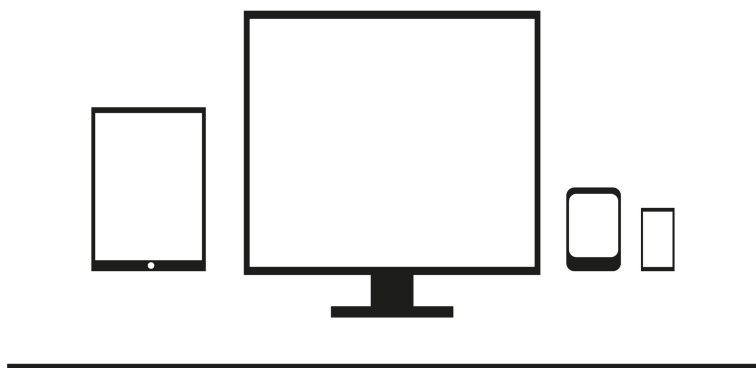


# Como aprender e ensinar competências

Antoni Zabala | Laia Arnau





# AVISO

Todo esforço foi feito para garantir a qualidade editorial desta obra, agora em versão digital. Destacamos, contudo, que diferenças na apresentação do conteúdo podem ocorrer em função das características técnicas específicas de cada dispositivo de leitura.

---

# Como aprender e ensinar competências

Antoni Zabala | Laia Arnau

## **Tradução**

Carlos Henrique Lucas Lima

## **Consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição**

Maria da Graça Souza Horn

*Doutora em Educação pela Universidade  
Federal do Rio Grande do Sul*

Versão impressa desta obra: 2010



2014

Obra originalmente publicada sob o título *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*  
ISBN 9788478275007  
© Antoni Zabala, Laia Arnau  
  
© de esta edición: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.  
  
C/C Francesc Tàrrrega, 32-34, 08027 Barcelona  
All Rights Reserved. This translation published under license

Capa: Gustavo Macri  
  
Preparação de originais: Marcelo Viana Soares  
  
Leitura final: Janine Pinheiro de Mello  
  
Editora Sênior – Ciências Humanas: Mônica Ballejo Canto  
  
Editora responsável por esta obra: Carla Rosa Araujo  
  
Editoração Eletrônica: CSDesign  
  
Produção digital: Freitas Bastos

**Antoni Zabala** - Professor na Universidade de Barcelona.  
  
**Laia Arnau** - Professora na Universidade de Barcelona.

---

Z12c Zabala, Antoni.  
    Como aprender e ensinar competências [recurso eletrônico] / Antoni Zabala, Laia Arnau ; tradução: Carlos Henrique Lucas Lima ; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. – Porto Alegre : Penso, 2014. E-PUB  
    Editado como livro impresso em 2010.

ISBN 978-85-8429-017-8

1. Educação – Aptidões. 2. Competências. I. Arnau, Laia. II. Título.

CDU 37.042

---

Catálogo na publicação: Poliana Sanchez de Araujo – CRB10/209



Reservados todos os direitos de publicação, em língua portuguesa, à  
ARTMED® EDITORA S.A.

Av. Jerônimo de Ornelas, 670 - Santana

90040-340 Porto Alegre RS

Fone (51) 3027-7000 Fax (51) 3027-7070

É proibida a duplicação ou reprodução deste volume, no todo ou em parte,  
sob quaisquer formas ou por quaisquer meios (eletrônico, mecânico, gravação,  
fotocópia, distribuição na Web e outros), sem permissão expressa da Editora.

SÃO PAULO

Av. Angélica, 1091 - Higienópolis

01227-100 São Paulo SP

Fone (11) 3665-1100 Fax (11) 3667-1333

SAC 0800 703-3444

# Agradecimentos

A meus pais, pelos valores que me ensinaram.

*Laia Arnau*

A meus filhos, Mireia, Aina, Pau, Aniol, Ona e Marçal.

*Antoni Zabala*

# Sumário

## **Apresentação**

- 1. O termo competência surge como resposta às limitações do ensino tradicional**
- 2. A atuação eficiente das competências em um determinado contexto**
- 3. A competência sempre envolve conhecimentos inter-relacionados a habilidades e atitudes**
- 4. O objetivo da educação por competência é o pleno desenvolvimento da pessoa**
- 5. As competências escolares devem abarcar o âmbito social, interpessoal, pessoal e profissional**
- 6. A aprendizagem das competências é sempre funcional**
- 7. Ensinar competências significa partir de situações e problemas reais**
- 8. As disciplinas não são suficientes para aprender competências**
- 9. O núcleo comum: resposta ao ensino de competências**
- 10. Os métodos para o ensino de competências devem ter um enfoque globalizador**
- 11. Avaliar competências é avaliar processos na resolução de situações-problema**

## **Epílogo**

## **Glossário**

## **Referências**

## **Grupo A**

# Apresentação

O conceito de **competências** se difundiu no ensino de maneira muito acelerada. Como muitas outras ideias, encontrou, no mundo educacional, terreno fértil para seu desenvolvimento. Ao mesmo tempo, como também é habitual, produziu trocas de opiniões favoráveis ou desfavoráveis em função de critérios associados a seu pertencimento a um ou a outro paradigma pedagógico. Assim, indiscutivelmente, existem razões consistentes em ambas as direções.

Como todos sabem, ideias por si só não melhoram o ensino e muito menos quando se limitam à forma de ensino daquilo que deve ser tema da educação. Se, ao final, o avanço consista somente em mudar os nomes dos objetivos educacionais, o pensamento de Lampedusa continuará se cumprindo de maneira persistente, no qual, uma vez mais, as mudanças aparentes servem, apenas, para que tudo continue igual.

Até que ponto um ensino baseado em competências representa uma melhoria dos modelos existentes? Nossa opinião é que a introdução do conceito de competência de forma generalizada pode ser um meio eficaz para difundir princípios pedagógicos que ainda hoje são utilizados por uma minoria; mas não somente isso, de alguma forma pode ser um “recipiente” apropriado para conter, de modo rigoroso, um ensino que se una a uma perspectiva de **formação integral**, justo e para toda a vida.

