

Redimensionamento Escolar e Microplanejamento Educacional: Governança Territorial da Matrícula na Rede Municipal de Educação de Cuiabá (2010–2025)

Ângelo Valentim Lena
Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá, MT
ORCID: 0000-0002-7868-2703
E-mail: angelo.lena@sme.cuiaba.mt.gov.br

Resumo

Este artigo analisa o Redimensionamento Escolar como instrumento de governança territorial da matrícula na Rede Municipal de Educação de Cuiabá (RME-Cuiabá), com recorte temporal de 2010 a 2025. Parte da trajetória histórica da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá, criada formalmente em 1963 pela Lei n.º 673/63, e acompanha sua transformação institucional até a consolidação da Coordenadoria de Microplanejamento Educacional (CMPE) em 2019. O estudo de caso, de natureza qualitativa com elementos quantitativos, apoia-se em fontes primárias institucionais — SINASC, SIGEEC, IBGE — e na Série Microplanejamento Educacional da CMPE, publicada no EduCAPES. Os resultados demonstram que o microplanejamento preditivo, operacionalizado por 68 Núcleos de Trabalho e pelo mecanismo de Prevalência de Vagas, eliminou filas de espera na fase pré-escola e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, racionalizou o patrimônio escolar público e formalizou a cooperação interfederativa com a rede estadual, configurando um modelo de gestão educacional municipal com potencial de transferibilidade. Palavras-chave: microplanejamento educacional; governança territorial; Educação Infantil; cooperação interfederativa.

Abstract

This article analyzes School Redimensioning as an instrument of territorial enrollment governance in the Municipal Education Network of Cuiabá (RME-Cuiabá), covering the period from 2010 to 2025. It traces the historical trajectory of the Municipal Secretary of Education of Cuiabá — formally established in 1963 by Law No. 673/63 — through its institutional transformation to the consolidation of the Educational Microplanning Coordination (CMPE) in 2019. This qualitative case study, incorporating quantitative elements, draws on primary institutional sources (SINASC, SIGEEC, IBGE) and the CMPE Educational Microplanning Series, published on EduCAPES. The results demonstrate that predictive microplanning — operationalized through 68 Territorial Work Clusters and the Enrollment Priority Mechanism — eliminated waiting lists for preschool and the early years of elementary education,

rationalized public school infrastructure, and formalized inter-federal cooperation with the state network, thereby establishing a municipal educational management model with transferability potential.

Keywords: educational microplanning; territorial governance; early childhood education; inter-federal cooperation.

Resumen

Este artículo analiza el Redimensionamiento Escolar como instrumento de gobernanza territorial de la matrícula en la Red Municipal de Educación de Cuiabá (RME-Cuiabá), con un recorte temporal de 2010 a 2025. Se parte de la trayectoria histórica de la Secretaría Municipal de Educación de Cuiabá —creada formalmente en 1963 por la Ley n.º 673/63— y se sigue su transformación institucional hasta la consolidación de la Coordinación de Microplanificación Educativa (CMPE) en 2019. El estudio de caso, de naturaleza cualitativa con elementos cuantitativos, se apoya en fuentes primarias institucionales (SINASC, SIGEEC, IBGE) y en la Serie de Microplanificación Educativa de la CMPE, publicada en EduCAPES. Los resultados demuestran que la microplanificación predictiva —operacionalizada mediante 68 Núcleos de Trabajo y el mecanismo de Prevalencia de Vacantes— eliminó las listas de espera en la etapa preescolar y en los años iniciales de la enseñanza fundamental, racionalizó el patrimonio escolar público y formalizó la cooperación interfederativa con la red estatal, configurando así un modelo de gestión educativa municipal con potencial de transferibilidad.

Palabras clave: microplanificación educativa; gobernanza territorial; Educación Infantil; cooperación interfederativa.

1 Introdução

O planejamento educacional municipal brasileiro viveu, nas últimas três décadas, uma transformação estrutural decorrente do processo de municipalização da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Se, por um lado, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n.º 9.394/1996) conferiram aos municípios a responsabilidade prioritária pela oferta dessas etapas formativas, por outro, exigiram a construção de capacidades técnicas e institucionais raramente pré-existentes nas estruturas administrativas locais. O resultado foi, em muitos municípios, uma política educacional predominantemente reativa: incapaz de antecipar demandas, de organizar territorialmente a oferta de vagas e de articular, com racionalidade, a distribuição da infraestrutura escolar em função da dinâmica demográfica.

Em Cuiabá, capital de Mato Grosso, essa limitação histórica começou a ser superada em 2010, com a criação da Comissão Permanente de Organização da Demanda Escolar (CPODE). Nascida da necessidade urgente de estabelecer

pactuações territoriais entre as duas maiores redes públicas da capital — a Rede Municipal de Educação de Cuiabá (RME-Cuiabá) e a Rede Estadual de Educação (REE/SEDUC-MT) —, a CPODE inaugurou uma lógica de planejamento baseada em evidências, zoneamento de responsabilidades e articulação interfederativa. Ao longo dos anos seguintes, esse arranjo foi se consolidando por meio de processos administrativos, técnicos e patrimoniais, incluindo a transferência de prédios escolares inteiros entre as redes, com o propósito de adequar o atendimento às necessidades populacionais de cada território.

A maturidade institucional desse processo culminou, em 2019, na criação da Coordenadoria de Microplanejamento Educacional (CMPE), vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá (SME-Cuiabá). A CMPE representou a transição definitiva de uma gestão reativa de matrículas para uma política preditiva de planejamento: uma estrutura técnica permanente, capaz de monitorar continuamente o fluxo escolar das 171 unidades da RME-Cuiabá, integrando dados demográficos, análises geoespaciais e projeções de demanda em instrumentos concretos de decisão.

O eixo técnico-operacional central da CMPE é o Redimensionamento Escolar — processo por meio do qual o microplanejamento se converte em ação efetiva sobre a rede. O Redimensionamento traduz projeções estatísticas e dados territoriais em decisões concretas sobre a organização das turmas, a ocupação dos espaços escolares e o fluxo das matrículas entre unidades, operando segundo o princípio da continuidade formativa: o percurso de cada criança deve iniciar-se na fase Creche (G0) e concluir-se no 5º Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, dentro da própria RME-Cuiabá, sem rupturas territoriais ou pedagógicas.

Este artigo analisa o Redimensionamento Escolar como instrumento de governança territorial da matrícula na RME-Cuiabá, com recorte temporal de 2010 a 2025. O objetivo central é demonstrar como o processo de microplanejamento educacional, quando institucionalmente estruturado e tecnicamente fundamentado, opera como mecanismo de garantia do direito à educação com equidade territorial — eliminando filas de espera, racionalizando o uso da infraestrutura pública e articulando, em regime de cooperação, as redes municipal e estadual de Educação Básica.

O estudo está organizado em seis seções, além desta introdução: a Seção 2 apresenta a fundamentação teórica, articulando as categorias de governança territorial, equidade educacional, microplanejamento e transparência pública; a Seção 3 descreve o percurso metodológico; as Seções 4 e 5 analisam o Redimensionamento em sua trajetória histórica e em sua operação concreta, incluindo a estrutura dos 68 Núcleos de Trabalho e o Termo de Cessão de Uso de Espaço Físico entre Entes Públicos n.º 005/2025; a Seção 6 discute os resultados e impactos; e as Considerações Finais sintetizam as contribuições do modelo para a gestão educacional municipal.

Cabe destacar, desde a introdução, um resultado que sintetiza o alcance do modelo: atualmente, não há registros de crianças da fase Pré-escola (G4-G5) ou dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sem vaga na RME-Cuiabá, fato acompanhado e verificado pelo Ministério Público Estadual e pelos Conselhos Tutelares da capital. Esse resultado, incomum no cenário das redes municipais brasileiras de porte semelhante, é produto direto do microplanejamento educacional como política pública sistemática — e constitui o principal argumento empírico deste trabalho.

Nota terminológica: Ao longo deste artigo, adota-se consistentemente a sigla RME-Cuiabá para designar a Rede Municipal de Educação de Cuiabá. A opção pelo termo Educação — e não Ensino — é intencional e conceitual: a atuação da rede municipal abrange dimensões que transcendem o ensino formal, incluindo cuidado, desenvolvimento integral, participação comunitária e articulação territorial, em consonância com a concepção ampliada de educação que fundamenta a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais. Adota-se igualmente, ao longo do texto, a distinção técnica entre etapas formativas (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e fases constituintes da Educação Infantil (fase Creche: G0–G3; fase Pré-escola: G4–G5), conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB n.º 5/2009) e as diretrizes técnicas da CMPE/SME-Cuiabá (LENA, 2025d).

2 Fundamentação Teórica

2.1 Gestão territorial da educação: da descentralização ao planejamento antecipatório

A municipalização da educação brasileira, impulsionada pela Constituição Federal de 1988 e consolidada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n.º 9.394/1996), conferiu aos municípios responsabilidade prioritária pela oferta da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esse processo não apenas redistribuiu competências federativas, mas inaugurou uma nova exigência: a de que os gestores municipais desenvolvessem capacidade técnica e institucional para planejar, organizar e monitorar redes educacionais de forma responsável e eficiente (AZEVEDO; MARQUES; GOMES, 2024).

O fortalecimento dos sistemas municipais de ensino não se resumiu, contudo, à transferência de recursos e matrículas. Implicou a construção de estruturas de governança capazes de articular dados demográficos, análises territoriais, demanda social e capacidade institucional — operando em territórios marcados por heterogeneidade espacial, crescimento urbano desigual e pressão crescente sobre a infraestrutura escolar. Nesse cenário, a noção de governança territorial emerge como categoria analítica central.

O conceito de governança territorial, tal como discutido por Dallabrida e Becker (2003) e retomado por Torre e Wallet (2011), designa o conjunto de processos e arranjos institucionais por meio dos quais diferentes atores — públicos,

privados e societários — coordenam suas ações sobre um determinado espaço geográfico, com vistas ao desenvolvimento e à provisão de serviços. Aplicado à educação pública, esse conceito ilumina como a gestão educacional pode superar a lógica burocrática e reativa, assumindo uma perspectiva preditiva e orientada por evidências, em que a antecipação de demandas substitui a simples resposta a crises.

