

INFÂNCIA E ENVELHECIMENTO : DESAFIOS PEDAGÓGICOS DO SÉCULO XXI.¹

Maria Lucia Marocco Maraschin*

Resumo: Este artigo objetiva fazer uma aproximação teórico/metodológica com os referenciais que alicerçam a pedagogia, mais especificamente a pedagogia da infância e a pedagogia do envelhecimento. Trata-se de uma discussão analítico/científica alicerçada numa perspectiva pedagógico/social. O reconhecimento legal da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica pressupõe o desvelamento do processo de envelhecimento biológico, também socialmente construído. Esta reflexão inter-áreas tem o propósito de destacar a necessidade do respeito e valorização do novo, assim como a escuta atenta do velho, constituindo-se assim, a partir desta polarização, parâmetros interdiscursivos e interdisciplinares. Nesta perspectiva, busca-se diálogo com alguns autores com o propósito de forjar reflexões dentro e fora das instâncias formadoras, suscitadas pelas diferentes pedagogias, ora trazidas.

Palavras-chave: Pedagogia, Infância, Envelhecimento.

Introdução

Ao iniciarmos esta reflexão acerca das perspectivas educacionais atuais, vale lembrar que, em meados do século passado, a discussão central que perpassava todas as nossas ações teórico/práticas, dentro e fora das instituições sócio-educativas elencava uma única certeza: a mudança. Porém, ensejávamos que esta não fosse tão intensa e tão rápida. Essa mudança prioritariamente passou pela mudança de pensamento, pela mudança de postura e pela mudança institucional, o que implicou na quebra de paradigmas.

Ao tratarmos dos paradigmas e do seu rompimento, tratamos de um imperativo institucional: a capacitação e a formação continuada dos seus atores sociais, mobilizados por saberes atitudinais, procedimentais e contextuais, de tal forma que estes saberes contemplem e/ou considerem os projetos pessoais e coletivos dos envolvidos.

Creemos que o desejo expresso busca forjar uma dinâmica interdiscursiva e interdisciplinar como necessidade, capaz de pelo menos mobilizar em parte educadores e educandos, via agências formadoras, atentando à questões, se não ignoradas, cerceadas pelo descaso da lógica produtiva, às problemáticas inerentes à Infância e ao Envelhecimento. Tal desejo pressupõe a formação para a cidadania.

(...) A formação para a cidadania é o ponto mais importante e supõe evidentemente, uma formação pessoal. O melhor exemplo parece-nos estar no nosso corpo. A estrutura física do ser humano possui duas grandes linhas, uma vertical, representando o crescimento pessoal e, outra horizontal, representando os braços abertos, a comunicação com o meio. São os conhecimentos eixos já tão falados pelos lingüistas: eixos paradigmáticos e sintagmáticos. O crescimento nos dois sentidos desses eixos completa o ser e dá vida nova ao trabalho educacional. É neste sentido que diremos à frente que a mudança pessoal fará com que haja uma mudança no meio ambiente, quem cresce faz crescer o universo que o rodeia. Ora, a caminhada na direção do exercício pleno da cidadania supõe este crescimento, supõe uma escola preocupada, também

através dos sistemas de avaliação, com a formação da pessoa a serviço da sua comunidade (...) (WERNECK, 1995, p.13).

As mudanças buscadas começam a configurar-se por força de dispositivos legais e por imperativos sociais. Por força de um dispositivo legal, inerente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96-, assumimos institucionalmente a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, frente aos já homologados níveis de ensino. Trazemos também nesta ótica, outra necessidade pedagógico/social elementar, historicamente silenciada: a pedagogia do envelhecimento, conceito relativamente recente.

Contudo, nesta busca do novo, as mudanças muitas vezes igualam-se à aquisição de bens móveis, culturais, tecnológicos, dentre outros, pelos seres humanos; valorizamos o que é novo em detrimento do que é velho.

Mudanças estruturais e conjunturais inerentes aos processos educativos – da pedagogia da infância à pedagogia do envelhecimento

Conceitualmente, a Pedagogia assume o status de reflexão sistemática sobre a educação e suas práticas, seus valores, seus princípios, suas regras, seus olhares, enfim, a lógica subjacente que a relaciona intimamente às outras ciências e à história.

