



Pesquisa e Educação na Contemporaneidade: Perspectivas Teórico-Methodológicas
Caruaru, 13 e 14 de setembro de 2012

Eixo temático 7: Educação de Criança de 0 a 6 anos.

AS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO, ACERCA DA CRIANÇA E DA INFÂNCIA NO ESPAÇO CAMPESINO.

Elaine Suane Florêncio dos Santos¹. UFPE- CAA.

Resumo

Esta pesquisa trás um recorte teórico e epistemológico da pesquisa em andamento intitulada: a educação infantil e a infância na educação do campo: o que dizem e pensam os professores, que corresponde ao trabalho de conclusão do Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco, propomos estudar a concepção das professoras da educação infantil acerca da infância e da criança no espaço do campo, através da seguinte indagação: que sentidos e significados as professoras do CMEIs (Centro Municipal de Educação Infantil) do campo atribuem a educação infantil e a infância? Tendo como objetivo compreender os sentidos e significados atribuídos pelas professoras (os) do campo acerca da infância e a educação infantil e suas relações com o espaço campesino. Embasamo-nos na abordagem qualitativa (SANTOS FILHO e GAMBOA 2009) e a análise do discurso (ORLANDI, 2010), utilizando como instrumento de coleta de dados a entrevista semi- estruturada, (Ludke e André 1986), conversas formais e informais. Por hora concluímos que a educação do campo ainda precisa ser vista dentro de suas especificidades, sente-se a ausência da visão da sociedade para com a valorização da identidade da criança campesina.

Palavras- chave: infância, criança, educação do campo, educação infantil.

Introdução

O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa mais ampla que vem sendo desenvolvida no âmbito do Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia do Campus Acadêmico do Agreste/UFPE. Neste trabalho propomos estudar o olhar das professoras acerca da infância e da educação infantil no espaço campesino, no município de Caruaru- PE. Para tanto, partimos da seguinte indagação: que sentidos e significados as professoras do CMEIs (Centro Municipal de Educação Infantil) do campo atribuem a educação infantil e a infância?

¹ Graduanda em Licenciatura do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, Campus do Agreste.

Desse modo, apontamos como objetivo geral; compreender os sentidos e significados atribuídos pelas professoras (os) do CMEI do campo a infância e a educação infantil e suas relações com o espaço rural. A partir deste objetivo, delimitamos o campo de investigação, em dois espaços da educação infantil, CMEIs (Centro Municipal De Educação Infantil) do campo, sendo estes os únicos Centros de Educação Infantil na área campesina no Município de Caruaru.

Para atender ao propósito deste trabalho tomamos como base a abordagem qualitativa (SANTOS FILHO e GAMBOA 2009) que nos remete a entender o objeto de pesquisa através dos fatos, da historicidade das relações sociais, a partir do acompanhamento dos fenômenos que norteiam o espaço e a relação entre os sujeitos participantes da investigação.

Para se aproximar com o olhar mais atento ao discurso dos sujeitos, utilizamos o método da análise do discurso (ORLANDI, 2010), pois este estudo se posiciona em tentar através do discurso compreender os sentidos atribuídos à linguagem diante o contexto que os sujeitos vivenciam e dos significados que produzem que vão além das palavras ditas, mas no silêncio que os sujeitos expressam, realizando uma reflexão cuidadosa através da leitura realizada dos dados coletados e do ambiente investigado.

Como instrumento de coleta de dados para análise utilizamos a entrevista semi-estruturada, (LUDKE e ANDRÉ 1986), pois possibilita ao pesquisador estar mais próximo dos sujeitos, com um planejamento estruturado, mas aberta para abranger os aspectos e sentidos levantados pelos sujeitos participantes, como também empregamos as conversas formais e informais, os sujeitos participantes da nossa investigação são cinco professoras e duas supervisoras.

Para compreender melhor os fatos e os discursos dos participantes relacionamos com a reflexão teórica a partir da pesquisa documental, que se baseia na Legislação do Campo, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da educação), nas bases bibliográficas e artigos científicos que discutem a historicidade do conceito de infância, a ideia de criança no contexto da educação infantil, os movimentos sociais e a educação do campo.