No campo das políticas educacionais, o planejamento antecipatório tem sido reconhecido como condição para a garantia do direito à educação em contextos de alta variabilidade demográfica. Dourado (2007) argumenta que a qualidade da educação pública depende, entre outros fatores, da capacidade dos sistemas de antever suas necessidades e organizá-las com base em diagnósticos territoriais rigorosos. Essa perspectiva dialoga com o que Casassus (1995) denominou de planejamento situacional: a construção de respostas institucionais calibradas à realidade concreta de cada território, e não à média abstrata de um sistema.

No contexto da Rede Municipal de Educação de Cuiabá (RME-Cuiabá), essa lógica encontra expressão institucional na Coordenadoria de Microplanejamento Educacional (CMPE), criada em 2019 como instância técnica permanente, responsável por articular dados de nascimentos, matrículas, crescimento populacional e capacidade física das unidades escolares, produzindo projeções que orientam decisões de médio e longo prazo (LENA, 2025a). A CMPE representa, nesse sentido, a institucionalização de uma forma específica de governança territorial da matrícula, que operacionaliza o planejamento antecipatório como prática sistemática de gestão pública.

2.2 Equidade territorial e o direito à educação

A equidade territorial constitui um dos princípios estruturantes da política educacional brasileira contemporânea, ainda que sua efetivação permaneça como desafio persistente. A pesquisa de Xavier, Alves e Petrus (2024), publicada na Educação em Revista, demonstrou que apenas dois em cada cem municípios brasileiros conseguem reunir, simultaneamente, qualidade educacional e equidade na distribuição das oportunidades de aprendizagem. Esse dado revela que a expansão do acesso, embora significativa nas últimas décadas, não eliminou as desigualdades territoriais na oferta escolar.

Nas redes municipais de ensino, a desigualdade territorial se manifesta, entre outras formas, na distribuição espacial das vagas, na concentração de infraestrutura em determinadas regiões e na ausência ou insuficiência de unidades escolares em bairros de expansão urbana recente. O artigo de Alves e colaboradores (2021), publicado na Educação & Sociedade, argumenta que uma abordagem espacial na gestão de políticas educacionais é condição para superar essas desigualdades, pois permite identificar, com precisão geográfica, onde a

oferta é insuficiente, onde há ociosidade de vagas e onde a demanda reprimida concentra-se territorialmente.

Essa perspectiva espacial conecta-se ao conceito de microplanejamento educacional: a capacidade de operar não sobre a rede como um todo, mas sobre microzonas territoriais definidas por proximidade geográfica, continuidade pedagógica e perfil demográfico. O microplanejamento permite que a gestão educacional responda às variações locais com precisão, evitando tanto o desperdício de recursos em áreas de baixa demanda quanto a superlotação em territórios de alta pressão demográfica (LENA, 2025b).

No caso específico da Educação Infantil, a equidade territorial assume contornos ainda mais críticos, pois essa etapa formativa apresenta padrão de demanda intrinsecamente vinculado à distribuição espacial da população em idade de zero a cinco anos. Como demonstram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB n.º 5/2009) e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (MEC, 2006), a universalização da Educação Infantil não pode prescindir de uma análise territorial que oriente a localização, a capacidade e a organização das unidades escolares conforme a realidade demográfica de cada bairro e região.

A RME-Cuiabá enfrenta esse desafio em territórios com características distintas: áreas centrais com infraestrutura consolidada, regiões periféricas em expansão acelerada — como Pedra 90, Jardim Vitória e Altos da Serra — e zonas rurais com demanda dispersa. A resposta da CMPE a esse cenário tem sido a organização de núcleos territoriais de proximidade escolar, que agrupam unidades com perfis de oferta e demanda semelhantes, permitindo o planejamento integrado do fluxo de matrículas e a redistribuição equânime das vagas (LENA, 2025c).

2.3 Microplanejamento educacional: conceito, escopo e especificidades

O microplanejamento educacional é uma modalidade específica de planejamento público que opera na interface entre a análise estatístico-demográfica e a gestão territorial da matrícula. Distingue-se do planejamento educacional tradicional — frequentemente elaborado em escala macro, com base em indicadores nacionais ou estaduais — por sua atenção às variações locais, à capacidade física de cada unidade e ao comportamento específico da demanda em microzonas geográficas delimitadas.

Nesse sentido, o microplanejamento pressupõe o cruzamento de fontes de dados que raramente são articuladas em uma única instância de gestão: registros de nascimentos (SINASC/DATASUS), dados de matrícula por faixa etária e unidade escolar (SIGEEC), projeções populacionais (IBGE), além de informações georreferenciadas sobre a localização das famílias e das unidades educacionais.

Essa articulação produz um modelo preditivo de demanda que possibilita antecipar, com elevado grau de precisão, o número de vagas necessárias em cada grupo etário e território para os anos subseqüentes (LENA, 2025a).

A fórmula de projeção desenvolvida pela CMPE/SME-Cuiabá sintetiza essa lógica: $D_n = (B \times U) \times (1 + r)^n$, em que **B** representa o número médio anual de nascimentos (SINASC/DATASUS), **U** é a proporção de usuários da rede pública municipal, **r** é a taxa média anual de crescimento populacional (IBGE) e **n** é o número de anos projetados. Essa modelagem transforma dados estatísticos em parâmetros quantitativos de decisão territorial, permitindo que a gestão educacional opere com antecedência suficiente para organizar turmas, alocar profissionais e planejar a expansão física da rede (LENA, 2025a).

O microplanejamento não se restringe, porém, à dimensão quantitativa. Ele incorpora, igualmente, uma dimensão pedagógica e organizacional, ao definir os percursos formativos que as crianças realizarão dentro da rede, assegurando a continuidade entre as fases da Educação Infantil — creche (G0–G3) e pré-escola (G4–G5) — e a transição para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essa continuidade formativa, sustentada pelo princípio da coerência etária e pela organização dos grupos G0–G5, constitui elemento central da política educacional da RME-Cuiabá (LENA, 2025d).

A operacionalização do microplanejamento ocorre por meio do Redimensionamento Escolar, eixo técnico-operacional da CMPE que traduz as projeções demográficas em decisões concretas sobre a organização das turmas, o aproveitamento dos espaços físicos e o fluxo das matrículas entre as unidades da rede. O Redimensionamento representa, assim, a dimensão prática do microplanejamento: é o momento em que a análise territorial se converte em gestão efetiva da matrícula, respondendo simultaneamente às demandas das famílias, às restrições da infraestrutura e aos princípios da equidade territorial (LENA, 2025b).

2.4 A cooperação interfederativa como estratégia de governança compartilhada

A organização da Educação Básica no Brasil é marcada pela divisão de competências entre os entes federativos, estabelecida pela LDB (1996) e pelo regime de colaboração previsto na Constituição Federal de 1988. Nesse arranjo, cabe prioritariamente aos municípios a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, enquanto os estados respondem pelos Anos Finais do Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio. Essa divisão, todavia, não elimina a necessidade de coordenação interfederativa, especialmente nos territórios em que as redes se sobrepõem ou em que a transição entre etapas formativas exige articulação administrativa e pedagógica.

No campo da política educacional, a cooperação entre redes tem sido reconhecida como estratégia capaz de ampliar a eficiência do uso dos recursos públicos e garantir a continuidade do percurso formativo dos estudantes, especialmente em municípios que enfrentam limitações de infraestrutura física (CURY; LAGARES; GONÇALVES, 2021). A cessão de espaços físicos entre entes públicos, a articulação de fluxos de matrícula e o planejamento conjunto da oferta são formas de cooperação que, quando institucionalmente formalizadas, conferem segurança jurídica e transparência à gestão compartilhada.

Em Cuiabá, essa cooperação encontra sua expressão mais recente no Termo de Cessão de Uso de Espaço Físico entre Entes Públicos n.º 005/2025 — o quinto instrumento dessa natureza celebrado entre os entes, o que por si só evidencia a continuidade e a maturidade do diálogo interfederativo ao longo do tempo. O instrumento viabiliza o uso compartilhado de dependências de unidades municipais por turmas estaduais nos Anos Finais do Ensino Fundamental, garantindo que estudantes de territórios com insuficiência de oferta estadual permaneçam em sua microrregião de origem. Esse modelo de gestão cooperativa reafirma o papel da CMPE como instância de articulação entre os sistemas municipal e estadual, promovendo a continuidade formativa sem rupturas territoriais.

2.5 Transparência pública e dados abertos na gestão educacional

A democratização da informação constitui dimensão fundamental da gestão pública contemporânea, especialmente em políticas sociais cujo impacto recai diretamente sobre o cotidiano das famílias. Na educação, a disponibilização de dados acessíveis sobre a oferta de vagas, a distribuição territorial das unidades escolares e o fluxo de matrículas representa não apenas um imperativo de transparência, mas uma condição para o exercício do controle social sobre as decisões de planejamento educacional (DOURADO; SIQUEIRA, 2024).

Nessa perspectiva, a CMPE/SME-Cuiabá desenvolveu o Painel de Matrículas da Rede Municipal de Educação de Cuiabá em 2026, ferramenta de acesso público disponibilizada no portal da Prefeitura Municipal de Cuiabá. O painel permite o acompanhamento diário da disponibilidade de vagas nas 171 unidades educacionais da rede, desagregado por fase da Educação Infantil — creche (G0–G3) e pré-escola (G4–G5) — e por turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ao tornar visível, em tempo real, a estrutura de vagas da rede, o painel traduz o microplanejamento em informação pública acessível à sociedade cuiabana (LENA, 2025e).

Esse instrumento representa uma inovação na gestão educacional municipal, ao articular dados do Sistema de Gerenciamento da Escola Cuiabana (SIGEEC) com uma interface digital de fácil navegação. Ele expressa, concretamente, o compromisso da CMPE com o princípio da Ciência Aberta, que orienta a política editorial da Revista de Educação Pública e de outros periódicos científicos da área,

ao reconhecer que o conhecimento técnico produzido pela gestão pública deve estar acessível tanto à comunidade acadêmica quanto à sociedade em geral.

3 Percurso Metodológico

Este artigo configura-se como um estudo de caso de natureza qualitativa com elementos quantitativos, centrado na experiência da Coordenadoria de Microplanejamento Educacional (CMPE) da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá (SME-Cuiabá) no período de 2010 a 2025. O estudo de caso é metodologia adequada quando se pretende compreender em profundidade um fenômeno contemporâneo inserido em seu contexto real, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes (YIN, 2015). No caso do Redimensionamento Escolar, objeto desta investigação, sua inseparabilidade do território, da estrutura institucional e da dinâmica demográfica de Cuiabá torna essa escolha metodológica tanto necessária quanto pertinente.

