



**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE A  
REALIDADE DE DOURADOS-MS**

**PUBLIC POLICY FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION: A LOOK AT THE  
REALITY OF DOURADOS - MS**

**LIMA, Paulo Gomes\***

**SILVA, Karin Massirer da\*\***

---

\* Professor do Mestrado em Educação (PPGEdu-FAED/UFGD) na Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Contato: [paulolima@ufgd.edu.br](mailto:paulolima@ufgd.edu.br)

\*\* Especialista em Formação de Profissionais da Educação [FAED/UFGD]. Universidade Federal da Grande Dourados. Contato: [karinmassirer@hotmail.com](mailto:karinmassirer@hotmail.com)

## RESUMO

As políticas públicas para a Educação Infantil evoluíram conforme os arranjos sociais, políticos e econômicos do mundo do trabalho, caracterizando por esta via a idéia de infância e a expectativa de educação correspondente a esta fase. A relação entre o mundo do trabalho e as projeções de políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil estiveram orientadas, ao longo do tempo, por uma perspectiva de adequação da educação formal para o mercado, sem exceção da educação. À luz desta dimensão este trabalho analisará a concepção e o papel da Educação Infantil na escola brasileira a partir das políticas públicas para a educação, recortando-se como elemento norteador o município de Dourados. Utilizou-se a pesquisa bibliográfica à luz do materialismo histórico-dialético percorrendo o itinerário histórico da Educação Infantil, das políticas de Educação Infantil no Brasil, no Mato Grosso do Sul e finalmente de Dourados. Conclui-se que, a despeito da sistematização de políticas públicas para a Educação Infantil no município, ainda é necessário vontade política e mobilização popular para aperfeiçoar e fazer valer os direitos de democratização e universalização para este nível educacional, realidade que se estende ao país como um todo.

**Palavras-chave:** Políticas públicas para a educação. Infância. Educação Infantil

## ABSTRACT

Public policies for early childhood education have evolved as social arrangements, political and economic world of work, featuring in this way the idea of childhood and the expectation of education corresponding to this phase. The relationship between the world of work and projections of public policy for early childhood education in Brazil have been directed, over time, from the perspective of adequacy of formal education to the market, without exception of education. In light of this size will review the design and the role of early childhood education at school from the Brazilian public policies for education, cutting it as an element to guide the city of Dourados. We used the literature research through of historical and dialectical materialism through which he stood out the historical journey of early childhood education and policies of early childhood education in Brazil, Mato Grosso do Sul and finally Dourados. We conclude that, despite the systematization of public policy for early childhood education in the city, it is still necessary political will and popular mobilization to improve and enforce the rights of democracy and universal education for this level, a reality that extends to the country as a whole.

**Keywords:** Public policy for education. Childhood. Early childhood education

## 1 INTRODUÇÃO

A educação da criança de forma diretiva ou não diretiva e a própria idéia acerca da infância foi desdobrada ao longo do imaginário social da humanidade, orientada, sobretudo pelas relações entre os meios de produção e a força de trabalho e, conseqüentemente, pela divisão social de classes. A atenuação de conflitos entre as classes e o encaminhamento de problemas sociais de atendimento às demandas infra-estruturais em nível macrosocial serão orientados pelo Estado por meio das políticas públicas, entretanto, sabe-se que, na linha histórica da humanidade estas nem sempre existiram, assim, num espaço social em que não é evidenciada a proteção, o direito à educação, a preocupação com as condições mínimas de saneamento, o cuidado com a saúde, dentre outros, certamente começarão a aparecer implicações correlatas desta maneira, a exclusão social se mostrará como objeto gerador da violência em todos os seus âmbitos.

De fato, com o surgimento dos estados nacionais as políticas públicas começarão ser orientadas, privilegiando o debate e o encaminhamento de alguns direitos sociais, dentre eles o da educação e de níveis correlatos, considerando a faixa etária dos alunos. Mas, certamente este encaminhamento não será um acordo universal da humanidade, pois, conforme o arranjo social de cada nação haverá uma idéia de infância, elaboração ou não de políticas de atendimento àquela dimensão e a educação formal como um todo. As exigências do mercado de trabalho estarão solicitando políticas de atendimento ao trabalhador, apresentando o ideário do Estado de bem estar social, uma vez que este é o agente regulador da totalidade social.

Neste trabalho problematizam-se as políticas públicas para a Educação Infantil, a partir das relações apresentadas acima no enfoque do materialismo histórico-dialético, recortando a realidade de Dourados, cidade localizada ao sul do Estado do Mato Grosso do Sul no Brasil. A opção pela metodologia destacada, utilizando-se uma pesquisa bibliográfica, deu-se por conta do movimento recorrente entre o objeto e as múltiplas determinações derivadas.

