

---

# FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS: REFERÊNCIAS SIGNIFICATIVAS COMUNS AO ENSINO NAS ÁREAS DE ESTUDOS GERAIS E PROFISSIONALIZANTES.

Mary Rangel\*

## Resumo

Este estudo é motivado pela atenção aos fundamentos pedagógicos como referências ao ensino, entendido como prática essencialmente educativa que se realiza tanto em nível de estudos básicos gerais como em nível de estudos específicos, profissionalizantes. Com essa motivação, ressalta-se, inicialmente, que o ensino, a aprendizagem e a avaliação constituem, em todas as áreas e cursos, processos inter-relacionados, recorrentes a fundamentos que ampliam e contextualizam a sua compreensão. A partir dessas considerações, assume-se, neste trabalho, o objetivo de rever os fundamentos, sem o propósito de esgotá-los, mas apenas de lembrar e reafirmar alguns de seus aportes significativos. A metodologia caracteriza-se, portanto, como uma revisão teórica, que sustenta análises e argumentações no estilo de um ensaio.

**Palavras-chave:** Ensino; Aprendizagem; Avaliação; Fundamentos Pedagógicos.

## INTRODUÇÃO

Inicia-se por reconhecer a integração e a mútua recorrência entre ensino, aprendizagem e avaliação, considerando-os como elementos do *processo didático* (processo de natureza pedagógica), que serve ao propósito da formação humana, inerente tanto a cursos básicos, de estudos gerais, como a cursos de áreas específicas, profissionalizantes. A partir dessa premissa, observa-se que os fundamentos das práticas de ensino, aprendizagem e sua avaliação são, *além de outros*, os de natureza filosófica, econômica, social, psicológica, biológica. Considerando cada uma dessas vertentes dos fundamentos como um campo ou área da ciência, compreende-se que, no seu conjunto, oferecem subsídios à Pedagogia, que reúne, desses diversos campos, os princípios e paradigmas que fundamentam as práticas didáticas.

Assim, encontram-se na Filosofia, na Sociologia, na Economia, na Psicologia, na Biologia subsídios à compreensão mais ampla da educação e à percepção mais abrangente e fundamentada de fatores que influem no ensino e na avaliação da aprendizagem dos alunos, seja com o propósito de diagnóstico prévio do domínio de conteúdo, de níveis de raciocínio, de experiências adquiridas na escola ou na vida cotidiana, seja com o propósito de acompanhamento de seu progresso, seja de verificação dos seus resultados.

Nos fundamentos sociológicos encontram-se, entre outros fatores, a segmentação e a estratificação social, cujas consequências refletem em diferentes condições de acesso ao conhecimento, de permanência na escola e de aproveitamento escolar, assim como refletem no acesso a espaços de trabalho. Os fundamentos sociológicos incluem questões na gama das que se referem a grupos sociais, seus interesses, motivações, identidade e identificação, que definem o pertencimento dos sujeitos a esses grupos, incluindo, também, *questões socioeconômicas, socioculturais e sociopolíticas*.

Nos fundamentos socioeconômicos, encontram-se os efeitos da desigualdade na distribuição de riqueza e nas condições de qualidade de vida, cujas consequências também refletem no acesso à escola, na possibilidade de estudar e oportunidades de

---

\* Doutora em Educação pela UFRJ. Pós-Doutorado em Psicologia Social pela PUC/SP. Professora Titular de Didática, atuando nos Cursos de Mestrado e Doutorado em Educação, na linha de pesquisa sobre Cotidiano Escolar e Representações Sociais e Educação da UFF. E-mail: [mrangel@abel.org.br](mailto:mrangel@abel.org.br)

Recebido para publicação em: 19/08/10.

conseguir uma posição digna e compensadora no campo profissional. E considerando-se crianças e jovens que já trabalham, até mesmo em situações de subemprego e marginalidade, os efeitos dos fatores econômicos se potencializam. *Essas considerações, referenciadas nos fundamentos sociológicos e socioeconômicos, associam-se à dimensão sociopolítica do processo de ensino-aprendizagem e avaliação* (CERQUEIRA FILHO, 2000)<sup>1</sup>.

Nos fundamentos psicológicos observam-se questões relevantes, como as da autoestima e autoconfiança, que favorecem a aprendizagem, assim como os fatores que intervêm nas relações dos alunos entre si e deles com os professores. Relações positivas, solidárias, fraternas, de acolhimento e respeito mútuo, conduzidas por princípios de moderação, equilíbrio, diálogo, são valores *educativos* de formação para a vida, a convivência e o trabalho, além de trazerem contribuições significativas tanto para aprender como para ensinar. *Essas considerações associam-se à dimensão humana do processo de ensino, aprendizagem e avaliação* (RANGEL, 2003)<sup>2</sup>.

Ainda nos fundamentos psicológicos, observam-se, entre outros, os princípios e contribuições da psicologia sociocognitiva e do desenvolvimento, a exemplo dos que se encontram em estudos de Piaget e Inhelder (2003)<sup>3</sup> e Vygostky (1989)<sup>4</sup>, cujos aportes trazem subsídios relevantes a quem ensina, aprende e avalia.