Se observarmos o movimento que seguiram as propostas curriculares desenvolvidas, veremos que sofreram um processo muito lento de superação de uma visão centrada em conteúdos temáticos para uma visão centrada nos alunos: os temas, os objetivos mais ou menos operacionais, o recurso à taxonomia de Bloom, os objetivos por habilidades e, agora, as competências. Uma consistente evolução na busca de uma alternativa a um modelo embasado na aprendizagem de saberes disciplinares organizados ao redor de matérias convencionais, na qual o aluno deveria assumir os conteúdos como eram definidos pelas diferentes propostas científicas. Podemos chamar esta escola de transmissora. De forma progressiva e gradual, mas em um processo, felizmente, irreversível, os currículos se deslocaram das matérias para o aluno. O ensino por objetivos visa a analisar os diferentes graus de aprendizagem aos quais o aluno deve adquirir, mas ainda em função dos distintos conteúdos disciplinares. De maneira definitiva, se trata somente de uma tentativa de elucidar o que os alunos devem conhecer ou dominar para superarem provas de vestibular. No entanto, além da superação dessas provas, qual é o passo seguinte? É suficiente memorizar, compreender, aplicar somente para poder ingressar em um curso universitário? Para quê? Qual sentido tem ou deve ter o conhecimento adquirido? O que deve ou pode fazer o aluno com esse conhecimento? Portanto, qual é o papel da escola?

Como resposta a essas questões, devemos nos deter no seguinte tema: a formação para o desenvolvimento de capacidades. Agora já não é suficiente adquirir alguns **conhecimentos** ou dominar algumas técnicas, apesar de ser de forma compreensiva e funcional. É necessário que o aluno seja cognitivamente “capaz” e, sobretudo, em outras capacidades: motoras, de equilíbrio, de

autonomia pessoal e de inserção social. Não é suficiente saber ou dominar uma técnica, nem é suficiente sua compreensão e sua **funcionalidade**, é necessário que o que se aprende sirva para poder agir de forma eficiente e determinada diante de uma situação real. É nisso que estamos envolvidos.

Entendemos que um ensino baseado em competências é uma nova e grande oportunidade para que a melhoria sustentável da educação não seja patrimônio de alguns poucos privilegiados. A introdução do conceito de competências no ensino obrigatório pode ser uma oportunidade para aprofundar um processo de mudança que se forjou no final do Século XIX, tendo sua efervescência nos primeiros 30 anos do Século XX, para, enfim, se desenvolver com dificuldades nos 60 anos seguintes. Dessa forma, partindo dessa visão – e somente dela –, entendemos que a introdução das competências na escola pode representar uma contribuição substancial para uma melhoria geral do ensino.

Este livro pretende defender um entendimento das competências, assumindo os grandes princípios dos movimentos renovadores. Para isso vamos analisar e responder, no decorrer dos diferentes conceitos, as questões que sua implantação no ensino apresenta, desde as razões que as justificam até as características que, de acordo com nosso critério, devem ser adotadas na educação sistemática.

# Respostas a questões relacionadas às competências

1. Como dissemos, o conceito de competências se introduz de maneira generalizada assemelhando-se, novamente, a uma das muitas ideias que periodicamente são difundidas no ensino. De modo que, como tal, pode ter seus dias contados. No entanto, existem importantes razões que nos permitem considerar que as ideias que subjazem ao conceito de competência podem incidir de modo transcendental no ensino. Quais são os argumentos que justificam a introdução do conceito de competência na educação? Qual o tipo de ensino que se pretende superar com sua introdução em aula?

O uso do termo “competência” é uma consequência da necessidade de superar um ensino que, na maioria dos casos, foi reduzido a uma aprendizagem memorizadora de conhecimentos, fato que implica dificuldade para que esses conhecimentos possam ser aplicados na vida real.

2. Diferentes são as definições de competência que ao longo das últimas décadas foram elaboradas a partir de diferentes instâncias. No início surgiram no mundo do trabalho, para depois, estenderem-se desde as instâncias formativas (e entre elas de forma contundente) até a educação sistemática. Entretanto, nem todas as definições coincidem, algumas centram-se em sua função, e outras em sua estrutura. Qual é o sentido que as competências devem ter na escola? Quais são seus componentes e sua estrutura?

A competência, no âmbito da educação escolar, deve identificar o que qualquer pessoa necessita para responder aos problemas aos quais será exposta ao longo da vida. Portanto, a competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais.

3. Uma das habituais tendências no campo educacional consistiu em estabelecer sucessivos confrontos entre a escola herdada, a tradicional, fundamentada nos saberes, e qualquer proposta de mudança, geralmente, amparada no saber fazer, como se essa nova proposta representasse uma rejeição ao existente e não uma tentativa de melhoria. Assim, o conceito de competência pode ser entendido como uma negação dos conteúdos tradicionais. Até que ponto um ensino com base em competências representa a diminuição de conhecimentos? É possível ser competente sem dispor de conhecimentos?

A competência e os conhecimentos não são antagônicos, pois qualquer atuação competente sempre representa a utilização de conhecimentos inter-relacionados às **habilidades** e às **atitudes**.

4. Um currículo com base em competências representa a formação em aprendizagens que têm como característica fundamental a capacidade de serem aplicadas em contextos reais. O essencial das competências é seu caráter funcional diante de qualquer situação nova ou conhecida. Todavia, quando deslocamos essas ideias para o ensino obrigatório, qual deve ser seu alcance? Deve se limitar a uma formação funcional de alguns conteúdos convencionais sobre assuntos acadêmicos ou deve se ampliar a outros campos do conhecimento humano?

Para poder decidir quais competências são objeto da educação, o primeiro passo é definir quais devem ser suas finalidades. Existe um acordo generalizado em que as finalidades devem contribuir para o pleno desenvolvimento da personalidade em todos os campos da vida.

5. Todas as instituições internacionais quando se manifestam sobre a função social que o ensino deve cumprir optam, conforme a declaração universal dos direitos humanos, pelo pleno desenvolvimento da pessoa. De qualquer forma, essa definição é completamente genérica, causando múltiplas interpretações, entre elas a do distinto grau de responsabilidade dos diferentes agentes educacionais: família, escola, meios de comunicação, atividades recreativas, etc. Considerando as limitações e as possibilidades da escola, quais são as competências que devem ser propostas como objetivos do ensino obrigatório?

As competências escolares devem englobar o âmbito social, o interpessoal, o pessoal e o profissional.