Neste sentido, este trabalho busca compreender as concepções que são evidenciadas acerca da infância e da criança, observando a partir destes conceitos as implicações na

realidade a qual a criança estar inserida, relacionando com a prática educativa e com as raízes da cultura local que envolvem o contexto da território campesino.

1. Educação do campo: contexto histórico

A Educação do Campo emerge nos anos 80 através das lutas dos movimentos sociais camponeses que se intensifica em reivindicações por políticas públicas que atendam as necessidades educativas dos povos campesinos. Estas reivindicações demandavam por escolas básicas que venha a ser do e no campo, como defende Caldart (2002), pela quebra dos paradigmas da hegemonia capitalista que circunda o território campesino na divisão da hierarquia de classes sociais, políticas e econômicas.

Neste século, após os conflitos que o país tinha sofrido, devido à ditadura militar, e pela decorrência dos movimentos populares que se tornaram visíveis contra as ações do governo na ditadura, reivindicando em busca de transformações sociais, é aprovado a Constituição Federal de 1988, em seu Art.nº205, garante a *Educação como direito de todos e dever do Estado*.

Entretanto, os movimentos não queriam apenas a garantia da educação, mas uma educação que atendesse as necessidades dos povos no campo. Os movimentos campesinos continuaram suas lutas visando o reconhecimento da educação não apenas como ação de responsabilidade do Estado, mas que se tornassem espaços de construção do conhecimento articulado aos saberes específicos do espaço campesino.

Quase uma década depois em 1996, é constituída a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional que em seu artigo de nº 28, garantem a Educação Básica para os povos do território rural, que resguarda as adaptações necessárias para as especificidades da vida Rural como explicita o artigo.

Em 1997, é promovido o I encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), através do MST (Movimento dos Sem Terra), CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), UnB, UNESCO e pela UNICEF (Fundo das Nações Unidas para Infância), que abordava as preocupações acerca a educação direcionada para o campo. Neste encontro segundo Ribeiro (2010, p. 189) foi criado o Programa Nacional de educação da Reforma Agrária- Pronera, pelo Ministério

Extraordinário da Política Fundiária como o objetivo de “promover o acesso à educação formal em todos os níveis aos trabalhadores e trabalhadoras nas áreas de reforma agrária”.

Em 1998, foi realizada A conferência Nacional Por uma Educação do Campo, que surgiu baseado no Enera, com o objetivo, segundo a Declaração Por uma Educação do Campo (2002, p.12),

Mobilizar os povos que vive no campo, com suas diferentes identidades, e suas organizações para conquista/ construção de políticas públicas na área da educação e, prioritariamente, da escolarização em todos os níveis. Contribuir na reflexão político- pedagógica da *Educação do campo* (grifo do autor), partindo das práticas já existentes e projetando novas ações educativas que ajudem na formação dos sujeitos do campo.

Com as movimentações de luta dos movimentos campestinos a discussão sobre Educação do Campo começa a ganhar espaço, em 2001 é aprovada a Diretrizes Operacionais para a Educação Básica, no Parecer nº 36/2001, que visa orientar as escolas do campo dentro de suas propostas pedagógicas. Em 2002, (RIBEIRO 2010, p. 191), a Resolução CNE/ CEB 1, de Abril, da “Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo” foi aprovada, mencionando a aprovação de artigos, relacionando com a anterior, que reconhece a escola do campo como a identidade de acordo com a realidade a qual está inserida.

Deste modo, podemos destacar o Parágrafo Único da Resolução 1 CNE/CEB 1, 3 de Abril de 2002, que aborda uma das características da luta dos sujeitos do campo, o reconhecimento da identidade do espaço escolar campestino, como um direito na lei alcançado pelo movimento campestino assim o paragrafo se refere,

Parágrafo Único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando- se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciências e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (Resolução CNE/CEB 1, 3 de Abril de 2002).

