se orienta pela simples proposição de normas ou pela prescrição de modelos pedagógicos. Autores e documentos de referência têm buscado, sobretudo, contribuir para a construção de uma cultura social capaz de reconhecer a primeira infância como tempo legítimo do fazer cidadão, do ser no mundo e da constituição de vínculos, experiências e sentidos. Trata-se de afirmar uma Educação Infantil comprometida não com a antecipação de desempenhos escolares, mas com a formação humana integral, em diálogo ético com a singularidade e a potência da infância.

2.3 O tempo, o cuidado e a autonomia presumida

A organização do tempo institucional constitui um dos elementos mais sensíveis na experiência educativa da criança pequena. Na Rede Municipal de Educação de Cuiabá, a diferença entre os tempos ofertados na Fase Creche e na Pré-escola explícita, de modo contundente, a ruptura analisada neste estudo. Enquanto na Fase Creche a criança permanece na instituição por jornadas integrais, que podem alcançar até 12 horas diárias, na transição para a Pré-escola esse tempo é drasticamente reduzido para, no máximo, 4 horas por dia.

Essa redução abrupta do tempo de permanência não se configura apenas como um ajuste administrativo, mas como uma redefinição profunda do lugar da criança na instituição. O encurtamento da jornada impacta diretamente as possibilidades de cuidado, de vínculo, de observação atenta e de mediação qualificada das experiências infantis, comprometendo a segurança emocional e a construção progressiva da autonomia. A criança deixa de viver a instituição como espaço de continuidade relacional para experimentá-la como um ambiente fragmentado e acelerado.

Na Fase Creche, a organização do trabalho pedagógico assegura que os educadores de referência acompanhem cotidianamente a criança ao longo de toda a rotina institucional. Esses profissionais permanecem presentes nos momentos de cuidado, alimentação, higiene, descanso, brincar e interação com as famílias, garantindo estabilidade relacional e previsibilidade — condições fundamentais para o desenvolvimento infantil na primeira infância.

Em contraste, na Pré-escola, observa-se a fragmentação dessa presença adulta. O único profissional de referência da turma se ausenta semanalmente para o cumprimento das horas-atividade, sendo a rotina das crianças assumida por docentes que atuam de forma esporádica e descontínua, geralmente vinculados a componentes curriculares específicos. Ainda que tais áreas de conhecimento sejam relevantes para a formação integral da criança, sua inserção desarticulada da dinâmica cotidiana da turma pode provocar rupturas na organização do grupo, mudanças abruptas de manejo e propostas pedagógicas pouco ajustadas às rotinas previamente consolidadas.

Não raramente, tais situações resultam em práticas inusitadas ou desconectadas do cotidiano das crianças, gerando instabilidade e colocando em tensão a segurança física e emocional dos estudantes, especialmente em turmas com grande número de crianças para um único adulto. Nesse contexto, a autonomia infantil deixa de ser construída de forma

progressiva e acompanhada, passando a ser presumida e exigida como condição para o funcionamento institucional, independentemente das necessidades concretas de cada criança.

Assim, a combinação entre redução drástica do tempo institucional, fragmentação da presença adulta e exigência precoce de autonomia configura um cenário que fragiliza os princípios da Educação Infantil enquanto etapa relacional, contínua e integrada. Longe de favorecer o desenvolvimento da criança, tal organização tende a deslocar o cuidado para um plano secundário, convertendo a autonomia em obrigação prematura e esvaziando o sentido formativo do tempo vivido na instituição.

2.4 A experiência profissional: fragmentação da atuação docente

A mesma lógica de fragmentação que atravessa a experiência da criança incide de maneira direta sobre os profissionais da Educação Infantil. Na Rede Municipal de Educação de Cuiabá, a organização institucional tem dificultado — e, em muitos casos, inviabilizado — que os educadores transitem por diferentes atuações ao longo da etapa da Educação Infantil, impedindo a vivência integral do processo pedagógico que compreende a creche e a pré-escola como partes constitutivas de uma mesma etapa educativa.