Nos fundamentos biológicos encontram-se as condições de saúde, com implicações amplas, a exemplo dos casos de deficiências ou necessidades especiais que se manifestam no comprometimento físico ou mental, nas limitações do movimento, da audição, da visão e outras possíveis limitações que dificultam a aprendizagem e requerem recursos especiais que possam auxiliar o desenvolvimento do aluno, assim como requerem o compromisso das instituições e do governo com a educação inclusiva e com a garantia do princípio e prática do *direito* à realização profissional. *Essas questões associam-se à dimensão humana e sociopolítica do processo de ensino, aprendizagem e avaliação* (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003)<sup>5</sup>.

Desse modo, reafirma-se que nos fundamentos pedagógicos incluem-se as contribuições de estudos de diversas áreas de conhecimento, como as que se exemplificam na psicologia, sociologia,

economia, biologia, devendo-se também observar que a história, a antropologia, a política, além de outras áreas da ciência, contêm fatores que ampliam a visão da prática educativa, de modo geral, e das práticas didáticas – de ensino, aprendizagem e avaliação – de modo especial, *lembrando-se que educação, conhecimento e trabalho têm relações e recorrências mútuas*.

Todos esses, *dentre outros fatores*, encontram, na base filosófica, as premissas essenciais que estão subjacentes aos princípios pedagógicos, à concepção e à intenção das práticas educativas e ao processo de ensino, aprendizagem e avaliação. Por isso, é relevante que se tenha uma particular atenção aos *fundamentos filosóficos*.

## FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS: PREMISSAS QUE ORIENTAM PRINCÍPIOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Vale lembrar, inicialmente, as áreas filosóficas: a ontologia, estudo do *ser*, a epistemologia, estudo da *construção do conhecimento*, e a axiologia, estudo dos *valores*. Quanto ao processo de ensino, aprendizagem e sua avaliação, observa-se que esse processo se constitui numa prática educativa, na qual encontram-se *seres* em relação, o *conhecimento* que se reconstrói e os *valores* inerentes à formação humana, sociopolítica e profissional, com uma base filosófica que orienta a sua compreensão.

Nos fundamentos filosóficos, é relevante lembrar algumas das correntes que têm percorrido a história da educação. É oportuno, então, rever características do idealismo, do pragmatismo, do existencialismo e do materialismo dialético que, entre outras correntes, auxiliam a compreensão mais ampla e fundamentada dos processos *integrados, articulados*, de ensino, aprendizagem e avaliação. Nessa revisão, é importante, entretanto, ressaltar que as características que serão apontadas a seguir *não representam delimitações rígidas, reconhecendo-se não só as interfaces como também a possível presença de uma mesma característica em mais de uma corrente filosófica*.

### Idealismo, ensino, aprendizagem, avaliação

Destaca-se, na concepção idealista, a importância do desempenho docente, no sentido de garantir o conhecimento necessário ao desenvolvimento intelectual do aluno, assim como a formação da conduta adequada a valores sociais previamente definidos. É possível perceber o idealismo em perspectivas de valores (éticos, cívicos) ou qualidades ideais (potencialidades) a serem desenvolvidas e avaliadas no processo de ensino e aprendizagem (CORBISIER, 1974)<sup>6</sup>.

### Pragmatismo, ensino, aprendizagem, avaliação

Um dos princípios básicos do pragmatismo é o do conhecimento pela experiência direta, adquirida pelo uso dos sentidos. Observando-se as áreas de conhecimento enfatizadas por três



pensadores pragmatistas verifica-se, no caso de Peirce, a Física e a Matemática, no de Dewey, as Ciências Sociais e Biologia e, em James, Psicologia e Religião. Essas e outras diversificações se refletem na variedade de proposições, métodos e até mesmo na identificação do pensamento como pragmaticismo, instrumentalismo, progressivismo, funcionalismo, experimentalismo (BOCHENSKI,1975)<sup>7</sup>.

Alguns dos pressupostos mais frequentes do pragmatismo são: a evolução e a mobilidade do conhecimento e valores, a atenção à estrutura biopsicossocial do ser humano, à sua capacidade crítica, às relações apoiadas em princípios liberais. A evolução do conhecimento associa-se à evolução da sociedade e seus interesses práticos da vida cotidiana. O sentido de democracia admite perspectivas da política liberal, de acolhimento à organização da sociedade em diferentes estratos econômicos e diversos níveis de acesso a condições materiais, culturais e profissionais.

**Relações positivas, solidárias, fraternas, de acolhimento e respeito mútuo, conduzidas por princípios de moderação, equilíbrio, diálogo, são valores educativos de formação para a vida, a convivência e o trabalho, além de trazerem contribuições significativas tanto para aprender como para ensinar.**

A matéria é uma realidade objetiva, e não uma idealização. O homem interage com o meio e, nessa interação, pode modificar a sua experiência e, também, o seu ambiente; logo, é na relação entre o homem e o meio que a realidade adquire significado; desse modo, a experiência se torna indispensável ao conhecimento e deve ser submetida à avaliação (KNELLER, 1966)<sup>8</sup>.