3.1 Natureza e abordagem da pesquisa

A abordagem qualitativa orienta a leitura interpretativa dos processos institucionais, das escolhas técnicas e das implicações políticas do Redimensionamento. Ela permite compreender o significado das práticas de microplanejamento no contexto da gestão educacional municipal, indo além da descrição dos procedimentos para alcançar sua lógica interna e suas consequências para a garantia do direito à educação (MINAYO, 2014).

Os elementos quantitativos integram o estudo na medida em que o próprio objeto — o microplanejamento educacional — opera sobre dados numéricos: nascimentos, matrículas, taxas de crescimento populacional, capacidade física das unidades, distribuição geoespacial da demanda. Esses dados não são tratados estatisticamente de forma isolada, mas como insumos que alimentam a análise qualitativa dos processos de tomada de decisão territorial.

3.2 Fontes e corpus documental

A pesquisa apoia-se em um corpus documental amplo, composto por fontes primárias institucionais e por produções técnico-científicas de autoria do próprio pesquisador, publicadas no repositório EduCAPES com DOI registrado. Esse conjunto constitui o que denominamos Série Microplanejamento Educacional da CMPE — um corpo de conhecimento produzido sobre a realidade concreta da RME-Cuiabá, a

partir de dentro da instituição, por seu coordenador técnico. São fontes primárias deste estudo:

a) **Dados do SINASC/DATASUS** — Sistema de Informações sobre Nascidos Vivos, que fornece o número anual de nascidos vivos por município e constitui a variável B da fórmula de projeção da demanda;

b) **Dados do SIGEEC** — Sistema de Gerenciamento da Escola Cuiabana, que registra as matrículas por faixa etária, unidade escolar e grupo (G0–G5, 1.º ao 5.º ano), base operacional do Redimensionamento;

c) **Projeções do IBGE** — Censo Demográfico 2022 e projeções populacionais intermediárias, que fornecem as taxas médias de crescimento urbano (variável r) e os denominadores territoriais da análise;

d) **Painel de Matrículas da RME-Cuiabá 2026** — ferramenta pública de monitoramento em tempo real das vagas nas 171 unidades da rede, desenvolvida pela CMPE e disponível no portal da Prefeitura Municipal de Cuiabá (LENA, 2025e);

e) **Termo de Cessão de Uso de Espaço Físico entre Entes Públicos n.º 005/2025** — instrumento jurídico de cooperação interfederativa firmado entre SME-Cuiabá e SEDUC-MT, que formaliza o regime de gestão compartilhada em unidades da RME-Cuiabá;

f) **Série Microplanejamento Educacional da CMPE** — conjunto de publicações técnico-científicas do autor no EduCAPES, incluindo: Metodologia de Estimativa e Projeção da Demanda Escolar (LENA, 2025a); Plano de Ação do Redimensionamento Escolar — A Prevalência de Vagas (LENA, 2025b); O Silêncio da Demanda de Creche em Cuiabá (2020–2025) (LENA, 2025c); Coerência Etária, Data-Corte e Organização da Educação Infantil (LENA, 2025d); e Plano Creche 50% (LENA, 2025f).

3.3 O modelo de projeção da demanda como instrumento metodológico

O microplanejamento operacionalizado pela CMPE baseia-se em um modelo preditivo de demanda escolar desenvolvido internamente e consolidado em publicação científica (LENA, 2025a). Trata-se de instrumento central tanto do processo real de Redimensionamento quanto do percurso metodológico desta pesquisa, pois é a partir dele que os dados demográficos se convertem em parâmetros de análise territorial.

A fórmula de projeção é:

$$D_n = (B \times U) \times (1 + r)^n$$

Em que:

B = número médio anual de nascimentos no município, obtido do SINASC/DATASUS;

U = proporção de usuários da rede pública municipal, calculada a partir das matrículas registradas no SIGEEC em relação à população total na faixa etária correspondente;

r = taxa média anual de crescimento populacional, conforme projeções do IBGE;

n = número de anos projetados a partir do ano-base de referência.

Essa modelagem transforma dados estatísticos em parâmetros quantitativos de decisão, permitindo projetar, com elevada precisão, o número de vagas necessárias em cada grupo etário (G0 a G5, 1.º ao 5.º ano) e em cada microzona territorial da cidade. O modelo é aplicado anualmente, com início em agosto de cada ano letivo, quando a CMPE abre o ciclo do Redimensionamento para o exercício seguinte.

A fórmula **Dn** não constitui apenas um recurso técnico-operacional: ela é, também, um instrumento epistemológico desta pesquisa. Permite ao pesquisador-gestor situar a experiência local em uma moldura analítica passível de verificação, replicação e comparação com outras redes municipais — o que confere ao estudo de caso dimensão generalizável no plano das lições metodológicas, mesmo que seus dados sejam circunscritos à RME-Cuiabá.

3.4 Organização territorial como categoria analítica

A análise do Redimensionamento requer uma categoria metodológica própria: o núcleo territorial de proximidade escolar. Os 68 Núcleos de Trabalho que estruturam o Redimensionamento 2025-2026 foram definidos segundo critérios técnicos de proximidade geográfica, continuidade do percurso formativo e otimização da infraestrutura existente. Cada núcleo agrupa entre duas e seis unidades educacionais que compartilham perfis de oferta e demanda semelhantes, formando uma microzona de gestão integrada.

Esses núcleos não são categorias estáticas: eles são passíveis de ajuste ao longo do ano letivo em função de variações demográficas, reformas temporárias ou novas demandas detectadas pelo monitoramento contínuo da CMPE. Essa flexibilidade é, ela própria, uma característica metodológica relevante — pois revela que o microplanejamento opera não como planejamento rígido, mas como sistema adaptativo de governança territorial.

3.5 Posição do pesquisador e validade da pesquisa

Este estudo é produzido pelo próprio Coordenador da CMPE, responsável técnico pelos processos aqui analisados. Essa posição confere acesso privilegiado

às fontes primárias, à memória institucional e ao conhecimento tácito que orienta as decisões de microplanejamento — dimensões inacessíveis a um observador externo. Ao mesmo tempo, exige transparência sobre os limites e condicionamentos dessa posição.

Para assegurar a validade interna da análise, adotam-se os seguintes procedimentos: (a) ancoragem em fontes documentais primárias com registro público e DOI verificável; (b) triangulação entre dados institucionais (SINASC, SIGEEC, IBGE), documentos técnicos e literatura acadêmica especializada; (c) distinção clara entre descrição dos processos e interpretação analítica dos resultados; e (d) declaração explícita do uso de Inteligência Artificial (modelo Claude Sonnet 4, Anthropic) como apoio à organização textual e ao levantamento bibliográfico, com revisão e validação integral pelo autor.

A validade externa do estudo está circunscrita ao seu caráter de caso único, mas suas contribuições metodológicas — o modelo de projeção Dn, a organização em núcleos territoriais, o princípio da prevalência de vagas — são formuladas de modo suficientemente explícito para possibilitar transferibilidade a outros contextos municipais de gestão educacional (LINCORN; GUBA, 1985).

3.6 Procedimentos analíticos

A análise foi conduzida em três movimentos complementares. No primeiro, de natureza descritiva-histórica, reconstrói-se a trajetória institucional da CMPE desde a CPODE (2010) até o Redimensionamento 2025–2026, identificando os marcos decisivos de transformação da política de matrículas. No segundo movimento, de natureza analítico-territorial, examina-se a estrutura dos 68 Núcleos de Trabalho, seus critérios de composição, os casos de gestão compartilhada com a REE e os resultados mensuráveis do processo. No terceiro movimento, de natureza interpretativa, os resultados são confrontados com a literatura sobre governança territorial, equidade educacional e planejamento antecipatório, situando a experiência de Cuiabá no debate acadêmico mais amplo.

4 Da Tutela Estadual ao Microplanejamento Municipal: Trajetória Histórica da Educação Pública em Cuiabá (1930–2025)

A história do microplanejamento educacional em Cuiabá não começa em 2010, com a criação da CPODE, nem em 2019, com a institucionalização da CMPE. Ela começa muito antes — em um processo de longa duração que atravessa a construção do Estado brasileiro, a organização do federalismo educacional e as particularidades históricas de uma capital que, por décadas, viveu sob tutela quase

exclusiva do governo estadual em matéria de educação pública. Compreender esse percurso é condição para entender por que o Redimensionamento Escolar representa, hoje, não apenas uma inovação técnica, mas a culminância de um processo civilizatório de construção de capacidade institucional municipal.

4.1 O contexto nacional: centralização varguista e os territórios periféricos da nação (1930–1961)

A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 14 de novembro de 1930 — um dos primeiros atos do governo Getúlio Vargas após a Revolução —, inaugurou no Brasil uma nova era de intervenção estatal na educação. Antes disso, a educação era competência difusa de estados e municípios, o que gerava profunda desigualdade e fragmentação do ensino em todo o território nacional.

A lógica do projeto varguista era essencialmente centralizadora: o Estado federal assumia o papel de organizador nacional de um sistema educacional que deveria ser uniforme, disciplinado e orientado para a formação de uma força de trabalho adequada ao projeto de industrialização que se desenhava. A Reforma Francisco Campos (1931) instituiu, pela primeira vez, um sistema educacional de nível nacional que articulou os ensinos primário, secundário e superior em novas bases — impondo ao conjunto dos estados e municípios um modelo a ser seguido.

Esse fenômeno centralizador, contudo, alcançava de forma muito desigual os diferentes territórios do país. Enquanto as regiões Sul e Sudeste, já com maior densidade institucional e capacidade administrativa instalada, assimilavam com relativa agilidade as novas exigências burocráticas, os territórios periféricos — entre os quais Mato Grosso, com sua capital Cuiabá isolada no centro-oeste do continente — vivenciavam um quadro de absoluta precariedade institucional. Em Cuiabá, como em tantas capitais periféricas da República, a maioria das instituições públicas, incluindo as educacionais, operava sem planejamento sistemático, sem orçamento regular e sem a ordenação burocrática que o governo federal buscava imprimir ao conjunto do aparato estatal.

Esse cenário não era exclusivo da educação. Saúde, segurança pública, obras e outros serviços essenciais compartilhavam a mesma condição de apagão institucional — termo que designa aqui a ausência ou insuficiência grave de presença estatal organizada em um território. A diferença, no caso da educação, é que essa ausência tinha consequências diretas e imediatas sobre as gerações que cresciam sem acesso a escolas públicas de qualidade, perpetuando ciclos de exclusão social e econômica.

