

Educação infantil

Políticas e identidade

ROSELANE FÁTIMA CAMPOS*

RESUMO: Nosso objetivo é discutir a identidade da educação infantil, considerando sua institucionalização como a primeira etapa da educação básica. Este é um processo tensionado por suas origens históricas e pelas contradições do tempo presente e as proposições governamentais visando a políticas socioeducativas do tipo compensatório para a creche e a implementação da obrigatoriedade da pré-escola podem produzir mudanças nas funções da educação infantil, tal como propostas na legislação, o que poderia também trazer novos contornos à sua própria identidade.

Palavras-chave: Educação infantil. Identidade da educação infantil. Especificidade da educação infantil.

Iniciamos a segunda década do século XXI com crescentes debates e iniciativas pela educação das crianças pequenas. No Brasil e em grande parte da América Latina registra-se a expansão das matrículas, fato potencializado pela crescente adoção da obrigatoriedade nas faixas etárias que antecedem a entrada na escola primária ou fundamental (CAMPOS, 2010). Contribuiu para a constituição do novo cenário a interação de fatores como o reconhecimento dos direitos sociais das crianças; os avanços dos estudos e pesquisas, que, embora orientados por diferentes perspectivas epistemológicas, convergem na importância atribuída à educação nessa fase da vida; e os movimentos sociais, em especial o de mulheres e da classe trabalhadora, que, necessitando inserir-se nas atividades laborais, reivindicam junto ao Estado a oferta pública de vagas em instituições de educação infantil.

* Doutora em Educação. Professora do Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. *E-mail:* <roselane@ced.ufsc.br>

No campo das políticas sociais e econômicas, crescem também os discursos que enfatizam a importância da educação na “primeira infância” como mecanismo para mitigar a pobreza, salientando-se os seus efeitos na ruptura do “ciclo geracional da pobreza”. Observa-se uma repolitização da pobreza infantil, tratando-a como decorrente de aspectos culturais, numa operação discursiva que oculta os determinantes estruturais (CAMPOS, 2011).

A convergência desses e outros fatores tem produzido campos de consensos e de litígios, expressando-se de forma variada na “produção da política” a essa etapa educativa. No caso brasileiro, apenas no final dos anos de 1980 reconheceu-se constitucionalmente o direito das crianças de zero a seis anos à educação. Posteriormente, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394) incluiu a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, não apenas inaugurando um marco regulatório totalmente novo, como também repondo o desafio de sua articulação com o ensino fundamental. De acordo com Rosemberg (2010, p. 173), “para o sistema educacional brasileiro é uma experiência completamente nova essa de acolher crianças tão pequenas, especialmente, os bebês. Além disso, de assumir a integração entre educar e cuidar.”

De fato, a institucionalização e a expansão da educação infantil no Brasil, assim como em outros países latino-americanos, fundam-se na convergência de duas lógicas distintas e tensionadas: a lógica da função assistencial e a lógica da função educativa (DIKER, 2002). Assim, diferentemente das escolas, sob o predomínio de um modelo institucional formalizado, na educação infantil, a convergência das duas lógicas deu origem a diversos modelos de atendimento, ora com predomínio da matriz “assistencial”, ora de uma mais “educacional”. Isso afetou não apenas sua regulação como a constituição de sua identidade social, forjada a partir de uma multiplicidade de referências, produzidas em distintos âmbitos da vida política e social.¹ Não deixa de ser interessante observar que, embora crescente o reconhecimento do caráter educativo dessa etapa educativa no Brasil, estatuto conferido pela própria legislação em vigor, observam-se ainda litígios relacionados à função social, cuja arbitragem se dá pela evocação de sua função assistencial. Exemplos disso são as iniciativas no Legislativo federal, como outras, em vários municípios, instituindo o atendimento noturno em creches, além da recente determinação do Conselho Nacional de Educação (CNE) de abertura das unidades nos períodos de férias, alterando os termos do Parecer CNE/CEB nº 8, de 2011. Ao mesmo tempo que se observam inflexões em prol do caráter assistencial da educação infantil, constatamos o recrudescimento das posições em favor de sua “escolarização”, com a crescente difusão de apostilas e materiais padronizados nas redes de educação infantil.