Esta opção solicitou dos pesquisadores a organização do trabalho em quatro momentos articulados. Num primeiro momento resgatam-se os antecedentes históricos da Educação Infantil, identificando não somente a idéia de infância muitas vezes difusa na totalidade social, mas os encaminhamentos quanto à educação da criança em nível de políticas públicas.

Num segundo momento pontuam-se as políticas públicas de Educação Infantil no Brasil e os condicionantes para o seu encaminhamento e universalização para que, num terceiro momento se pudesse apresentar o quadro das políticas públicas no Estado do Mato

Grosso do Sul. Percorrido este caminho finalmente desdobrou-se o olhar sobre as políticas públicas de Educação Infantil na cidade de Dourados, as aproximações, distanciamentos, rupturas necessárias e encaminhamentos para reflexão e sugestões para possíveis transformações.

## 2 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Se no século XVI por conta da efervescência religiosa o atendimento à educação da criança, destacando, daquelas pertencentes às classes desfavorecidas se dá por meio de um caráter assistencialista de cunho religioso e, ainda assim com o ausentamento do Estado no financiamento, regulação e direcionamento de medidas jurídicas de proteção a criança, a própria idéia de infância permanecia no quadro da criança como adulto em miniatura. O rompimento deste ideário somente acontecerá entre os séculos XVII e XVIII.

A este respeito Lima (2007) afirma que a partir da Revolução Francesa (1789) como o marco da época contemporânea haveria outras revoluções, inclusive quanto à idéia de educação para a infância. Sob seus princípios são minados os significados de ordem social considerados nas épocas anteriores e, conseqüentemente, a aspiração ao dinamismo social, ideológico, político, cultural e econômico que toma corpo no desenrolar da História, gerando ainda outras revoluções em várias frentes, atingindo povos e culturas distintas em sua forma de regime político (ascensão da burguesia ao poder político e econômico no lugar dos antigos regimes feudais e absolutistas contribuiria para isto), na busca por emancipação ou independência das metrópoles e na revolução das formas possíveis de produção, representada pela Revolução Industrial.

Vale lembrar que a época contemporânea será orientada pela busca de direitos sociais, de manifestações das massas e intensa abertura por democracia e educação nacional. A família, a idéia de infância, a educação da mulher, a inclusão do deficiente, o acesso e permanência na escola pelas classes menos favorecidas passam a ser considerados sobre outra dimensão na época contemporânea. Mas isto não se deu como um processo natural e linear, antes foi gerado dentro das novas formas de produção material e rompimento com o *Ancien Regime* (*Antigo Regime*) por meio de lutas ideológicas quer de classes sociais, por perspectivas político-econômicas ou conceituais.

Frente às transformações estruturais do mundo no século XVIII vale destacar uma nova idéia de criança a partir de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) pela projeção da

educação naturalista no *Emílio*; os estudos sobre a moralidade infantil por meio do idealismo alemão de Immanuel Kant (1724-1804), bem como a concepção de educação, neste quadro teórico, de Hegel (1770-1831), de J.F. Herbart (1776-1841), de José Ortega y Gasset (1883-1955), da educação naturalista de J.H. Pestalozzi (1746-1827), Friedrich Froebel (1782-1852), dentre outros.

A Idade contemporânea será marcada por inúmeros acontecimentos dos quais se destacam: o domínio da Europa pelo exército napoleônico (1799-1815), conquista da independência pelos norte-americanos e que serviria de referencial para a independência de colônias espanholas e portuguesas (Brasil) na América Latina, as revoluções liberais explodem (1848), a primeira metade do século XX são marcadas por duas grandes guerras mundiais (1914-1918/ 1939-1945), acontecem as revoluções comunistas na China (1949) e na Rússia (1917), ao término da II Guerra Mundial forma-se a Organização das Nações Unidas – ONU (1945), inicia-se a Guerra Fria com os blocos liderados pelos Estado Unidos e União Soviética, África e Ásia se descolonizam, em 1969 os norte-americanos chegam à Lua, entre 1980 e 1990 caem os regimes comunistas da União Soviética e leste Europeu e o final do século XX é caracterizado pela globalização e difusão da tecnologia da informação.

O século XXI, por sua vez, será orientado por novos arranjos do capitalismo no mundo globalizado e outra roupagem do neoliberalismo, centrando valores humanos e sociais como indicadores necessários para extirpação da fome e da miséria no mundo. Desta maneira, por meio de organismos internacionais os países desenvolvidos buscam validar estes pressupostos por meio de orientações educacionais e políticas públicas que se alternam entre intervenção e consentimento nos/dos países em desenvolvimento.

No caso da educação brasileira, o atendimento à infância vai acontecer num primeiro momento no império, como acolhimento dos menores abandonados por famílias de classes desfavorecidas e ou que beiravam à miséria no Rio de Janeiro. Neste caso, vale lembrar que não existiam quaisquer políticas de proteção e acolhimento à criança propriamente dito, a situação era a de encaminhar o problema social identificado e que, como o Governo Central não tinha este objeto como sua prioridade, grande parte das crianças recolhidas morriam.