Começava-se a ser defendida a Educação do Campo como espaço de luta, por uma educação diferenciada para os povos do campo por renovação das práticas pedagógicas, pela valorização do espaço camponês na história de seus sujeitos.

A educação do campo impulsionada pelos movimentos camponeses, inseridos nos movimentos populares, é defendida para dar base à formação social, política e cultural dos sujeitos que estão inseridos no território camponês, que contrapõe a ideologia do rural que está permeada pelos estereótipos de reprodução capitalista, dessa maneira, como afirma Ribeiro (2010, p. 29), “São os movimentos sociais populares os portadores do novo, do projeto popular de sociedade e de educação. Os sujeitos políticos coletivos que promovem as experiências de educação rural/ do campo”.

A educação do campo se contrapõe a ideia de educação rural, que possuem um estereótipo de atrasado, de reprodução da educação urbana sem levar em conta as especificidades do território camponês. O currículo, e os objetivos da educação rural são tratados de maneira homogênea, tornando os sujeitos do campo produto de mercadorias para produzir mão de obra para o desenvolvimento da estrutura dominante, negando a sua historicidade e cultura que acaba sendo remetida para a internalização dos modelos atribuídos pela cultura hegemônica.

Já a educação do campo construída dentro das problematizações agrárias busca tornar os camponeses protagonistas de suas ações, possibilitando a autonomia na construção social e na afirmação da identidade. Para Fernandes (2006) o campo visto como espaço setorial é pensado como espaço de mercadoria, já o campo como território é pensado de forma ampla, como espaço significativo de humanização, de desenvolvimento familiar que contrapõem a produção capitalista.

O autor ainda afirma, “pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana”. (FERNANDES, 2006, p.30)

Desta forma o território é visto como um espaço, especificando o camponês, que constrói relações, conflitos e diálogos na medida em que defende a quebra desse paradigma de subalternidade de classes, Fernandes (2006, p. 38) retrata

que o “campo compreendido como território da educação, precisa ser pensado para o seu desenvolvimento”.

A educação rural proposta pelo estado está condicionada a uma visão de mercado, já a Educação do Campo é tratada na dimensão de emancipação dos sujeitos sociais. Entretanto, (SOUZA 2006 Apud RIBEIRO 2007, p.42) retrata que, “é preciso compreender a escola rural e as lutas pela escola do campo”. Diante disto, entendemos que para lutar por uma escola do campo é necessário conhecer os fatores que caracterizam a escola rural, tendo em vista, que estes fatores se baseiam na descaracterização do sujeito do campo, quando desvaloriza sua identidade e lhe impõe uma cultura que não é a sua, quando a escola é transformada em meio de reprodução capitalista para mão de obra do agronegócio.

Caldart (2002) ao discutir a Educação do Campo dentro do território de humanização, de reconhecimento da realidade campesina, faz a distinção dos termos utilizados “No campo e Do campo”. Ao tratar esses termos Caldart (2002) argumenta que a educação “Do” significa a educação pensada com os povos do campo, no território campesino de maneira politizada, já “No” campo, a escola é levada até o campo sem que seja pensada especificamente para este espaço, que como já foi dito, possui características próprias.

Possibilitar a educação que compreende os sujeitos do campo como indivíduos humanos, sociais e politizados, que possam ter conhecimento sobre suas causas perante a sua realidade, sujeitos que reivindiquem seus direitos, pela transformação do ambiente escolar do campesinato que estão inseridos.

No contexto da Educação do Campo, destacamos a construção da infância e a relevância da educação infantil no espaço campesino, por contribuir para o reconhecimento da criança campesina como sujeito ativo dentro da realidade que estar inserida.

2. Educação Infantil e a Educação do Campo: Construção de identidade

A infância como construção social desde o século XVI até os dias atuais vem sendo abordada por diversos autores. É nesse contexto que a infância foi ganhando um olhar atencioso pela sociedade, juntamente com preocupações que surgiram pela

educação da criança, a identidade da criança foi sendo tratada como parte da vivência da infância mediante as suas especificidades e necessidades. No entanto, qual a criança estava sendo falada?