Os exemplos evidenciam que a identidade da educação infantil como primeira etapa da educação básica ainda necessita ser consolidada. Apesar da farta produção

acadêmica e mesmo da legislação educacional apontando sua especificidade, esse processo continua a ser desafiado não apenas pela tradição, mas pela lógica produtivista e mercantil do presente. Apresentamos, inicialmente, os debates acerca da especificidade da educação infantil, procurando evidenciar as tensões que vão conformando também sua identidade.

Educar e cuidar como núcleo estruturante

De modo frequente, os estudos que tratam de discutir a institucionalização da educação infantil no Brasil apontam a década de 1990 como um dos períodos mais férteis desse processo, não apenas devido às conquistas constitucionais, mas também pelos avanços observados no âmbito das políticas governamentais. Dos documentos produzidos pelos movimentos feministas, passando por aqueles da Coordenação de Educação Infantil (Coedi), até a LDBEN, a educação infantil foi ganhando espaço nas produções acadêmicas, nas práticas pedagógicas e nas políticas governamentais (FARIA, 2005). No entanto, conforme assinala Faria (2005, p. 1024), esse

esforço de criar o espaço institucional da educação infantil já surge polemizando com as propostas governamentais do tipo 'mãe crecheira', sofrendo a resistência de segmentos da área de educação, temerosos de que, sem verba própria, a educação infantil fosse utilizar recursos comprometidos para o acesso e a permanência das crianças na escola obrigatória.

As disputas evidenciavam a posição secundária ocupada pela educação infantil em relação às demais etapas da educação básica, fato amenizado apenas em 2009, com a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e a distribuição de recursos públicos também para essa etapa educativa. De todo modo, o reconhecimento do direito das crianças pequenas à educação na Constituição Federal e, depois, sua regulamentação na LDBEN foram avanços importantes, que contribuíram para modelar também sua própria identidade. De acordo com Vieira (2010, p. 144),

transita-se de uma concepção de educação infantil centrada na família, quando as instituições pré-primárias foram concebidas como um 'mal necessário', para uma concepção positiva, segundo uma 'partilha de responsabilidades', em que vemos surgir o papel do Estado e das políticas públicas.

Como sabemos, as creches e as pré-escolas, no Brasil, diferenciaram-se, historicamente, em função da origem social e das faixas etárias das crianças às quais se destinavam. As creches, destinadas às crianças pobres, não eram identificadas em sua

função educativa, ainda que, como bem assinala Kuhlmann Jr. (2007, p. 54), “o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional, específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares.” Esses dois tipos de instituição concretizaram-se em uma estrutura dual, caracterizada pela vinculação da pré-escola ao âmbito da educação e da creche ao da assistência social (KUHLMANN JR., 1998).

Desde a LDBEN, as creches e pré-escolas são consideradas em sua unidade pedagógica e definidas por sua finalidade educativa: o desenvolvimento integral das crianças até seis anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade (art. 29 da LDBEN). A criança, considerada sujeito histórico e de direitos, passa a ser tomada como o centro do planejamento curricular, que deve ser orientado pelas duas funções precípua dessa etapa educativa: *educar* e *cuidar*. Essas premissas constituem, para a maioria dos profissionais e pesquisadores da área, o núcleo da especificidade da educação infantil, o que a diferencia e, ao mesmo tempo, expressa a sua finalidade com relação às demais etapas da educação básica (CERISARA, 1999; ROCHA, 2000; FARIA, 2005; SOUZA, 2008).