Estudos como os de Tyler (1976), Taba (1975), Ragan (1964), Sperb (1966) e Traldi (1977)<sup>9</sup>, além de outros que adotam perspectivas semelhantes, permitem, ao associá-los a princípios pragmatistas, especialmente com base em Dewey (1908)<sup>10</sup>, algumas inferências sobre esse tipo de enfoque, como as que se *exemplificam* a seguir:

- a) ênfase na experiência, na experimentação e na atividade do aluno, como perspectivas das práticas didáticas de ensino, aprendizagem e avaliação;
- b) entendimento da experiência como situação privilegiada de aprendizagem, por favorecer a reconstrução de conceitos;
- c) atenção a métodos e processos de ensino e aprendizagem a serem avaliados;
- d) atenção a situações práticas do cotidiano e condições do meio ambiente, natural e social, como referências aos conteúdos a serem ensinados, aprendidos e avaliados.
- e) adequação de objetivos, conteúdos, métodos e avaliação ao estágio de desenvolvimento biopsicológico dos alunos;
- f) formulação de objetivos e aplicação de métodos e processos de ensino, aprendizagem e avaliação, de acordo com os interesses e ritmo próprios de assimilação do conhecimento pelos alunos;
- g) planejamento e avaliação de atividades que favoreçam a socialização.

*A filosofia pragmatista oferece, portanto, subsídios às dimensões técnica (de eficiência e eficácia) e humana (de parâmetros de conduta que auxiliam as relações humanas) do processo de ensino, aprendizagem e avaliação.*

#### **Análise filosófica, ensino, aprendizagem, avaliação**

Estudos como o de Chadwick e Rojas (1980)<sup>11</sup> permitem, ao associá-los à percepção analítica, algumas inferências sobre esse tipo de enfoque, como as que se *exemplificam* a seguir:

- a) ênfase na tecnologia educacional e nas relações sistêmicas, como perspectivas importantes do currículo e da avaliação;
- b) valorização de metodologias, de processos instrucionais individualizados e socializados, modernos, eficientes, de ensino, aprendizagem e avaliação;
- c) ênfase na *avaliação curricular*, em suas etapas diagnóstica, formativa e somativa;
- d) ênfase na organização lógica, racional, eficiente, produtiva, do desenvolvimento e avaliação curricular.

*A análise filosófica também oferece, portanto, subsídios à dimensão técnica (de eficiência e eficácia) do processo de ensino, aprendizagem e avaliação, com atenção a processos lógicos, racionais, de compreensão e elaboração do conhecimento.*

#### **Existencialismo, ensino-aprendizagem, avaliação**

Estudos como os de Berman (1976) e Domingues (1986)<sup>12</sup> permitem, ao associá-los a percepções da fenomenologia existencial, algumas inferências sobre esse tipo de enfoque, como as que se *exemplificam* a seguir:

- a) ênfase na elaboração interna, consciente, das experiências (vivências) como uma das perspectivas básicas do processo didático;

- b) atenção a determinantes existenciais (pensamento, sentimento, impressões) da natureza humana;
- c) atenção ao homem como sujeito – e não objeto – de suas circunstâncias;
- d) valorização da afetividade, da autenticidade, da liberdade;
- e) atenção a relações humanas;
- f) importância às reflexões pessoais, à consciência (compreensão crítica) dos fenômenos.

*A filosofia existencialista oferece, portanto, subsídios à dimensão humana do processo de ensino, aprendizagem e avaliação.*

## Materialismo, ensino, aprendizagem, avaliação

O materialismo dialético e sua ênfase no pensamento crítico sobre as desigualdades materiais, econômicas, associadas à contradição e às diferenças de condições de acesso à riqueza e aos bens culturais, assim como às diferenças na distribuição do produto do trabalho (KONDER, 2006; GIROUX, 1983),<sup>13</sup> realçam, nas práticas didáticas, incluindo as avaliativas, a abordagem criticossocial do conhecimento. Nessa perspectiva, destacam-se princípios como os que se *exemplificam* a seguir:

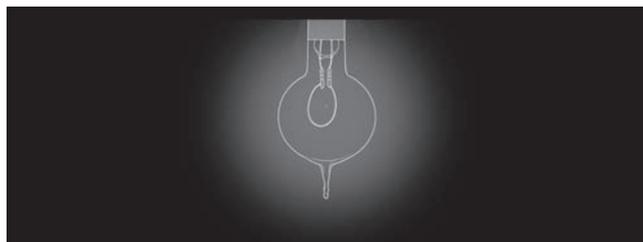
- a) associação entre conhecimento e crítica politicossocial;
- b) estímulo ao pensamento crítico sobre o papel da escola, da aprendizagem e da avaliação do conhecimento, submetidos à reprodução das desigualdades e interesses de grupos hegemônicos;
- c) realce à finalidade do conhecimento para mudanças sociais radicais;
- d) análise crítica e socialmente contextualizada dos conteúdos e dos propósitos da avaliação, associados ao seu compromisso com a emancipação social.