Por outro lado, a categoria de “cidadão do império” contemplada na constituição de 1824, seguindo os pressupostos do direito jurídico-romano, reduzia a cidadania à competência das classes hegemônicas, enquanto isso as classes desfavorecidas, mesmo após a Lei Januário da Cunha Barbosa de 1827, permaneciam marginalizadas de uma “escola de primeiras letras” que além de tudo não apresentava condições físicas e humanas de funcionamento. Nos casos

dos bebês recolhidos, eram contratadas amas de leite que priorizavam aqueles que iriam sobreviver deixando à sua própria sorte os demais que pereciam.

No início da república o ausentamento do Estado na condução de políticas públicas para o atendimento à infância e mesmo à Educação Infantil tem continuidade, salvo por conta da inauguração de uma nova fase econômica – a urbano industrial – que entre os anos de 1910 e 1920 começa a solicitar cuidados com a educação, como por exemplo, aconteceu com a demanda parlamentar por meio do “entusiasmo pela educação” e, a posteriori do “otimismo pedagógico”, cuja orientação considerava a educação como vetor para o crescimento econômico.

Neste contexto é que foi realizado no Rio de Janeiro o I Congresso de Proteção à Infância em 1922 com o tema “Infância e Mortalidade” em que se apontava a “falta de higiene” como o principal agente causador da mortalidade infantil. Esta iniciativa reuniu representantes de instituições públicas e privadas. Por conta da incipiente industrialização as solicitações por demandas normativas acerca do cuidado com e na infância era apontada como investimento necessário para a qualidade da força de trabalho necessária ao novo mercado.

Frente aos desafios dos novos interesses de cunho capitalista foi realizada no Rio de Janeiro a 1ª Conferencia Nacional de Educação em 1927, trazendo à tona as preocupações deflagradas no 1º Congresso, mas sem quaisquer diretrizes para o encaminhamento de políticas públicas por parte do governo (GONDRA, 2001). Entretanto, não havia como ignorar tal problema social, mesmo sem uma educação formal sistematizada era recorrente a busca por diretrizes de acolhimento e formalização de uma educação escolar no Brasil que desse conta de atender os expropriados históricos.

No mesmo ano, 1927, foi elaborado o Código de Menores, entretanto, impingindo uma proteção social aos menores pobres e desassistidos na categoria de delinquentes e abandonados, o que vigeria até quase final da ditadura militar. Outras iniciativas de contenção da situação de abandona e amparo à criança deram-se respectivamente no período de 1930 a 1950 com a criação do Departamento Nacional da Criança- DNCr, nos anos 40 e parques infantis na cidade de São Paulo.

Estes últimos destacados como espaço necessário de atendimento ao desenvolvimento da criança, cuja idéia de infância no Brasil começava a ganhar outro quadro, impulsionada pelo papel desempenhada pela imprensa na formação da opinião pública sobre a temática. Vale destacar que:

Uma maneira de disfarçar as desigualdades gritantes entre as crianças era fornecer uniformes às crianças trabalhadoras, disciplinando suas atividades

e, separando trabalhadores infantis de menores delinquentes, e ambos das crianças bem nascidas. Sempre se tentou ocultar a verdadeira situação das crianças pobres, procurando preservar a imagem do governo. Pouco se investia em soluções, e o que se fazia era publicado como se o problema da pobreza estivesse resolvido (MARQUEZ, 2006, p. 106).

Kuhlmann Jr. (2000, p.54) analisa que, no período de 1930 a 1980, quando do surgimento das primeiras políticas para a infância, estas permaneceram baseadas na assistência, na filantropia e na religiosidade nas esferas federal, estadual, e municipal, ocorrendo de modo dicotomizado e vinculados indiretamente à área educacional, isto é, por meio de programas ligados à área de saúde e da assistência e em parte ligado organização da educação nacional de então, especialmente no atendimento de crianças de quatro a seis anos e, portanto, pulverizando os recursos, as parcerias entre público e privado ao mesmo tempo em que conservando a base do poder político e educação de elite.

Entretanto, a partir da década de 1930, conforme destaca Lima (2007) Anísio Teixeira figura como o principal idealizador e pioneiro na implantação de escolas públicas, gratuitas de todos os níveis no Brasil, defendendo que a escola pública deveria ser de tempo integral tanto para professores como para alunos, laica e obrigatória, a exemplo do que fizera na criação da Escola Parque de Salvador, inspiradora dos Cieps (Centro Integrado de Educação Pública do Rio de Janeiro).

Para Anísio o ensino municipalizado deveria ser o eixo orientador da educação brasileira por poder assistir mais proximalmente as solicitações da escola e mais deveria contar com fundos especiais de verbas que garantissem sua manutenção. Estes ideais inspiradores começaram a tomar corpo principalmente na década de 90 e sendo repensado nos primeiros anos do século XXI, contemplando um outro quadro como idéia de infância, bem como a sua priorização nas políticas públicas de educação no Brasil, como se verá mais adiante.

