

A ROTINA NAS PEDAGOGIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: dos binarismos à complexidade

Maria Carmen Silveira Barbosa
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Resumo

Este trabalho apresenta uma reflexão acerca das rotinas na educação infantil demonstrando a sua importância como uma das categorias centrais das pedagogias da Educação Infantil. Sua elaboração foi realizada a partir da revisão bibliográfica de propostas pedagógicas e também através de trabalho de campo em creches e pré-escolas. A discussão central procura deslocar as discussões sobre a rotina de uma concepção antinômica - positividade ou negatividade- para a sua compreensão na complexa rede das práticas educacionais.

Palavras - Chave: pedagogias da Educação Infantil, rotinas, instituições de Educação Infantil.

Abstract

This paper presents a discussion about routines in Early Childhood Education pedagogies. This article was elaborated through bibliographic revision of Early Childhood Education pedagogies and empirical work in nurseries and preschools. The main argument of the article is to replace a discussion of routine that emphasizes an antinomic conception – positivity or negativity – for an understanding of routine within the complex network of educational practices.

Key-Words: pedagogies of Early Childhood Education, routines, Early Childhood Education institutions.

Os séculos XIX e XX estabeleceram um corpo de saberes e fazeres que possibilitaram tanto a construção social do conceito de infância como a constituição de instituições de educação infantil e de *pedagogias* para educá-la e cuidá-la. A categoria rotina emerge como o núcleo central em que operam essas *pedagogias*. É possível afirmar que os grandes temas em torno dos quais se sustentam os discursos políticos e técnicos sobre as *pedagogias* da educação infantil podem ser resumidamente definidos como: a existência de um discurso que institui um estatuto para a infância; a organização de espaços sociais adequados para a educação e cuidado das crianças; o nascimento de um profissional para atuar na educação infantil; a definição de valores para a socialização das crianças derivados de algum tipo de compreensão sobre a educação; a criação de instrumentos de trabalho e alternativas de intervenções; a seleção de metodologias e de conteúdos; a produção de materiais e equipamentos educacionais; as decisões sobre a organização espacial; as discussões sobre os usos do tempo; a organização da vida cotidiana das instituições e das pessoas sob a forma de rotina.

Para Gagnebin (1996, p.84), a reflexão sobre a pedagogia nasceu conjuntamente com a reflexão filosófica no pensamento de Platão. A partir dos escritos desse filósofo, emergiram as duas grandes correntes que, ao longo dos séculos, nortearam as discussões sobre a educação. Apesar de à primeira vista parecerem contraditórias, “essas duas linhas podem conduzir, em contextos diferentes, o discurso pedagógico de um mesmo pensador” (p.85). Conforme a mesma autora, nas *Leis* e em várias partes da *República*, Platão trata a infância como um mal necessário, uma condição para tornar-se um cidadão e, para ter sucesso nessa transformação é preciso que a criança seja corrigida, guiada do abandono das paixões e encaminhada para a razão. Por outro lado, na *Alegoria das Cavernas*, presente na *República*, ele fala da capacidade inata de aprender, na capacidade de conversão da alma humana.

Essa divisão dicotômica dos conceitos sobre as capacidades de aprendizagem humana é a base sobre a qual foram constituídas as *pedagogias* situadas em dois pólos opostos, com sentidos contrários e antagônicos, que foram mantidas, ao longo dos anos, nos discursos relativos à educação. Pode-se afirmar que, desde o século XVIII, as disputas engendradas entre os pensadores iluministas e os filósofos românticos pautaram e acabaram produzindo visões de mundo, de infância e de educação representados através de conceitos organizados em polaridades.

A linguagem e o discurso pedagógico, ao serem constituídos por um repertório de palavras e idéias em oposição, provocavam uma visão das *pedagogias* como *absolutamente* livres ou *absolutamente* autoritárias. E, mesmo quando os autores clássicos demonstram uma escrita com contradições e conflitos, estes não foram muito analisados nem divulgados procurando-se criar um discurso harmônico e homogêneo.¹

Esses diferentes discursos deram origem às propostas pedagógicas que articularam essas idéias de diferentes modos, não sendo assim unívocos e sendo concretizados através de práticas pedagógicas. Ao longo dos séculos esses discursos vêm, disputando no espaço social, o seu lugar como *verdade* absoluta, como compreensão *real* da natureza dos sujeitos/crianças e sobre a forma como estes deviam ser cuidados e educados. Wallon

(1981, p.73)², afirma que essa contradição pesa sobre a cabeça dos educadores. Por um lado, eles defendem a concepção de que é preciso assumir, por sua condição, o papel de exercer sobre as crianças e os jovens a transmissão das idéias, dos usos e dos costumes que lhes permita adaptar-se melhor à sociedade e, por outro, a idéia de que é melhor desenvolver as potencialidades e as aptidões dos indivíduos para que eles tenham êxito no seu futuro, desenvolvendo-se pessoalmente e criativamente. De cada uma dessas concepções vão surgir diferentes projetos pedagógicos.