Profissionais devidamente habilitados, com formação superior em Pedagogia e credenciamento funcional para atuação na Educação Infantil, têm sua prática restrita a apenas uma das fases — creche ou pré-escola —, sendo impedidos de atuar na outra sem que haja embasamento pedagógico consistente ou exigência jurídica que justifique tal vedação. Essa segmentação não decorre de dispositivos legais nacionais nem de princípios científicos relacionados ao desenvolvimento infantil, mas se sustenta, predominantemente, por diretrizes internas de organização administrativa, voltadas à padronização e ao conforto da gestão.

Tal configuração institucional produz efeitos significativos na constituição da identidade profissional docente. Ao limitar a atuação a apenas um segmento da Educação Infantil, restringe-se também a compreensão do percurso formativo da criança em sua totalidade, enfraquecendo a capacidade do educador de reconhecer continuidades, antecipar transições sensíveis e sustentar pedagogicamente a indissociabilidade entre cuidar e educar. A docência passa a ser exercida de forma parcializada, reduzindo as possibilidades

de reflexão crítica e de defesa qualificada da Educação Infantil como etapa dotada de especificidades próprias.

Além disso, essa restrição contribui para a cristalização de hierarquias simbólicas entre creche e pré-escola, reforçando concepções assistencialistas ou escolarizantes conforme o espaço de atuação permitido ao profissional. Ao invés de favorecer a circulação de saberes, experiências e práticas pedagógicas, a fragmentação institucional da atuação docente tende a reproduzir expectativas sociais simplificadas sobre o papel de cada fase, tornando os educadores mais vulneráveis à adaptação acrítica às demandas institucionais e às pressões externas.

Nesse contexto, a impossibilidade de transitar pela totalidade da Educação Infantil não apenas fragiliza a profissionalidade docente, mas compromete a construção de uma cultura pedagógica integrada. Reconhecer a Educação Infantil como um continuum educativo exige, necessariamente, que seus profissionais tenham acesso pleno à etapa em sua integralidade, condição fundamental para a consolidação de práticas coerentes, éticas e comprometidas com os direitos da criança.

2.5 Criança e profissional: uma ruptura que atravessa ambos

A dicotomia entre creche e pré-escola compromete a relação pedagógica em seu núcleo, ao promover uma reorganização abrupta da presença adulta no cotidiano da criança. À medida que o adulto se distancia, a criança é convocada a se adaptar de forma precoce e pouco mediada às novas demandas institucionais, esvaziando o princípio relacional que fundamenta a Educação Infantil como etapa educativa.

No contexto da Rede Municipal de Educação de Cuiabá, essa ruptura se expressa de maneira particularmente evidente na lógica de definição das proporções entre crianças e profissionais. Enquanto nas turmas da Fase Creche, especialmente aos três anos de idade, a proporção média se mantém em torno de 10 crianças para cada adulto, na transição imediata para a Pré-escola, aos quatro anos, esse quantitativo sofre um salto significativo, alcançando aproximadamente 25 crianças sob a responsabilidade de um único profissional.

Tal variação, concentrada em um único ano de transição etária, não encontra correspondência em uma lógica pedagógica progressiva nem em evidências científicas sobre o desenvolvimento infantil. O desenvolvimento da autonomia, da autorregulação e

das competências socioemocionais ocorre de forma gradual e cumulativa, não sendo compatível com mudanças abruptas na densidade das interações adultas. Quando a proporção criança–profissional se amplia de maneira repentina, reduz-se drasticamente a possibilidade de acompanhamento individualizado, de observação sensível e de mediação pedagógica qualificada, tanto para o professor quanto para a criança.