6. Os estudos realizados sobre o modo como as pessoas aprendem, independentemente da corrente psicológica que os sustenta, permitem estabelecer um conjunto de princípios contrastados de modo satisfatório. Atualmente, dispomos de um notável conhecimento sobre como as pessoas aprendem: existem dados irrefutáveis acerca da maneira nas quais se aprendem os conteúdos factuais, os conceituais, os procedimentais e os atitudinais, mas como as competências são aprendidas? Princípios rigorosos sobre sua aprendizagem podem ser precisos?

A aprendizagem de uma competência está muito distanciada do que é uma aprendizagem mecânica; significa um maior grau de **relevância** e funcionalidade possível, pois para poder ser utilizada devem ter sentido tanto a própria competência quanto seus componentes procedimentais, atitudinais e conceituais.

7. O conhecimento do modo em que os diferentes componentes das competências são aprendidos e sua natureza de “procedimento de procedimentos” permitem compreender a complexidade de seus processos de aprendizagem. Por isso, podem ser extraídas algumas conclusões sobre as condições que deve ter seu ensino. Pois bem, uma das características fundamentais das competências é a capacidade para agir em contextos e situações novas, e visto que as situações e os contextos podem ser infinitos, poderíamos chegar à conclusão de que as competências não podem ser ensinadas. Isso ocorre dessa forma? Critérios confiáveis sobre as características que deve ter o processo de ensino das competências podem ser precisos? Se a resposta é afirmativa, quais devem ser esses critérios?

Ensinar competências implica utilizar formas de ensino consistentes para responder a situações, conflitos e problemas relacionados à vida real, e um complexo processo de construção pessoal que utilize exercícios de progressiva dificuldade e ajuda eventual, respeitando as características de cada aluno.

8. A escola deve participar ativamente no desenvolvimento da pessoa nos âmbitos social, interpessoal, pessoal e profissional. As competências necessárias para agir eficientemente em cada um desses âmbitos são numerosas e complexas. Cada uma delas é composta de

atitudes, habilidades e conhecimentos que, por sua vez, dispõem de diferente grau de cientificidade. Alguns desses componentes sustentam-se claramente em ciências estáveis e bem definidas, mas em muitos outros casos o procedimento é compartilhado por várias disciplinas, em outros o apoio de uma determinada ciência é fraco, e em alguns outros componentes não existe procedimento disciplinar algum. Considerando essas características, o modelo tradicional de organizar o currículo mediante matérias ou disciplinas convencionais para um ensino focado no desenvolvimento de competências para a vida é adequado?

A análise das competências nos permite concluir que sua fundamentação não pode ser reduzida ao conhecimento que os saberes científicos fornecem, o que significa realizar uma abordagem educacional que considere o **caráter metadisciplinar** de grande parte de seus componentes.

9. Se as disciplinas não são suficientes para desenvolver as competências e obter o pleno desenvolvimento da pessoa, uma alternativa deve ser encontrada. No entanto, devemos considerar que a estrutura do sistema escolar, a própria formação dos professores, as características dos modelos existentes para a interpretação da realidade e a organização dos currículos tradicionais estão fundamentados nas disciplinas. Sendo assim, como poderemos abordar um ensino com base em competências que cumpra com seus objetivos e que, ao mesmo tempo, possa se sustentar em uma estrutura sólida e resistente como a que oferecem as disciplinas?

Um ensino de competências para a vida exige a criação de uma área específica para todos seus componentes de **caráter metadisciplinar**, o qual permita a reflexão e o estudo teórico e, ao mesmo tempo, sua aprendizagem sistemática em todas as outras áreas.

10. A partir dos critérios estabelecidos para o ensino das competências podemos revisar as estratégias metodológicas utilizadas habitualmente. Esta análise nos permite compreender que não existe uma metodologia específica para as competências, e que será necessário acrescentar, suprimir ou mudar aspectos, com maior ou menor grau de profundidade, nessas metodologias para que possam se adequar a um ensino de competências. Porém além desses critérios, de certo modo pontuais, existem características metodológicas gerais que determinem, com clareza, quando uma sequência didática é apropriada para a aprendizagem das competências?

Não existe uma metodologia própria para o ensino das competências, mas condições gerais sobre como devem ser as estratégias metodológicas, entre as quais vale destacar a de que todas devem ter um **ênfoque globalizador**.

11. Somente podemos considerar que uma atuação é competente quando se realiza em uma situação que geralmente é ou pode ser nova. Se de fato é assim, dificilmente poderemos avaliar com precisão se uma competência foi adquirida, posto que somente podemos avaliá-la como competente quando ela se realiza em situações não escolares. É evidente que a função da escola sempre foi idealizada para o futuro, pois o que se avalia, se realiza sabendo que é um meio para conhecer o grau de aprendizagem adquirido, e a possibilidade de ser aplicado em um futuro mais ou menos distante. Portanto, a avaliação das

competências representa também a busca de meios que permitam prever a capacidade de utilizar essas competências em um momento necessário. Aceitando essa premissa, as perguntas que devemos fazer estão relacionadas às características da avaliação das competências e, portanto, a de que forma deve ser realizada, a quais meios devem ser utilizados e em quais momentos deve ser efetuada.

Conhecer o grau de domínio de uma competência que os alunos adquiriram é uma tarefa bastante complexa, posto que implica partir de situações-problema que estimulem contextos reais e dispor dos meios de avaliação específicos para cada um dos componentes da competência.

# A competência sempre envolve conhecimentos inter-relacionados a habilidades e atitudes

3

A competência e os conhecimentos não são antagônicos, pois qualquer atuação competente sempre envolve o uso de conhecimentos inter-relacionados a habilidades e atitudes.

## Competências *versus* conhecimentos

Das diferentes definições do termo competência revisadas no capítulo anterior, incluindo nossa proposta, não é possível deduzir que o domínio das competências ocorra em detrimento do conhecimento, muito pelo contrário. O surgimento do termo foi consequência da incapacidade de aplicabilidade de muitos conhecimentos teoricamente aprendidos, a situações reais, tanto da vida cotidiana quanto profissional. Apesar disso, pode parecer que as competências, ao serem uma alternativa a um determinado tipo de ensino de conhecimentos, representem, inegavelmente, sua negação. Diante do dilema entre teoria e prática, optar por um ensino baseado em competências parece uma aposta pela prática e, conseqüentemente, uma rejeição dos conhecimentos.