Com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1961, após treze anos de debates, os órgãos estaduais e municipais ganharam mais autonomia em relação ao MEC. O sistema educacional brasileiro começava, lentamente, a descentralizar-se — mas a capacidade de os

municípios exercerem essa autonomia variava enormemente, e em Cuiabá ela era ainda muito incipiente.

4.2 A Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá: nascimento periférico e tutela estadual (1963–1980)

A Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá (SME-Cuiabá) foi formalmente criada em 1963, pela Lei n.º 673/63, na gestão do prefeito Vicente Emílio Vuolo. Sua existência institucional efetiva, contudo, só se constituiu na segunda metade da década de 1970, com a nomeação de Cyríaco Fortunato como primeiro secretário municipal de educação — cargo que exerceu de 1976 a 1979. Essa defasagem entre a criação legal e a estruturação real é, ela própria, sintomática do quadro de fragilidade institucional que caracterizou a gestão educacional municipal em Cuiabá durante décadas.

O escopo original da SME-Cuiabá era, portanto, modesto e periférico: administrar as pequenas escolas rurais do território municipal. A educação urbana de Cuiabá — sua Educação Básica de fato, com as escolas que atendiam a população da capital — permanecia sob tutela quase exclusiva da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT). Esse arranjo não era uma anomalia local: refletia a estrutura geral do federalismo educacional brasileiro da época, em que os estados respondiam pela maior parte da oferta de Educação Básica e os municípios ocupavam papel secundário e residual.

O resultado prático era uma SME municipal existente no papel, mas com escasso protagonismo na educação urbana da capital. A Rede Municipal de Educação de Cuiabá nascia como rede periférica — geográfica e institucionalmente — enquanto a rede estadual era a referência educacional central para a população cuiabana.

4.3 A simbiose institucional e os apagões territoriais (1980–2000)

Nas décadas de 1980 e 1990, mesmo com a crescente presença da SME-Cuiabá como referência educacional no município, as esferas de atuação entre os governos municipal e estadual permaneciam em estado que se pode definir como simbiótico — interdependentes, sobrepostos e de difícil demarcação. A Constituição Federal de 1988 conferiu grande autonomia aos municípios, e a LDB de 1996 estabeleceu competências mais claras, atribuindo prioritariamente à União a retirada da gestão de redes, aos estados o Ensino Médio, e aos municípios a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Mas a distância entre o texto legal e a prática institucional era, em Cuiabá, considerável.

Esse estado de simbiose não era exclusivo da educação. Outras pastas de serviços públicos — saúde, segurança, infraestrutura urbana — vivenciavam tensões

semelhantes entre as esferas municipal e estadual, reflexo de um federalismo que, como apontam Faria (2004) e Cury, Lagares e Gonçalves (2021), caracterizou-se historicamente pela dicotomia entre o planejar e o executar, entre o decidir e o gerir, perpetuando o que se pode denominar divisão técnica e política da gestão pública.

No campo da educação em Cuiabá, essa simbiose se manifestava de forma concreta em dois tipos de apagão territorial:

Apagões de presença municipal: havia regiões urbanas consolidadas onde a SME-Cuiabá não possuía unidades educacionais. A grande CPA e o bairro do Tijucal são exemplos emblemáticos: territórios com população expressiva, mas sem unidades municipais estruturadas. Nessas áreas, a SEDUC-MT respondia por todo o espectro da Educação Básica, da fase creche ao Ensino Médio — função que não era a sua prioritária, mas que exercia por ausência de alternativa.

Apagões de presença estadual: inversamente, havia regiões — como o grande Jardim Vitória e o bairro Florianópolis — onde a SEDUC-MT não dispunha de unidades. Nesses territórios, a SME-Cuiabá passou a atender toda a Educação Básica, da fase pré-escola (G4-G5) ao Ensino Médio, bem além do seu escopo legal e de sua capacidade institucional.

Esse duplo apagão territorial produziu, ao longo de décadas, uma rede educacional cuiabana profundamente heterogênea e internamente contraditória: unidades municipais funcionando como escolas estaduais de facto; unidades estaduais atendendo demandas tipicamente municipais; professores e gestores de uma rede operando dentro do patrimônio físico da outra; e famílias sem clareza sobre a qual rede recorrer para garantir a escolarização de seus filhos.

4.4 Os marcos de delineamento progressivo das competências (2003–2025)

O processo de desembaraço desse nó institucional foi lento, gradual e permeado de resistências, negociações e transições cuidadosas. Seis marcos se destacam nessa trajetória:

O Quadro 1 apresenta, em síntese, os marcos do delineamento progressivo das competências educacionais em Cuiabá:

Quadro 1 — Marcos históricos do delineamento das competências educacionais entre SME-Cuiabá e SEDUC-MT (1963–2025)

Ano	Marco	Movimento institucional	Rede cedente	Rede receptora
1963	Criação da SME-Cuiabá	Municipalização formal restrita às escolas rurais; educação urbana sob tutela estadual	—	SME-Cuiabá

1988–1996	CF/1988 e LDB/1996	Definição legal de competências; municípios assumem EI e Anos Iniciais; efetivação ainda lenta	—	—
2003	Encerramento do Ensino Médio municipal	SME encerra toda administração de turmas de Ensino Médio; SEDUC assume o público e os espaços físicos nas unidades urbanas	SME-Cuiabá	SEDUC-MT
2010	Criação da CPODE	Primeiro pacto territorial sistemático entre RME-Cuiabá e REE/SEDUC-MT; início do planejamento conjunto de abrangências	—	—
2010–2018	Transferências patrimoniais	Prédios escolares transferidos entre redes conforme a lógica territorial pactuada; remanejamento de estudantes e profissionais	Ambas	Ambas
2018	Encerramento da administração estatal das creches urbanas	SEDUC encerra administração de todas as unidades creche em Cuiabá; entrega público, prédios e responsabilidade à SME	SEDUC-MT	SME-Cuiabá
2019	Criação da CMPE	Institucionalização do microplanejamento preditivo; monitoramento contínuo das 171 unidades da RME-Cuiabá	—	SME-Cuiabá
2024	Troca patrimonial Dejani/Dr. Fábio	SME cede prédio da EMEB Dejani Ribeiro (Jardim Vitória) à SEDUC, que instala EE Gustavo Kulman; SEDUC cede prédio da EE Dr. Fábio Leite (Dr. Fábio II) à SME, que reinstala a EMEB Dejani Ribeiro em novo endereço	Ambas	Ambas
Out./2025	Termo de Cessão n.º 005/2025	Renovação jurídica da cooperação interfederativa nos núcleos de gestão compartilhada	—	—
2025	Delineamento pleno das competências urbanas	SME encerra atendimento dos Anos Finais do EF; SEDUC encerra atendimento dos Anos Iniciais do EF na capital. Públicos e espaços remanejados entre redes. Demanda remanescente absorvida pela rede vizinha	Ambas	Ambas

Fonte: elaboração do autor a partir de documentos institucionais da CMPE/SME-Cuiabá e registros históricos.

O primeiro grande marco de delineamento ocorreu em 2003, quando a SME-Cuiabá encerrou todo o seu atendimento ao Ensino Médio. As turmas foram progressivamente transferidas à SEDUC-MT, que passou a administrá-las nos próprios espaços físicos das unidades municipais onde funcionavam — mantendo o atendimento ao mesmo público, mas sob responsabilidade administrativa estadual. Aos poucos, o Ensino Médio foi sendo completamente removido das unidades

urbanas da SME-Cuiabá, com o público sendo remanejado para unidades estaduais próprias.

O segundo grande marco foi a criação da CPODE, em 2010, que inaugurou uma nova fase: a da pactuação territorial sistemática. Pela primeira vez, SME-Cuiabá e SEDUC-MT estabeleceram um arranjo institucional permanente para negociar, planejar e coordenar a divisão de responsabilidades em todo o território da capital. Ao longo dos anos seguintes, esse arranjo foi se consolidando por meio de transferências patrimoniais de prédios escolares inteiros entre as redes — o movimento físico mais concreto da reorganização territorial.

Em 2018, ocorreu o terceiro marco: a SEDUC-MT encerrou toda a sua administração de unidades creche na cidade de Cuiabá, entregando à SME-Cuiabá não apenas a responsabilidade pelo público atendido, mas os próprios prédios das unidades. Foi a mais expressiva transferência patrimonial do processo — e a que mais diretamente afetou a fase creche (G0-G3) da Educação Infantil, ampliando significativamente o escopo de atuação da rede municipal.

O quarto marco foi a criação da CMPE, em 2019, que transformou estruturalmente a capacidade institucional da SME-Cuiabá de planejar, monitorar e antecipar a demanda educacional em todo o território municipal.

O quinto marco antecedente à conclusão do processo foi uma troca patrimonial exemplar, ocorrida em 2024, que ilustra com precisão cirúrgica a lógica de reorganização territorial que caracterizou toda essa trajetória. A SME-Cuiabá cedeu à SEDUC-MT o prédio onde funcionava a Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) Dejana Ribeiro, localizada no bairro Jardim Vitória — uma das regiões historicamente identificadas como apagão de presença estadual. No espaço cedido, a SEDUC instalou a Escola Estadual Gustavo Kulman, suprimindo a demanda dos Anos Finais do Ensino Fundamental que aquele território carecia de atendimento adequado. Simultaneamente, a SEDUC-MT cedeu à SME-Cuiabá o prédio da Escola Estadual Dr. Fábio Leite, localizado no bairro Dr. Fábio II — região que, inversamente, sofria apagão de presença municipal. A SME reinstalou imediatamente a EMEB Dejana Ribeiro nesse novo endereço, garantindo a continuidade do atendimento à população e eliminando o apagão municipal no bairro Dr. Fábio II. A operação, em sua aparência simples, condensava décadas de acumulação institucional: dois apagões territoriais distintos foram simultaneamente resolvidos por uma única troca de prédios — possível apenas porque havia, entre as duas redes, a confiança institucional e o mapeamento territorial acumulado desde 2010 pela CPODE e pela CMPE.

O sexto — e por ora definitivo — marco ocorreu em 2025, quando se concluiu o delineamento das competências urbanas entre as duas redes. A SME-Cuiabá encerrou todo o seu atendimento nos Anos Finais do Ensino Fundamental, remanejando esse público para unidades da SEDUC-MT. Simultaneamente, a SEDUC-MT encerrou todo o seu atendimento nos Anos Iniciais do Ensino

Fundamental na capital, remanejando esse público para unidades da RME-Cuiabá. Ambas as redes absorveram a demanda remanescente uma da outra, completando a reorganização territorial.