Vivemos numa sociedade que acusa os jovens e as crianças de indisciplinados, de agressivos, de descomprometidos e de mal educados. Sabemos de antemão serem estas atitudes manifestações conscientes de recusa de apreender os valores morais, sociais e políticos vigentes, ou sutilmente impostos. Por outro lado, esta mesma sociedade, que critica os jovens, ao mesmo tempo segrega e minimiza o papel social dos velhos, e para disfarçar o descaso com esta faixa etária, disponibiliza-lhes algumas possibilidades integrativas de lazer e de encontro como paliativo social, ignorando na maioria das vezes suas contribuições sociais e sócioeducativas, como sujeitos históricos e sociais.

Na tentativa de entendermos esta temática não podemos deixar de explicitar a nova ordem social, a nova sociedade, a qual emerge das exigências da globalização, da privatização, da monopolização do capital expresso pelo neoliberalismo. Esta reorganização é decorrente da ideologia capitalista, forjada pelo avanço tecnológico, pela linguagem midiática, pelo consumismo que indiretamente priva os seus partícipes da comunicação direta, ao mesmo tempo em que os coloca, numa fração de segundos, em contato com o mundo. Uma tomada de posição diante disto pressupõe consciência histórica, compromisso ético e político, principalmente dos atores sociais da contemporaneidade.

Queremos crer que a formação humana necessária a este processo de mudança deva primar pela solidariedade, pela atenção, pela consciência das contradições que forjam a violação da privacidade, sob a égide da propulsão tecnológica, que, se utilizada equivocadamente, poderá deteriorar habilmente as trocas humanas que se estabelecem entre os pares. As problemáticas decorrentes deste processo são perceptíveis em praticamente todos os espaços, e expressas nos desentendimentos, crises, e conflitos que debilitam a comunicação inter e intrapessoal, sorratamente ensejados pela lógica neoliberal.

A escola, como as demais instituições sociais e sócioeducativas, as organizações governamentais e não governamentais enquanto espaço de saber e de universalização de conhecimentos, de habilidades e valores, precisam rever o seu papel, a sua função social, visto que, na maioria das vezes, os sujeitos nela inseridos se apropriam de conhecimentos técnico científicos atualizados, porém deslocados das necessidades e referências sociais às quais estão vinculados como seres humanos.

Nesta lógica, trazemos a supervalorização do novo em detrimento do velho, a sabedoria acadêmica frente a existencial, o trabalho intelectual frente ao trabalho braçal, o pensar e o fazer e assim por diante. Estas polarizações nos permitem inserir a discussão pedagógica deste artigo: da pedagogia da infância à pedagogia do envelhecimento. Vale destacar que enquanto nascemos para viver, vivemos para envelhecer, sabedoria esta construída como possibilidade indissociável, discussão que perpassa atualmente toda e qualquer tentativa de saber ou de aprender a apreender.

Essa sabedoria da idade avançada difere da inteligência perspicaz ou da mera capacidade de informação. Ela não pode ser aprendida nos livros, nem adquirida nas escolas e nas universidades. [Porém]² somente através de um longo processo que se estende pela vida toda que cresce aos poucos e amadurece progressivamente, é que esta sabedoria do coração [ação] pode ser adquirida (DEECKEN, 2001, p.25).

Esta sabedoria é uma construção valorativa, na maioria das vezes legitimada em decorrência de diferentes dimensões simbólicas socialmente construídas. Isto porque, ao longo da vida protagonizamos alguns papéis, os quais nos dão destaque diferenciado; algumas vezes tornam-nos secundários, outras proeminentes. O papel extraordinário nesta apresentação é o de que somos protagonistas da nossa existência, da nossa sabedoria, do nosso viver.

Não estamos nos referindo à sabedoria da alienação, da desvinculação do contexto escolar e social, mas de uma realidade existencial que não pode ser negada, visto que nunca foi, nem nunca será neutra. Conseqüentemente, devemos repensar a instituição escolar, a família e a sociedade a partir dos problemas políticos, sociais, econômicos, educacionais e conjunturais como determinantes e determinados, ou seja, precisamos pensar no cidadão como indivíduo social e na comunidade como base elementar para o seu processo de cidadania, base esta que, em tese, redimensiona a postura básica do educador/professor, trazida como na postura do professor(a) marcante, como

(...) aquele(a) que nos instigou, nos provocou, nos pôs curiosos em relação ao mundo, respondeu a dúvidas essenciais, admitiu que não sabia, enfim nos abriu às comportas de algo novo e desconhecido (...) aquele(a) que facilitou que a gente crescesse, procurando as próprias verdades no mundo, (...). Aquele(a) com quem a gente manteve uma relação humana, afetiva (...)
(ABRAMOVICH, 1985, p.41-42).