Esses discursos antagônicos e apresentados em oposição recíproca enfatizam prioritariamente um dos aspectos de duplas como: a natureza e a cultura, o espírito e o corpo, o intelectual e o manual, a passividade e a atividade, a liberdade e a submissão, a iniciativa e a disciplina, a dependência e a autonomia, a teoria e a prática, o sujeito e o objeto, entre outros.

Tais polaridades que, inicialmente estavam estabelecidas como antagônicas acabaram sendo redimensionadas ao longo da elaboração deste estudo, tanto no que diz respeito à análise dos textos pedagógicos dos autores fundadores das *pedagogias* da educação infantil quanto às observações realizadas na pesquisa de campo³ pois, em ambas as fontes, deparei-me muito mais com a constante emergência das contradições do que com uma coerência interna dentro de cada uma delas.

A partir dessa constatação verifiquei que as antinomias necessitavam ser problematizadas e historicizadas para dar visibilidade a cada um dos pólos e permitir verificar, assim, o poder que está presente em cada uma delas e as suas possibilidades pedagógicas. Procurando sintetizar e atualizar tais antinomias, que estão profundamente arraigadas nos discursos e nas práticas pedagógicas, escolhi trabalhar a partir das pesquisas realizadas por Basil Bernstein nas quais esse autor redimensiona a discussão acerca da polarização das *pedagogias*.⁴

1. Pedagogias Antinômicas

Nas décadas de 60 e 70, Basil Bernstein realizou vários estudos sobre a socialização das crianças na escola, sendo algumas dessas pesquisas realizadas em pré-escolas. Ele chegou a algumas conclusões que nos parecem relevantes para a presente pesquisa. Bernstein concluiu que existem duas importantes concepções de *pedagogias* as quais denominou de visíveis e invisíveis (a partir do ponto de vista da criança ou do aluno)

Para exemplificar essas *pedagogias* ele descreve a execução de uma atividade pedagógica com denominação semelhante – a pintura - em duas pré-escolas com propostas pedagógicas diferenciadas. Numa delas, as crianças sentam-se em filas, o professor distribui desenhos padronizados, dá seis lápis de cor e pede a elas para pintarem as figuras. O professor interfere, perguntando: de que cor é mesmo tal coisa? O professor exerce sua função explicitamente, o lugar que as crianças ocupam já está previamente definido, a sequência da atividade já é conhecida e as crianças sabem quais são seus limites e possibilidades.

Em outra pré-escola, mais parecida com as idealizadas e preconizadas nos nossos dias, a situação é diferente: as crianças têm folhas grandes de papel, escolhem as cores, o professor apóia e age de modo indireto, realizando uma pedagogia invisível que é criada “por uma hierarquia implícita, por regras de seqüência implícitas e critérios implícitos, múltiplos e difusos” (Bernstein, 1986, p.184). Nas *pedagogias* invisíveis, o controle dos professores não está claro, estes criam um ambiente

que a criança irá recriar tendo aparentemente largos poderes sobre o que seleciona e como o estrutura, bem como sobre a escala de tempo das suas atividades; a criança aparentemente regula os movimentos e suas relações sociais; a ênfase sobre a transmissão dos conhecimentos e a aquisição de aptidões é reduzida, ou melhor, a ênfase é posta sobre as inter-relações, tem classificações e enquadramentos relativamente fracos; os critérios de avaliação pedagógica são múltiplos e difusos e, por isso, dificilmente mensuráveis. (idem, p.185)

Bernstein continua seu artigo, demonstrando como as *pedagogias* invisíveis centram sua atenção no conhecimento do educador em relação aos estágios do desenvolvimento das crianças, na sua prontidão, nas atividades e nos jogos. O professor observa as ações das crianças, reflete sobre isso e propõe novas atividades. Segundo o autor, a criança é “filtrada através desta vigilância e, assim, é implicitamente moldada de acordo com a interpretação, avaliação e diagnóstico”. Aos poucos, as crianças introjetam o código sem dar-se conta.⁵