4.5 A exceção permanente: as unidades rurais e o atendimento concomitante

O delineamento pleno de 2025 alcançou a rede urbana de Cuiabá. No território rural do município — as unidades do campo —, a realidade é distinta e mais complexa.

Em algumas unidades rurais (EMEBs e escolas do campo), SME-Cuiabá e SEDUC-MT ainda mantêm atendimento concomitante no mesmo espaço físico: turmas de diferentes etapas formativas de ambas as redes funcionam nas mesmas instalações, por falta de investimentos em infraestrutura que ainda estão sendo providenciados. A distinção, nesse caso, é administrativa: cada turma tem sua secretaria responsável definida — SME ou SEDUC — e as administrações operam de forma separada, mesmo compartilhando o mesmo ambiente físico.

Essa situação reflete um aspecto estrutural da educação do campo no Brasil: a dispersão geográfica da população rural e a insuficiência de investimentos em infraestrutura escolar nos territórios rurais tornam inviável, no curto prazo, a plena separação física das redes. O que se garante, nesse contexto, é a separação administrativa e a clareza de responsabilidades — condição mínima para que o planejamento de cada rede possa operar com coerência, mesmo que em espaços físicos partilhados.

A manutenção desse atendimento concomitante nas unidades rurais não representa um retrocesso no processo de delineamento: é o reconhecimento honesto das limitações estruturais que ainda persistem, e a opção responsável por garantir o direito à educação das crianças rurais enquanto as condições de plena separação são progressivamente construídas.

4.6 Síntese interpretativa: sessenta anos de construção institucional

O percurso de 1963 a 2025 representa, em suma, seis décadas de construção institucional — lenta, não linear, atravessada por avanços e recuos, mas consistentemente orientada para um horizonte de maior clareza, racionalidade e equidade na gestão da educação pública em Cuiabá.

Três dimensões dessa construção merecem destaque analítico. A primeira é a dimensão do tempo: processos de reorganização territorial de redes educacionais em contextos de simbiose histórica não se concluem em mandatos ou legislaturas. Eles exigem continuidade institucional, acumulação de aprendizado e vontade

política persistente ao longo de décadas. Cuiabá é um caso exemplar dessa temporalidade longa.

A segunda é a dimensão da capacidade institucional: o salto qualitativo representado pela criação da CMPE em 2019 só foi possível porque havia, acumulado desde a CPODE, um conhecimento territorial e uma experiência de negociação interfederativa que não existiam antes de 2010. A capacidade de microplanejar a rede educacional de uma capital como Cuiabá não surge por decreto — ela é produto de anos de aprendizado institucional.

A terceira é a dimensão da equidade: cada marco desse percurso — da criação da SME em 1963 à divisão funcional plena em 2025 — representou um passo na direção de uma oferta educacional mais justa, mais previsível e mais responsiva às necessidades concretas das crianças e famílias cuiabanas. O Redimensionamento Escolar, como eixo técnico-operacional da CMPE, é o instrumento que, hoje, operacionaliza essa equidade no plano concreto da matrícula e da organização territorial da rede.

5 O Redimensionamento Escolar em Ação: Estrutura, Princípios e Operação

O Redimensionamento Escolar é o eixo técnico-operacional central da CMPE. Ele traduz as projeções demográficas e as análises territoriais em decisões concretas sobre a organização das turmas, a ocupação dos espaços escolares e o fluxo das matrículas entre as 171 unidades da RME-Cuiabá. Nesta seção, descrevemos sua estrutura operacional, seus princípios orientadores, a organização em Núcleos de Trabalho, a ação de Prevalência de Vagas e o regime de cooperação interfederativa que o sustenta.

5.1 Vinculação institucional e escopo de atuação

A equipe de Redimensionamento está institucionalmente vinculada à CMPE e compõe seu núcleo técnico permanente. Seu escopo abrange o conjunto das enturmações prioritárias da RME-Cuiabá: as fases da Educação Infantil — creche (G0–G3) e pré-escola (G4–G5) — e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1.º ao 5.º ano). A atuação da equipe é orientada por dois princípios complementares e indissociáveis:

a) Princípio da otimização: nenhuma sala de aula classificada como tal na RME-Cuiabá pode permanecer ociosa enquanto houver demanda reprimida por vagas escolares. O patrimônio público educacional deve ser utilizado em sua plenitude, com racionalidade e eficiência;

b) Princípio da continuidade formativa: o percurso de cada criança deve iniciar-se na fase Creche (G0) e concluir-se no 5.º Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental dentro da própria RME-Cuiabá, sem rupturas territoriais ou pedagógicas. Onde as condições estruturais e demográficas são favoráveis, esse percurso começa no Berçário (G0); onde ainda há limitações, a progressão é escalonada — iniciando em G1, G2 ou G3 — até alcançar, no mínimo, a fase Pré-escola (G4–G5), de frequência obrigatória.

5.2 O ciclo anual do Redimensionamento

O Redimensionamento opera em um ciclo anual completo, que se estende de agosto a julho do ano letivo seguinte, com fases bem definidas e integradas entre si.

Agosto: abertura do ciclo de planejamento para o exercício seguinte. A equipe aplica a fórmula de projeção da demanda (D_n) aos dados atualizados do SINASC, SIGEEC e IBGE, gerando os parâmetros quantitativos que orientarão a reorganização da rede.

Outubro–Novembro: fase de Prevalência de Vagas — procedimento técnico pelo qual o SIGEEC disponibiliza às equipes gestoras das unidades as listas de alunos que prosseguirão no fluxo da rede no ano seguinte. Nessa fase, o sistema registra quais estudantes permanecerão em suas unidades de origem e quais precisarão ser encaminhados a outras unidades para enturmações subsequentes que a unidade de origem não oferece.

Novembro–Dezembro: consolidação das turmas do ano seguinte, ajustes de redistribuição entre núcleos, negociações com unidades em situação de ociosidade ou superlotação projetada.

Janeiro: abertura da Matrícula Web para novos ingressantes, com as vagas remanescentes após a Prevalência já calculadas e disponibilizadas. O Painel de Matrículas da RME-Cuiabá 2026 (LENA, 2025e) torna esse processo público e acompanhável pela sociedade em tempo real.

Fevereiro: acompanhamento e elaboração do relatório comportamental da RME-Cuiabá diante das matrículas efetivadas e do início do ano letivo. Essa fase permite à CMPE verificar in loco a aderência entre o planejamento preditivo e a demanda real manifestada pelas famílias, identificando eventuais desvios ou necessidades não antecipadas.

Março–Abril: período de ajustes finos na rede — aberturas ou encerramentos de turmas conforme a movimentação populacional observada no início do ano letivo e a capacidade efetiva das unidades educacionais. Esses ajustes são

realizados prioritariamente no âmbito dos Núcleos de Trabalho, respeitando os princípios da continuidade formativa e da equidade territorial.

Maio–Junho–Julho: publicação e divulgação dos estudos e relatórios da CMPE diante da movimentação da rede. Nessa fase, consolida-se a análise do ciclo que se encerra, sistematizando as lições aprendidas, os ajustes realizados e as projeções para o ciclo seguinte. Os relatórios são disponibilizados publicamente, compondo a Série Microplanejamento Educacional da CMPE no repositório EduCAPES, e servem como base para o planejamento do próximo ciclo, que se reinicia em agosto.

5.3 Os 68 Núcleos de Trabalho: organização territorial da rede

A operação concreta do Redimensionamento organiza-se por meio de 68 Núcleos de Trabalho, estrutura territorial criada pela CMPE para articular as 171 unidades educacionais da RME-Cuiabá em microzonas de gestão integrada. Cada núcleo agrupa entre duas e seis unidades escolares que compartilham perfis de oferta e demanda semelhantes, definidos por critérios de proximidade geográfica, continuidade do percurso formativo e otimização da infraestrutura existente.

Os núcleos não são uma simples categorização administrativa. Eles constituem a unidade operativa do microplanejamento: é no plano do núcleo que se decide o fluxo de estudantes entre as enturmações, que se identificam os riscos de ociosidade ou superlotação, que se negocia o remanejamento de vagas e que se planeja a progressão formativa dos grupos G0–G5 para os Anos Iniciais. A lógica subjacente é a de uma rede integrada de interdependência funcional — e não um conjunto de unidades isoladas operando individualmente.

Os núcleos cobrem toda a extensão territorial de Cuiabá, incluindo regiões urbanas consolidadas, territórios de expansão recente e zonas rurais. Essa cobertura abrangente é condição para que o princípio da equidade territorial se materialize: sem núcleos bem definidos nas regiões periféricas e rurais, o microplanejamento seria um instrumento eficaz apenas para o centro da cidade.

A configuração dos núcleos não é estática. Ela pode ser ajustada ao longo do ano letivo em razão de variações demográficas, reformas temporárias, readequações estruturais ou novas demandas detectadas pelo monitoramento contínuo. Essa flexibilidade é característica metodológica intencional: o Redimensionamento é um sistema adaptativo de governança territorial, não um planejamento rígido.

O Quadro 2 apresenta a tipologia dos núcleos segundo sua composição e perfil de atendimento:

Quadro 2 — Tipologia dos Núcleos de Trabalho do Redimensionamento Escolar 2025–2026

Tipologia do núcleo	Composição típica	Perfil de atendimento	Exemplos
Núcleo completo	CEIC/CMEI + EMEB	G0 a 5.º ano — percurso integral	Núcleo Scalabrini, Lotufo e Octayde; Núcleo Risoleta e Maria Betty
Núcleo de transição EI-EF	CEIC + EMEB	G3/G4 a 1.º/2.º ano — foco na transição entre etapas	Núcleo Josefa Catarina e Filogônio; Núcleo Macária e Esmeralda
Núcleo EF exclusivo	EMEB isolada	1.º ao 5.º ano — sem EI própria	Núcleo Santa Cecília; Núcleo Clóvis
Núcleo de gestão compartilhada	EMEB + Unidade estadual (REE)	Anos Iniciais (RME) + Anos Finais (REE) em espaço físico compartilhado	Núcleos 62–68: Penha, Estevão, Nova Esperança, Renascer, Herbert, Udeney
Núcleo rural	EMEBC	EI e/ou EF em território rural, com transporte escolar integrado	Núcleo Elzira e Hilda; Núcleos 63–68 (campo)

Fonte: elaboração do autor a partir de LENA (2025b).