É claro que tais iniciativas a seu tempo ainda não dão e nem deram conta de assistir suficientemente à valorização do magistério e o atendimento integral da criança, mas vale lembrar que foi por meio do referencial inspirador (Anísio Teixeira) destes programas que hoje se pode trabalhar para o aperfeiçoamento desta suscitação e direito da criança, pois como queria Anísio Teixeira a educação não deve ser entendida como privilégio, de fato é um direito de todo brasileiro, uma vez que não está dissociada do mundo do trabalho e da vida humana.

Destaca-se em nível de esclarecimento didático que, por conta da discussão que ainda está em evidência sobre o ensino fundamental de 9 (nove) anos, tendo o seu início aos 6 anos

de idade, para efeito deste trabalho considerar-se-á o intervalo compreendido de 0 a 6 anos para a primeira etapa da Educação Infantil.

### 3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Da década de 1920, quando foi feita a primeira regulamentação do atendimento à criança das mães que trabalhavam nas indústrias até 1932, quando o trabalho feminino é regulamentado e a mulher passa a ter direito a voto e o caminho das políticas públicas sociais passa a ganhar maior atenção. Não necessariamente pelos pontos observados, mas a partir destes, nas questões sociais deflagradas, de um lado, pelo processo de industrialização recente e, de outro, pelas necessidades de uma população desassistida no âmbito sócio-histórico e econômico.

As creches, escolas maternais e jardins de infância, são recortados, inclusive, como objeto de discussão e reivindicação de políticas específicas no Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932. Neste sentido se pode afirmar que foi neste quadro que a Educação Infantil, que viria a ser uma das dimensões da Educação Básica na década de 1990, deu os seus primeiros passos.

Por conta de estudos e das mobilizações sociais acerca da criança como ser humano que apresentava necessidades físicas, psíquicas, emocionais apropriadas modificou-se a idéia de se considerar a escola maternal como lugar de amparo aos pobres e desvalidos, mesmo porque as solicitações do mercado de trabalho, cada vez mais intensas, contribuía para a formação de um novo imaginário social, assim a sua institucionalização oscilou inicialmente para o atendimento de crianças de 2 a 4 anos para a escola maternal e de 5 a 6 anos para os jardins de infância.

Entretanto, este arranjo seria mudado, condicionado pelos novos arranjos do mundo do trabalho e a exigência mais pontual da mulher como mão-de-obra, conseqüentemente, a faixa etária atendida passou a compreender o intervalo de 0 a 6 anos de idade com a nomenclatura de berçário, maternal, jardim e pré-escola.

Da criação do Departamento Nacional da Criança criado em 1940, não somente havia reivindicações das empresas por mão de obra qualificada e pessoas que cumprissem jornadas significativas de trabalho, mas em afrontamento a este quadro, muitas solicitações por necessidades sociais brotavam com maior vigor e o arranjo das escolas infantis era objeto de discussão constantemente, fato que exigiu a adequação de profissionais qualificados para



trabalhar nas instituições, existindo concomitantemente as crecheiras, babás, pajens, mas que, numa escola já organizada, aos poucos com materiais pedagógicos, bibliográficos, deveriam passar por educação especializada para o atendimento das famílias desfavorecidas, mesmo porque, como cidadãos e futuros trabalhadores urbanos necessitariam estar bem instruídos como mão-de-obra especializada para a indústria.

A LDBEN 4.024/61, inspirada no processo de crescimento industrial brasileiro contemplava nos artigos 23 e 24 o atendimento de crianças de 0 a 6 anos em escolas maternas ou jardins de infância. Não se pode falar de universalização da Educação Infantil, pois mesmo, a escola regular iniciada aos 7 anos ainda caminhava a passos lentos. Ainda na década de 1960, é de chamar a atenção à intervenção da UNICEF como organismo multilateral, que convocou a “Conferência Latino-Americana sobre a Infância e Juventude no Desenvolvimento Nacional”, da qual surgiu a idéia de democratizar o atendimento pela oferta e implantação de modelos de baixo custo, portanto, simplificado para o atendimento às populações desfavorecidas. Kuhlmann Jr. (2000, p.489) destaca que:

Para realizar o empreendimento, a utilização das escolas primárias e das municipalidades seria onerosa. Daí, se propõe a convocação das igrejas, “como entidades de maior difusão nacional; para veículo desse magno empreendimento”. O documento contabiliza 5304 matrizes, 22960 igrejas católicas apostólicas romanas e 11087 evangélicas, apresentando dados de sua distribuição no país. Nem se pensa na formação profissional: o pessoal seria recrutado entre pessoas de “boa vontade”, a base do voluntariado, reservando-se o pagamento para alguns técnicos necessários à supervisão e coordenação dos serviços, cujos encargos seriam de maior responsabilidade.