No entanto, até que ponto essa opção é correta? Qual papel têm os conhecimentos em um ensino de competências? E, visto que o relativismo da aprendizagem dos conhecimentos de forma mais ou menos memorística está relacionado às correntes da “pedagogia ativa”, até que ponto o ensino das competências pode estar mediado por opiniões adversas a essas opiniões pedagógicas?

# Escola tradicional e escola ativa. Dois modelos irreconciliáveis de entendimento do ensino

O ainda fraco fundamento científico do ensino levou a que as interpretações sobre os modelos ou as tendências educacionais sejam, geralmente, de extrema simplicidade. Deste modo os modelos educacionais, novos ou antigos, foram adjetivados sob rótulos esquemáticos e, a partir daí, desqualificados ou elogiados globalmente sem uma análise profunda de suas características. Adjetivações e valorizações como consequência de uma visão linear da educação que não reconhece a enorme complexidade dos processos de ensino e aprendizagem.

A polêmica entre a chamada escola “tradicional” e as diferentes pedagogias alternativas que surgiram ao longo do século XX corresponde à visão simples e simplificadora do ensino que ocorreu ao longo da história da educação.

Essa visão simples e simplificadora do ensino comportou, ao longo da história da educação e ainda em nossos dias, debates estéreis baseados em posições maniqueístas, nos quais a valorização de qualquer de seus componentes ou de suas características somente foi possível a partir da confrontação. Foi assim que surgiram os diferentes contra-argumentos a partir de perspectivas polarizadas, muitas vezes opostas e sem nenhuma possibilidade de acordo. Um claro exemplo é a polêmica entre a escola chamada “tradicional” e as diferentes pedagogias alternativas que surgiram ao longo do século XX.

A partir dessa visão simplificada, descreveu-se a escola tradicional mediante características estereotipadas como o valor que ela atribui à memorização, à importância do saber enciclopédico, ao peso da disciplina, à importância do livro didático, às notas ou aos informes quantitativos, etc. Por outro lado, e em contraposição a essa descrição, temos a definição esquemática de uma escola “inovadora”, fundamentada na compreensão dos conhecimentos, na importância dos processos, nas formas de organização dos alunos baseadas na autogestão, no papel das bibliotecas de aula como recurso didático e nas avaliações qualitativas.

Essa simplificação e a correspondente polarização esquemática desenvolveram comportamentos que, embora muitas vezes bem-intencionados, perverteram as próprias razões as quais justificavam a necessidade de mudança. A polarização é inegável e ainda permanece em nossos dias, de tal modo que, a partir das críticas à escola tradicional, esta foi caracterizada como possuindo um ensino expositivo e transmissor no qual a memorização é entendida como algo mecânico, a disciplina concebida como autoritária e o livro didático como o único instrumento para o planejamento da aula. A essa visão se contrapõe, em uma clara aplicação da lei do pêndulo, uma resposta também simplificada, na qual somente são admissíveis estratégias de ensino nas quais os alunos estejam em constante atividade e nas quais se desqualifica qualquer tarefa baseada na memorização, do mesmo modo que a rejeição à disciplina converte-se, inevitavelmente, em *laissez faire*, e a resposta alternativa ao livro didático é uma vingança da fotocópia.

# Memorização ou compreensão, conhecimentos ou procedimentos. Falsas dicotomias

O descrédito de uma aprendizagem baseada na memorização mecânica comportou uma notável desvalorização dos conhecimentos.

No século passado, os movimentos educacionais progressistas apontaram como princípio metodológico a atividade dos alunos. Foi o resultado de uma visão *puerocêntrica* do ensino para consequências do conhecimento cada vez mais elaborado dos processos de aprendizagem, e, ao mesmo tempo, do deslocamento do ponto de visão para o saber fazer, ou seja, para os procedimentos, para as técnicas e para as habilidades. Foi produzido por uma valorização e por uma rejeição global a uma forma de ensinar na qual se associava o conhecimento à forma na qual este era aprendido. Aprender conhecimentos implicava a memorização e a reprodução mais ou menos literal de textos, definições e enunciados com uma visão acumulativa e enciclopédica do saber. O descrédito de uma aprendizagem baseada na memorização mecânica significou uma notável desvalorização dos conhecimentos.

A reação crítica para o modelo tradicional transmissivo partia de dois princípios: de que a compreensão prévia dos conhecimentos é um passo indispensável para as atividades de memorização, e de que a compreensão somente é possível quando o aluno reconstrói ou elabora o objeto de estudo mediante atividades que exigem grande atividade mental.

A reação crítica para o modelo tradicional transmissivo partia de dois princípios suficientemente fundamentados: em primeiro lugar, de que a compreensão prévia dos conhecimentos é um passo indispensável às atividades de memorização; e, em segundo lugar, de que esta compreensão somente é possível quando o aluno, mediante um processo que sempre é pessoal, reconstrói ou elabora o objeto de estudo por meio de atividades as quais exigem dele uma grande atividade mental. Princípios fundamentados, por sua vez, pela ideia de que a função do ensino consiste em dotar os alunos de recursos que os habilitem a responder a problemas reais, e não em facilitar somente os recursos necessários. Estas ações tinham como fim a superação exitosa das provas e dos exames, quase sempre de caráter de memorização.

Esses dois princípios se contrapõem a algumas das ideias que ainda estão presentes no pensamento de boa parte dos professores, como podemos ver, por exemplo, nos comentários de alguns deles quando aconselham às crianças a utilizar somente estratégias de memorização para a aprendizagem de conteúdos que possuem certa complexidade conceitual. Isso se justificaria pela consideração de que, certamente, dentro de poucos anos aquele conhecimento “aprendido” será, por fim, “compreendido”.

A priorização dos conteúdos procedimentais e a defesa de métodos de ensino sustentados de forma dogmática no princípio da ação pela ação foram os dois mais frequentes erros que algumas escolas, chamadas “ativas”, incorreram.

A despeito de que esta evidente fundamentação da necessidade de compreensão dos objetos de aprendizagem e de que o aluno efetue uma grande atividade mental para que a compreensão seja produzida, a própria esquematização e simplificação dos princípios os quais a sustentavam e a necessidade de fugir das marcas de identidade da escola tradicional fizeram com que muitas das

chamadas escolas “ativas” caíssem em dois grandes erros inter-relacionados. Por um lado, a importância desmedida do saber fazer sobre o saber, ou seja, a priorização dos conteúdos procedimentais, e uma relativização, quando não um verdadeiro menosprezo, dos conteúdos conceituais; e, por outro lado, a defesa de métodos de ensino sustentados, de forma dogmática, no princípio da ação pela ação.