Nesse cenário, a ruptura institucional deixa de ser apenas simbólica e passa a operar concretamente sobre a relação pedagógica. O profissional vê-se diante da impossibilidade material de sustentar vínculos próximos com todas as crianças, enquanto estas são levadas a assumir comportamentos e autonomias não plenamente consolidadas, como condição para o funcionamento da rotina escolar. Assim, a elevação súbita da proporção criança–adulto não apenas tensiona o trabalho docente, mas impõe à criança uma adaptação forçada que fragiliza sua experiência educativa.

Diante disso, evidencia-se a necessidade de que a organização das turmas de pré-escola considere uma lógica de progressividade nas proporções adulto/criança, compatível com os princípios da Educação Infantil e com a continuidade do desenvolvimento infantil. A ausência dessa progressividade transforma a transição entre creche e pré-escola em uma ruptura estrutural compartilhada, cujo impacto atravessa simultaneamente a criança e o profissional, comprometendo a densidade relacional que sustenta a qualidade da Educação Infantil.

2.6 Padrões internacionais e qualidade relacional na Educação Infantil

A centralidade da presença adulta e das proporções adequadas entre crianças e profissionais na Educação Infantil não constitui uma especificidade local ou isolada. Padrões internacionais amplamente reconhecidos no campo da educação da primeira infância apontam que a qualidade das interações humanas é um dos principais indicadores de uma Educação Infantil comprometida com o desenvolvimento integral da criança.

Organizações de referência global, como a National Association for the Education of Young Children (NAEYC), sustentam que turmas reduzidas e proporções equilibradas entre adultos e crianças são condições fundamentais para garantir interações responsivas, acompanhamento individualizado, segurança emocional e construção de vínculos estáveis. Para esses referenciais, a qualidade da Educação Infantil não se mede prioritariamente pelo

volume de conteúdos ou pelo desempenho acadêmico precoce, mas pela densidade das relações estabelecidas no cotidiano institucional.

De modo convergente, estudos e relatórios da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) têm reiterado que sistemas educacionais que investem em baixas proporções criança/adulto na primeira infância apresentam melhores resultados em termos de bem-estar, desenvolvimento socioemocional e aprendizagem ao longo da vida. A OCDE destaca que a presença constante de profissionais qualificados favorece a observação atenta, a mediação sensível e a adaptação pedagógica às necessidades individuais das crianças.

Nesse contexto, a opção do Conselho Municipal de Educação de Cuiabá por manter parâmetros mais restritivos quanto às proporções adulto/criança alinha-se a padrões internacionais de qualidade que reconhecem a Educação Infantil como uma experiência intensamente relacional. Entretanto, quando tais parâmetros convivem, no cotidiano institucional, com reorganizações que reduzem o tempo de permanência, ampliam o quantitativo de crianças por adulto ou fragilizam a presença contínua do profissional de referência, produz-se uma tensão interna entre o discurso normativo da qualidade e as práticas efetivamente experienciadas pelas crianças.

Assim, o debate sobre proporções não pode ser reduzido a um ajuste técnico ou administrativo. Trata-se de compreender que tais parâmetros expressam uma concepção de infância e de Educação Infantil que pressupõe presença adulta qualificada, continuidade relacional e respeito aos tempos da criança. Ignorar essa dimensão relacional, ainda que sob justificativas organizacionais ou pedagógicas, implica esvaziar os próprios fundamentos que sustentam os padrões internacionais de qualidade invocados.

2.7 Relatórios e políticas da OCDE: proporções adulto/criança como indicativo de qualidade relacional

No campo das políticas educacionais internacionais, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) tem desempenhado papel central na produção de estudos comparativos sobre Educação e Cuidado na Primeira Infância (Early Childhood Education and Care – ECEC). Diferentemente de organismos normativos, a OCDE não estabelece padrões obrigatórios ou prescrições universais, mas desenvolve relatórios

analíticos que permitem observar tendências, identificar boas práticas e compreender os impactos de diferentes arranjos institucionais sobre o desenvolvimento infantil.