No entanto, a compreensão do *educar* e do *cuidar* como unidades estruturantes da prática pedagógica na educação infantil não ocorre sem problemas. Observa-se, com frequência, a presença de concepções e práticas dicotomizadas e reducionistas, que associam o *cuidar* apenas às práticas de higiene e de alimentação e o *educar* às “atividades” que, descontextualizadas, tornam-se, na maioria das vezes, meros exercícios repetitivos para a ocupação do tempo das crianças. De acordo com Cerisara (1999, p. 12),

a insistência em manter os termos educar e cuidar [...] relaciona-se ao percurso histórico das creches e pré-escolas no Brasil. A análise do histórico dessas instituições e as relações que estas têm estabelecido tanto com as famílias, quanto com as escolas permite perceber que quando se defendeu, e ainda hoje se defende, uma função pedagógica para as mesmas foi na direção da valorização das atividades ligadas ao ensino de alguma coisa [...], muitas vezes reproduzindo ou antecipando as práticas condenadas pelas próprias escolas de ensino fundamental [...]. Essa interpretação reducionista do pedagógico, acabou por trazer para as creches e pré-escolas uma desvalorização das atividades ligadas ao cuidado das crianças pequenas.

Dos debates e embates, alguns consensos foram estabelecidos, tornando-se base para a definição da natureza da educação infantil e fonte de sua identidade, como, por exemplo: a) essa etapa educativa é orientada por uma especificidade, decorrente da própria natureza dos processos educativos desenvolvidos com e para as crianças pequenas; b) educar e cuidar, tomados de modo indissociável, constituem-se como núcleos estruturantes tanto das propostas curriculares quanto da prática docente em creches e pré-escolas; e c) o trabalho pedagógico desenvolve-se em relação de complementaridade com as práticas educativas e de socialização desenvolvidas pelas famílias.

Esses pressupostos e concepções têm também orientado boa parte das políticas de educação infantil, conforme podemos constatar em documentos mandatórios, como as Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (BRASIL, 2009a), ou em documentos orientadores, como os Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil (BRASIL, 2006a) e os Indicadores de qualidade na educação infantil (BRASIL, 2009b). É interessante observar como esses processos – produção de conhecimento, movimentos sociais e produção de políticas – interpelam-se e se relacionam, produzindo influências, disputas e consensos, que acabam também por modelar o que aqui estamos designando como “identidade” da educação infantil.

As recentes mudanças na legislação brasileira exemplificam bem essas relações. Em 2006, a Lei nº 11.274 ampliou a obrigatoriedade do ensino fundamental para nove anos, com a inclusão das crianças de seis anos, provocando um “encolhimento” na educação infantil; apenas três anos depois, nova mudança constitucional aconteceu, agora com a adoção da obrigatoriedade da pré-escola. Em especial, a última mudança poderá provocar alterações substanciais na educação infantil, com repercussões nos currículos, avaliação e gestão, aproximando o Brasil do que já é verificado em outros países latino-americanos: maior vinculação da pré-escola com o ensino fundamental e da creche com as políticas sociais de assistência, rompendo-se a unidade pedagógica e de gestão que tem caracterizado a institucionalização da educação infantil no Brasil.

Torna-se cada vez mais atual a questão levantada por Cerisara (1999): como transformar a educação infantil em uma etapa da educação básica sem que reproduza ou traga para si as práticas desenvolvidas no ensino fundamental? A essas tensões associam-se outras, relacionadas ao “retorno” dos debates acerca do papel da educação das crianças de zero a três anos nas políticas de mitigação da pobreza. Conforme mostraremos na próxima seção, recentes iniciativas governamentais tendem a repor as discussões sobre a função da educação infantil e, logo, sobre sua própria especificidade, sob o argumento de que a educação “precoce” das crianças pobres é um meio mais eficaz para romper o ciclo da pobreza e melhorar a performance dos sistemas educacionais.

Educar o cérebro, reduzir a pobreza e formar o capital humano do futuro: as “novas” tarefas da educação infantil

Em estudo² recente sobre a educação infantil em diversos países da América Latina, constatamos que o crescimento de matrículas nessa etapa educativa expressa uma dinâmica muito particular: observam-se uma crescente institucionalização

da educação das crianças de quatro a cinco anos nos sistemas formais de ensino e uma crescente desinstitucionalização (ou informalização) da educação das crianças de zero a três anos, que passam a ser objeto de programas vinculados às políticas de combate à pobreza, permanecendo, na maioria dos países, sob a órbita dos órgãos de assistência social.