Essa forma de agir é denominada **falso ativismo**, pois realiza uma análise simplificada dos métodos relacionados à pedagogia ativa, ao se deter em fatores irrelevantes e não se aprofundar nas razões profundas da crítica ao modelo tradicional e ao conhecimento rigoroso dos modelos explicativos de aprendizagem.

Esse falso ativismo defende que os alunos devem estar permanentemente realizando atividades nas quais se priorize o fazer pelo fazer.

Assim, em primeiro lugar, essa forma de proceder não compreende que, para que os conteúdos procedimentais sejam aprendidos não é suficiente seu uso mais ou menos frequente. Para que sejam dominados, é imprescindível seguir um processo que sempre inicia por uma descrição ou uma visualização do modelo a ser seguido, para passar, imediatamente, à realização sistemática de exercícios sequenciados de forma progressiva – do mais simples ao mais complexo. Em segundo lugar, o **conteúdo procedimental** é aprendido quando os alunos lhes atribuem sentido e significado, e isso é possível somente quando as atividades são conduzidas sobre conteúdos reais, o que significa, inevitavelmente, sua utilização sobre os objetos de conhecimento. Sem conteúdos conceituais sobre os quais aplicar procedimentos é impossível que eles sejam aprendidos de modo significativo, entendendo por isso a capacidade de serem utilizados em qualquer situação. No entanto, o mais substancial é que essas atividades são importantes não somente pelo fato de que com elas se aprendem técnicas e estratégias educativamente relevantes, mas também porque são o principal meio para que o aluno possa realizar a atividade mental necessária, com a finalidade de compreender os diferentes conteúdos conceituais imprescindíveis para entender o mundo no qual vivemos e os fenômenos que nele ocorrem.

A falta de atividades que ajudem a recordar é fato comum. Não é o simples dilema entre memorizar ou não memorizar, mas sim quando, de que forma e por que os alunos devem realizar atividades de memorização.

A este déficit de falta de sistematização do processo de ensino dos procedimentos e a imprescindível necessidade de entender as atividades como meio para a construção de significados, vale acrescentar a falta, em muitos casos, da introdução de atividades que ajudem a recordar, posteriormente, o que se compreendeu, ou seja, o uso de estratégias da tão “famosa” memorização. O problema não é o simples dilema entre memorizar ou não memorizar, mas sim quando, de que forma e por que os alunos devem realizar atividades de memorização.

A pedagogia ativa, a qual surgiu como alternativa a um ensino que não respondia às necessidades de uma formação para a vida, perverteu-se, em muitos casos, quando se definiu como uma contraposição aos modelos expositivos, enfatizando os antagonismos, em vez de aprofundar suas razões de existirem. Essa sucessão de erros propiciou fáceis desqualificações globais das formas de ensino alternativas ao método tradicional, afundadas em uma preguiça mental para analisar as profundas razões que as sustentam e marcadas pela resistência à mudança de uma boa parte dos

professores.

A sucessão de erros justificou diversas desqualificações globais das formas de ensino alternativas ao método tradicional.

# As competências: instrumentos para a superação das falsas dicotomias

O termo competência representa a alternativa que supera as dicotomias: memorizar e compreender; conhecimentos e habilidades; teoria e prática.

Como vimos no Capítulo 1, o termo competência surge como superação à visão simplista da educação e, neste caso, entre um ensino fundamentado somente na memorização, e outro baseado na ação pela ação. Esse termo representa a alternativa que supera as diferentes dicotomias, vigentes no século passado, que são: memorizar e compreender; conhecimentos e habilidades; teoria e prática. Sabemos que para ser competente em todas as atividades da vida é necessário dispor de conhecimentos (fatos, conceitos e sistemas conceituais), embora eles não sirvam de nada se não os compreendemos nem se não somos capazes de utilizá-los. Para isso devemos dominar um grande número de procedimentos (habilidades, técnicas, estratégias, métodos, etc.) e, além disso, dispor da reflexão e dos meios teóricos que os fundamentem. A melhoria da competência implica a capacidade de refletir sobre sua aplicação, e para alcançá-la, é necessário o apoio do conhecimento teórico.

A melhoria da competência implica a capacidade de refletir sobre sua aplicação, e para alcançá-la, é necessário o apoio do conhecimento teórico.

É impossível responder a qualquer problema da vida sem utilizar, para sua resolução, estratégias e habilidades sobre componentes factuais e conceituais dirigidos, inevitavelmente, por pautas ou princípios de ação de caráter atitudinal.

A competência nos oferece um parâmetro fiel para poder ver o grau de compreensão que as ações humanas devem ter ao situar o valor do conhecimento, da habilidade e da atitude em função das necessidades que as pessoas devem responder. Quando analisamos qualquer ação competente, ou seja, qualquer competência, verificamos que é indispensável dispor ao mesmo tempo de conhecimentos e dominar procedimentos. Não há nenhuma ação humana em que apareçam de forma separada esses elementos, pois é impossível responder a qualquer problema da vida sem utilizar estratégias e habilidades sobre componentes factuais e conceituais, dirigidos, inevitavelmente, por pautas ou princípios de ação de caráter atitudinal.

O debate sobre a importância relativa de alguns conteúdos sobre outros e sua assimilação a uma outra corrente de pensamento pedagógico é o empecilho de antigas confrontações, que, embora vigentes em nossos dias, não superam a mínima análise relacionada às necessidades educativas da pessoa e do atual conhecimento científico sobre os processos de ensino e aprendizagem.



## As competências relacionadas a “aprender a aprender” e os modelos de ensino

Para ilustrar a tendência esquematizadora do ensino e a fácil valorização acerca de posições contrárias ao próprio pensamento, podemos referir um artigo que questiona o ensino das competências relacionadas ao **aprender a aprender**, entendidas como contraposição à aprendizagem de conhecimentos, acrescentando em sua argumentação comentários negativos sobre os modelos de ensino “ativos”.

