

Capítulo 5

Prática educativa

Rosane Lowenthal

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

LOWENTHAL, R. Prática educativa. In: *Saúde mental na infância: proposta de capacitação para atenção primária* [online]. São Paulo: Editora Mackenzie, 2013. Saberes em tese collection, vol. 2, pp. 55-57. ISBN 978-85-8293-727-3. Available from: doi: [10.7476/9788582937273](https://doi.org/10.7476/9788582937273). Also available in ePUB from: <http://books.scielo.org/id/db864/epub/lowenthal-9788582937273.epub>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Prática educativa

A educação, nas últimas décadas, vem passando por um processo de mudança muito significativo, ou seja, os paradigmas atuais já não estão dando conta das relações, das necessidades e dos desafios sociais. Com isso, o modelo da sociedade industrial, que privilegia a cultura do ensino, vem se transformando no modelo denominado sociedade em rede, que dá ênfase à cultura da aprendizagem significativa, convergindo para um novo modelo educativo. O modelo educativo na sociedade industrial privilegia o ensino tecnicista, tendo como função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis, de acordo com suas aptidões. Assim, a prática pedagógica vivenciada não apresenta relação com o cotidiano do aprendiz, pouco desperta a curiosidade e privilegia o acúmulo de conhecimentos, valores e normas da sociedade. O aprendiz passa a se desinteressar por não perceber o sentido do que está sendo ensinado. No modelo da sociedade em rede, aprender caracteriza-se por uma apropriação de conhecimento que se dá numa realidade concreta, isto é, parte-se da situação real vivida pelo aluno, que é apoiado pela presença mediadora e gestora do professor, procurando responder ao princípio da aprendizagem significativa (BEHAR, 2009).

Quando um aprendiz possibilita a interação de um novo conteúdo com sua estrutura cognitiva, e esse conteúdo adquire significado, ocorre a aprendizagem significativa, ou seja, o aprendiz

transforma o significado lógico do material pedagógico em significado psicológico, na medida em que esse conteúdo se insere de modo peculiar na estrutura cognitiva. Entretanto, cada indivíduo possui um modo específico e particular de fazer essa inserção, o que torna essa atitude um processo idiossincrático. Assim, duas pessoas aprendem significativamente o mesmo conteúdo, partilham os mesmos significados comuns sobre a sua essência e, no entanto, as opiniões pessoais e experiências prévias fazem com que o aprendizado seja diferenciado e significativo para cada um (ROMERO, 2006).

Em 1970, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) propôs a utilização do termo “andragogia” como a “formação ou educação permanente de adultos”. A andragogia não veio substituir a pedagogia, e sim complementá-la. A diferença central entre ambas é a quantidade e a qualidade de experiências de quem está aprendendo e o controle dos alunos sobre o processo de aprendizado e o ambiente (COLLINS, 2004). Já as singularidades da andragogia são representadas por: envolvimento dos alunos durante o planejamento, avaliação durante a aprendizagem, experimentação como etapa importante para o aprendizado, preferência por temas de relevância no trabalho e na vida profissional e o aprendizado centrado em problema (KNOWLES, 1970).

Na educação de adultos, é necessário observar quem são os atores envolvidos, em qual cenário estão inseridos, além de identificar quais os objetivos e as múltiplas possibilidades dos alunos. O adulto aprende aquilo que faz, aprende a fazer “fazendo”, utilizando dinamicamente a ação-reflexão-ação, dando significado e buscando a resolução de problemas encontrados em sua realidade concreta (RIZZO, 2002). Com isso, estão sempre propensos a aprender algo que contribua para suas atividades profissionais ou para resolver problemas reais (COLLINS, 2004).

Diversas variáveis interferem com o complexo processo que determina o aprendizado, por exemplo, o tipo de memória evocado. Aprendizes visuais preferem informações obtidas por meio de recursos ligados à representação por imagens: esquemas, gráficos e diagramas. Os que apresentam memória auditiva enfatizam a informação ouvida. Os cinestésicos necessitam estar envolvidos fisicamente, ou seja, gostam de interagir com os componentes, manipulá-los e experimentá-los. Na prática, a maioria das pessoas usa uma combinação desses diferentes tipos de memória, mas referem preferência por um deles (HAYDEN, 1999).

Nesse contexto, quando a educação se preocupa em desenvolver competências, os conteúdos deixam de ser um fim em si mesmos; o professor passa de transmissor do conhecimento a facilitador da aprendizagem; a avaliação, de classificatória e excludente, se transforma em instrumento para guiar intervenções pedagógicas; o aprendiz, antes passivo, vira participante ativo na construção do próprio conhecimento (FREIRE, 2009).