5.4 A Prevalência de Vagas: planejamento preditivo e governança da matrícula

Entre as ações mais estratégicas do Redimensionamento está a Prevalência de Vagas, procedimento técnico que ocorre entre outubro e novembro de cada ano letivo. Sua finalidade é prosperar a estrutura de turmas e matrículas do ano seguinte com a antecedência necessária para que a rede seja organizada de forma planejada — e não em regime de urgência, como ocorria antes da institucionalização do microplanejamento.

O mecanismo da Prevalência funciona da seguinte forma: o SIGEEC disponibiliza às equipes gestoras das unidades as listas de estudantes que prosseguirão no fluxo da RME-Cuiabá no ano seguinte. Esses estudantes têm prioridade de vaga assegurada — daí o nome prevalência — antes da abertura do período de Matrícula Web destinado aos novos ingressantes. O sistema registra quais deles permanecerão em suas unidades de origem e quais precisarão ser encaminhados a outras unidades que ofereçam a enturmação subsequente.

Essa lógica de priorização dos estudantes já vinculados à rede cumpre três funções simultâneas: garante a continuidade do percurso formativo sem rupturas; permite à CMPE calcular com precisão o número de vagas remanescentes disponíveis para novos ingressantes; e assegura que as transferências de estudantes entre unidades ocorram com racionalidade espacial, respeitando os vínculos comunitários e minimizando os deslocamentos.

A Prevalência de Vagas constitui, portanto, um instrumento de planejamento preditivo e de governança territorial da matrícula: ela articula dados técnicos, gestão de fluxos e garantia de direitos educacionais em um único processo integrado. Sua efetividade é condição para que a abertura posterior da Matrícula Web se dê sobre um mapa de vagas real e confiável — e não sobre uma projeção improvisada.

5.5 A cooperação interfederativa: o Termo n.º 005/2025

Um dos resultados mais significativos do Redimensionamento 2025-2026 foi a renovação jurídica da cooperação entre a SME-Cuiabá e a SEDUC-MT por meio do Termo de Cessão de Uso de Espaço Físico entre Entes Públicos n.º 005/2025, celebrado em outubro de 2025. O instrumento viabiliza o uso compartilhado de salas e dependências de unidades municipais por turmas da rede estadual nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

A necessidade desse instrumento decorre de uma realidade territorial específica: em determinadas microregiões de Cuiabá, a REE/SEDUC-MT não dispõe de unidades próximas suficientes para absorver a continuidade dos estudantes que concluem o 5.º Ano nas unidades municipais. Sem a cooperação formalizada, esses estudantes seriam obrigados a deslocamentos longos ou enfrentariam rupturas no vínculo comunitário — o que contraria o princípio da continuidade formativa que orienta o microplanejamento.

O Termo n.º 005/2025 estabelece as condições de uso, as responsabilidades de cada ente e os prazos de vigência da cessão, conferindo legalidade e transparência à parceria. Uma de suas disposições mais relevantes é o parágrafo único da Cláusula Sexta, que autoriza a atualização dos anexos mediante Notas Técnicas Conjuntas entre as Coordenadorias de Microplanejamento de ambas as secretarias — mecanismo que permite ampliar ou ajustar os casos de gestão compartilhada sem necessidade de celebração de novo termo principal.

Os núcleos que operam sob esse regime de gestão compartilhada são, em sua maioria, os que articulam unidades municipais de bairros periféricos e rurais com escolas estaduais limítrofes. A relação completa consta do Quadro 3:

Quadro 3 — Núcleos em regime de gestão compartilhada (Termo de Cessão n.º 005/2025)

Núcleo	Unidade municipal (SME-Cuiabá)	Unidade estadual (SEDUC-MT)
22 — Ana Luiza, Osmar, Liberdade e Bem-Bem	EMEB Constança Figueiredo Palma (Bem-Bem)	EE Juarez Rodrigues dos Anjos
7 — Ale, Lenine e Tita	EMEB Antônia Tita Maciel de Campos	EE Rodolfo Augusto
19 — Coutinho e Darcy	EMEB Senador Darcy Ribeiro	EE Welson Mesquita

62 — Penha e Estado	EMEBC Nossa Senhora da Penha de França	EE Almira de Amorim Silva
63 — Estevão e Estado	EMEBC Dr. Estevão Alves Corrêa	Unidade estadual de continuidade
65 — Nova Esperança e Estado	EMEBC Nova Esperança	EE Almira de Amorim Silva
66 — Renascer e Estado	EMEBC Novo Renascer	EE Malik Didier

Fonte: LENA (2025b); SME-Cuiabá/SEDUC-MT (2025).

Esse modelo de gestão cooperativa reafirma o papel da CMPE como instância de articulação interfederativa: ela não apenas planeja internamente a RME-Cuiabá, mas coordena a interface entre os sistemas municipal e estadual de Educação Básica, promovendo a continuidade formativa dos estudantes cuiabanos como política pública de Estado — e não apenas como solução administrativa pontual.

5.6 O Painel de Matrículas: transparência como dimensão do microplanejamento

Um aspecto inovador do Redimensionamento 2025-2026 é a disponibilização pública, em tempo real, dos dados de vagas da rede por meio do Painel de Matrículas da Rede Municipal de Educação de Cuiabá em 2026 (LENA, 2025e), acessível no portal da Prefeitura Municipal de Cuiabá.

O painel permite que qualquer cidadão acompanhe, diariamente, a disponibilidade de vagas nas 171 unidades educacionais da RME-Cuiabá, desagregada por fase da Educação Infantil — creche (G0–G3) e pré-escola (G4–G5) — e por turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ele articula dados do SIGEEC com uma interface digital de navegação acessível, tornando visível, de forma legível para a sociedade, aquilo que o microplanejamento produz internamente.

Essa iniciativa tem implicações que transcendem a dimensão técnica. Do ponto de vista da governança democrática, ela representa o cumprimento do princípio constitucional de publicidade dos atos da administração pública no campo da educação: a família que busca uma vaga para seu filho pode verificar, com precisão, em quais unidades e para quais grupos existem vagas disponíveis, sem depender de informações mediadas por terceiros. Do ponto de vista científico, o painel constitui uma fonte de dados aberta e verificável, que qualquer pesquisador pode consultar para acompanhar a evolução da oferta de vagas na rede ao longo do tempo.

O Painel de Matrículas é, assim, a face pública do microplanejamento: a tradução, em linguagem cidadã, de um processo técnico-institucional sofisticado

que, sem esse instrumento, permaneceria opaco para a sociedade que é, em última instância, sua destinatária.

5.7 Proposições técnicas em validação: a fronteira viva do Redimensionamento

O Redimensionamento não é um sistema fechado. Em seu estado atual, um dos 68 núcleos — o Núcleo 51 (Plácido, Tereza e Lidiolíria) — encontra-se caracterizado como proposição técnica a validar, composto pelo CEIC Plácido Flaviano Curvo Filho, pela EMEB Profa. Tereza Lobo e pela EMEB Profa. Lidiolíria Santana. Trata-se de uma microrregião de alta demanda onde a otimização dos espaços existentes e a redução dos deslocamentos das famílias justificam a integração em núcleo, mas cuja viabilidade depende de validação técnica e institucional complementar.

A existência desse núcleo em processo de validação evidencia algo metodologicamente relevante: o microplanejamento é um sistema vivo. Ele reconhece seus próprios limites, registra suas proposições em aberto e opera com transparência sobre o que está consolidado e o que ainda está em construção. Essa postura epistêmica — que distingue entre o que se sabe e o que ainda se investiga — é condição para que o Redimensionamento mantenha credibilidade técnica e abertura para o aperfeiçoamento contínuo.

6 Resultados e Discussão

Os resultados do Redimensionamento Escolar na RME-Cuiabá podem ser analisados em quatro dimensões complementares: (a) a dimensão do acesso e da equidade territorial na distribuição de vagas; (b) a dimensão da racionalização do patrimônio público educacional; (c) a dimensão da cooperação interfederativa e da continuidade formativa; e (d) a dimensão da transparência e do controle social. Em cada uma dessas dimensões, o microplanejamento produziu resultados concretos e mensuráveis — que, articulados entre si, configuram um modelo de governança educacional com potencial de transferibilidade para outras redes municipais brasileiras.

6.1 Acesso universal e equidade territorial: a eliminação das filas de espera

O resultado mais imediato e socialmente mais significativo do Redimensionamento é a garantia de acesso universal à fase Pré-escola (G4–G5) e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para todas as crianças em idade escolar

no território de Cuiabá. Atualmente, não há registros de crianças nessas etapas sem vaga na RME-Cuiabá — dado verificado e atestado pelo Ministério Público Estadual de Mato Grosso e pelos Conselhos Tutelares da capital.

Esse resultado, aparentemente simples em sua enunciação, é extraordinário no contexto das redes municipais brasileiras de porte semelhante. O Retrato da Educação Infantil 2025, publicado pelo Ministério da Educação em parceria com o Gaepe-Brasil, revelou que os desafios no acesso equitativo à Educação Infantil permanecem críticos em todo o país, especialmente na fase creche (G0–G3). Em Cuiabá, embora a fase creche ainda apresente demanda reprimida — o que motivou o Plano Creche 50% (LENA, 2025f) — as fases Pré-escola e os Anos Iniciais alcançaram cobertura plena, o que posiciona a rede municipal em patamar de exceção no cenário nacional.

Do ponto de vista da equidade territorial, os 68 Núcleos de Trabalho garantem que esse acesso não se distribua de forma concentrada nas regiões centrais da cidade. Territórios historicamente marginalizados — como as regiões periféricas de expansão acelerada (Pedra 90, Jardim Vitória, Altos da Serra) e as zonas rurais — são cobertos por núcleos específicos, com planejamento de vagas calibrado à demanda demográfica local. Essa capilaridade territorial é condição para que a universalidade do acesso seja real e não apenas formal.

Um dado que merece atenção analítica específica é o déficit de ocupação nas turmas de G4 e G5: aproximadamente 14% nas turmas de G4 e 10% nas de G5, conforme documentado em LENA (2025a). Esse índice revela que a universalidade do acesso, ainda que garantida pelo lado da oferta, não se traduz automaticamente em matrícula efetiva. Parte das famílias ainda não busca o ingresso escolar na fase pré-escola, procurando a rede majoritariamente a partir do 1.º Ano do Ensino Fundamental, quando a frequência torna-se legalmente obrigatória. Esse fenômeno — que a literatura denomina demanda silenciosa ou demanda não declarada — exige, além do planejamento da oferta, políticas ativas de busca escolar, que a SME-Cuiabá desenvolve por meio de equipe específica.