Para Bernstein, tanto as *pedagogias* visíveis como as invisíveis operam com conceitos como tempo, espaço e controle social. Nas pedagogias visíveis, a progressão das transmissões estão ordenadas no tempo e por regras explícitas. O currículo regula a seleção das disciplinas, os conteúdos das mesmas e sua adequação ao grupo etário. Nas invisíveis, as progressões temporais dependem das teorias de desenvolvimento interno, dos campos cognitivo, motor e afetivo, e os conteúdos são decididos coletivamente. Em uma as crianças sabem o que se espera delas, na outra, não.

Quanto ao controle social nas pedagogias visíveis, a hierarquia é explícita, as regras são apresentadas e com elas as punições. Os princípios da ordem devem ser aceitos, não sendo necessário compreendê-los. Nas invisíveis, o controle é inerente a uma elaborada comunicação interpessoal, o contexto é de vigilância, e, a criança fica exposta em sua subjetividade, sendo, muitas vezes, maior o poder e o controle.

Apesar das rotinas pedagógicas parecerem encaixar-se, com maior facilidade nas *pedagogias* visíveis, elas também estão presentes nas propostas pedagógicas das *pedagogias* invisíveis. Isso acontece porque as instituições educacionais como um corpo social delimitado, com uma ordem social e moral, necessita assegurar a sua continuidade por meio de rituais bem definidos. De acordo com Bernstein (1986), a convivência na escola pode modificar a identidade de muitas crianças, os seus modos de pensar e sentir,

transformar a natureza de suas relações com a família e a comunidade e possibilitar-lhes o acesso a outros estilos de vida e a outros modos de relações sociais. Domingos, interpretando esses conceitos de Bernstein, afirma:

a escola em sua prática educativa transmite dois *complexos de pensamento* distintos e interligados; um deles refere-se à formação do caráter e outro às aprendizagens formais. Portanto, há duas estruturas de relações sociais (que se inter-relacionam profundamente): uma que controla a transmissão de ordem moral, que o autor denomina *ordem expressiva* e outra que controla o currículo e a pedagogia denominada de *ordem instrumental*.(1986, p.117)⁶

Pelo que verifiquei até o presente momento sobre a execução das rotinas nas instituições observadas, elas operam com o objetivo de estruturar, organizar e sistematizar as ordens moral e formal – acentuando seus esforços na ordem moral – afinal, um dos principais papéis da escolarização inicial é o de transformar as crianças em alunos.⁷ Para desempenhar esse papel, as rotinas utilizam-se de rituais – cerimônias, castigos, imagem de condutas, caráter, modos valorizados de ser e proceder – que relacionam os indivíduos com a ordem social do grupo, criando um repertório de ações que são compartilhadas com todos e que dá o sentimento de pertencimento e de coesão ao grupo. A rotina desempenha um papel estruturante na construção da subjetividade de todos que estão submetidos a ela.

Esses rituais são geralmente decididos pelos adultos, mas também as crianças os estabelecem. As rotinas pedagógicas da educação infantil agem sobre a mente, as emoções e o corpo das crianças e dos adultos. É importante que as conheçamos e saibamos como operam, para que possamos estar atentos às questões que envolvem nossas próprias crenças e ações. Afinal, reconhecer limites pode ajudar a enfrentá-los.

Aceitar o tédio e declará-lo com consciência pode ser uma ótima premissa para aproximar-se da novidade. Vivê-lo em silêncio, quase envergonhando-se da *repetição* que se faz cotidianamente, é um modo para conferir-lhe, nem sempre conscientemente, a dignidade de um *modelo cognitivo*, transmitindo-o às crianças e aos colegas com os quais trabalhamos. (Scchetto apud Mongay & Cunill, 1995, p.XII)

2. Pedagogias Explícitas e Pedagogias Implícitas

A rotina pedagógica é uma prática educacional constituída com base em uma política social e cultural que está profundamente vinculada à emergência e à vida concreta das instituições da modernidade. As sociedades modernas ocidentais caracterizam-se,

prioritariamente, por serem disciplinadoras e normalizadoras (Foucault, 1987,1991), usando, para atingir esses objetivos, tanto instrumentos ligados à violência como à coerção. Contudo, isso não significa que elas também não contenham movimentos de ruptura com o estabelecido, de diferenciações em que os usuários não são apenas consumidores passivos das normas, mas interagem, interferem e usam aquilo que lhes é fornecido de modo diferente (De Certau, 1994; Santos, 1995).