Atualmente, buscamos nos pressupostos da teoria vygotskyana, referenciais que fortaleçam a consideração das diversidades e

especificações humanas, visto que esta nasceu também em decorrência de crises e contradições paralelamente à Revolução Russa, e foi pensada para a construção de um novo sujeito.

Vygotsky, (apud Rego, 1995) em suas produções teóricas, propõe o trabalho em grupo como uma das possibilidades de fortalecimento das relações individuais e coletivas, porém reitera que um bom profissional se realiza muito mais pelo que é do que pelo que ele faz e ensina. Sua postura visual, ética, estética e profissional é a personificação das suas verdadeiras preocupações. Os indicadores, que emergem dessa concepção teórica e outras similares, são de que as relações humanas devem transformar-se em funções, ou seja, devem personificar a união entre o conhecimento e a postura pessoal, organizada sob as bases éticas, políticas e sociais ensejadas para o sujeito cidadão. Neste sentido,

É algo grandioso conseguirmos produzir a síntese da nossa própria existência e daí conquistarmos na velhice nossa própria imortalidade. Não me refiro a imortalidade como vida definitiva, pois somos seres mortais, mas àquela enquanto legado de experiências que deixamos, pela lembrança e pelo afeto que nós podemos deixar em todos os circundantes, pela marca de nossa passagem pelo próprio tempo (SALGADO, 1999, p. 14-15).

Não podemos ignorar a hipótese de que todo o conhecimento deva ser constituído a partir da vida social do sujeito, na qual ele deve ser o agente participativo e transformador. Sabemos, no entanto, que na realidade isso raramente se dá. As evidências cotidianas exigem que pensemos a escola e a universidade, dentre outras, como “uns” dos espaços de experiências que permitem um novo ensinar e um novo aprender, diante da função política que lhes é peculiar.

Vale destacar que o processo de reorganização social ao qual nos referimos, em nenhum momento exige as escolas, as instituições de ensino formal, sejam elas públicas ou privadas, comprometidas com a educação infantil, ou com a terceira idade. Ao contrário, define-as como um espaço dramaticamente em crise, e, ao assim definí-las, institui o redimensionamento dos seus papéis, prioritariamente pela

indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. A partir desta lógica, passamos a entender e a discutir o conhecimento, a aprendizagem e o desenvolvimento como processos cooperativos, diversificados e articulados entre si, legitimados pelas diferentes metodologias e referenciais teóricos, enfim, pelo sistema de relações que se estabelece entre a realidade, os sujeitos atuais e os saberes assim constituídos.

Assim, as mudanças e as novas elaborações conceituais, dentre outras, são problemas, quando estes “somos nós mesmos”. Isso porque a apropriação do conhecimento acontece quando mudamos as relações conosco mesmos, com as nossas responsabilidades, e com os nossos pares. Convencemo-nos, acreditamos, fazemos, modificamos e nos modificamos.

O professor, como todo e qualquer profissional, não pode ficar inerte aos problemas, aos avanços da tecnologia, às relações de ensino e trabalho, às estruturas de controle, aos depreciativos sociais que são postos como necessários pela sociedade civil, pelo poder instituído, pelos mecanismos e exigências internacionais, na maioria das vezes apresentados como verdades irrefutáveis.

Ao trazermos a discussão da pedagogia do envelhecimento, paralela à pedagogia da infância e às demais problemáticas educacionais e sócio-educativas vigentes, assumimos algumas das contradições inerentes às lógicas do consumismo, forjadas pelas relações mediáticas, corporativas e competitivas, inerentes aos espaços e contextos nos quais estamos inseridos. Os pais, movidos pelas atribuições e responsabilidades profissionais, na maioria das vezes mantêm-se ausentes dos apelos feitos pela escola e pelos próprios filhos, delegando aos avós a presença e a tomada de decisão frente às ações e reações dos netos.

Embora estejamos inseridos num contexto de informações rápidas e intensas, não podemos esquecer a fragilidade destes processos, como a preparação da escola e dos seus atores sociais, as exigências da pedagogia da infância, os desafios que perpassam a pedagogia do envelhecimento; exigências e desafios esses que, objetivamente ou subjetivamente perpassam todos processos, desde os mais elementares até os mais sofisticados.