Diante desta indagação, sabemos que os primeiros olhares para a infância, foi dado à criança de família nobre na hierarquia social, e as crianças das classes populares, consideradas subalternas pela hegemonia, continuaram no anonimato, na curta condição de infância, que logo quando se firmavam fisicamente já estavam dentro do mundo adulto, no mundo do trabalho, dessa forma Pinto (1997, p. 44) afirma, “Importa, no entanto, sublinhar que se tratou de um movimento extremamente lento, inicialmente bastante circunscrito às classes mais abastadas.

Assim percebe-se que parte das crianças das classes populares, consideradas à margem da sociedade, continuou a vivenciar uma infância trabalhadora, explorada dentro das indústrias no processo de industrialização, por necessidade de subsistência, esta infância popular continuava sendo pouco retratada.

É neste contexto que a infância do campo se inseria, não tendo sua identidade, suas especificidades reconhecidas dentro dos direitos pertencentes à criança, no entanto, a identidade do ser criança não deixava de existir, sendo fortalecida nas relações com os adultos, com a cultura e entre os pares.

No entanto, diante as condições sociais que as crianças e as mulheres vivenciavam, na década de 70, o movimento feminista deu início ao movimento muito importante na luta pelo reconhecimento como sujeitos de direitos, por educação para seus filhos e pela valorização da mulher no espaço social, (ARROYO 2011), essa movimentação foi crescendo diante a precariedade das condições as quais as crianças e as mulheres estavam à mercê.

Dessa maneira, tal como coloca ARROYO (2011), as ações das mulheres contribuiu para a aceleração da construção de direitos e espaços para a criança dentro do sistema público, que obteve como resposta o assistencialismo através de creches comunitárias vinculadas a assistência social. No entanto, não bastava apenas oferecer instituições de assistência, mas era necessária uma educação que levasse em consideração a formação educativa, social e cognitiva das crianças.

Em meio a estes desafios das lutas pelo reconhecimento social dos povos considerados a parte na sociedade, outros movimentos também estiveram presentes, dentre eles, o movimento camponês que já na década de 80 através de mobilizações e encontros por uma educação do campo, debatiam políticas educacionais no cenário da educação do campo acerca da Educação Básica, que inclui desse modo à educação infantil. Assim, ao mesmo tempo em que acelerava a luta dos movimentos sociais por direitos a educação de qualidade, que vá além do acesso, mas a garantia da permanência dentro do setor público, ainda continuava lenta o reconhecimento da educação para além do assistencialismo, que se limitava em apenas propiciar os cuidados básicos, deixando de lado o subsídio pedagógico. Neste sentido afirma Arroyo (2011)

Na história tensa e lenta por direitos, ainda incompleta. O dever do Estado, as políticas afirmativas da mulher e as políticas da infância caminham tão lentas quanto as políticas de garantia e de afirmação dos coletivos segregados em nossa história, negros, indígenas, do campo e das periferias vistos em nossa história como inferiores na minoridade, na infância. (p. 184)

Em 1996 houve a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica nº 9.394/96. De acordo com Carneiro (1998, p.95) a inclusão da educação infantil junto ao Ensino básico é uma conquista importante oferecida pela responsabilidade pública, e tem sua afirmação no o Art nº 29 o qual declara que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, Art nº 29, 1998)

A esse respeito, Arroyo (2011, p. 184), declara que a disputa por acesso aos espaços públicos para a infância, que nem se pensava abrir espaço para a educação popular, permanecia apenas nas creches assistencialistas, sem uma função de orientação pedagógica, sem o reconhecimento da infância popular, a qual se vincula também a infância campesina, mas apenas uma função compensatória. Em consonância Kramer (2006), ressalta,

Mas o acesso não é suficiente. Faz-se necessário, por outro lado, que a educação pré- escolar seja despojada de seu caráter pretensamente compensatório, pois este simplesmente antecipa a marginalização e a

discriminação que as crianças das classes sociais dominadas sofrem na escola. Revestidas, então, de um cunho realmente pedagógico e voltadas a não a uma criança abstratamente concebida, mas as crianças concretas, as diferentes pré- escolar poderão beneficiá-las, garantido a efetividade do trabalho escolar. (p.113).