Levando-se em consideração as transformações realizadas no contexto social contemporâneo, observa-se que este passa a ter exigências cada vez mais fortes de um predomínio do autocontrole e da interiorização das normas muito mais do que a coerção externa. Para que o mundo funcione de modo *eficaz*, diminui-se o uso da força explícita, mas isso não significa que ela tenha sido definitivamente suprimida. Correspondendo a esse movimento da sociedade, passou-se de uma pedagogia visível, relativa às necessidades do capitalismo do início do século, à produção de discursos pedagógicos novos. Esse processo desencadeou mudanças também nas práticas pedagógicas, sendo possível observar tal evidência nas propostas da educação infantil.

As *pedagogias* novas, do final do século XIX e do início do século XX, colocaram em evidência as idéias de criatividade, de livre expressão, de oficinas e laboratórios, de trabalhos em grupo, de atividades variadas, isto é pedagogias do fazer rápido, em que as atividades estão desarticuladas e pobres em significados. Nelas não existem desafios, e os educadores não intervêm no sentido de ampliar o campo de experiência das crianças. Tonucci sugere que há:

uma hiper-estimulação da criança que produzirá muito, mas de maneira estéril. Os resultados são muitos e vistosos, mas os processos são pobres, pontuais e duram o tempo da realização e muitas vezes esta é repetitiva. (1986, p.24)

Do ponto de vista dessa reflexão, é preciso considerar que tal perspectiva trouxe para as crianças e os adultos um novo modo de vida nas escolas infantis. Apesar de as diversas mudanças pedagógicas apontarem para uma maior democratização dos espaços educativos, observa-se que estes continuam com falta de politização dessas atividades, o apoderar-se – das crianças e adultos - da gestão do seu conhecimento. Poder, ao vivenciar tais experiências, fazê-lo de modo consciente. Conforme Tonucci (1986), isso pode ocorrer quando os alunos examinarem:

de novo, na escola, as suas experiências, conhecerá seu ambiente e recuperará a sua história, tudo isto em contato com o ambiente social de outras crianças e de adultos, rica e articulada, significada, dando-lhe poder sobre as situações.

Como referem os autores suecos Dahleberg e Asen (1994):

Em tal sociedade mutante, onde se pode apenas ter pistas dos contornos do futuro, as crianças devem ser preparadas para tomar parte ativa e construtiva no desenvolvimento e mutação da sociedade. Pedagogia na sociedade complexa e invisível de hoje deve considerar a idéia de tornar visível o invisível para as crianças e os jovens. Numa sociedade moderna onde o conhecimento e a informação estão ligados não apenas à produção de bens, mas também à comunicação, símbolos e relacionamentos, tornar-se-á crescentemente importante desenvolver não apenas habilidades básicas tradicionais, mas também criatividade, competência comunicativa e capacidade de solucionar problemas. (p.165)

O quadro a seguir apresenta algumas características das duas pedagogias antinômicas⁸ que foram apresentadas anteriormente. Na coluna da esquerda, observa-se um padrão de formação vinculado às idéias de manutenção e na coluna da direita, idéias de transformação social, num típico movimento polarizador.

Pedagogias Explícitas	Pedagogias Implícitas
Rigidez na execução das seqüências previamente propostas.	Flexibilidade para atender ao imprevisto, ao novo, ao inesperado.
Padronizadas, estandartizadas.	Diferenciadas, atendendo às necessidades individuais e contextuais.
Baseadas no poder adulto, em propostas pedagógicas fechadas e na submissão infantil.	Baseada no encaminhamento efetuado pelos adultos mas respeitando e incentivando a iniciativa e a participação infantil. Construída com a cooperação entre todos.
Visa ao pensamento e às atitudes heterônomas	Visa à possibilidade de um permanente pensamento e comportamento autônomo.
Apresenta a sociedade como algo ao qual se conformar e se adaptar.	Pensamento reflexivo, possibilidade de criar, de atuar.
Poder centralizador.	Poder descentralizado, poderes dispersos e ativos
Reguladora, com controle externo.	Auto-reguladoras com controle interno
Ritualizada.	Enfraquecimento do ritual ou dos rituais construídos.
Sanções expiatórias.	Sanções de reciprocidade
Burocrática.	Psicologizadora, terapêutica.
Disciplina moralizadora.	Disciplina ativa.
Hierarquia.	Participação.
Limites marcados.	Limites tênues, discutidos com o grupo.