No que se refere às concepções que orientam esses programas, apesar de suas particularidades, observa-se que são uníssomos em apregoar os efeitos positivos da “educação inicial” no “combate à pobreza”. Argumenta-se que a educação das famílias e das crianças pequenas cria um “círculo virtuoso”, na medida em que aumenta as oportunidades educacionais, possibilitando melhores inserções laborais no futuro (CAMPOS, 2011).

Do ponto de vista epistemológico, essas políticas e programas são orientados pela concepção de “atenção integral”, referenciada em conhecimentos da neurociência e da psicologia cognitiva. Ainda, difunde-se a ideia de momento único e determinante do desenvolvimento humano, enfatizando que os primeiros anos de vida são essenciais, pois é nesse período que

El cerebro se desarrolla y modifica por sí mismo en respuesta a la experiencia. Las neuronas y las conexiones neuronales (sinapsis) cambian dependiendo de la actividad. Para desarrollarse normalmente, cada región requiere tipos específicos de experiencias, enfocados hacia la función específica de la región [...]. Estos períodos de desarrollo se llaman críticos o sensibles.. (YOUNG; GÓMEZ, 2004, p. 188).

Discursos desse tipo fundamentam também, no Brasil, iniciativas governamentais relacionadas à educação das crianças de zero a três anos. Por exemplo, apoiada em pesquisas referenciadas na neurociência, na psicologia cognitiva e na economia, a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE) vem apresentando um conjunto de proposições para a formulação de políticas voltadas para a educação da “primeira infância”. Seus argumentos ressaltam que “investir na infância” é não apenas um meio eficaz para combater a pobreza, como também para a formação do capital humano futuro, do qual o Brasil depende para inserir-se de modo competitivo nas economias globalizadas.³

Pesquisadores vinculados à Academia Brasileira de Ciências publicaram recentemente um livro intitulado *Aprendizagem infantil – uma abordagem da neurociência, da economia e da psicologia cognitiva*, em que apresentam um conjunto de recomendações para as políticas e ações governamentais para a “primeira infância” (ARAÚJO, 2011).

De acordo com a neurobiologia, sabe-se que o desenvolvimento mais acentuado da estrutura cerebral (volume e maturação cerebral e, notadamente, sinaptogenese) ocorre nos primeiros anos de vida. Conseqüentemente, este é um período sensível para o desenvolvimento das habilidades envolvidas no processo de aprendizagem da linguagem. Eventual atraso na estimulação dessa

habilidade poderia implicar perda do melhor momento para o desenvolvimento do reconhecimento da relação grafema-fonema, tão importante para a leitura, no futuro, de palavras desconhecidas. Este fato tem sido ignorado na formulação de políticas públicas de educação. (ARAÚJO, 2011, p. 3).

Apoiando-se em teses defendidas por James Heckman, prêmio Nobel de Economia, da Universidade de Chicago, e em outros estudos de economistas brasileiros, afirma-se também que

essa evidência se complementa pelos estudos em economia que mostram a grande rentabilidade de investimentos que ocorrem na mais tenra idade e produzem habilidades que são utilizadas para acumulação de outras habilidades ('habilidade produz habilidade'). Por exemplo, é muito difícil formar um engenheiro que não tenha desenvolvido habilidades básicas de álgebra. Estudos recentes mostram que investimentos que ocorrem entre os três e quatro anos de idade têm uma taxa de retorno de 17% ao ano, enquanto alguns programas de recuperação tardia apresentam retornos que são nulos e muitas vezes negativos (custo maior do que o benefício). (ARAÚJO, 2011, p. 4).