Temos hoje o computador como uma ferramenta que nos apresenta sons, letras, possibilidades de leitura, exercícios, cálculos,

conhecimentos geográficos, históricos, idiomas, enfim, infinitas possibilidades. Esta disponibilidade tecnológica obriga-nos a mudar os métodos de ensino e, prioritariamente, a postura profissional; de um professor ensinante e de um aluno ouvinte, para professor e aluno pesquisador, ambos compreendendo a riqueza da diversidade humana, tecnológica, metodológica, mobilizada pelas novas exigências pedagógicas dos extremos postos: da infância ao envelhecimento.

O que pode ser entendido por uma pedagogia do (envelhecimento)? Trata-se da luta contra todos os preconceitos, fazendo com que o indivíduo entenda que, ao longo do seu ciclo de vida, ele tem que vivenciar cada etapa do seu tempo, cada fase do seu corpo e da sua mente. É o cultivo de hábitos (gostos) saudáveis ao longo da existência, de forma a facilitar o replanejamento da vida no momento da velhice e da parada profissional (SALGADO, 1999, p.19).

Precisamos pensar que os múltiplos instrumentos postos, como o computador, o ensino à distância, o vídeo e a TV, dentre outros recursos midiáticos, são apenas instrumentos que trazem novas significações e resignificações às instituições de ensino, acerca do que Colom (1994, p.78) evidencia à emergência de “espaços de sínteses”.

(...) um espaço [ou mais espaços], onde seja possível em uma sociedade culturalizada pela informação das multimídias e pela intervenção educativa urbana, realizar a necessária síntese doadora de sentido e de razão crítica de todas as mensagens informações acumuladas de forma diversa e autônoma através dos meios tecnológicos. Síntese e significado enquanto re-ordenação e re-estruturação da cultura recebida em mosaico. Desta forma, conceber a escola como espaço de síntese é acreditar nela como estrutura possibilitadora de significado mais do que como estrutura possibilitadora de informação.

Ademais, a “unidade” escola³ perde a razão de ser em virtude de estar a mercê das novas tecnologias e do aparato tecnológico disponibilizado à humanidade, se não compatibilizar com

responsabilidade a formação político/social e cultural do cidadão. Isto porque a escola, além de absorver as mudanças, deve conduzir os homens a buscá-las de forma responsável, solidária e crítico reflexiva.

A era da informática e da tecnologia, assim como a pedagogia da infância e do envelhecimento, parecem ser os grandes socializadores e democratizadores, no entanto, a distância entre quem conhece e quem não conhece, aprofunda cada vez mais as diferenças já existentes, as quais somente serão diminuídas com vontade política e comprometimento, no sentido de diluir e compensar estas diferenças, tornando-as formas de aproximação, e não de exclusão.

O grande filósofo Kalil Gibram diz que na humanidade existem duas grandes filas: na primeira, estão as pessoas que caminham aceleradamente com passos firmes, evitando canções como se tivesse a garganta reforçada por cordões de prata. Na segunda pessoas que caminham pesadamente, cansadas, tão curvadas como se estivessem apoiadas em cajados (SALGADO, 1999, p. 19-20).

O reconhecimento do cidadão como protagonista, no cenário contemporâneo, pressupõe a construção e a efetividade de princípios potencializadores, alicerçados na tríplice dimensionalidade da escola: o desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a preparação para o trabalho, ou seja, as dimensões do plano pessoal, da subjetividade social e cidadã, aliadas à sensação de pertencimento social, seja de qualquer faixa etária.

Novas qualificações (...) são exigidas, mas ao mesmo tempo novas oportunidades de ensino se apresentam. Os projetos de educação permanente, as diversas instituições e cursos que podem ser oferecidos para todos os níveis de ensino e para todas as idades, a internacionalização do ensino - através de redes- criam diferentes oportunidades educacionais para aqueles (...) que aceitam esses desafios e se colocam abertos a estas novas e estimulantes funções (KENSKI, 2002, p.105).

O nosso ensino, a nossa pesquisa e a nossa extensão, não podem ignorar a lógica das idéias dominantes, decorrentes do liberalismo

econômico. Sabemos de antemão que a economia não tem nenhuma norma externa a ela mesma; ela se basta. Numa sociedade assim, qual é o papel da escola? Qual a contribuição da pesquisa? Do ensino? E da extensão?