A princípio poder-se-ia pensar que as rotinas estão representadas principalmente pelo lado direito do quadro e que elas, em geral, têm servido mais para a manutenção do que para a criação, mais para a regulação que para a emancipação das pessoas que a elas estão subordinadas.

Essa divisão, que sempre me pareceu adequada, passou a ser contestável ou não suficiente para abrigar o que foi encontrado na literatura sobre o tema e na pesquisa de campo realizada.

Até bem pouco tempo – para não dizer até hoje – era o que vulgarmente conhecíamos como “pedagogia tradicional” e “pedagogia nova” – os universos dos nossos programas de ensino e da nossa didática, ainda que, há muito, nossa educação não se sustentasse em nada disso”(Ghiraldelli Jr. 1996, p.124)

Uma das maiores dificuldades foi classificar as atitudes, os comentários e as propostas das professoras nessas duas polaridades. Não foi encontrada uma pureza na prática pedagógica; o que se verificou foi uma tensão permanente entre esses elementos acrescidos da dicotomia encontrada entre o ser e o dever ser, entre a intenção e a realização. A complexidade da vida, em um contexto educacional, demonstra que a polarização pode ser um instrumento analítico importante, mas ele não consegue dar conta da amplitude de elementos que funcionam conjuntamente.

Além disso, era possível observar que, mais do que produzir conhecimentos, procurava-se produzir nas salas, nas relações entre os adultos e as crianças, sujeitos com características muito semelhantes. É importante aprofundar essa questão para que se possa ter um pouco mais de clareza a respeito de como se produz liberdade e, não se deixar cair naquilo que é apenas uma estratégia para a manutenção.

Se, em meados do século XX, a coluna do lado direito do quadro era aquela que encerrava as proposições mais de acordo com as suas teorias pedagógicas para a construção de uma sociedade igualitária (política) e que levava em consideração a idéia da construção do conhecimento (epistemologia).⁹ É possível observar que ela não é um bloco, que essa coluna efervesce, tem uma energia em movimento. Para exemplificar pode-se tomar o item participação. A princípio, a idéia da participação de todos nas decisões é o caminho considerado mais democrático, mas se observarmos, certos modelos de gestão escolar, muitas vezes a participação de todos é mais uma forma de controle do que de democratização.

É preciso reconsiderar essa divisão, não para voltar às pedagogias explícitas, mas para poder reconsiderar as pedagogias implícitas e verificar suas contradições internas. Também é preciso pensar com cuidado nessas proposições, pois elas encerram ambigüidades que devem estar presentes nas reflexões acerca de toda a educação e, neste caso, especificamente da educação infantil. Como avalia Brunner (1996,1997), os estudos feitos

nos últimos anos sobre a educação das crianças pequenas levantaram várias antinomias, e hoje “graças a uma maior lucidez” é possível tirar lições para o futuro a partir delas.

As antinomias não são apenas fonte de confusão, mas também de reflexão fecunda, pois nos lembram de que as verdades não existem independentemente dos pontos de vista daqueles que as proclamam (1996, p. 125)

Para esse autor, desde os anos 60, as pesquisas indicavam que as crianças pequenas eram seres muito mais ativos do que reativos do ponto de vista cognitivo, muito mais atentas ao mundo social em que se situam, tinham movimentos muito mais de interação do que de passividade, isto é, eram muito mais inteligentes do que se tinha suposto anteriormente. E, com toda a certeza, elas não habitavam um mundo onde apenas reinava a confusão e a falta de sentido; era possível observar que elas pareciam em busca de uma estabilidade previsível (1996, p.131). Segundo Bruner, o conhecimento humano:

se desenvolve melhor quando é participativo, pró-ativo, comunitário, cooperativo e quando há o esforço para construir significações mais do que para recebê-las. (Bruner, 1996, p.142)

Para ele, três desconcertantes dicotomias têm sido mantidas nas pesquisas e nas práticas da educação infantil. A dicotomia entre o desenvolvimento do potencial de cada um dos seres humanos e a preservação da cultura estabelecida; os talentos individuais inatos e as possibilidades e o direito de ter acesso aos instrumentos da cultura; o saber local e o saber universal.