O assistencialismo proposto por aquele organismo multilateral, somados aos interesses do capital e subsídios dos Acordos MEC-USAID, concorreria para um quase ausentamento do Estado na LDBEN 5692/71 quanto ao atendimento de crianças com idade inferior a 7 anos. A opção por instituições de baixo custo, ao invés daquelas com qualidade, conferia descaso governamental e políticas públicas consentidas na oferta da educação formal no Brasil.

Somente a partir da Constituição Federal de 1988 é que as creches e pré-escolas passariam a integrar a organização da educação no Brasil, merecendo destaque a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 por meio da lei 8069 de treze de julho de 1990, que dispunha sobre a proteção integral à criança e ao adolescente – compreendendo a criança com pessoa de até doze anos completos e adolescentes aquela entre doze e dezoito anos de idade. Ganhando força dentre muitos segmentos sociais é instituída, por meio da Portaria 1.264/93 a Comissão Nacional de Educação Infantil – CNEI, para prestar apoio técnico e operacional à Secretaria Executiva da Comissão, exercida pela Coordenação Geral de Educação Infantil. Esta comissão

participou da elaboração da Política Nacional de Educação Infantil e da divulgação desta Política em todo o país.

A partir de 1996 a Política Nacional de Educação Infantil compreende, não somente a proteção da criança como prioridade, mas a idéia de criança como ser em desenvolvimento, como continuidade da história da própria humanidade com necessidade materiais, emocionais, dentre outros, portanto solicitando planificação e investimentos pertinentes, principalmente por parte do Estado no tange às classes menos favorecidas. Assim, o próprio papel e identidade do profissional da Educação Infantil serão revisitados, atribuindo-lhe exigências epistemológicas, éticas e pedagógicas, problematizando-se na atualidade, a sua valorização e retribuição salarial que ainda está bem distante do necessário.

Com maior recorte e atenção somente após a LDBEN 9394/96 – Educação Infantil: primeira etapa da Educação Básica/desenvolvimento integral-finalidade desta educação” - seguidas da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais em 1999, do Plano Nacional da Educação em 2001 e da legislação educacional em nível estadual e municipal. Em 1998 a COEDI/MEC publicou o Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI), um conjunto de três volumes que proponentes de parâmetros curriculares nacionais para este nível de ensino no Brasil.

O RCNEI não tinha a pretensão de ser entendido como documento regulatório, mas sugestório, isto é problematiza a idéia de criança, as fases de seu desenvolvimento e âmbitos das práticas pedagógicas dos profissionais da educação para o grupo destacado. Neste quadro as categorias “cuidar” e “educar” passam a ser debatidas e as políticas públicas para a Educação Infantil a ganhar mais consistência e o conceito de creches ganhou novo escopo, pois passou a ser entendido como atendimento à criança, não a um segmento social discriminatório propriamente dito.

Assim em 17/12/1998, a conselheira Regina de Alcântara de Assis, do Conselho Nacional de Educação relatou e aprovou o parecer 022/98 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. O documento tratava as crianças como sujeitos de direitos e alvo preferencial de políticas públicas, avanço histórico neste âmbito no Brasil.

Em 2006 foi publicado pelo MEC, os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil, contribuição significativa ao atendimento da criança. Hoje pelo ordenamento legal, está assegurada no Brasil uma concepção de criança como cidadã, ser em desenvolvimento e da Educação Infantil como um direito inalienável. Certamente todas estas conquistas foram significativas e ainda o são, entretanto, é necessário observar que ainda falta observar o

quadro de democratização e universalização da Educação Infantil no Brasil em nível de acesso, de qualidade, de profissionais da educação, de valorização do magistério.

Frente ao movimento dos meios de produção e as novas exigências quanto à força de trabalho, outros olhares precisam ser considerados e encaminhamentos debatidos, pois a emancipação não se dá em sua completude, quando as políticas parecem assumir o âmbito de compensação social. Garcia (2001 p.94) afirma que os movimentos populares estabeleceram-se como incentivadores do processo de conscientização dos direitos coletivos e das desigualdades de poder, gerando sistemas de proteção para aqueles grupos considerados mais vulneráveis, incluindo-se aí crianças pequenas.

Este quadro foi viabilizado por múltiplas orientações econômicas e políticas que incidiram sobre a composição das classes sociais e sobre os modos de explicitação dos conflitos entre o capital e o trabalho, portanto de interesses de classes sociais (AZEVEDO, 1997, p. 58).

#### **4 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MATO GROSSO DO SUL**

As primeiras iniciativas de políticas públicas para a Educação Infantil no Mato Grosso do Sul não estiveram à margem do que se passava na totalidade do Brasil, dando-se na década de 1970, quando ainda não existia a divisão físico-política daquele Estado, portanto, ainda Estado do Mato Grosso. Por meio de um Decreto Estadual, a Secretaria Estadual de Educação implementou um projeto de atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade, cujo título era Projeto Casa Escola Infantil do Bom Senso.