A série de relatórios *Starting Strong* constitui a principal referência da OCDE nesse campo. Esses estudos analisam sistematicamente as políticas de ECEC adotadas pelos países membros, comparando aspectos como financiamento público, formação profissional, organização institucional, tempo de permanência das crianças e, especialmente, a relação entre o número de crianças e a presença de adultos qualificados no cotidiano educativo. Nesse conjunto de análises, a proporção criança–profissional surge de forma recorrente como um dos indicadores mais sensíveis da qualidade da Educação Infantil.

Os relatórios da OCDE demonstram que países que apresentam melhores resultados em termos de desenvolvimento infantil, bem-estar, equidade e aprendizagem a longo prazo — como Noruega, Finlândia, Suécia e Dinamarca — tendem a adotar proporções significativamente mais baixas entre crianças e adultos, especialmente nos primeiros anos de vida. De modo geral, observa-se que, na fase de berçário, as proporções raramente ultrapassam o patamar de 1 adulto para 6 ou 8 crianças, enquanto para crianças entre 2 e 3 anos, os valores se mantêm, em muitos casos, abaixo de 1:10 ou 1:12.

Mais do que um dado quantitativo, a OCDE enfatiza que tais proporções possibilitam interações frequentes, observação individualizada, mediação sensível e maior estabilidade relacional — elementos considerados centrais para a qualidade da experiência educativa na primeira infância. Nessas condições, a presença adulta não se restringe à supervisão, mas assume papel ativo na construção de vínculos, no cuidado responsivo e na ampliação das experiências da criança.

Em relatórios que incluem análises comparativas envolvendo países não membros, o Brasil é frequentemente apontado como um contexto no qual as médias nacionais de proporção criança–adulto historicamente se situaram acima da média da OCDE, sobretudo nas etapas iniciais da Educação Infantil. Tal constatação tem sido utilizada pelos próprios relatórios como indicativo de que a redução dessas proporções representa um investimento estratégico para a melhoria da qualidade e para a redução de desigualdades educacionais desde a primeira infância.

Nesse sentido, os dados apresentados pela OCDE reforçam a compreensão de que proporções reduzidas não devem ser interpretadas como luxo ou ineficiência do ponto de vista da gestão pública, mas como uma escolha política orientada pela qualidade relacional da Educação Infantil. A ênfase recai menos sobre a antecipação de conteúdos acadêmicos

e mais sobre a criação de ambientes nos quais a criança possa se desenvolver com segurança emocional, acompanhamento adulto contínuo e tempo suficiente para a construção de experiências significativas.

Ao dialogar com esses referenciais internacionais, o presente estudo não propõe a transposição mecânica de modelos estrangeiros para a realidade local, mas reconhece que as escolhas institucionais feitas no âmbito da RME-Cuiabá encontram respaldo em uma ampla produção internacional que associa qualidade na Educação Infantil à presença adulta qualificada, a tempos adequados e a proporções equilibradas. A tensão observada não reside, portanto, na adoção de princípios de qualidade inspirados nesses padrões, mas na coexistência, no cotidiano institucional, de parâmetros formais de excelência com práticas organizacionais que fragilizam a continuidade relacional e impõem autonomias prematuras às crianças.

2.8 Apropriação integral da etapa como condição de superação da fragmentação

Defender a Educação Infantil como uma etapa unitária da Educação Básica exige que seus profissionais conheçam, vivenciem e reflitam sobre o percurso formativo das crianças em sua integralidade. A apropriação do processo educativo da infância não pode ocorrer de forma parcial ou segmentada, pois é justamente na continuidade entre creche e pré-escola que se constroem as bases do desenvolvimento infantil e da identidade pedagógica da etapa. Quando o educador compreende apenas um fragmento desse percurso, fragiliza-se sua capacidade de sustentar práticas coerentes com os princípios da Educação Infantil e de resistir às pressões assistencialistas ou escolarizantes.