Na escola, as atividades educativas diferentes daquelas que ocorrem no cotidiano extra-escolar, são sistemáticas, tem uma intencionalidade deliberada e compromisso explícito (legitimado historicamente) em tornar acessível o conhecimento formalmente organizado. Nesse contexto, as crianças [supomos também que os jovens há mais tempo] são desafiadas/os a entender as bases dos sistemas de concepção científicas e a tomar consciência de seus próprios processos mentais (REGO,1995,p.104).

A disparidade existente entre a ideologia escolar e a ideologia da sociedade/cultural, se não atentarmos para ela, anula sistematicamente as perspectivas de aprendizagem e desenvolvimento pela supressão da solidariedade em prol da ascensão econômica. Mercadante (1996) evidencia que, ao pensarmos sobre as sociedades de forma continuada, pensamos da mesma maneira sobre nós mesmos, e assim damos uma inteligibilidade a nosso próprio respeito.

A propósito, o objetivo fundamental da escola para o terceiro milênio deverá ser o de formar cidadãos, pessoas capazes de agir solidariamente e com espírito crítico, contribuindo com o avanço da sociedade democrática, sociedade essa organicamente constituída e comprometida não com benesses, mas com a ética e a justiça social. Não podemos ignorar que a democracia começa na escola e na prática do professor, ou seja, na voz avalizada pelas lideranças políticas, pelos educadores, pais, mães, crianças, idosos, o que além de uma possibilidade, é uma obrigação moral.

Em Rego (1995) evidenciamos que Vygotsky estendeu a noção de mediação do homem-mundo pelo trabalho e pelo uso de instrumentos e signos, justificativa fundamental pela qual dá à linguagem papel de destaque, uma vez que esta se interpõe entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Conseqüentemente, na medida em que parte daquilo que a criança/sujeito sabe, que traz do seu cotidiano, ampliando e

desafiando a construção de novos conhecimentos, a velhice será sua própria representação.

Como todas as situações humanas, a velhice tem uma dimensão existencial; modifica a relação dos indivíduos com o tempo e, portanto sua relação com o mundo e com a própria história. Por outro lado o homem não vive em estado natural. Na sua velhice, como em qualquer idade, seu estatuto é imposto pela sociedade a qual pertence (MERCADANTE, 1996, p.74).

Cabe às instituições educativas e sócio-educativas a recuperação da sensibilidade social, um tanto atrofiada pelas condições que a ela foram sendo interpostas. Precisarão pois desenvolver nos sujeitos ensinantes e aprendentes suas competências, habilidades e atitudes, as quais lhe permitem assimilar plenamente os conhecimentos acumulados, construídos e ou reconstruídos, não restringindo-se apenas à transmissão de conteúdos, mas principalmente, ensinar o aluno/sujeito cidadão a pensar, articulando o desejo e o método.

Nesta dimensão reflexiva, o profissional da educação deixa de ser visto como agente exclusivo de informação e formação, uma vez que as interações oportunizam o avanço e desenvolvimento da infância ao envelhecimento. O professor/educador passa a ser o parceiro privilegiado porque tem a maior experiência, informação e a incumbência, entre outras funções, de tornar acessível o patrimônio cultural.

O que, em outras palavras, significa dizer que postulamos uma escola aberta para o mundo e para si mesma, uma escola na qual os atores sociais internos e externos saibam aonde querem chegar e, nesta perspectiva, assumam, que este é um espaço histórico e político, constituído e referenciado por homens e mulheres, também seres históricos e políticos, portanto, um dia crianças frágeis, outro dia “jovens há mais tempo”, “idosos”, ou “velhos”, porém sábios construtores da realidade e da sociedade vigente, pedagogicamente construída.

Considerações finais

Esta proposição reflexiva aporta-se teoricamente e metodologicamente à necessidade de que a escola, assim como as demais instituições de caráter educativo e sócio-educativo, possa, ou deva, tornar-se cúmplice da promoção humana, a partir do seu processo de aprender a apreender, no sentido prospectivo e retrospectivo, mobilizada pela dinâmica do novo e do velho, dialeticamente constituídos também no seu interior.

Fazermos uma aproximação discursiva e interventiva acerca das polarizações trazidas pelo texto, significa assumirmos um processo de 'valorização', tanto da infância, quanto do envelhecimento, considerando-se as peculiaridades e especificidades inerentes a cada momento, a cada condição e/ou a cada história.