Por sua vez, Heckman e Cunha (2011, p. 143), correlacionando os efeitos dos investimentos em determinados estágios do desenvolvimento das crianças, concluem que,

para os mais desfavorecidos, a política ótima é investir muito nos primeiros anos. Perfis de investimento no segundo período dão retornos muito mais sutis e levemente a favor das crianças mais favorecidas. Esta é uma manifestação da complementaridade dinâmica que produz uma compensação de equidade-eficiência que caracteriza a fase posterior de investimento, mas não o investimento inicial. É socialmente ótimo investir mais no segundo período da vida das crianças favorecidas do que nas crianças desfavorecidas. Um perfil semelhante emerge para investimentos destinados a reduzir a criminalidade global.

Dois pressupostos orientam essas proposições: a) a educação da "primeira infância" é tratada em função do sucesso escolar e, portanto, do desenvolvimento do capital humano futuro; e b) quanto mais cedo se educa a criança, mais "oportunidades" de desenvolvimento psicofísico-social ela terá, evitando-se, assim, que privações transformem-se em futura situação de iniquidade social. As "evidências" científicas sobre a inexorabilidade do desenvolvimento cerebral nos três primeiros anos de vida não encontram, no entanto, consenso nem entre pesquisadores da neurociência. Conforme Rutter (2011, p. 167),

este conceito é errado porque: a) o crescimento do cérebro continua na vida adulta; b) experiências mais tarde na vida mostraram ter efeitos neurais. [...]. Esse processo ocorre na infância, mas também na adolescência. O tempo varia em diferentes partes do cérebro. Há também diferenças individuais no tempo. Por outro lado, há efeitos de experiências de adultos na estrutura neural.

Evidentemente, não estamos, aqui, contestando as relações entre a educação e o desenvolvimento das crianças, nem mesmo os benefícios da educação infantil para o desenvolvimento escolar futuro. Conforme alerta Sacristán (2005, p. 80),

supor que existe uma relação entre as condições de vida, a educação e o desenvolvimento cerebral é uma coisa. Procurar estabelecer programas e técnicas muito concretas para conseguir o desenvolvimento neuronal e orientar seu curso, é definitivamente, outra bem diferente [...]. O mito sobre a importância neurológica dos três primeiros anos é a versão, que se pretende avaliar pela ciência, de um mito prévio mais geral sobre o determinismo da idade infantil para o resto da vida, que estabelece o princípio de que 'é de menino que se torce o pepino'.

Considerações finais

A construção da identidade pedagógica e social da educação infantil resulta de um complexo e multifacetado processo, convergindo múltiplas referências de identidade; assim, dos movimentos sociais às mudanças nas concepções acerca das crianças e de sua infância, materializadas nas produções científicas e nas representações sociais que medeiam as relações com os adultos, a educação das crianças pequenas define-se e redefine-se constantemente. A afirmação da criança como sujeito de direitos na Constituição Federal de 1988, bem como a definição da educação infantil como primeira etapa da educação básica, inaugurou uma nova institucionalidade, colocando o Brasil como um dos países latino-americanos que mais avançaram nesse campo. Contudo, este é um processo híbrido, confrontado pelas origens históricas das creches e pré-escolas e pelos paradoxos do presente.

As desigualdades sociais exprimem-se, também, nas desigualdades educacionais, porém as iniciativas governamentais têm sido tímidas em mudar esse quadro. Ao contrário, causam preocupação iniciativas como as da SAE, conforme explicitamos anteriormente, que, apoiadas em concepções que associam os estudos da neurociência com as análises economicistas, abrem a possibilidade para a promoção de modalidades "flexíveis" e "alternativas" no âmbito da educação infantil, como solução para os municípios responderem ao seguinte problema: aumentar o atendimento das crianças de zero a três anos, com custos reduzidos, uma vez que a prioridade será o atendimento da pré-escola, tornada obrigatória. Usa-se como justificativa para essas proposições a necessidade de "customizar" as políticas sociais, o que, em linguagem comum, significa "fazer mais com menos", ou seja, trata-se de uma estratégia para a redução dos gastos públicos com as políticas sociais, num período em que a política macroeconômica avança em austeridade fiscal.