O Projeto, como uma das primeiras iniciativas governamentais do Estado na oferta de educação pré-escolar, compreendia somente as cinco maiores cidades, a saber, Cuiabá, Campo Grande, Aquidauana, Dourados e Corumbá. A exemplo de outras unidades federativas, o então Mato Grosso, não dispunha de escolas suficientemente mobiliadas e nem Linha pedagógica específica de trabalho. Isto fez com que o governo estadual equipasse as escolas privilegiadas pelo Projeto, segundo a orientação pedagógica escolhida, representada nas idéias da Educadora Maria Montessori.

Esta era uma perspectiva inovadora, pois centrado nos pressupostos da Escola Nova, como observa Lima (2007) o método ativo de Montessori tinha e tem por objetivo a educação da vontade e da atenção da criança, com o qual esta tem liberdade de escolher o material a ser utilizado e desenvolver-se naturalmente. Os professores são considerados apenas “auxiliares

da aprendizagem”, a educação para ela, portanto, é auto-educação, ou seja, um processo espontâneo de desenvolvimento do homem em latência na criança.

Desta maneira, o necessário é arranjar um ambiente e materiais apropriados para o seu desenvolvimento seguindo os seguintes princípios básicos de orientação mais biológica do que de construção social: a) *Liberdade*: manifestação espontânea da criança por meio da atividade; b) *Atividade* – ação física e reflexiva da criança exploradas nos estímulos do ambiente e materiais apropriados totalizando o processo ativo do desenvolvimento; c) *Vitalidade*: A vida é o bem maior ou bem supremo do ser em desenvolvimento, a criança, que deve ser exercitada e estimulada em sua plenitude; d) *individualidade*: respeito às diferenças individuais, considerando o desenvolvimento da personalidade e o caráter individual de cada criança.

O material didático na perspectiva Montessoriana desempenharia importante intervenção no trabalho educativo e garantiria o alcance dos princípios listados, uma vez que procurava promover a compreensão dos objetos dados a partir deles mesmos, e desta maneira estimularia o desenvolvimento integral da criança. Estes materiais eram compostos de peças sólidas de diversos tamanhos e formas e texturas: caixas para abrir, fechar e encaixar; botões para abotoar; série de cores, de tamanhos, de formas e espessuras diferentes e coleções de superfícies de diferentes texturas e campainhas com diferentes sons.

A série destes materiais tentava dar conta da seqüência dos princípios montessorianos em cinco grupos de materiais didáticos: a) exercícios para a vida cotidiana, b) material sensorial, c) material de linguagem, d) material de matemática e e) material de ciências. Todos os materiais desenvolvidos por Montessori exploram os estímulos externos como forma de promover o desenvolvimento psíquico da criança. Dentre as críticas ao seu pensamento pedagógico está a apologia que faz a educação dos sentidos e ao valor relativo dispensado ao papel do professor, que na verdade se tornava mais um auxiliar do que um sujeito junto com o aluno.

Por conta da divisão do Estado de Mato Grosso, o Projeto foi sendo extinto no Mato Grosso do Sul, deflagrando-se, desde então, políticas públicas compensatórias balizadas no assistencialismo e medidas temporárias, como por exemplo, no ano de 1979 o atendimento às crianças pequenas foi feito pela Assistência Social por intermédio do Fundo de Assistência do Mato Grosso do Sul (FASUL), conforme informações da Proposta Pedagógica Estadual para Educação Infantil. Mudando-se a nomenclatura do Fundo que passava a ser tratado como Fundo de Promoção Social de Mato Grosso do Sul (PROMOSUL), cujo atendimento se

estendia a 15 creches na Capital do Estado, o quadro de marginalização da Educação Infantil como um todo era sentido em maior e menor grau, lamentavelmente, acompanhando o delineamento das políticas públicas da educação brasileira entre o poder político e os interesses dos meios de produção.

No período de 1994 a 1998, considerando a efervescência das políticas públicas no Brasil, as políticas estaduais começaram a ser repensadas, materializando-se em diretrizes mais proximais das políticas nacionais. Uma das primeiras mudanças foi o reconhecimento do Conselho Estadual de Educação por meio de autorização do funcionamento das creches da PROMOSUL a partir de 1993. A denominação das creches, a partir deste período, passou a ser “Centros de Educação Infantil” (GOMES, 2006).

A despeito do processo de descentralização da educação, a partir da LDBEN 9394/96, incorporado, isto é, da municipalização da educação, com priorização da Educação Infantil como responsabilidade precípua do município, a dimensão da oferta, da qualidade da educação oferecida, ainda é objeto de polemizações no Estado.