No que diz respeito à questão da infância no campo bem como a infância popular a questão parece ser ainda mais tênue. Em geral a mesma não é reconhecida e poucas são as discussões teóricas que abordam a temática da infância do campo. Isso gera duplo desconforto, o qual é colocado por Arroyo (2006) nos seguintes termos: como pode reconhecer a educação infantil, se a própria infância campesina ainda se encontra na ausência?

No que se refere ao lugar da infância no campo, de acordo com Arroyo (2006) a mesma tem curto período no campo, logo que chegam à adolescência os sujeitos iniciam a inserção no trabalho, ou muitas vezes sai do seu espaço para conseguir educação de qualidade fora, no espaço urbano, por não ter em seu território escolas que possibilite a educação, que valorize sua identidade e sua cultura.

Tal como coloca Arroyo (2006, p.109), a infância no campo, “não é um tempo fechado”, as famílias preparam as crianças para ficar e para sair do campo.

Outro agravante no que se refere à escola, os profissionais que nela atuam nem sempre se encontram preparado para compreender a realidade dos sujeitos do campo, a relacionar as especificidades campesina com as transformações sociais que ocorrem na sociedade tornando os sujeitos parte passiva a estas transformações.

Neste sentido, embora ainda sinta-se a ausência da visão da sociedade para com a valorização da identidade da criança campesina, sua identidade não deixa de ser construída, tendo como base as raízes da cultura, da relação familiar, da relação com outras crianças, dos modos de vida no campo que abarcam suas especificidades que vão de acordo com o tempo da natureza, do trabalho de plantar e colher, dentro da cultura dos diversos povos que constitui o espaço rural.

Portanto, é preciso construir escolas do campo e no campo que leve em consideração as especificidades étnicas, raciais, culturais, de gênero e de identidade

dentro do espaço campesino, tendo em vista que a população é heterogênea, se diversifica. Do mesmo modo é necessário construir processos educativos que permita ouvir a voz da criança, que anteriormente era considerada passiva e sem fala, possibilitando-a permanecer no campo, que ela sinta prazer de ser sujeito participante deste território.

Nesse contexto, a escola do campo, dentre outras coisas, deve propor formar sujeitos politizados e conscientes acerca da realidade que estão inseridos. A esse respeito Christófoli (2006, p. 98), ressalta que “a escola não move o campo, mas o campo que queremos, não irá se mover sem a escola”. Para tanto, a escola deve contribuir para este mover, ou seja, para a emancipação do território do campo e para afirmação da identidade dos sujeitos.

Relacionar à educação do campo a educação para a infância é possível na medida em que ligar a raiz da cultura do espaço rural à prática educativa no ambiente escolar o que vai certamente contribuir para a consolidação da identidade da criança. Arenhart (2007, p.118), em conformidade com essa ideia, vai dizer que “uma vez que compreendendo que as crianças devem ser agentes da construção do mundo ao qual pertencem, de forma que a cidadania se efetive pela prática”, ao levar em consideração que a criança é parte da formação do território campesino, a escola como espaço de construção da cidadania deve propor práticas que permita sua participação ativa, na medida em que, enxerga a criança como sujeito construtor da sua realidade.

Desse modo entendemos que a identidade das crianças é construída a partir de sua origem e que vai se somando a suas relações sociais, culturais dentro do espaço educativo escolar, e no ambiente em que vivem. Assim, se evidencia que para legitimar a identidade é relevante à participação da educação, que está ligada ao sujeito durante toda a vida, sendo a educação na escola e no espaço social.

A seguir iremos por meio dos discursos dos professores expressam como essas questões vêm sendo compreendidas, anunciadas entre eles.