Esse dado é analiticamente relevante porque demonstra um limite estrutural do microplanejamento: ele pode garantir que as vagas existam, mas não pode, por si só, garantir que todas as famílias as utilizem. A plena universalização da Educação Infantil exige, portanto, a articulação do microplanejamento com políticas de comunicação, busca ativa e apoio às famílias — dimensão que ultrapassa o escopo técnico da CMPE, mas que depende dos diagnósticos territoriais que ela produz para ser eficaz.

6.2 Racionalização do patrimônio público: nenhum espaço ocioso diante de demanda reprimida

O segundo resultado central do Redimensionamento é a racionalização do uso do patrimônio público educacional. O princípio operativo da CMPE é inequívoco: nenhuma sala de aula classificada como tal na RME-Cuiabá pode permanecer ociosa enquanto houver demanda reprimida por vagas escolares. Esse princípio, aparentemente simples, implica uma transformação profunda na lógica de gestão da infraestrutura escolar.

Na prática, isso significa que quando uma unidade apresenta risco de ociosidade — por retração demográfica local, reorganização interna ou efeitos do Redimensionamento —, a CMPE aciona mecanismos de redistribuição em toda a malha da rede municipal, buscando absorver demandas de outras localidades. O Painel de Matrículas 2026 (LENA, 2025e) torna esse processo transparente e verificável: qualquer cidadão pode acompanhar, em tempo real, quais unidades têm vagas disponíveis e em quais grupos — o que funciona simultaneamente como instrumento de gestão e de controle social.

Esse resultado tem implicação direta sobre a eficiência do gasto público educacional. Uma sala de aula ociosa representa custo sem retorno social: professores alocados sem turma correspondente, infraestrutura mantida sem utilização, recursos administrativos mobilizados sem contrapartida pedagógica. A racionalização promovida pelo Redimensionamento converte recursos potencialmente desperdiçados em atendimento efetivo — o que, em um contexto de pressão fiscal permanente sobre os municípios brasileiros, constitui resultado de gestão de alta relevância.

A troca patrimonial Dejani Ribeiro/Dr. Fábio Leite, ocorrida em 2024, ilustra concretamente esse princípio em escala interfederativa: dois espaços físicos subutilizados do ponto de vista de cada rede — o prédio municipal no Jardim Vitória sem perspectiva de expansão municipal, o prédio estadual no Dr. Fábio II sem demanda estadual compatível — foram racionalizados por uma única operação de cessão mútua, transformando dois apagões territoriais em dois polos de atendimento educacional adequados às suas respectivas redes.

6.3 Cooperação interfederativa e continuidade formativa: o modelo como política de Estado

O terceiro resultado relevante é a consolidação de um modelo de cooperação interfederativa que vai além do improvisado ou da solução emergencial. A cooperação jurídica entre a SME-Cuiabá e a SEDUC-MT não nasce com o Termo de Cessão de Uso de Espaço Físico entre Entes Públicos n.º 005/2025 — ela chega a ele. O número de ordem do instrumento é, por si só, evidência histórica: trata-se do quinto termo dessa natureza celebrado entre os entes, o que revela uma constância de diálogo interfederativo que antecede e ultrapassa qualquer gestão específica. Cada renovação representa não apenas a atualização das condições de uso dos espaços compartilhados, mas o aprofundamento progressivo de uma

arquitetura de governança que foi se tornando mais precisa, mais abrangente e mais institucionalizada a cada ciclo. Ao formalizar essa cooperação em sua versão mais recente, o Termo n.º 005/2025 confere segurança jurídica, previsibilidade administrativa e transparência a um modelo que, em seus primórdios, dependia de acordos tácitos entre gestores — frágeis diante das alternâncias políticas e desprovidos da força normativa que a formalização progressiva foi construindo ao longo do tempo.

Do ponto de vista da continuidade formativa, o modelo dos 68 Núcleos de Trabalho garante que o percurso educacional de cada criança — da fase creche (G0) ao 5.º Ano dos Anos Iniciais — seja planejado como uma trajetória integrada, e não como uma sequência de matrículas independentes. Essa integração tem efeitos que transcendem a logística: ela fortalece o vínculo entre a criança e sua comunidade escolar de referência, reduz os deslocamentos familiares, facilita a transição pedagógica entre fases e etapas e aumenta as taxas de retenção na rede.

Cury, Lagares e Gonçalves (2021) argumentam que a autonomia federativa e a cooperação entre sistemas educacionais constituem condições para a garantia do direito à educação em contextos de fragmentação institucional. O modelo cuiabano oferece evidência empírica concreta dessa tese: a cooperação formalizada entre SME e SEDUC não apenas resolveu problemas logísticos de infraestrutura, mas produziu uma arquitetura institucional que sustenta a continuidade formativa das crianças em territórios onde, isoladamente, nenhuma das duas redes seria capaz de oferecer atendimento completo.

É importante registrar, contudo, que a conclusão do delineamento pleno em 2025 não encerra o processo cooperativo — ela o redefine. As unidades rurais que ainda operam em regime de concomitância, com administrações separadas mas espaços físicos compartilhados, representam a fronteira viva desse processo: territórios onde a cooperação segue sendo condição de possibilidade do direito à educação, e onde os investimentos em infraestrutura ainda em curso definirão o ritmo da separação física definitiva.

6.4 Transparência e controle social: o Painel de Matrículas como inovação de governança

O quarto resultado destaca-se por seu caráter inovador no campo da gestão educacional municipal: a disponibilização pública, em tempo real, dos dados de vagas da rede por meio do Painel de Matrículas da RME-Cuiabá 2026. Trata-se de uma contribuição que vai além da eficiência interna — ela representa uma mudança na relação entre a administração pública educacional e a sociedade.

A Resolução CNE/CEB n.º 1/2024, que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, estabelece explicitamente que os sistemas de ensino devem regulamentar mecanismos institucionais para o levantamento, monitoramento e divulgação da demanda por vagas na Educação Infantil. O Painel de Matrículas da RME-Cuiabá antecipa e supera essa exigência normativa: vai além do levantamento e da divulgação da demanda, oferecendo à sociedade uma janela de acompanhamento contínuo da oferta.

Do ponto de vista acadêmico, esse instrumento constitui uma contribuição original ao campo da gestão educacional municipal: é, possivelmente, um dos primeiros painéis públicos de monitoramento de vagas em tempo real em redes municipais brasileiras de Educação Básica. Sua existência permite que pesquisadores, gestores de outras redes e formuladores de políticas acompanhem a dinâmica real da oferta de vagas em Cuiabá ao longo do tempo — o que cria condições para estudos longitudinais, comparações inter-redes e avaliações de política educacional que antes seriam inviáveis por ausência de dados públicos acessíveis.

6.5 Limites do modelo e desafios em aberto

O rigor analítico impõe que os resultados sejam discutidos também em suas limitações. Quatro desafios permanecem em aberto no modelo de microplanejamento da RME-Cuiabá.

O primeiro é a demanda reprimida na fase creche (G0–G3). O estudo O Silêncio da Demanda de Creche em Cuiabá (2020–2025) (LENA, 2025c) demonstrou que, apesar dos avanços do Plano Creche 50%, há famílias que não buscam vagas porque não sabem que têm direito, porque não confiam na rede ou porque não dispõem de transporte adequado. Esse silêncio da demanda é, ele próprio, uma forma de exclusão — e o microplanejamento, por mais sofisticado que seja, não a resolve sem políticas complementares de comunicação, busca ativa e apoio às famílias em situação de vulnerabilidade.

O segundo desafio é a heterogeneidade estrutural das unidades. As 171 unidades da RME-Cuiabá apresentam capacidades físicas, condições de infraestrutura e perfis de demanda muito distintos. O Redimensionamento opera sobre essa heterogeneidade — mas não a elimina. Unidades com estrutura física inadequada, salas superlotadas ou instalações deterioradas limitam a capacidade de o microplanejamento garantir qualidade, e não apenas quantidade, no atendimento.

O terceiro desafio é a dependência de sistemas de informação. O modelo da CMPE apoia-se fundamentalmente no SIGEEC, no SINASC e nos dados do IBGE. Falhas nesses sistemas, atrasos nas atualizações ou inconsistências nos registros

comprometem a precisão das projeções e, por consequência, a qualidade das decisões de Redimensionamento. A robustez do modelo depende da robustez dos sistemas de dados que o alimentam.

O quarto desafio é a sustentabilidade institucional. O modelo da CMPE foi construído ao longo de quinze anos e depende de continuidade técnica e política para funcionar. Mudanças de gestão, rotatividade de equipes ou descontinuidade de prioridades podem erodir a capacidade institucional acumulada. A transferibilidade do modelo para outras redes municipais depende não apenas de sua replicação técnica, mas da construção das condições institucionais — tempo, equipes, sistemas, vontade política — que o tornam possível.

O Quadro 4 sintetiza os principais resultados do Redimensionamento Escolar, suas dimensões analíticas e os respectivos indicadores verificáveis:

Quadro 4 — Resultados, indicadores e limites do Redimensionamento Escolar na RME-Cuiabá (2025–2026)

Dimensão	Resultado alcançado	Indicador verificável	Limite / desafio
Acesso e equidade territorial	Universalização da Pré-escola e dos Anos Iniciais em Cuiabá	Ausência de fila de espera — verificada pelo MP-MT e Conselhos Tutelares	Déficit de 14% (G4) e 10% (G5) na ocupação: demanda silenciosa
Fase creche (G0–G3)	Expansão em curso — Plano Creche 50%	Crescimento contínuo de vagas documentado no Painel de Matrículas 2026	Demanda reprimida estrutural; famílias que não buscam vaga
Racionalização do patrimônio	Nenhum espaço ocioso diante de demanda reprimida	Mecanismo de redistribuição ativado em toda a rede quando há risco de ociosidade	Heterogeneidade estrutural das unidades limita o alcance qualitativo
Cooperação interfederativa	Formalização jurídica da gestão compartilhada SME × SEDUC-MT	Termo de Cessão n.º 005/2025; 7 núcleos em gestão compartilhada; troca Dejani/Dr. Fábio (2024)	Unidades rurais ainda em concomitância; separação física depende de investimentos
Transparência e controle social	Painel público de monitoramento de vagas em tempo real	Painel de Matrículas 2026 disponível no portal da PMC; acessível à sociedade	Dependência de atualização contínua do SIGEEC; letramento digital das famílias
Continuidade formativa	Percurso G0–5.º ano planejado como trajetória integrada nos 68 núcleos	Prevalência de Vagas garante prioridade aos estudantes já vinculados à rede	Sustentabilidade institucional depende de continuidade técnica e política

Fonte: elaboração do autor a partir de LENA (2025a; 2025b; 2025c; 2025e); SME-Cuiabá (2025).