*Os princípios do materialismo dialético oferecem subsídios à dimensão sociopolítica do processo de ensino, aprendizagem e avaliação, com ênfase no tratamento e na análise crítica do currículo e programas, de modo que possam trazer contribuições a uma proposta de intervenção social.*

Assim, ao concluir essa síntese exemplificativa de fundamentos filosóficos observa-se que suas premissas recomendam a atenção à *multidimensionalidade do ato educativo de ensinar, aprender, avaliar e, portanto, à coexistência e possível complementaridade entre as dimensões técnica, humana e politicossocial.*

## Multidimensionalidade do processo de ensino, aprendizagem e avaliação

As dimensões do processo integrado e inter-recorrente de ensino, aprendizagem e avaliação, de acordo com Candau (2000; 2001)<sup>14</sup>, explicam-se por critérios e prioridades que caracterizam a concepção desse processo. Assim, consideram-se as dimensões humana, técnica e sociopolítica, nas quais se encontram perspectivas, propostas e intenções das práticas didáticas.



A dimensão humana refere-se ao relacionamento humano, que se estabelece na relação entre professores e alunos:

Para a abordagem humanista, a relação interpessoal é o centro do processo. Esta abordagem leva a uma perspectiva eminentemente subjetiva e afetiva do processo de ensino-aprendizagem. Para essa perspectiva, mais do que um problema de técnica, a didática deve se centrar no processo de aquisição de atitudes, tais como: calor, empatia, consideração positiva incondicional (CANDAU, 2000)<sup>15</sup>.

A relação interpessoal, a perspectiva subjetiva e afetiva e as atitudes que favorecem essa relação constituem-se, portanto, em critérios que orientam o entendimento do processo educativo na sua dimensão humana.

A dimensão técnica refere-se à organização das ações que propiciam o acesso ao conhecimento, favorecido pela competência didático-pedagógica do professor:

Quanto à dimensão técnica, ela se refere ao processo de ensino-aprendizagem como ação intencional, sistemática, que procura organizar as condições que melhor propiciem a aprendizagem. Aspectos como objetivos instrucionais, seleção do conteúdo, estratégias de ensino, avaliação etc. constituem o seu núcleo de preocupações. Trata-se do aspecto considerado objetivo e racional do processo de ensino-aprendizagem (CANDAU, 2000)<sup>16</sup>.

A sistematização das ações, no interesse de favorecer a aprendizagem, a organização e a implementação dos procedimentos de ensino associados a objetivos, seleção de conteúdos e avaliação constituem, portanto, critérios que orientam o entendimento do processo didático na sua dimensão técnica.

Quanto à dimensão politicossocial, refere-se à contextualização social do processo educativo:

Se todo o processo é situado, a dimensão politicossocial lhe é inerente. Ele acontece sempre numa cultura específica, trata com pessoas concretas que têm uma posição de classe definida na organização social em que vivem. A dimensão politicossocial não é um aspecto do processo de ensino-aprendizagem. Ela impregna toda a prática pedagógica que, querendo ou não (não se trata de uma decisão voluntarista) possui em si uma dimensão politicossocial (CANDAU, 2000)<sup>17</sup>.

A contextualização, o comprometimento sociopolítico do ato didático, entendendo-o em suas vinculações concretas com a organização social em que se situa, caracteriza o entendimento do processo na sua dimensão sociopolítica.

A autora sublinha, então, a importância da multidimensionalidade: *“Parto da afirmação da multidimensionalidade desse processo: o*

que pretendo dizer? Que o processo, para ser adequadamente compreendido, precisa ser analisado de tal modo que articule consistentemente as dimensões humana, técnica e político-social” (CANDAU, 2000)<sup>18</sup>.

A desarticulação das dimensões do processo didático reduz, esvazia o seu entendimento. Assim, a redução do processo à sua dimensão técnica, descontextualizada, significa, também, a sua redução ao tecnicismo; a redução à dimensão humana limita o seu entendimento à perspectiva “subjetiva, individualista e afetiva” (CANDAU, 2000)<sup>19</sup>; a redução à dimensão sociopolítica, desarticulada das demais dimensões, subtrai partes significativas – e essenciais – do entendimento do processo, esvaziando-o em seu conteúdo técnico e humano.

A compreensão da multidimensionalidade do processo didático e, nele, das práticas de ensino, aprendizagem e avaliação, é necessária à percepção do alcance do seu significado pedagógico e social. Para que a multidimensionalidade seja percebida pelos sujeitos que vivenciam esse processo é preciso que ela se explicita nos critérios e princípios que orientam as suas ações e convicções. Esses critérios e princípios são refletidos e assumidos pelo coletivo da escola, a partir de suas definições no *Projeto Político-Pedagógico* Institucional.

## **PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO: OS FUNDAMENTOS E A IDENTIDADE DA INSTITUIÇÃO**

O Projeto Político-Pedagógico é um documento que reúne os fundamentos e apresenta as definições básicas da proposta institucional, de acordo com seu contexto, origem, motivos e finalidade.

Assim, é interessante perceber o Projeto em suas funções *integradora*, no sentido de que aproxima os princípios, propósitos e objetivos dos serviços e cursos da Instituição; *atualizadora*, no sentido de que constitui objeto de reavaliações desses princípios e objetivos; e *estruturante*, no sentido de que articula e consolida a organização e os critérios orientadores das práticas institucionais e sua implementação nos cursos.

Por isso, as coordenações de cursos, que também assumem as perspectivas integradora, atualizadora e estruturante dos elementos do currículo e do processo didático, encontram no Projeto Político-Pedagógico um documento de alcance interdisciplinar de especial importância para o avanço das metas que orientam as práticas.