As pedagogias das instituições de cuidado e educação das crianças pequenas devem observar que tais espaços de educação coletiva também são lugares para formular pedagogias onde se pode criar e recriar, “reinventar, polir, refrescar a cultura de cada geração” (idem, p.137). Para Bruner, as escolas podem elaborar novas culturas, pois, sendo espaços para a atividade comum, podem ser portadoras de uma contracultura. Elas podem aprender a utilizar de outra maneira as ordens impostas, usar de forma astuta, pirata, clandestina (De Certau, 1994,1997).

Ao longo das observações realizadas no trabalho de campo e das leituras¹⁰ feitas ao longo da elaboração desta pesquisa, encontrei uma série de antinomias, compreendendo situações de conflito, em que se encontram duas proposições, contraditórias, que podem ser separadas e justificadas com argumentos de igual força e rigor, as quais permeiam as práticas discursivas da Educação Infantil.

Segurança & Imposição	Exterior & Interior
Cuidado & Educação	Poder Centralizado & Poder Capilar
Coletivo & Individual	Ocupado & Ocioso
Trabalho & Brincadeira	Ensino & Aprendizagem
Criança & Aluno	Autonomia & Heteronomia
Iniciativa & Obstáculos	Conhecimento cotidiano & Conhecimento científico
Fixo & Transformável	Famílias incluídas & Famílias excluídas
Homogêneo & Heterogêneo	Disciplina imposta & Organização espontânea
Ação & Contenção	Inovação & Tradição
Separação & Encontro	Resistência & Conformismo
Livre & Dirigido	Coadjuvante & Protagonista
Atenção & Controle	Espontâneo & Dirigido
Imposição & Proposição	Coesão do grupo & Autonomia individual
Cultura da infância & Cultura infantil	Massificadas & Individualizada
Prazer & Desprazer	Fechada à comunidade & Aberta à comunidade
Repressão & Resistência	Esperado & Inusitado
Apoio em uma pedagogia & Submissão a uma pedagogia	Diferente & Habitual
Igualdade & Diversidade	Conteúdo & Expressão
Código forte & Código Fraco	Solitário & Solidário
Confiança & Risco	Cooperativo & Competitivo
Mantenedora & Inovadora	Liberdade & Norma
Adultos & Crianças	Particular & Universal
Dependente & Independente	Mostrar & Esconder
Socialização & Sociabilidade	Privacidade & Plublicização
Institucional & Doméstico	Convicção & Tolerância
Público & Privado	Natural & Cultural
Símbolos & Alegorias	Aceitação & Recusa
Mesma idade & Idade diferente	Criação & Tradição
Varição & Repetição	Dispersão & Concentração
Masculino & Feminino	Obrigatório & Suplementar

Na perspectiva de tais polarizações, como pode ser visto no quadro acima, as *pedagogias* caracterizam-se como saberes antinômicos atravessados constitutivamente por oposições não-removíveis como as apontadas. Isto ocorre porque a pedagogia é um saber historicamente situado e integrado aos processos sociais, culturais e econômicos.

A tarefa do Iluminismo é limitada pelo reconhecimento de que existem múltiplas reivindicações e que estas estão historicamente delimitadas e emergem das lutas

e tensões sociais do mundo em que vivemos, e que a produção das possibilidades humanas sempre contém contradições. (Popkewitz apud Dahlembreg, G. & Asen, G., p.170)

Se, na era moderna, essas ambivalências eram consideradas irreduzíveis, é possível pensar que, na contemporaneidade, pode-se dar um passo além. Jameson (1994, p.95), ao discutir os dualismos constituidores da modernidade, afirma que alguma coisa aconteceu com eles pois:

sempre constituíam, no período moderno, uma ocasião para uma brilhante e nova visão do mundo, enquanto que, no período pós-moderno, o máximo que oferecem é o material para uma ginástica mental de sofismas e paradoxos, para voltar assim à vocação arcaica do primeiro ou primordial de todos os dualismos: a oposição mítica entre identidade e diferença. Mas isso ocorre somente quando a luta entre as idéias do Velho e do Novo já foram abandonadas pelo terceiro termo de práxis política ou projeto coletivo.