Se a idéia de proteção à criança, da educação como seu direito precípua tomou corpo ao longo do processo histórico, se as políticas públicas para este nível são consideráveis na atualidade, é necessária a nossa reivindicação para a sua universalização e democratização em sentido concreto, inclusive com profissionais bem remunerados e com formação profissional respectiva, cujo perfil faça jus ao âmbito da carreira abraçada.

## **5 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE DOURADOS-MS**

A exemplo das iniciativas e políticas sociais assistencialistas do Estado do Mato Grosso do Sul, a história do município de Dourados no atendimento à Educação Infantil não seria diferenciada. Com exceção das escolas confessionais instaladas no município, uma das primeiras mobilizações instituições no atendimento à criança das classes populares, restringia-se ao “Abrigo de Menores Necessitados”, criado em 1965.

Somente na década de 1970 por mobilização do governo estadual, a cidade passou a ser contemplada pelo Projeto Casa Escola Infantil do Bom Senso, perdurando o caráter de assistência social, acompanhado, não raras vezes, pelo olhar religioso, representado pelas instituições confessionais depositárias daquelas responsabilidades o que perduraria também na década de 1980 com a proposta do Projeto Casulo por parte do governo Federal com o qual a Prefeitura de Dourados estabeleceu convênio, tendo o atendimentos às crianças em idade

pré-escolar como vetor, entretanto, o seu funcionamento não se deu em lugar apropriado de acolhimento educacional, antes aconteceu no Salão Comunitário do Centro Social Urbano.

Embora a propositura da política ocorra em âmbito federal, sua implementação realiza-se na esfera municipal. Como se sabe ocorreram significativas mudanças entre o final da década de 1980 e na de 1990, que deveriam ser contempladas com prioridade pelos governos municipais quanto ao atendimento a criança de 0 a 6 anos – fase escolar identificada como primeira fase da Educação Básica, reconsiderada por conta do ensino de 9 anos no Brasil no governo Lula.

Encampando aos poucos o movimento de reivindicação por atendimento das crianças em idade pré-escolar, a cidade de Dourados inaugura sua primeira creche em 1984, cujo nome recebido foi Maria de Nazaré. Dois anos depois (1986), dois prédios específicos forma construídos para o atendimento às crianças, um que atenderia a demanda da Creche Maria de Nazaré, mudando suas instalações para este novo prédio e a creche Raio de Sol, que funcionava em parceria com entidades religiosas.

Uma década mais tarde Dourados-MS contava com 12 (doze) creches municipais. Eram necessárias outras iniciativas, mesmo porque a demanda social solicitava medidas quanto a oferta e diretrizes específicas para o funcionamento da Educação Infantil no Município, assim, por meio da Deliberação N° 05 de 04/11/1999, o Conselho Municipal de Educação de Dourados (COMED) estabeleceu normas para este nível de ensino que, seria revogada pela deliberação n° 11 de 11/05/ 2000, dada a necessidade de entendimento mais amplo da própria Educação Infantil, das abordagens epistemológicas do universo da criança e das diretrizes nacionais que estavam em implantação e discussão pelo país inteiro.

Por isso a SEMED (Secretaria Municipal de Educação de Dourados) a partir de 2001, muda o foco de atendimento às crianças do município – primeiro pela transformação das creches em CEIMS (Centros de Educação Infantil Municipais) e concomitantemente na incorporação do ideário do atendimento: educar e cuidar.

Certamente que se observa um avanço no atendimento às necessidades das crianças, destacando-se a resolução conjunta SEME/SEMSAU / Fundação Pró – Social n° 001 de 17/11/2000, que instituiu o regime de ação compartilhada entre as Secretarias Municipais de Educação, Saúde e a Fundação Pró- Social que deu maior impulso à Educação Infantil no município de Dourados – MS, determinando em seu artigo 6° as políticas de atendimento às crianças matriculadas neste nível, com atenção para os seguintes incisos:

- I. Atendimento em tempo integral e/ou parcial às crianças;
- II. Oferta de alimentação adequada à faixa etária;
- III. Assistência social às famílias e as crianças de zero a cinco anos;
- IV. Promoção de atividades de prevenção e proteção à saúde das famílias e das crianças;
- V. Promoção da Educação e do cuidado, como elementos indispensáveis e indissociáveis;
- VI. Oferecimento de espaço físico adequado, ao atendimento das crianças de zero a cinco anos de idade conforme normas definidas pelos Sistemas Municipal de Ensino;
- VII. Proposta pedagógica e regimento, que atendam as necessidades das crianças e da comunidade local;
- VIII. Atividades de integração entre o Centro- Família- comunidade;
- IX. Quadro de profissionais habilitados que viabilizarão o atendimento aos objetivos da Educação Infantil e da proposta pedagógica do Centro.