A ideia de customização também se espalha para uma proposta de metodologia de trabalho com as crianças: a elaboração de programas individualizados de estimulação cognitiva, elaborados com base em necessidades identificadas a partir da avaliação do seu desenvolvimento sociocognitivo. Os resultados dessas avaliações (periodicamente realizadas) também podem ser usados para verificar a eficiência/eficácia do trabalho institucional. Além disso, essas avaliações podem oportunizar mais eficácia ao trabalho dos professores, na medida em que proporcionam informações precisas sobre as necessidades de cada criança e, logo, sobre as atividades que os professores devem executar.

Ressalte-se que essas propostas não têm como foco as crianças de quatro a cinco anos, isto porque, incluída no âmbito da escolarização obrigatória, a pré-escola tende a aproximar-se cada vez mais da lógica do ensino fundamental. Outro movimento delinea-se para esse segmento etário: a definição das expectativas de aprendizagem, base para as políticas de avaliação da educação básica e para os currículos escolares. As recentes informações do MEC sobre a elaboração de currículos nacionais parecem apontar para isso.

De fato, a implementação da obrigatoriedade da pré-escola oferece-nos vários desafios e tensões, que requerem respostas acadêmicas e políticas para aprofundar os avanços conquistados e não, contrariamente, retornar a “modelos importados”, cujos efeitos já são bem conhecidos. Os argumentos dos economistas sobre a rentabilidade dos investimentos na infância e as necessidades das elites dominantes em formar a força de trabalho futura parecem estar motivando o empresariado a intervir fortemente na agenda educacional.

Portanto, a identidade da educação infantil é permanentemente tensionada, não apenas pelo pouco tempo transcorrido de sua efetiva institucionalização, mas também pelas tensões que se encontram imiscuídas em suas especificidades, tais como: função de cuidado e de educação; suas relações com as esferas privada (das famílias) e pública (das instituições educacionais); vinculação com as políticas sociais de educação e assistência, estando “junto sem ser igual” (SOUZA, 2008); e a relação com o ensino fundamental, para citar algumas bem proeminentes. Na verdade, os novos embates atualizam velhas tensões, ao mesmo tempo que integram novos elementos, como é o caso da obrigatoriedade da pré-escola; sua consolidação como primeira etapa da educação básica, sustentada pelas concepções que orientam os debates da área, dependerá da nossa capacidade de enfrentar os embates e de construir os diálogos com aqueles que, historicamente, têm se posicionado a favor da efetiva democratização da educação no Brasil.

Notas

- 1 Da assistência religiosa à científica, dos juristas aos empresários, dos educadores aos economistas e psicólogos, dos movimentos sociais aos científicos a educação das crianças pequenas tem sido delimitada a partir dessas diferentes fontes identitárias.
- 2 Trata-se de resultados de pesquisas por mim coordenadas, financiadas pelo CNPq, desenvolvidas em vários países da América Latina: *Políticas educativas para a Primeira Infância no Cone Sul – entre o público e o privado*, concluída em 2010; e *Políticas de Educação Infantil na América Latina - da conformação a transformação: um estudo sobre a educação das crianças pequenas na Bolívia, Equador e Venezuela*, em andamento.
- 3 Referimo-nos ao seminário *Cidadão do futuro: políticas para o desenvolvimento da primeira infância*, promovido pela SAE, em 26 e 27/10/2011. Além disso, destacam-se o seminário *Early childhood: the international and Brazilian experience*, com programação e palestrantes comuns aos do primeiro, promovido no mesmo período pela Fundação Getúlio Vargas (20 e 21/10/2011); e o *Simpósio Internacional de Desenvolvimento da Primeira Infância*, realizado pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. Todos esses eventos foram orientados por palestrantes estrangeiros e brasileiros, com predomínio de abordagens referenciadas na economia e na neurociência.

Recebido em outubro 2011 e aprovado em dezembro de 2011.

Referências

ARAÚJO, Aloísio P. (Org.). **Aprendizagem infantil**: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011.

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

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

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, 2006a.

_____. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 fev. 2006b.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2009a.