A interdisciplinaridade e o envolvimento do corpo docente nas análises e definições constituem características do Projeto e interessam, especialmente, aos coordenadores de cursos porque “*co-ordenar é organizar em comum, é prever e prover momentos de integração do trabalho*” (RANGEL, 2008)<sup>20</sup>. Compreende-se, portanto, que a coordenação das atividades didáticas e curriculares é interdisciplinar, tanto em seus fundamentos, quanto no sentido da promoção de articulações entre os elementos do processo pedagógico. Os fundamentos e critérios dessas articulações são definidos coletivamente, pela comunidade escolar, no Projeto Político-Pedagógico.

Projeto é projeção, é visão do futuro que se constrói no presente e se revê no passado, para que se saiba de onde e por onde a escola se encaminhou em sua construção histórica, pedagógica e social e como se encontra e para onde se direciona e se “projeta” essa construção.

A origem etimológica do termo é a palavra latina *projectu*, que é a flexão do participio passado do verbo *projicere*, cujo sentido é projetar, lançar para a frente, para o futuro. Assim, o projeto, que “lança adiante” os objetivos, as decisões institucionais e pedagógicas, seus conceitos, princípios e fundamentos, parte de uma trajetória anterior pela qual se chegou ao presente com seus recursos, condições, propostas, sistemas, processos e realizações, cujos avanços e reconstruções para o futuro são refletidos, decididos, assumidos e projetados *pela e para* a comunidade acadêmica que vai praticá-los.

Por isso, o Projeto considera o passado e o quanto e como as experiências, conquistas e dificuldades acrescentaram, subsidiando melhores escolhas e alternativas ao que se faz (ou se pode fazer) no presente. Entretanto, o que se “projeta” para o futuro também requer ultrapassagens e rupturas, para que se considerem novas condições e possibilidades de superação do que se faz pelo que se deseja e se precisa fazer.

Assim, o Projeto favorece a consciência do sentido da escola, porque estimula a explicitação e a qualificação de seus fundamentos, da sua história, objetivos, proposta, conceitos e compromissos básicos e, também, seus ideais (VEIGA, 2000, 2001, 2004 2006)<sup>21</sup>.

É interessante, ainda, observar o conceito (significado e sentido) da expressão “político-pedagógico”, que adjetiva e,

*A sistematização das ações,  
no interesse de favorecer a  
aprendizagem, a organização e  
a implementação dos procedimentos  
de ensino associados a objetivos,  
seleção de conteúdos e avaliação  
constituem, portanto, critérios  
que orientam o entendimento  
do processo didático na sua  
dimensão técnica.*

portanto, qualifica o Projeto. O Projeto é político, no sentido da observância do significado de política como ciência do bem público. E, sem dúvida, as Instituições Educacionais e o conhecimento cujo ensino, aprendizagem e produção constituem seu propósito e compromisso, têm origem e finalidade pública, entendendo-se que o seu saber e o seu fazer constituem bens e serviços que se realizam *pele e para* o povo.

O Projeto é pedagógico, no sentido da observância do significado *educacional* dos bens e serviços institucionais. A pedagogia é o campo de estudos da educação; como tal, esse campo incorpora as questões do ensino, da pesquisa, da extensão social das ações educacionais implementadas em todas as áreas de formação para a vida, a convivência, o trabalho. Não se recomenda, portanto, dissociar o político do pedagógico:

Político e pedagógico têm assim uma significação indissociável. Neste sentido é que se deve considerar o projeto político-pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade (VEIGA, 2000)<sup>22</sup>.

Assim, as instituições educacionais, que têm expressiva dimensão de contribuições socioprofissionais ao público, ao povo, ao país, na perspectiva política e cidadã de suas funções, têm também, conseqüentemente, expressiva dimensão de contribuições sociopedagógicas, pelo conhecimento que ensina, desenvolve, pesquisa e estende à comunidade. As instituições educacionais constituem, portanto, por excelência, um campo de estudos e ações político-pedagógicas.

Desse modo, o Projeto Político-Pedagógico traz definições básicas das perspectivas, propostas e políticas assumidas pelas instituições, de acordo com sua história, sua origem, sua finalidade, observando as concepções – de professor, de aluno, de currículo – que as orientam.

Nesse sentido, Veiga (2004)<sup>23</sup> observa que o Projeto Político-Pedagógico tem recebido a atenção e o reconhecimento de professores, pesquisadores e instituições educacionais, tanto no nível nacional como no estadual e municipal, sempre de forma relacionada a avanços na qualidade do ensino em todas as áreas, desde a escola básica à universidade.

O Projeto fundamenta a organização do trabalho nas instituições nas quais e pelas quais ele se formula. As principais referências do que se projeta encontram-se nos alunos, professores, funcionários, na comunidade escolar de modo geral, observando-se as características e necessidades do contexto social em que a instituição se insere.

Com esse interesse de refletir e organizar o trabalho e com a finalidade de aperfeiçoar seu encaminhamento é preciso que a instituição se “lance para diante” e “busque o possível”, a partir do que tem, do que é e do que deseja ser e alcançar, porque o Projeto é, naturalmente, uma síntese do real presente e do ideal futuro.

Ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos a intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base

no que temos, buscando o possível (...). Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova de cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (VEIGA, 2000)<sup>24</sup>.