6.6 O modelo de Cuiabá em perspectiva nacional: contribuições e transferibilidade

A discussão dos resultados convida a uma reflexão sobre a posição do modelo cuiabano no cenário da gestão educacional municipal brasileira. O Educação Já Municípios 2024, publicado pelo Todos Pela Educação, identificou a necessidade urgente de que os municípios brasileiros desenvolvam capacidades técnicas de planejamento educacional baseado em evidências territoriais — o que, em Cuiabá, a CMPE já opera de forma sistemática há mais de cinco anos.

A especificidade do modelo cuiabano reside em três elementos que raramente coexistem em uma mesma rede municipal: a integração de dados de múltiplas fontes (SINASC, SIGEEC, IBGE) em um único instrumento de projeção; a organização territorial em núcleos de trabalho que operam como células de gestão integrada; e a formalização jurídica da cooperação interfederativa como condição de sustentabilidade do planejamento. Esses três elementos, combinados, produzem uma arquitetura institucional que vai além do planejamento pontual e constitui, de fato, um sistema de governança territorial da matrícula.

A transferibilidade desse modelo para outras redes municipais não é direta nem imediata — e reconhecer isso é parte da honestidade intelectual que o rigor acadêmico exige. Cada município tem sua história institucional, sua configuração demográfica, sua relação com a rede estadual e seus sistemas de informação próprios. O que é transferível não é o modelo em sua completude, mas os princípios que o orientam: o planejamento antecipatório baseado em dados, a organização territorial por nucleação, a formalização jurídica da cooperação interfederativa e a transparência pública como dimensão da governança.

Considerações Finais

Este artigo analisou o Redimensionamento Escolar como instrumento de governança territorial da matrícula na Rede Municipal de Educação de Cuiabá (RME-Cuiabá), com recorte temporal de 2010 a 2025. O percurso analítico percorreu seis décadas de construção institucional — da criação periférica da SME-Cuiabá em 1963, sob tutela quase exclusiva do governo estadual, até a consolidação plena da CMPE como instância de microplanejamento preditivo — e demonstrou que o Redimensionamento Escolar não é um instrumento técnico isolado: é a expressão operacional de um processo histórico de construção de capacidade institucional municipal.

O argumento central do artigo pode ser enunciado em três proposições articuladas. A primeira: o microplanejamento educacional, quando institucionalmente estruturado e sistematicamente operado, é um instrumento eficaz de garantia do direito à educação com equidade territorial. Em Cuiabá, a

universalização da fase pré-escola e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental — verificada pelo Ministério Público e pelos Conselhos Tutelares — é resultado direto de quinze anos de planejamento antecipatório. A segunda: a cooperação interfederativa formalizada entre redes municipal e estadual de educação não é apenas uma solução logística — é uma estratégia de governança pública que produz continuidade formativa, racionalização do patrimônio e equidade territorial. O Termo de Cessão n.º 005/2025, a troca Dejani/Dr. Fábio e os 68 Núcleos de Trabalho são expressões concretas dessa estratégia. A terceira: a transparência pública, materializada no Painel de Matrículas 2026, não é acessório do microplanejamento — é dimensão constitutiva de sua legitimidade democrática.

Do ponto de vista metodológico, este artigo oferece uma contribuição adicional: a demonstração de que o pesquisador-gestor — aquele que ocupa simultaneamente a posição de produtor da política e de analista dela — pode gerar conhecimento acadêmico rigoroso e socialmente relevante, desde que adote procedimentos transparentes de triangulação de fontes, declare explicitamente sua posição e situe a experiência local no diálogo com a literatura especializada. Essa posição não é um limite do estudo — é, ao contrário, sua principal fonte de profundidade empírica.

As contribuições deste artigo para o campo da gestão educacional municipal podem ser assim sintetizadas: (a) a sistematização de um modelo de microplanejamento baseado em projeção demográfica territorial, nucleação de proximidade escolar e ciclo anual de prevalência de vagas; (b) a descrição detalhada de um processo histórico de delineamento de competências interfederativas em educação, com marcos precisos e resultados verificáveis; (c) a apresentação de evidências empíricas de que o planejamento antecipatório pode eliminar filas de espera e racionalizar o patrimônio escolar em uma capital de porte médio; e (d) a proposição de indicadores de governança territorial da matrícula que podem ser utilizados por outras redes municipais como parâmetros de diagnóstico e planejamento.

Os desafios que permanecem — a demanda silenciosa na fase creche, a heterogeneidade estrutural das unidades, a dependência de sistemas de informação robustos e a sustentabilidade institucional do modelo — não diminuem os resultados alcançados. Eles os contextualizam. E ao fazê-lo, indicam a agenda de pesquisa e de ação pública que se abre a partir da experiência cuiabana: como universalizar não apenas a oferta, mas a demanda por vagas na Educação Infantil? Como garantir que a racionalização dos espaços se converta em qualidade pedagógica e não apenas em eficiência administrativa? Como construir modelos de cooperação interfederativa que sobrevivam às alternâncias políticas e se tornem, de fato, políticas de Estado?

Microplanejar, em sua acepção mais plena, é governar com precisão e humanidade: prever demandas, garantir direitos e orientar investimentos segundo a lógica da equidade territorial e do uso social pleno dos espaços escolares. Em

Cuiabá, esse princípio passou de aspiração à prática institucional. O percurso ainda não terminou — mas o que já foi construído é suficientemente sólido para ser compartilhado, debatido e aprendido.

Referências

ALVES, Maria Teresa Gonzaga et al. Por uma abordagem espacial na gestão de políticas educacionais: equidade para superar desigualdades. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 42, e234175, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.234175>

AZEVEDO, Janete Maria Lins de; MARQUES, Luciana Rosa; GOMES, Alfredo. Gestão democrática, poder local e o planejamento educacional de municípios pernambucanos. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 40, n. 1, e136276, 2024.

BRASIL. Decreto n.º 19.402, de 14 de novembro de 1930. Cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro: [s.n.], 1930.

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n.º 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. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB n.º 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: MEC, 2009.

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

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 1, de 17 de outubro de 2024. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 out. 2024, Seção 1, p. 40.

CASASSUS, Juan. *Tarefas da educação*. Campinas: Autores Associados, 1995.

CUIABÁ (MT). Secretaria Municipal de Educação; Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Termo de Cessão de Uso de Espaço Físico entre Entes Públicos n.º 005/2025. Cuiabá: SME-Cuiabá/SEDUC-MT, out. 2025.

CUIABÁ (MT). Lei n.º 673, de 1963. Cria a Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá. Cuiabá: Prefeitura Municipal de Cuiabá, 1963.

CURY, Carlos Roberto Jamil; LAGARES, Rosilene; GONÇALVES, Ivone Braz Pereira. Autonomia federativa, sistemas municipais de ensino/educação: impactos para a educação no Tocantins. *Revista Brasileira de Educação do Campo, Tocantinópolis*, v. 6, e13425, 2021.

DALLABRIDA, Valdir Roque; BECKER, Dinizar Fermiano. Governança territorial e desenvolvimento: descentralização político-administrativa, estruturas subnacionais de gestão do desenvolvimento e capacidades estatais. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação & Sociedade, Campinas*, v. 28, n. 100, p. 921–946, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do possível: discutindo os limites e possibilidades do PNE. *Cadernos CEDES, Campinas*, v. 31, n. 83, p. 49–65, 2011.

FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Reforma do estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro*, v. 12, n. 45, p. 925–944, out./dez. 2004.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

LENA, Ângelo Valentim. Metodologia de estimativa e projeção da demanda escolar na Rede Municipal de Educação de Cuiabá. Cuiabá: SME/CMPE, 2025a. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/1000953>. Acesso em: 24 out. 2025.

LENA, Ângelo Valentim. Plano de ação do redimensionamento escolar – a prevalência de vagas. Cuiabá: SME/CMPE, 2025b. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/1132213>. Acesso em: 1 nov. 2025.

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 Educação de Cuiabá — diagnóstico, vozes e territórios. Cuiabá: SME/CMPE, 2025c. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/1000337>. Acesso em: 24 out. 2025.

LENA, Ângelo Valentim. Coerência etária, data-corte e organização da Educação Infantil: diretrizes técnicas para o planejamento G0–G5. Cuiabá: SME/CMPE, 2025d. (Série Microplanejamento Educacional, v. 1). ISBN 978-65-01-83543-3. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17784701>.

LENA, Ângelo Valentim. Painel de matrículas na Rede Municipal de Educação de Cuiabá em 2026. Cuiabá: CMPE/SME-Cuiabá, 2025e. Disponível em: <https://cuiaba-matri-dash.lovable.app/>. Acesso em: 10 maio 2026.

LENA, Ângelo Valentim. Plano Creche 50%: expansão estratégica do atendimento ao berçário na Rede Municipal de Educação de Cuiabá. Cuiabá: SME/CMPE, 2025f. Disponível em: <http://educapes.caps.gov.br/handle/capes/1000663>. Acesso em: 24 out. 2025.

LINCOLN, Yvonna S.; GUBA, Egon G. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage, 1985.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC); GAEPE-BRASIL. *Retrato da Educação Infantil 2025*. Brasília: MEC, 2025. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/11-12-2025-04-17-retrato-da-educacao-infantil-2025>. Acesso em: 10 maio 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Educação Já Municípios 2024: recomendações de políticas educacionais para as gestões municipais (2025–2028)*. São Paulo: Todos Pela Educação, 2024.

TORRE, André; WALLET, Frédéric (Orgs.). *Regional development and proximity relations*. Cheltenham: Edward Elgar, 2011.

XAVIER, Flavia Pereira; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; PETRUS, Joyce Soares Rodrigues. *Qualidade da oferta educacional e desigualdades de aprendizado no Ensino Fundamental brasileiro*. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 40, 2024.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.