O artigo “Aprender a aprender... o quê?” foi escrito pelo professor catedrático de sociologia da Universidade Autônoma de Barcelona, Salvador Cardús, e publicado em outubro de 2004 no jornal *Avui*. Cardús associa aprender pelo aprender a um debate entre procedimentos e conhecimentos, relacionando o princípio educacional ao falso ativismo. Classifica *aprender pelo aprender* dentro da corrente *progressista*, que, em sua opinião, e como reflete o fragmento seguinte, menospreza os conhecimentos:

*... cada vez que escuto o monótono jargão do aprender pelo aprender, sinto um calafrio que me incomoda. Entendo o que se quer dizer e por que se diz. Como cientista social sei que os conhecimentos não são eternos e como professor sou partidário de incorporar permanentemente novas metodologias docentes. Até aqui, tudo bem. No entanto, temo que isso vá muito além. Uma sociedade que muda tão rapidamente como a nossa, dificilmente pode querer algo que nos possa prender ao passado. De maneira que se queremos, de modo efetivo, educar indivíduos dóceis para uma mudança acelerada, nada melhor do que lhes poupar a memória, e seria melhor, também, que não saibam nada que os prenda a nenhuma tradição do conhecimento...*

Atualmente, como temos dito, essa dicotomia entre procedimentos e conhecimentos deveria estar totalmente superada. Nesse artigo, escolhido como exemplificação das diferentes concepções apresentadas, vemos de que maneira se produz a simplificação do que significa ensino, atribuindo valores a tendências opostas, no caso de Cardús, apontando alguns valores positivos no conhecimento e na memorização (símbolos do ensino tradicional), em contraposição aos procedimentos que são associados à competência de aprender a aprender e à tendência contrária:

*Aprender a aprender poupa o incômodo de ter de saber algo, não apenas a alguém que deverá aprender, mas também a quem deverá ensinar. Trata-se, simplesmente, de desenvolver algumas capacidades cognitivas apropriadas para se adaptar, de forma superficial, a processos simples que são sempre mutáveis. Além disso, pode-se abandonar definitivamente a dificuldade de ter que exercitar a memória, de treinar a força de vontade ou de educar o caráter, visto que criariam enormes resistências e poderiam arriscar todo o sistema.*

Como podemos apreciar neste fragmento do artigo, o autor reduz o princípio do aprender a aprender a uma visão dicotomizada do ensino, sem considerar que as competências relacionadas ao aprender a aprender para alcançar o conhecimento somente são possíveis quando as estratégias e as habilidades que as compõem estão estreitamente relacionadas aos conhecimentos; posto que as competências para aprender a aprender somente são assim quando suportam uma maior bagagem possível de conhecimentos, pois se é mais competente para aprender a aprender quando o conhecimento acumulado é maior. Seguramente Cardús compartilha dessas ideias, no entanto mantém suas reservas porque dispõe de uma visão simplificada da pedagogia atual, ao associá-la, neste caso, a métodos que negam a memorização. É bem sabido, ou deveria ser, que não existe nenhum pronunciamento por parte de nenhuma corrente pedagógica inovadora que questione a necessidade da memorização. Todo profissional do ensino sabe que os conhecimentos de caráter factual somente podem ser aprendidos com exercícios de memorização simples. Entretanto, todos sabem que quando esses conhecimentos são abstratos, os conceitos, os sistemas conceituais e os princípios, a memorização simples não serve para nada senão para a reprodução literal em uma prova ou em um concurso televisivo. Os conhecimentos conceituais exigem um processo prévio, nada simples, de compreensão. Processo de compreensão e elaboração pessoal que exige uma grande atividade mental por parte dos alunos. Essa atividade variará em função das capacidades de abstração dos alunos, e somente será possível mediante a observação, experimentação, exemplificação, contraste, etc. Atividades muito distanciadas da simples leitura e da memorização de enunciados. Em qualquer caso, aprender a ser competente para aprender a aprender nunca representa o abandono da memória, da força de vontade ou da educação do caráter.

E mais, entendendo o aprender a aprender como uma competência básica para se desenvolver profissionalmente e nos demais âmbitos da vida, esse princípio adquire valor exatamente no que o autor nega sobre ele. É o mesmo que dizer que esse princípio nasce da velocidade na qual as mudanças se sucedem e em que o conhecimento avança; portanto, a escola deve desenvolver a competência de aprender a aprender justamente para que as pessoas possam seguir se formando ao longo da vida e assimilar essas mudanças, com a finalidade de se adaptar às novas necessidades formativas que a vida e seu trabalho lhes apresentarem.

Cardús cai no erro dos modelos diferenciados e estigmatizados e tira conclusões superficiais sem realizar uma análise profunda do

que representa esse princípio para a formação das pessoas. Aprender a aprender é uma ideia que se compõe de estratégias cognitivas ou procedimentos cognitivos e, como vimos, sempre sobre **conteúdos factuais** ou conceituais, fato que o autor não considera, se analisarmos o seguinte texto:

*Dessa forma, dão por fato que se pode aprender a valorizar independentemente do saber... Em resumo, um conjunto de tópicos mais úteis para desmascarar o tipo de ideologia que recebem e não para descobrir as contribuições de alguma teoria pedagógica bem fundamentada...*

# Glossário

## **Atitudes**

Componentes das competências que referem-se à predisposição e à forma de agir da pessoa diante de uma determinada situação.

## **Aprender a aprender**

Competência que consiste no domínio de estratégias que possibilitam a aquisição de novas aprendizagens.

## **Área comum**

Disciplinas cujos conteúdos de ensino serão os de carácter metadisciplinar.

## **Carácter disciplinar**

É a característica que engloba um conjunto de conhecimentos cujo suporte epistemológico provém de um único âmbito de conhecimento.

## **Carácter interdisciplinar**

É a característica que engloba um conjunto de conhecimentos cujo suporte epistemológico provém de mais de um âmbito de conhecimento.

## **Carácter metadisciplinar**

É a característica que engloba um conjunto de conhecimentos cujo suporte epistemológico não provém de nenhuma disciplina.

## **Competência**

Ver competência geral.

## **Competência específica**

É a intervenção eficaz diante de uma situação-problema real por meio de ações nas quais se mobilizem, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais.

## **Competência geral**

É a intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida por meio de ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais.

## **Conflito cognitivo**

Processo por meio do qual o aluno questiona suas ideias, como primeiro passo para a construção de significados.

## **Conhecimentos**

Componentes das competências de carácter tangível ou abstrato que se referem a fatos, conceitos, princípios e sistemas conceituais.