Nesse sentido, torna-se necessária a construção de uma lógica de **Referência Municipal de Qualidade (RMQ) para a Educação Infantil**, orientada não apenas por parâmetros administrativos, mas por uma compreensão integrada das necessidades da criança e das condições de trabalho dos profissionais que com ela atuam. Tal lógica pressupõe que qualidade não se produz exclusivamente a partir de normas, mas da articulação entre tempos, espaços, proporções, presença adulta qualificada e continuidade relacional — elementos amplamente debatidos na literatura nacional e internacional sobre a primeira infância.

Ao reconhecer criança e profissional como sujeitos interdependentes de um mesmo processo educativo, essa referência de qualidade assume caráter relacional e simbiótico. A criança necessita de vínculos estáveis, mediação sensível e ambientes seguros para se desenvolver; o profissional, por sua vez, necessita de condições institucionais que lhe permitam conhecer a etapa como um todo, circular por seus diferentes segmentos, refletir sobre a prática e consolidar uma identidade docente comprometida com a infância. Quando uma dessas dimensões é fragilizada, compromete-se a outra.

Assim, a construção de uma RMQ para a Educação Infantil não se orienta pela padronização de práticas, mas pela criação de condições para que os debates já consolidados nas diversas literaturas em defesa da qualidade da Educação Infantil possam informar as decisões institucionais de modo articulado. Trata-se de alinhar o planejamento, a organização e a gestão da etapa a uma concepção de infância que reconheça o cuidado e o educar como dimensões indissociáveis, assegurando que tanto as necessidades da criança quanto as do profissional sejam objeto central de atenção na formulação das políticas e das práticas educativas.

CAPÍTULO 3

Educação Infantil entre normatizar práticas e formar cultura

Os documentos orientadores da Educação Infantil não operam como prescrições rígidas de práticas pedagógicas, mas como dispositivos de formação cultural que expressam valores, concepções de infância e expectativas sociais sobre o papel da educação na primeira infância. Referenciais como os RCNEI, as DCNEI e a BNCC não impõem modelos fechados, mas buscam produzir consensos pedagógicos e éticos que sustentem uma cultura comprometida com a criança como sujeito de direitos e com a Educação Infantil como etapa dotada de identidade própria.

Nessa perspectiva, esta dissertação não se propõe a normatizar práticas na Rede Municipal de Educação de Cuiabá, mas a contribuir para a consolidação de uma cultura institucional e social que reconheça a infância como tempo legítimo de experiências, relações, aprendizagens e desenvolvimento. Formar cultura, nesse sentido, implica refletir sobre os

fundamentos simbólicos que orientam as escolhas pedagógicas cotidianas — ainda que essas escolhas se materializem em decisões concretas sobre currículo, tempo, espaços e organização do trabalho educativo.

O debate sobre o **currículo da Educação Infantil**, por exemplo, ultrapassa a definição de conteúdos ou atividades e revela a forma como uma sociedade compreende o que é educativo na infância. Quando o brincar, o movimento, a exploração do ambiente e as interações são tratados como centrais — e não periféricos —, afirma-se uma cultura pedagógica que valoriza a experiência infantil. Nessa lógica, o parquinho e os espaços externos deixam de ser vistos como luxo institucional ou tempo ocioso, passando a ser reconhecidos como **currículo em ação**, expressão material de uma concepção de infância.

De modo semelhante, a **formação continuada dos profissionais** não deve ser compreendida apenas como estratégia de atualização técnica, mas como processo de construção cultural coletiva. É por meio dela que valores, concepções e práticas são debatidos, tensionados e ressignificados, permitindo que o cuidar e o educar se mantenham indissociáveis no cotidiano institucional.