_____. Ministério da Educação. **Indicadores de qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC, 2009b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 8**, de 7 de julho de 2011. Admissibilidade de períodos destinados a férias e a recesso em instituições de Educação Infantil. Brasília: CNE, 2011.

CAMPOS, Roselane F. Democratização da educação infantil: as concepções e políticas em debate. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 299-311, jul./dez. 2010.

_____. “Política pequena” para as crianças pequenas? Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 34., 2011, Natal. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2011.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. esp., p. 11-21, jul./dez. 1999.

DIKER, Gabriela. **El nivel inicial**. Un nivel de enseñanza joven que interroga la identidad escolar e interpela al estado. [2002]. Disponível em: <http://www.educared.org/c/document_library/get_file?p_l_id=12484004&folderId=12484098&name=DLFE-20727.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2011.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1013-1038, out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300014&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 4 dez. 2011.

HECKMAN, James; CUNHA, Flávio. Understanding the sources of and solutions to human inequality. In: ARAÚJO, Aluísio P. (Org.). **Aprendizagem infantil**: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011. p. 139-145.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil no Brasil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Maria Silveira (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

ROCHA, E. A. C. Pedagogia e a Educação Infantil. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 22, p. 61-74, 2000.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil pós-LDB: avanços e tensões. In: SOUZA, Gizele de (Org.). **Educar na infância**: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010.

RUTTER, Michael. Early child development: myths & substance. In: ARAÚJO, Aluísio P. (Org.). **Aprendizagem infantil**: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011. p. 167-171.

SACRISTÁN, José G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SOUZA, Gizele. Educação da infância – estar junto sem ser igual: Conflitos e alternativas da relação da educação infantil com o ensino fundamental! **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 17-31, 2008.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Políticas de educação infantil no Brasil no século XX. In: SOUZA, Gizele de (Org.). **Educar na infância**: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010.

YOUNG, Mary Eermining; GÓMEZ, Gaby Fuljimoto. Desarrollo infantil temprano: lecciones de los programas no formales. **Revista Acción Pedagógica**, v. 13, n. 2, p. 186-198, 2004.

Early Childhood Education

Policies and identity

ABSTRACT: This study sets out to discuss the identity of early childhood education, considering its institutionalization as the first stage of basic education. This process is caught between its historical origins and the contradictions of the moment. Government proposals for socio-educational policies of a compensatory nature for nursery schools and the implementation of mandatory pre-schooling could lead to changes in the functions of early childhood education, such as those proposed in the legislation, and this could also mean a new shape to its own identity.

Keywords: Early Childhood Education. Identity of early childhood education. Specificity of early childhood education.

Education Infantile

Politiques et identité

RÉSUMÉ: Notre objectif est de discuter l'identité de l'éducation infantile, considérant son institutionnalisation comme la première étape de l'éducation de base. C'est un processus tendu du fait de ses origines historiques et des contradictions du temps présent. Les propositions gouvernementales visant des politiques socio-éducatives compensatoires avec la crèche et la mise en place de l'obligation de la maternelle peuvent conduire à des changements dans les fonctions de l'éducation infantile, tels que proposés par la législation, ce qui pourrait amener aussi une redéfinition de sa propre identité.

Mots-clés: Education infantile. Identité de l'éducation infantile. Spécificité de l'éducation infantile.

Educación infantil

Políticas e identidad

RESUMEN: Nuestro objetivo es discutir la identidad de la educación infantil, considerando su institucionalización como la primera etapa de la educación básica. Este es un proceso tensionado por sus orígenes históricas y por las contradicciones del tiempo presente. Las propuestas gubernamentales tienen como objetivo las políticas socioeducativas del tipo compensatorio para el jardín de infancia y la implementación de la obligatoriedad del preescolar pueden producir cambios en las funciones de la educación infantil, tal como propuestas en la legislación, lo que también podría traer nuevas formas a su propia identidad.

Palabras clave: Educación infantil. Identidad de la educación infantil. Especificidad de la educación infantil.