### **Conteúdo atitudinal**

Tipo de conteúdo de aprendizagem que se enquadra na forma de ser da pessoa e cuja aprendizagem requer a experiencição de situações nas quais se deva agir de forma real para solucioná-las.

### **Conteúdo conceitual**

Tipo de conteúdo de aprendizagem teórico que engloba conceitos e princípios e que, para aprendê-lo, é necessário plena compreensão.

### **Conteúdo factual**

Tipo de conteúdo de aprendizagem teórico que engloba dados como fatos históricos, nomes, datas, etc., e que, para aprendê-lo, é preciso memorização.

### **Conteúdo procedimental**

Tipo de conteúdo de aprendizagem prático que consiste em processos ou ações cuja aprendizagem requer um modelo prévio e uma exercitação posterior.

### **Dimensão interpessoal**

Refere-se à relação que o indivíduo mantém com as pessoas que o cercam, à forma de se comunicar com elas, de considerá-las, etc.

### **Dimensão pessoal**

Refere-se à relação que a pessoa mantém com ela mesma: seu autoconhecimento, sua autoestima, seu autocontrole, etc.

### **Dimensão profissional**

Refere-se ao âmbito do trabalho no qual a pessoa trabalha e se desenvolve.

### **Dimensão social**

Refere-se à relação da pessoa com a sociedade em que vive.

### **Educação formal**

Âmbito da educação que tem carácter intencional, planejado e regulado.

### **Educação informal**

Âmbito da educação que se produz de forma não intencional e não planejada.

### **Educação não formal**

Âmbito da educação que se produz de forma intencional e planejada, mas fora do âmbito regulamentado.

### **Enfoque globalizador**

Com este termo se realiza a maneira de organizar os conteúdos a partir de uma concepção do ensino na qual o objeto fundamental de estudo para os alunos é o conhecimento e a intervenção na realidade.

### **Esquema de atuação**

Conjunto de conceitos, procedimentos e atitudes aplicadas de forma inter--relacionada e que configuram um modelo aprendido que pode dar lugar a uma competência quando aplicado em um

contexto determinado.

## **Esquemas de conhecimento**

São as representações que uma pessoa possui, em um dado momento de sua existência, sobre algum objeto de conhecimento.

## **Esquemas operativos ou operacionais**

Ver esquemas de atuação.

## **Falso ativismo**

Consiste na crença de que o aluno aprenderá e se desenvolverá por meio de atividades, às vezes, sem que os objetivos as justifiquem ou sem um trabalho prévio de modelação ou outro posterior de reflexão e memorização.

## **Família de situações**

É um grupo de situações que pela tipologia das variáveis que as caracterizam pode ser agrupadas formando uma mesma categoria.

## **Formação integral**

Consiste no desenvolvimento de todas as capacidades da pessoa nos âmbitos pessoal, interpessoal, social e profissional.

## **Função instrutiva**

Papel do ensino limitado à formação em conteúdos de caráter acadêmico.

## **Função orientadora**

Consiste em apresentar aos alunos todas as opções que eles têm para poder desenvolver suas capacidades e interesses e os guiarem até a que se ajusta mais a esses critérios.

## **Função propedêutica**

Consiste na preparação dos alunos para os níveis superiores do sistema educacional.

## **Função seletiva**

Refere-se à missão do sistema educacional de distinguir os alunos “capacitados” para chegar ao ensino universitário.

## **Funcionalidade**

É a característica de um conteúdo de aprendizagem que se refere ao fato de um aluno poder utilizá-lo em determinadas situações de sua vida real.

## **Habilidades**

Componentes das competências que consistem em um conjunto de ações que servem para a obtenção de um objetivo: procedimentos, técnicas, estratégias, métodos...

## **Indicadores de sucesso**

Itens que representam ações específicas avaliáveis nas quais a pessoa demonstra seu nível de competência.

## **Metacognição**

É a reflexão sobre como se produz a própria aprendizagem.

## **Nível de desenvolvimento**

Fases ou estágios pelos quais a pessoa passa no desenvolvimento de sua inteligência.

### **Pensamento complexo**

Forma de conhecimento baseada na capacidade para se aproximar à realidade, analisá-la e resolver os problemas que ela apresenta a partir de uma visão sistemática.

### **Relações substanciais e não arbitrárias**

Refere-se às relações significativas e duradouras entre os conhecimentos prévios e os novos conteúdos de aprendizagem.

### **Relevância**

É a característica de um conteúdo de aprendizagem que refere-se ao fato de o aluno poder lhe atribuir sentido.

### **Situação-problema**

Acontecimentos, textos jornalísticos ou científicos, tragédias, conflitos, etc. que, mostrando toda a complexidade da realidade, obriguem os alunos a intervirem para chegar ao conhecimento ou à resolução do problema ou questão.

### **Transferência**

Capacidade de aplicar a uma situação real um conhecimento, um processo ou uma atitude previamente aprendidos.

### **Zonas de desenvolvimento proximal**

Equivale à distância existente entre o que o aluno já sabe e o que pode aprender com a ajuda de uma pessoa mais experiente.

# Referências

- AA.VV. (2005): *Curriculum Vasco para el periodo de la escolaridad obligatoria: documento marco*. Vitoria-Gasteiz. Gobierno Vasco.
- AA.W. (2006): *Curriculum Vasco para el periodo de la escolaridad obligatoria. propuesta para su mejora*. Vitoria-Gasteiz. Gobierno Vasco.
- AUSUBEL, D.P. (2002): *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona. Paidós.
- AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D.; HANESIAN, H. (1983): *Psicología educativa: Un punta de vista cognoscitivo*. 2.ª ed. Mexico. Trillas.
- CEPEDA, J.M. (2005): «Metodología de la enseñanza basada en competencias». *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(4).
- CALL, C. (1987): *Psicología y curriculum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del curriculum escolar*. Barcelona. laia.
- \_\_\_\_\_ (1990): *Aprendizaje escolar y construcción de conocimiento*. Barcelona. Paidós.
- \_\_\_\_\_ (2007): «Las competencias en la educación escolar: algo mas que una moda y mucho menos que un remedio». *Aula de Innovación Educativa*, num 161 pp. 34-39.
- CALL, C., MARTIN. E. (2006): *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes basicos, competencias y estandares*. II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Santiago de Chile. 11-13 de mayo de 2006. Documento no publicado.
- CALL, C.; MARTIN, E.; MAURI, I. Y otros (1993): *El constructivismo en el aula*. Barcelona. Graó.
- COMES SOLE, P. (2005): *Modelo de evaluación de los aprendizajes por competencias en el aula*. El Salvador. MINED (Ministerio de Educación Gobierno de El Salvador).
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2005): *Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. 2005/0221 (COD). Bruxelles.
- COMISIÓN EUROPEA (2002): *The key competencias in a knowledge-based economy: a first step towards selection, definition and description*. Directorate-General for Education and Culture.
- \_\_\_\_\_ (2004): *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Puesta en práctica del programa de trabajo *Educación y Formación 2010*. Comisión Europea. Dirección General de Educación y Cultura.
- CONSEJO EUROPEO (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge. Cambridge. University Press. (Trad. cast.: Marco