Reafirma-se, portanto, que o Projeto Político-Pedagógico é um documento conceitual e paradigmático no qual se apresentam princípios e critérios que constituem referências fundamentais aos valores de formação assumidos pela escola e que identificam a sua proposta e compromisso socioeducacional. Assim, no Projeto esclarecem-se as definições básicas do trabalho pedagógico da instituição, de acordo com seu contexto, origem, motivações e finalidade.

Autores como Bussmann (2001), Falkembach (2001), Gandin (1990), Marques (2001), Pinto e Rangel (2004), Rangel e Pinto (2008)<sup>25</sup>, além de outros, exemplificam aportes do Projeto Político-Pedagógico que enfatizam sua construção pelo coletivo da escola e, nela, a definição de parâmetros fundamentais do processo educativo e de temas e valores priorizados nesse processo.



*o Projeto Político-Pedagógico  
traz definições básicas das  
perspectivas, propostas e políticas  
assumidas pelas instituições,  
de acordo com sua história, sua  
origem, sua finalidade, observando  
as concepções – de professor, de  
aluno, de currículo –  
que as orientam.*

Por tudo isso, o Projeto segue e persegue um rumo, uma direção. Suas ações e decisões são intencionais, ou seja, têm um sentido, um significado explícito, assim como têm compromissos definidos e assumidos pelo coletivo que vai implementá-lo. O qualificativo “político” é adequado, então, a esses compromis-

tos, que são sociais e públicos, de acordo com os interesses e necessidades concretas da população a que o trabalho institucional atende.

Ainda, do ponto de vista político, a discussão, o envolvimento da comunidade acadêmica com o Projeto não só propiciam como fortalecem a vivência democrática, uma vez que mobilizam o coletivo que vai praticá-lo trazendo seu olhar, suas atenções para o que é essencial e atual na perspectiva dos avanços e comprometimentos do trabalho.

Assim, as relações movidas por possíveis disputas de poder, ou por corporativismo, tendem a se superar, uma vez que se enfatizam objetivos comuns, priorizados sobre as possíveis fragmentações decorrentes da divisão e da setorização do trabalho que, frequentemente, têm reforçado diferenças e a segmentação de níveis de decisões.

Quanto aos aportes pedagógicos do Projeto, incluem, entre outros, os critérios das práticas que correspondem à especificidade do processo didático de ensino, aprendizagem, avaliação, ressaltando, nesse processo, o comprometimento político de socialização e democratização do saber. O plano pedagógico, que é, por natureza, de formação de conhecimento e valores, *incorpora os princípios da formação profissional, não só para o exercício competente do trabalho, como para a sua visão ampla, social e politicamente contextualizada, com atenção a compreendê-lo como direito da vida cidadã.*

Pode-se, portanto, reafirmar que “político e pedagógico” são qualificativos do Projeto, que se afinam e articulam no alcance de seu significado, sua construção e implementação. Assim, o Projeto é construído e implementado, oferecendo parâmetros que fundamentam as ações, além de constituir-se em estímulo à discussão dos problemas institucionais, notando-se dificuldades e empenhamentos à efetivação de sua intencionalidade.

O fator intencionalidade, que é substância da formulação do Projeto, decorre da própria natureza da instituição, sua origem e os fins para e pelos quais foi criada. Assim, quando se prevêm o processo e ações para a melhoria de qualidade retomam-se, também, os propósitos originais e aqueles acrescentados pela evolução do conhecimento e dos apelos socioeducacionais, científicos e tecnológicos.

Desse modo, o Projeto, ao mesmo tempo em que retoma as bases, origens e trajetória institucionais, atualiza, de acordo com o tempo, o estado da ciência, da tecnologia, da sociedade, as suas solicitações e compromissos. Por isso, é importante rever a história da instituição para que não se perca a memória do caminho percorrido e se chegue, com mais segurança, aos novos caminhos, consolidando e ampliando os seus fundamentos político-pedagógicos.

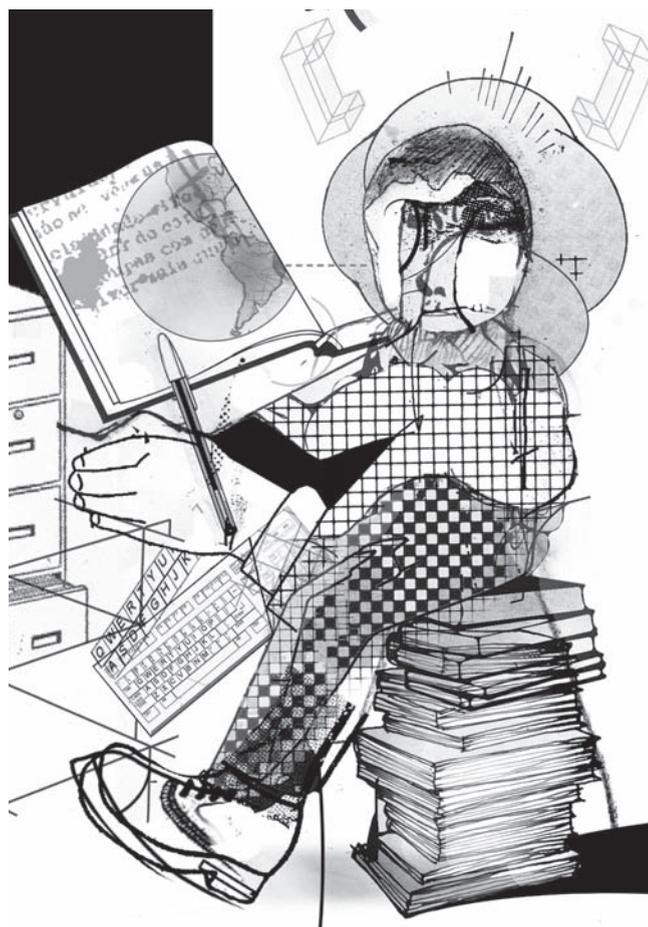
## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os fundamentos e dimensões do processo de ensino, aprendizagem e avaliação abrangem questões amplas de seu