Para o mesmo autor, se não é possível resolver as contradições para chegar a esse novo termo, o fundamental é tentar pensar os dois lados da contradição ao mesmo tempo, procurar usá-las ativamente, produtivamente, umas com as outras denunciando os julgamentos absolutos e as afirmações totalizantes:

as contradições de nossas contradições não se transformam necessariamente em nossas aliadas, mas alteram as regras do jogo de maneira tão certa como o próprio tempo, quando ele faz os problemas que enfrentamos se empinarem como flamingos de Alice e tomarem uma forma inesperada. (idem, p.95)

Talvez a atitude pedagogicamente mais fecunda, como afirmam Bertolini (1996) e Cambi (1995), seja a de trabalhar com a aproximação das polaridades, vendo-as não como oposições, mas como antinomias pedagógicas¹¹, isto é, procurando:

admitir tais antinomias como expressão da intrínseca complexidade e problematicidade do fato educativo e afirmar a necessidade de proceder não a escolha de um dos dois termos antinômicos (o que conduziria a uma posição unilateral e portanto desequilibrada), mas a um esforço de síntese dinâmica. (Bertolini,1996,p.23)

As pedagogias passam a ser vistas, assim, como uma atividade social complexa, que deve ser pensada sem a perspectiva da manutenção ou da ênfase em apenas um lado da dicotomia mas, procurando encontrar estratégias e caminhos que reconheçam as ambigüidades - ativando-as, criando espaços comuns, pontos de cruzamento, pondo-as em confronto, jogando com a sua polivalência, com seu jogo de sentidos. Pode-se estabelecer como imagem dessa concepção, a das estrelas binárias, que são estrelas duplas, constituídas de dois corpos que rotam, incessantemente, em torno uma da outra.

As pedagogias não podem continuar excluindo as tensões, pois estas fazem parte constitutiva das identidades de crianças e adultos no mundo atual. Viver é dramático, conflitivo, tenso. As sociedades globalizadas também.

O italiano Gianni Rodari, em seu belíssimo livro *A Gramática da Fantasia*, sugere um jogo para fazer com as crianças seu nome: *Os Binômios Fantásticos*. Nesse jogo, o autor propõe que o educador liste dois grupos de palavras diferentes, estranhas, substantivos e adjetivos, e que posteriormente tais palavras sejam transcritas em pequenos papéis que serão colocados em dois recipientes. Cada criança, retira de cada recipiente uma palavra e procura, através de uma relação insólita, fazer com que sua imaginação crie, produza uma frase. Essa será uma frase sem um sentido usual e que um novo sentido a palavras até a pouco restritas.

A discussão que pretendi levantar neste artigo é o de tentar “o avesso do avesso”, isto é, juntar palavras que parecem conter contradições, que parecem ser uma a negação da outra, e uni-las, instituindo, assim, o fantástico. A criação seja ela pedagógica ou não, ocorre quando se tenta aproximar idéias que não eram, a princípio, conciliáveis, mas que explodem ao serem articuladas, fazendo surgir o que não estava dado. Assim as rotinas pedagógicas que eram vistas inicialmente apenas em seu caráter de reprodução ou de afirmação do controle também podem ser vistas como potencializadoras, geradoras do novo, da transgressão, do inusitado.

Notas

¹ As práticas pedagógicas organizadas por esses autores provavelmente também teriam as suas diferenças das teorias, como até hoje vemos, mas esta é apenas uma suposição.

² Um texto denominado *Sociologia e Educação*, publicado originalmente em 1951, pertencente a uma coletânea organizada por Jesus Palacios denominada *Psicología e Educación*.

³ A pesquisa de campo foi realizada em 1996 e 97 em 3 escolas brasileiras e em 1998 foram feitas visitas a escolas estrangeiras não com o objetivo da comparação mas o da problematização das questões pesquisadas.

⁴ Vários outros autores trabalham com a perspectiva de dividir, para compreender, as escolas infantis em modelos educativos. Podemos lembrar de Plaisance (apud Frangos, 1996, p.63), distingue os modelos *expressivos* dos modelos *produtivos* a partir da origem de classe dos alunos e, Tonucci (1986, p.21) que divide as escolas infantis nas das *lições*, das *atividades* e da *investigação*.

⁵ Bernstein afirma que as idéias de Piaget, Freud e Chomski, apesar das suas incompatibilidades internas, tornam-se uma teologia da educação pré-primária e são elas que dão o suporte para à criação das pedagogias invisíveis.