A organização do **tempo de permanência da criança na instituição**, especialmente na pré-escola, também expressa uma escolha cultural. Tempos reduzidos, rotinas aceleradas e fragmentadas reforçam visões escolarizantes e instrumentais da infância, enquanto tempos ampliados favorecem relações, experiências e continuidade pedagógica — dimensões essenciais à constituição da Educação Infantil como espaço de vida e não apenas de instrução.

Por fim, a presença de **auxiliares de sala** nas turmas de pré-escola revela uma concepção cultural sobre responsabilidade educativa e cuidado coletivo. Longe de se tratar de medida assistencial, tal escolha representa o reconhecimento de que a infância requer presença adulta compartilhada, acompanhamento sensível e redução das desproporções entre profissional e criança, assegurando maior densidade relacional no cotidiano escolar.

Assim, formar cultura na Educação Infantil não significa prescrever normas, mas criar coerência entre concepção de infância, condições institucionais e experiências vividas pelas crianças e pelos profissionais. É nesse alinhamento que os princípios amplamente discutidos na literatura científica e nos documentos orientadores deixam de ser discursos formais e passam a orientar, de modo consequente, a vida cotidiana das instituições de Educação Infantil.

CONCLUSÃO

A presente dissertação teve como propósito analisar como representações sociais sobre infância, aprendizagem e desenvolvimento infantil, presentes na sociedade cuiabana, se institucionalizam na organização da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Cuiabá, produzindo e sustentando uma dicotomia entre a Fase Creche e a Pré-escola. Ao longo do trabalho, ficou evidente que tal dicotomia não se trata de um fenômeno isolado ou restrito a decisões técnico-administrativas, mas de um arranjo estrutural profundamente enraizado em concepções culturais, históricas e sociais sobre a criança e sobre o papel da Educação Infantil.

A análise demonstrou que a ruptura entre creche e pré-escola se expressa simultaneamente nas dimensões do trabalho docente e da experiência educativa das crianças. De um lado, profissionais formalmente habilitados para atuar na Educação Infantil têm sua atuação fragmentada por diretrizes internas que impedem a vivência integral da etapa, fragilizando a identidade docente e dificultando a construção de uma compreensão aprofundada do percurso formativo da infância como continuidade. De outro, as crianças vivenciam mudanças abruptas em tempos, espaços, relações e expectativas pedagógicas, sendo convocadas a assumir autonomias presumidas e comportamentos escolarizantes em um ritmo que não encontra respaldo no desenvolvimento infantil nem nos princípios científicos da área.

Os dados analisados evidenciam que essa ruptura se materializa de forma particularmente sensível na transição dos três para os quatro anos de idade, quando ocorrem alterações abruptas no tempo institucional, na proporção criança–profissional e na presença adulta cotidiana. Tal transição, longe de configurar um avanço gradual e pedagogicamente orientado, opera como um ponto de inflexão estrutural que compromete a densidade relacional da Educação Infantil, tensionando o princípio da indissociabilidade entre cuidar e educar.

Ao dialogar com a literatura nacional e internacional — incluindo referenciais como os RCNEI, as DCNEI, a BNCC, bem como estudos e relatórios da OCDE e da NAEYC —, o trabalho reafirma que qualidade na Educação Infantil está intrinsecamente associada à presença adulta qualificada, a proporções equilibradas, a tempos adequados e à centralidade das relações humanas no cotidiano institucional. Nesse sentido, as escolhas organizacionais observadas na RME-Cuiabá revelam não apenas desafios operacionais,

mas expressam concepções culturais que ainda atribuem à creche um caráter assistencialista e à pré-escola uma função preparatória e escolarizante.

Entretanto, esta dissertação não se orientou pela intenção de normatizar práticas ou prescrever modelos institucionais. Ao contrário, buscou contribuir para a construção de um debate crítico que reconheça a Educação Infantil como etapa dotada de identidade própria, cuja qualidade depende da coerência entre concepção de infância, organização institucional, condições de trabalho docente e experiências efetivamente vividas pelas crianças. Formar cultura, nesse contexto, significa tensionar discursos, revisar naturalizações e reconhecer que decisões sobre currículo, tempo, espaços, formação continuada e presença adulta são expressões de valores sociais e escolhas ético-políticas.