contexto, circunstâncias, fatores e concepções. O que se fez neste estudo foi rever e apontar *alguns* desses fundamentos e a perspectiva de multidimensionalidade que orienta a compreensão das práticas didáticas que se realizam, como práticas essencialmente educativas, em todas as áreas e cursos, sejam de estudos básicos, gerais, sejam de estudos específicos, profissionalizantes. Observou-se, também, que os fundamentos que orientam as práticas educativas são reunidos, explicitados, definidos e decididos coletivamente, pela comunidade acadêmica, no Projeto Político-Pedagógico.

A expressão “Político-Pedagógico” traz, portanto, ao Projeto a visão e o compromisso político que se associam à visão e ao compromisso pedagógico. Vale, então, novamente lembrar que a Pedagogia é o campo de estudos dos fundamentos da Educação; como tal, esse campo incorpora as questões do ensino, da pesquisa, da extensão das ações educacionais implementadas em todas as áreas de formação humana e socioprofissional. Não se recomenda, portanto, dissociar o político do pedagógico.

Complementarmente, do ponto de vista didático é também oportuno observar, nestas considerações finais deste estudo, *princípios* que orientam procedimentos colaborativos e construtivos de ensino e avaliação, no interesse de que a aprendizagem se realize de modo efetivo. Em Rangel (2010)<sup>26</sup> observam-se, então,



os princípios da proximidade do conhecimento, da transposição didática, da diversificação metodológica, da afetividade.

*Pelo princípio da proximidade do conhecimento*, as práticas de ensino e aprendizagem devem partir de conceitos, fatos e processos mais próximos dos alunos, mais reconhecidos por eles, para, então, prosseguirem com conceitos, fatos e processos mais distantes e com maior nível de abstração.

*O princípio da transposição didática* recomenda a relação entre teoria e prática, entre conceitos e exemplos, entre o conteúdo ensinado e os fatos do cotidiano da vida social a que o conteúdo se aplica. A transposição didática é especialmente considerada nos procedimentos de ensino e avaliação, associados a níveis de elaboração do conhecimento pretendidos na aprendizagem.

*O princípio da diversificação metodológica* sugere a dinamização da aula e o uso de vários procedimentos de ensino e avaliação, de modo a estimular o aluno a aprender e despertar sua motivação para o estudo, para a participação nas aulas, *evitando o receio de ser avaliado*.

Também em Rangel (2010)<sup>27</sup>, como em outros autores (JUSTO, 2003)<sup>28</sup>, destaca-se, na dimensão humana do processo didático, *o princípio da afetividade*, da relação conduzida pelo acolhimento, pela qualificação e valorização da *pessoa do aluno*, para quem se realiza, de modo positivo e cooperativo, o processo de ensino, aprendizagem e avaliação, e para quem se destinam a escola e seu Projeto Político-Pedagógico.

Ao finalizar este estudo, reafirma-se o princípio de que o ensino, a aprendizagem, a avaliação constituem processos vinculados, consorciados, intercorrentes, cujo propósito e concepção associam-se a fundamentos pedagógicos e princípios didáticos, que constituem suas referências. É preciso, portanto, compreender os fundamentos para que se faça a melhor opção, no sentido de processos e práticas didáticas construtivas, colaborativas, emancipadoras. É nesse sentido que se realiza a formação humana para inserção na sociedade e no mundo da ciência, da tecnologia e do trabalho.

## NOTAS

<sup>1</sup> CERQUEIRA FILHO, G. **A questão social no Brasil**: crítica do discurso político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

<sup>2</sup> RANGEL, M. **A pesquisa de representação social no enfrentamento de problemas socioeducacionais**. Aparecida(SP): Ideias & Letras, 2003.

<sup>3</sup> PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Difel, 2003.

<sup>4</sup> VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

<sup>5</sup> FERREIRA, M. E. C.; GUILMARÃES, M. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

<sup>6</sup> CORBISIER, R. **Enciclopédia filosófica**. Petrópolis(RJ): Vozes, 1974.

<sup>7</sup> BOCHENSKI, I. M. **A filosofia contemporânea ocidental**. São Paulo: EPU-EDUSP, 1975.

<sup>8</sup> KNELLER, G. F. **Introdução à filosofia da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.