Considerando que as perspectivas de longevidade dão ao idoso o status de ser um laboratório vivo, concomitantemente forçamos a discussão: a de que a infância seja reconhecida e assumida como espaço/condição da construção e/ou legitimação deste laboratório, a vida; desconstruindo uma cultura historicamente segregada: a preferência aos museus ao invés de laboratórios vivos.

Pedagógica e politicamente acreditamos no rompimento das hipocrisias que consolidaram este abismo: a cisão entre a infância e o envelhecimento como momentos e processos desarticulados entre si.

É notório que o assistencialismo destinado à infância minimizou sua capacidade de aprendizagem e desenvolvimento, transformando este momento ímpar da vida da criança num processo de manipulação e favoritismo político prefigurado pelo favor da assistência social, contradição esta, ainda presente nos nossos dias, apesar das mudanças legais e institucionais. Este disparate também está presente no assistencialismo inerente às políticas destinadas à terceira idade, contingente populacional importante aos políticos inescrupulosos e às suas políticas pessoais de promoção e manutenção no poder, os quais mais do que nunca lhes propiciam momentos de lazer e confraternização superficiais, como paliativos de imbecilização da velhice e do próprio idoso, o qual mesmo fortalecido(a) pela sabedoria vivida, sem apoio da família, pedagogicamente preparada para conviver

com suas fortalezas e fraquezas, torna-se vulnerável, presa fácil das políticas sociais e assistenciais.

Cabe-nos destacar que tanto quanto as possibilidades, as contradições estão presentes nos diferentes contextos, que pedagógicos ou não, ousam nos convidar para que busquemos, pela palavra, pela postura, pelas ações e reflexões que destas decorrem, a construção de uma sociedade, tornando-a autônoma e competente, atentando para as polarizações que a constituem, e que, ao mesmo tempo fragilizam a infância e a velhice.

Notas

* Professora do Centro de Ciências da Educação da UNOCHAPECÓ no Curso de Pedagogia. Especialista em Alfabetização, Educação Popular e Compreensão da Realidade Social, Gestão Institucional e Mestra em Educação PUC/POA/RS. Contato: mlucia@unochapeco.edu.br

¹ Artigo decorrente de reflexões efetuadas pela autora, a partir de inserções educativas e sócio-educativas nos níveis abordados.

² As palavras entre colchetes, são acrescidas pela autora, visando enfatizar o objeto de estudo.

³ Ao trazeremos a expressão escola, nos referimos a todos os espaços e instituições formais de ensino e aprendizagem.

Referências bibliográficas

ABRAMOVICH, Fanny. **Quem educa Quem?** 2 ed. São Paulo: Summus, 1995.

COLON CANELLAS, Antônio J. La educación como comunicación. In: CASTILLEJO, José Luiz (et al). **Teoría de la educación**. Madrid: Taurus Universitária, 1994.

DEECKEN, Alfons. **Saber envelhecer**. Petrópolis : Vozes, 1998

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2000.

KENSKI, Vani Moreira. **O papel do professor na sociedade digital**. In: CASTRO, Amélia Domingues de & CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (orgs). **Ensinar**

a Ensinar: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira, 2002.

MERCADANTE, Elisabeth. Aspectos antropológicos do Envelhecimento. In: PAPALÉO NETTO, Matheus. **Gerontologia – A velhice e o envelhecimento em visão globalizada.** São paulo: Atheneu, 1996.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SALGADO, Marcelo Antônio. Por uma Pedagogia do Adequado Envelhecimento. In: **a terceira idade sesc/São Paulo.** Ano X – n. 16, Maio, 1999.

WERNECK, Hamilton. **Se a boa escola é a que reprova, o bom hospital é o que mata.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. **Prova provão, camisa de força da educação:** Uma crítica mordaz aos sistemas de avaliação crivada de humor e propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

Abstract: The objective of this article is to make a theoretic and methodological approach with the infancy and aging pedagogy concerning fundamental points of pedagogy. It is analytic/scientific argument based in one social pedagogic perspective. The legal recognition of the Infantile Education as first stage of the basic education, presupposes the transparency of the biologic aging process socially constructed. This inter-subjectives reflection has the purpose to emphasize the respect and appreciation necessity of the new as well as the careful listening of the old.

Keywords: pedagogy, infancy ,aging

Recebido em 15/03/2005

Aprovado em 14/06/2005