- comun europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseiianza, evaluacion*. Madrid. Instituto Cervantes, 2002.)
- DELORS, J. (1996): «La educación o la utopia necesaria». Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI: *La educacion encierra un tesoro*. Paris. Ediciones UNESCO.
- DEPARTAMENTO DE INFORMACION PUBLICA DE LAS NACIONES UNIDAS (2004): *Recomendacion sobre el desarrollo de los recursos humanos*. Recomendación 195. Ginebra.
- EURYDICE (2002): *Competencias clave. Un concepto en expansion dentro de la educacion general obligatoria*. <[www.eurydice.org](http://www.eurydice.org)>.
- GARAGORRI, X. (2007): «Curriculum basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión». *Aula de Innovacion Educativa*, 161 pp. 47-55.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2003): *Relacio de competencies basiques*. Barcelona. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.
- \_\_\_\_\_ (2004): *Síntesi de resultats de les proves d'avaluacio de les competencies basiques dels cursos 2003-2004*. Barcelona. Departament d'Ensenyament.
- GOÑI, J.M. (2005): *El espacio europeo de educacion superior*. Barcelona. Octaedro/ICE-UB. IN EM (1995): *Metodología para la ordenacion de la formacion profesional. Subdireccion general de gestion de formacion ocupacional*. Madrid. INEM.
- INTERMÓN OXFAM (2005): *Hacia una Ciudadanía Global. Propuesta de Competencias Basicas*. Barcelona. Fundación Intermón Oxfam.
- LE BOTERF, G. (2000): *La ingeniería de las competencias*. Barcelona. Gestión 2000. LOPEZ, J. LEAL, I. (2002): *Como aprender en la sociedad del conocimiento*. Barcelona. Epise.
- MARTÍN, E., COLL, C. (eds.) (2003): *Aprender contenidos, desarrollar capacidades. Intenciones educativas y planificacion de la enseiianza*. Barcelona. Edebé.
- McCLELLAND, D.C. (1973): «Testing for Competencies rather than intelligence». *American Psychologist*. 28, pp. 1-14.
- MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES (1995): *Real Decreto 797/1995*. BOE 138 de 10 de junio.
- MONEREO, C. (coord.) (2005): *Internet y competencias basicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona. Graó.
- OCDE (2002): *Proyecto DeSeCo: Définitions et selection des competences. Fondements theoriques et conceptuels*. Document de strategie. DEELSAIED/CERI/CD(2002)9.
- \_\_\_\_\_ (2004): *Marcos teóricos de PISA 2003. Conocimientos y detrezas en Matemáticas, Lectura, Ciencias y Solución de problemas*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia, INECSE
- \_\_\_\_\_ (2005): *Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary*
- OIT (2004): *Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos*. Recomendación 195. Ginebra.
- ONU (1948): *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.
- PARLAMENTO EUROPEO Y CONSEJO DE LA UNION EUROPEA (2006): *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para*

- el aprendizaje permanente*. Diario Oficial de la Unión Europea. L 394/10-18. 30.12.2006.
- PERRENOUD, Ph. (1997): *Construire des competences des /'ecole. Pratiques et enjeux pedagogiques*. Paris. ESF.
- \_\_\_\_\_ (2001): *Diez nuevas competencias para ensefiar*. Barcelona. Graó.
- REY, B. (1996): *Les competences transversales en question*. Paris. ESF.
- \_\_\_\_\_ (2000): «Existen las competencias transversales». *Educator*, 26, pp. 9-17.
- REY, B. Y otros (2003): *Les competences a l'ecole. Apprentissage et evaluation*. Bruxelles. De Boeck.
- SOLE. I. (1993): «Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje», en COLL, C. Y otros: *El constructivismo en el aula*. Barcelona. Graó, pp. 25-45.
- TREMBLAY, G. (1994): *Pedagogfa colegial*, marzo 1994, material fotocopiado, *sled*, 1994.
- TRILLA, J. (coord.); CANO, E.; CARRETERO, M. Y otros (2002): *El legado pedagógico del siglo xx para la escuela del siglo XXI*. Barcelona. Graó.
- TUNING (2003): *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report, Phase One*. University of Deusto/University of Groningen.
- UNESCO (1990): *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*. Paris. UNESCO.
- \_\_\_\_\_ (1995): *Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia*. Paris. UNESCO.
- \_\_\_\_\_ (2000): *Foro Mundial sobre la Educación de Dakar*. Paris. UNESCO.
- UNICEF (1989): *Convención sobre los Derechos del Nino*. Ginebra. Oficina de Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.
- VIGOTSKY, L.S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Critica.
- ZABALA, A. (1995): *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*. Barcelona. Graó.
- \_\_\_\_\_ (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona. Graó.



O **Grupo A** reúne as melhores soluções em Educação para estudantes, profissionais, professores, instituições de ensino e empresas. Além dos selos **Artmed**, **Bookman**, **Penso**, **Artes Médicas** e **McGraw-Hill**, representamos com exclusividade a **Blackboard** no Brasil, líder mundial no setor de soluções tecnológicas para a Educação.

Também fazem parte do Grupo A iniciativas como a **Revista Pátio**, os portais médicos **MedicinaNET** e **HarrisonBrasil**, os programas de educação continuada do **Secad** e a empresa de produção de conteúdos digitais para o ensino **GSI Online**.

**0800 703 3444**

**[sac@grupoa.com.br](mailto:sac@grupoa.com.br)**

**Av. Jerônimo de Ornelas, 670**

**Santana**

**CEP: 90040-340 • Porto Alegre / RS**