Ao defender a necessidade de uma lógica de Referência Municipal de Qualidade para a Educação Infantil, este estudo aponta para a importância de compreender criança e profissional como sujeitos interdependentes de um mesmo processo formativo. A superação da fragmentação institucional exige a apropriação integral da etapa por seus profissionais e o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, cujas experiências devem ser mediadas por relações estáveis, seguras e significativas.

Por fim, espera-se que este trabalho contribua para o fortalecimento de uma cultura institucional e social em prol da infância, na qual a Educação Infantil seja compreendida não como espaço de antecipação do futuro escolar, mas como tempo presente de vida, relação, aprendizagem e desenvolvimento humano. Ao iluminar as tensões existentes entre práticas, normativas e concepções, a dissertação reafirma que o compromisso com a qualidade da Educação Infantil passa, antes de tudo, pela defesa da criança sendo criança, no tempo certo, e do educador como sujeito formador que reconhece, acompanha e sustenta esse processo em sua totalidade.

REFERÊNCIAS

1. Referenciais legais e normativos

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024. Dispõe sobre parâmetros de organização da Educação Infantil.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 1998.

CUIABÁ. Conselho Municipal de Educação. Resolução Normativa nº 2, de 24 de novembro de 2025. Dispõe sobre a organização da Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Cuiabá.

2. Literatura científica – Educação Infantil

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BIANCHI, Marina; ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil: concepções e políticas. São Paulo: Cortez, 2014.

BIOLCHI, Terezinha; KRAMER, Sonia. Infância, educação e direitos. São Paulo: Cortez, 2011.

CORSARO, William A. Sociologia da infância. Porto Alegre: Artmed, 2011.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. (org.). **Indagações sobre currículo: Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.

KRAMER, Sonia.

Infância e educação: o necessário caminho da reflexão. São Paulo: Ática, 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia.

Educação infantil pós-1988: avanços e desafios. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 117, p. 33–52, 2002.

WALLON, Henri.

A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev S.

A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

3. Referenciais internacionais – Primeira Infância

NAEYC – National Association for the Education of Young Children.

Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs. Washington, DC: NAEYC, 2020.

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development.

Starting Strong I: Early Childhood Education and Care. Paris: OECD Publishing, 2001.

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development.

Starting Strong II: Early Childhood Education and Care. Paris: OECD Publishing, 2006.

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development.

Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care. Paris: OECD Publishing, 2012.

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development.

Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education. Paris: OECD Publishing, 2017.

4. Produções autorais – Ângelo Valentim Lena

LENA, Ângelo Valentim.

O silêncio da demanda de creche em Cuiabá (2020–2025): análise territorial da ausência de oferta de creche na Rede Municipal de Ensino de Cuiabá – diagnóstico, vozes e territórios. Cuiabá: Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá, 2025. Disponível em: EduCAPES.

LENA, Ângelo Valentim.

Pré-escola incompleta: ausência, não-aparição e transições sensíveis na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Cuiabá. Cuiabá: SME-Cuiabá, 2025. Disponível em: EduCAPES.

LENA, Ângelo Valentim.

Síntese técnica da cobertura da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Cuiabá (2020–2025). Cuiabá: Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá, 2025.

LENA, Ângelo Valentim.

Plano Creche 50%: expansão estratégica do atendimento ao berçário na Rede Municipal de Ensino de Cuiabá. Cuiabá: Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá, 2025.

LENA, Ângelo Valentim.

Microplanejamento educacional e equidade territorial na Educação Infantil: fundamentos técnicos e operacionais da RME-Cuiabá. Cuiabá: SME-Cuiabá, 2024.