3. Infância e as culturas da infância no campo: Que significados atribuem os professores.

A concepção de infância se transforma conforme as modificações que ocorrem na sociedade, sendo vistas em diversos campos do conhecimento que tende a caracterizar a infância numa visão sociológica, filosófica, psicológica, entre outros estudos, em diferentes definições que são discutidas na categoria geracional, estrutural, de desenvolvimento e cronológica, como também fazendo relações com a diversidade social, de gênero, de classe e cultural da criança, de acordo com o contexto a qual pertence.

A visão para com a infância estar em constante construção que vai de acordo com as particularidades do espaço social a qual a criança estar inserida, embora é vista também em um modelo universal, através da visão comercial e capitalista de reprodução de materiais para o consumo da criança na sociedade, assim Abramowicz (2011, p.) define “ora a infância é singular, ora é plural”.

Diante os depoimentos explícitos no conjunto de professoras acerca da infância e da criança, compreende-se que para estes profissionais a infância representa uma etapa do processo de construção para se chegar à vida adulta, uma fase de preparo associada à proteção e ao controle, que estar atrelado à necessidade de disciplina para o alcance da formação escolar em etapas futuras. Para a criança são atribuídas adjetivos de frágil, dócil, carregada de carência, como se explicita o sujeito (P2) “*a infância tem que ser tratada com muito zelo e com muito apreço e com muito carinho, por que ta se criando cidadãos, e eles precisam muito de afeto, eles são muito carente. A criança em si ela é frágil*”. (P2).

A criança é vista como um sujeito a vir a ser um cidadão, um ser frágil e carente, que precisa de proteção e da intervenção constante do adulto, permanecendo numa lógica de amparo, munida de controle pelos adultos, pais e professores, tal como menciona também o relato da professora abaixo,

A infância é tudo. Quando temos uma infância boa a gente consegue repassar também para nossa criança, a infância são os primeiros passos da criança em que ai estar total aprendizagem da criança, então esse momento que a criança precisa de total apoio de um adulto. A criança é o ser primordial que agente trabalha o nosso dia-a-dia e que nós não podemos esquecer que um dia agente foi essa criança, ela precisa desse apoio do ser professor, do ser cidadão e a criança em si ela é algo assim especial que agente deve cuidar com muito carinho.(P4)

Diante disto, diferentemente da noção evidenciada no discurso das profissionais, refletimos que além da intervenção dos adultos a criança precisa da interação com outras crianças, com a cultura, mediante a uma participação ativa, que exprima sua voz e movimentos, não apenas um vir a ser para o futuro, como se fosse um sujeito incompleto que precisa ser preenchida até a vida adulta, mas a criança (Abramowicz 2011) e sua infância é o tempo presente, ela vivência o hoje, construindo significados através da sua relação com o outro e com o meio que a cerca.

Outra questão apresentada pelas professoras diz respeito à preocupação com o preparo da criança para se tornar um cidadão que contribua para o desenvolvimento do país, na medida em que disciplinar através de normas e regras que rege a instituição estão vinculadas as práticas educativas cotidianas, como retrata a professora ao discutir a contribuição da instituição para negar ou firmar a infância, *“A disciplina, torna-las pessoas assim educadas para o Brasil ser o país melhor, e negação eu não encontro nenhuma forma de ver negativo não, porque aqui todos estão envolvidos no melhor pra criança”* (P2).

Nessa direção, Nascimento (2011) retrata que a infância representa uma ideia de futuro melhor por meio da escola, *“paradoxalmente, as crianças são vistas como cidadãos do futuro, mas afastadas do espaço público no presente, ou seja, resguardadas de um pleno convívio social”* (p.40). A criança não é apenas um ser frágil que precisa de proteção, mas a criança vai além, ela precisa ser valorizada, ser reconhecida em suas necessidades, pensa-se na criança como o cidadão do amanhã, tornando a educação infantil um espaço que se detém a preocupação em preparar a criança para lidar com a escolarização, as exigências que lhe serão cobradas, deixando de lado a criança no tempo presente, que anuncia suas opiniões, suas particularidades em quanto sujeitos que estão em constante desenvolvimento, aprendendo a lidar com o outro e o mundo ao seu redor, permanecendo a criança sem voz e sem vez.