- ⁶ Essa separação é controversa quando falamos de crianças tão pequenas na creche e na pré-escola. As crianças são um todo onde as duas ordens estão presentes, mas a instituição separa essas ordens tanto na constituição da sua pedagogia como na divisão do trabalho entre profissionais: monitor, atendente e professor.
- ⁷ Apesar de termos uma discussão sobre se a creche e a pré-escola são instituições escolares ou não-escolares, estamos, em minha opinião pessoal, vivendo um período de transição, onde de uma perspectiva educacional se está passando para uma de escolarização no Brasil.
- ⁸ Não utilizei a denominação de Bernstein, pois acrescentei alguns elementos novos aos elementos por ele apresentados originalmente.
- ⁹ As classificações das *pedagogias* em grandes grupos serviram tanto para a classificação dos projetos pedagógicos existentes como para os educadores exercitarem um exame de consciência e uma auto-avaliação (classificatória) com questões como: em que estágio do desenvolvimento educacional me encontro? Sou reprodutivista ou revolucionário? Isso contribuiu muito mais para a estigmatização do que para a mudança pedagógica.
- ¹⁰ Alguns autores como Candal (1999), Latour (1997), Charlot (1978), Jensen (1998) contribuíram efetivamente com a organização os dados foram os demais autores citados anteriormente neste capítulo.
- ¹¹ As antinomias são situações de conflito aberto em que duas proposições contraditórias procuram justificar-se com argumentos de igual força e rigor.

Referências

- BERNSTEIN, B. (1984) Classe e Pedagogia: visível e invisível. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.49, p.26-42, mai.
- _____. (1996) *A estruturação do discurso pedagógico*. Classe, código e controle. Petrópolis: Vozes.
- BERTOLINI, P. (1996) *Dizionario di Pedagogia e scienze dell'educazione*. Bologna: Zanichelli.
- BRUNER, J. (1996) Ce que nous avons appris des premiers apprentissages. In: RAYNA, Syivie; LAEVERS, Ferre; DELEAU, Michel. (coord) *L'éducation Pre'escolaire: Quels objectifs pédagogiques?* Paris: Nathan/INPR.
- BRUNER, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- CAMBI, F. et al. (1995) *.Complessità, pedagogía critica, educazione democratica*. Firenze: La Nuova Itália.
- CHARLOT, B. (1979) *A Mistificação Pedagógica*. Rio de Janeiro, Zahar.
- DAHLBERG, G. et al. (1994) *Quality in Early Childhood Services: New approaches to defining Quality*. London: Paul Chapman.
- DE CERTAU, M. (1994). *A invenção do cotidiano*. Artes do Fdazer. Petrópolis: Vozes.
- DE CERTAU, M et al. (1997) *A invenção do cotidiano*. Morar, Cozinhar. Petrópolis: Vozes.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. (1987). História da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes.
- FOUCAULT, M. (1991) La Gubernamentalidad. In: Varela, Julia & Alvarez-Uria, Fernando. (orgs) *Espacios de poder*. Madrid: Endymion.
- FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. (1998). *Currículo, espaço e subjetividade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- FRANGOS, C. (1996). *Dês modèles nationaux aux modèles multiculturels dans lês objectifs de l'éducation pré-scolaire*. In: RAYNA, Syivie; LAEVERS, Ferre; DELEAU, Michel. (coord) *L'éducation Pre'escolaire: Quels objectifs pédagogiques?* Paris: Nathan/INPR.
- GAGNEBIN, J. M. (1996). Infância e pensamento. In: GHIRALDELLI Jr., Paulo (org) *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez.
- GHIRALDELLI Jr., P. (org) (1996). *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez.
- JAMESON, F. (1994). *Espaço e Imagem*. Teorias do pós-moderno e outros ensaios. Rio de Janeiro: UFRJ.

- JANSEN, C. (1998). *O espaço nas escolas de educação infantil*. Poços de Caldas, Apresentação de Comunicação no I Congresso Paulista de educação Infantil.
- LATOUR, B. (1997). *Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- ROCHA, E. (1999). A pesquisa em educação infantil no Brasil. Trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da Educação Infantil. Florianópolis: UFSC/CCE.
- SANTOS, B. S. (1995). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez.
- TONUCCI, F. (1986). *A los três anos se investiga*. Barcelona: Hogar Del Libro.
- WALLON, H. (1981). *Psicología e educación*. Las aportaciones de la psicología a la renovación educativa. Madrid: Pablo del Rio Editor.

Correspondência

Maria Carmen Silveira Barbosa, Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.
E-mail: lica@compusat.com.br

Texto publicado em [*Currículo sem Fronteiras*](#) com autorização da autora.