A Lei nº. 2481 de 4 de março de 2002 instituiu o grupo de Apoio Social e Educacional e criou cargos efetivos no plano de cargos e carreiras da Prefeitura Municipal de Dourados, portanto, dando maior alcance como conquista acerca da qualidade desejada. Entretanto, o atendimento da criança em si, da oferta de vagas e principalmente para a faixa etária entre 0 e 3 anos ainda apresenta um quadro deficitário em comparação com a média de matrículas de alunos entre 3 e 6 anos e mesmo para esta faixa etária o número de instituições, embora tenha aumentado com o tempo, não acompanhou a densidade demográfica da cidade.

Neste âmbito é necessário destacar que se houve avanço numérico, ainda falta fazer valer os direitos da criança, muitas vezes reduzido a um plano secundário nas políticas públicas locais. Recuperar o sentido da participação e reivindicação é o caminho conhecido e que deve ser trilhado para se atingir a meta pretendida.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A idéia de infância e políticas de atendimento à criança, como se observou evoluiu conforme os arranjos dos modos de produção capitalista. Somente mais tarde, já no século XX, professores e estudiosos da educação começam a discutir sobre o desenvolvimento infantil, percebendo que a escola maternal através de atividades lúdicas proporcionava o desenvolvimento intelectual aproveitando as potencialidades da criança facilitando assim a aprendizagem do ler e escrever, considerando o desenvolvimento infantil a partir do conceito de um ser humano enquanto sujeito histórico, como um processo que ocorre no conjunto de aspectos cognitivos, afetivos e sociais.

O atendimento às crianças em creches teve início no Mato Grosso do Sul em 1979, porém somente em 1988 com a Constituição Federal passou a ser considerada dever do Estado, com nova nomenclatura: Educação Infantil . As ações do Estado, bem como da sociedade civil e das classes organizadas, mostraram a evolução do conceito de criança à medida que se fazia a reestruturação produtiva, as reformas do Estado e a elaboração das políticas educacionais. Esta mesma sociedade se organizou e lutou pelo direito à creche, a um atendimento que contemplasse o cuidar e educar, procurando assegurar dentro da legislação este direito e, como se observou, conseguiu. Mas ainda não é o bastante.

A Educação Infantil, embora tenha mais de um século de história como cuidado e educação, extradomiciliar, somente nos últimos anos foi reconhecida como dever do Estado e como primeira etapa da Educação Básica, conforme já citado neste artigo. As mudanças ocorreram não somente na nomenclatura, mas no conceito de Educação Infantil, passando a mesma de amparo ou assistencialismo para direito educacional, pois as crianças que hoje freqüentam os CEIMs devem ser cuidadas e educadas.

Entende-se que alguns problemas ainda continuam, pois o cuidar e educar exige espaços físicos adequados, materiais pedagógicos, profissionais habilitados, ou seja, muitos investimentos que podem ser solucionados com a inversão de fundos apropriados e políticas públicas para a Educação Infantil que sejam operacionalizadas com a mobilização de todos os atores sociais envolvidos.

A prática educativa consciente e reflexiva exige de educadores e pesquisadores uma abertura ao conhecimento e ao novo, para que se possa colaborar substancialmente com a construção da identidade da Educação Infantil, uma educação pública, popular e humanizadora não somente para o município de Dourados, mas para todo o Brasil.



## REFERÊNCIAS

AZEVEDO J. M. L. de. **A educação como política pública**. – Campinas, SP: Autores Associados. – Coleção polêmicas de nosso tempo; v.56, 1997.

BRASIL. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF, 2001.

BRASIL. **Política Nacional para Educação Infantil**. Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfpolit2006.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2009.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol.I. Brasília SEF/MEC, 1008.

GARCIA, R. L. & LEITE, A. F. (Orgs). **Em defesa da Educação Infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GOMES, E. G. **A transição das creches para os Centros de Educação Infantil do Município de Dourados – MS**. Dourados, 2006. Mimeo.

GONDRA, J. G. A sementeira do porvir: higiene e infância no século XIX. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 26, n. 1, 2000.

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LIMA, P. G. **Fundamentos teóricos e práticas pedagógicas**. Engenheiro Coelho/SP: UNASPRESS, 2007.

MARQUEZ, C. G. **O Banco Mundial e a Educação Infantil no Brasil**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiás, 2006.

NETO, E. dos S. & SILVA, M. R. P. da. **Quebrando as armadilhas da adultez: o papel da infância na formação das educadoras e educadores**. São Paulo: Editora da UNESP, 2007.

PEREIRA, P. A. P. Abordagens teóricas sobre o Estado em sua relação com a sociedade e com a política social. In: \_\_\_\_\_. **Política social: temas & questões**. São Paulo: Cortez, p. 99-133, 2008.

SILVA, S.A. da ROSA, F.M. Recordando e colando: a origem da Educação Infantil nas escolas públicas de Mato Grosso do Sul. In MONARCHA, C. (Org.). **Educação da Infância brasileira – 1875-1983**. São Paulo: Autores Associados, 2001.