A infância vista desta percepção, representa a ideia que se expressa na contemporaneidade, à criança como um sujeito que poderá vir a ser um participante na sociedade, ou seja, percebida numa dimensão futura e não como participante presente. A prática educativa das professoras é considerada como um suporte para essa formação, assim este pensamento futuro estar vinculado a esta preocupação do professor em

atender as exigências da sociedade, sendo ele considerado o responsável pelo desenvolvimento da criança.

Mediante a esta preocupação com o futuro, o espaço da creche se torna um ambiente normatizador para a infância que denota um contraste do assistencialismo com os ideais da modernidade, formar a criança para o ensino escolar amanhã, esquecendo-se de enxergar os aspectos significativos na voz e na participação da criança, no brincar e na relação que ela constrói dentro deste espaço que passa grande parte do seu tempo. Sobre essa questão Andrade (2010) argumenta,

A representação da educação infantil não corresponde ao que poderíamos elencar como uma educação emancipatória e compromete a identidade das creches enquanto espaço de cidadania da infância. (ANDRADE, 2010, p. 121)

Entretanto, para se contrapor a esta função de preparo e amparo, as instituições para a educação da infância devem estar pautadas no reconhecimento da educação infantil como instrumento parte da construção social da identidade da criança, com suas especificidades, enxergando os aspectos próprios da infância e da criança como ser ativo na vivência de sua infância, através da sua participação e da escuta de suas expressões, na relação do cuidar com o educar. Desse modo, ainda a mencionar a participação da instituição educativa para a infância como um espaço que firmar ou negar essa infância a professora afirma,

A partir do momento em que a escola, ela não brinca, ela não oferece esse brincar com prazer pra criança ela estar de certa forma podendo, estar se negando de trabalhar essa infância com a criança, mas quando você trabalha esse lado brincar principalmente na educação infantil com certeza ele estar dando a sua contribuição". (P4)

A fala acima reconhece o brincar como um dos aspectos específicos das vivências infantis, que estar vinculado ao reconhecimento da criança no processo de construção social e cultural, na medida em que a creche proporciona este brincar para a afirmação da infância, no momento em que ela interage com outros sujeitos aprendendo a lidar com conflitos, expondo suas opiniões, (re) produzindo de maneira interpretativa as situações acerca do meio que a cerca.

O brincar, como foi relatado acima, é um instrumento de construção das culturas infantis através das relações entre pares, mediante a isto, no que se refere às

vivências pela criança da cultura no espaço campesino, a professora coloca que as crianças vivenciam sua cultura infantil no campo “*através das brincadeiras, o resgate das brincadeiras cantigas de roda, passarás, brincadeiras em que eles realmente possam viver esse ar livre, essa vivência*” (p4).

A cultura da infância se denota na relação da criança com o brincar, com outros sujeitos, de acordo com a realidade familiar, social, cultural que a criança vivencia. Sarmiento (2003, p. 4) discute que as culturas da infância, “entende-se a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação”.

Através do discurso da professora citado acima, percebemos que a cultura da criança campesina, estar vinculada as suas vivências no campo, tendo em vista que as brincadeiras que hoje já não são mais vistas, continuam fazendo parte de suas ações, de suas construções sociais, em seu modo de dar significado ao contexto a qual estar inserida. Assim Sarmiento (2003, p.5) menciona “É no vai- vêm entre culturas geradas, conduzidas e dirigidas pelos adultos para as crianças e culturas construídas nas interações entre as crianças que se constituem os mundos culturais da infância”.

Portanto, diante estas reflexões compreende-se que, na medida em que os profissionais da educação infantil proporcionam práticas educativas que reconheça a criança em seu processo de aprendizado nos aspectos sociais, educativos e culturais como parte ativa nessa construção, repensando o presente como o tempo da criança, e não apenas no futuro como o seu vir a ser, contribuirá para que a criança possa expressar suas ideias, em socializar experiências com outros sujeitos e na relação com o mundo que a cerca, sendo parte atuante dele e não apenas sujeito preparado para exercer o seu direito de cidadão amanhã.

4. Considerações

Mediante os pressupostos apresentados, tendo em vista o objetivo que se detém em compreender os sentidos e significados atribuídos pelas professoras do CMEI do campo à infância e a educação infantil, bem como, suas relações com o espaço rural, por hora concluímos que a educação do campo ainda precisa ser trabalhada entre os professores que atuam nesse território, possibilitando aos profissionais formações que

os levem a refletir a sua prática, outro aspecto observado denota-se na ausência do olhar da sociedade para a valorização da identidade da criança camponesa, tornando-a um sujeito invisível mediante o contexto social a qual está inserida.

A educação infantil necessita ampliar seus espaços no território do campo para garantir qualidade educacional para todas as crianças parte desse contexto, levando em consideração que no espaço camponês no Município de Caruaru há apenas duas instituições que dão suporte as crianças do campo. Logo, pretendemos trazer através desse estudo, contribuições sobre repensar a educação infantil camponesa como parte da educação do campo, na tentativa de contribuir com os movimentos sociais na luta pelo reconhecimento da educação do campo dentro de seus valores sociais, culturais, políticos e econômicos que reforçam o seu caráter identitário, do mesmo modo em retratar as necessidades que envolvem este espaço que dificultando o desenvolver de uma educação de qualidade.

5. Referências Bibliográficas

Andrade, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. Editora Unesp- SP, 2010.

Ariès Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Segunda edição. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

Arroyo, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. Petropolis, RJ: Vozes, 2011.

Arroyo, Miguel. Caldart, Roseli Selete. Molina, Mônica Castagna (orgs). **Por uma educação do Campo**. Petropolis, RJ: Vozes, 2004.

Arroyo, Miguel G. **Escolas do campo e pesquisa do campo: metas** In Molina, Mônica Castagna. (org). Educação do Campo e Pesquisa: Questões para reflexão. Brasília, Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

Arenhart, Deise. **Infância, Educação e MST: quando as crianças ocupam a cena**. Chapecó: Argos, 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e as bases para a Educação Nacional. 23 de dezembro de 1996.

- Fernandes, Bernardo Mançano. **Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais** In Molina, Mônica Castagna. (org). Educação do Campo e Pesquisa: Questões para reflexão. Brasília, Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.
- Filho, José Camilo dos Santos e Gamboa, Silvio. (org) **Pesquisa Educacional: Quantidade- Qualidade**. 7ª edição, São Paulo, Cortez, 2009.
- Kramer, Sônia. **A política do Pré- escolar no Brasil: A arte do disfarce**. 8ª edição- São Paulo: Cortez, 2006. Biblioteca da Educação- Série 1- Escola; v. 3.
- Kolling, Edgar Jorge, Cerioli, Osfs e Caldart, Roseli Salette. (Orgs). **Educação do Campo: Identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº4.
- Ludke, Menga e André, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. Editora Pedagógica e Universitária Ltda. São Paulo: 1986.
- Pinto, Manuel. **A infância como construção social** In Pinto, Manuel. Sarmento, Manuel Jacinto. As crianças: Contextos e Identidades. Braga. Centro de Estudos da Universidade do Minho, 1997, p. 33-73.
- Ribeiro, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípio/ fins da formação humana**. 1ª edição, São Paulo: Expressões Popular, 2010.
- Sarmento, Manuel Jacinto. **As culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade** In Sarmento, Manuel Jacinto. Cerisara, Ana Beatriz (org). Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, 1ª ed. Edições Asa, 2004. P. 9- 34.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**. Cadernos de Educação, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.
- Sarmento, Manuel Jacinto e Pinto, Manuel. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo** In Pinto, Manuel e Sarmento, Manuel. As crianças: Contextos e Identidades. Braga. Centro de Estudos da Universidade do Minho, 1997, p. 09- 30.
- _____. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB N° 36/2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo. Brasília. CNE, 2002.