<sup>9</sup> TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1976; TABA, H. **Elaboración del currículo**. Buenos Aires: Troquel, 1975; RAGAN, W. B. **Currículo primário moderno**. Rio de Janeiro: Centro de Publicações Técnicas da Aliança USAID, 1964; SPERB, D. C. A colaboração dos pais no currículo escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.45, n.102, p.354-355,1966; TRALDI, L. L. **Currículo: conceituação e implicações**. São Paulo: Atlas, 1977.

<sup>10</sup> DEWEY, J. **The child and the curriculum**. Chicago: The University of Chicago Press, 1908

<sup>11</sup> CHADWICK, C.; ROJAS, A. M. **Tecnologia educacional e desenvolvimento curricular**. Rio de Janeiro: ABT, 1980.

<sup>12</sup> BERMAN, L. **Novas prioridades para o currículo**. Porto Alegre: Globo, 1976; DOMINGUES, J. L. Interesses humanos e paradigmas curriculares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 67, n.156, p.351-366, 1986.

<sup>13</sup> KONDER, L. **Filosofia e educação**. De Sócrates a Habermas. Rio de Janeiro: Ed. Formação & Ação, 2006; GIROUX, H. **Pedagogia radical**. São Paulo: Cortez, 1983.

<sup>14</sup> CANDAU, V. M. A didática e a formação dos educadores – Da exaltação à negação: a busca da relevância. In: **A didática em questão**. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p.12-22; **Id.** A revisão da didática. In: **Rumo a uma nova didática**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p.13-18.

<sup>15</sup> **Id.** (2001) **op. cit.**, p. 13.

<sup>16</sup> **Id. ibid.**, p. 13-14.

<sup>17</sup> **Id. ibid.**, p. 14.

<sup>18</sup> **Id. ibid.**, p. 13.

<sup>19</sup> **Id. ibid.**, p. 13.

<sup>20</sup> RANGEL, M. O estudo como prática de supervisão. In: **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 9 ed. Campinas (SP): Papyrus, 2008. p. 57-68.

<sup>21</sup> VEIGA, I. P. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas (SP): Papyrus, 2000. p.11-36; **Id.** Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: RESENDE, L. M. G. de (Org). **Escola:**



espaço do projeto político-pedagógico. 4 ed. Campinas (SP): Papirus, 2001; **Id. Educação básica e educação superior.** Projeto político-pedagógico. Campinas(SP): Papirus, 2004; **Id.** Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: FONSECA, M. (Org.). **As dimensões do projeto político-pedagógico.** 4 ed. Campinas (SP): Papirus, 2006.

<sup>22</sup> VEIGA, I. P. (2000) **op. cit.**, p. 13.

<sup>23</sup> **Id.** (2004) **op. cit.**

<sup>24</sup> **Id.** (2000) **op. cit.**, p. 12 - 13.

<sup>25</sup> BUSSMANN, A. C. O Projeto político-pedagógico e a gestão da escola. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 13 ed. Campinas (SP): Papirus, 2001. p. 37-52; FALKEMBACH, E. M. F. Planejamento participativo: uma maneira de pensá-lo e encaminhá-lo com base na escola. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 13 ed. Campinas (SP): Papirus, 2001, p. 131-142; GANDIN, D. **Planejamento e prática educativa.** 3 ed. São Paulo: Loyola, 1990; MARQUES M. O. O projeto político-pedagógico organiza a escola. **Revista Espaços da Escola,** Injuí, v. 10, n. 39, p.3-12, 2001; PINTO, L.; RANGEL, M. Projeto político-pedagógico da escola médica. **Revista Brasileira de Educação Médica,** Rio de Janeiro, v. 28, n. 3, p. 251-258, set./dez., 2004; RANGEL, M., PINTO, L. Planejamento da ação docente no ensino superior: participação e compromisso. **Revista FAEEBA. Educação e Contemporaneidade.** Salvador, v.17, n. 30, p.137-144, jul./dez., 2008.

<sup>26</sup> RANGEL, M. **Metodologias de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas.** 5 ed. Campinas(SP): Papirus, 2010.

<sup>27</sup> **Id. ibid.**

<sup>28</sup> JUSTO, H. **Ensino e aprendizagem segundo Carl Ransom Rogers.** Aprendizagem centrada no aluno. Canoas (RS): La Salle, 2003.

## ABSTRACT

*Mary Rangel. **Pedagogic foundations: significant references common to general and vocational studies.***

*This study is motivated by attention to the pedagogic foundations of teaching, viewed as an essentially educational practice both at the level of basic general studies and specific vocational studies. With this motivation, it should be initially underlined that teaching, learning, and evaluating in all areas and courses are interrelated processes, linked to foundations that broaden and contextualize their understanding. Based on these considerations, this article aims to review the foundations with no intention to exhaust them, but merely to recall and reassert some of their significant contributions. Thus, the methodology is characterized by a theoretical revision that supports analyses and arguments in an essay-like style.*

**Keywords:** Teaching; Learning; Evaluation; Pedagogic foundations.

## RESUMEN

*Mary Rangel. **Fundamentos pedagógicos: referencias significativas comunes a la enseñanza en el área de los estudios generales y de capacitación profesional.***

*La motivación de este estudio reside en la atención dedicada a los fundamentos pedagógicos de la enseñanza, entendida como la práctica esencialmente educativa que se realiza tanto a nivel de los estudios básicos generales como a nivel de los estudios específicos de capacitación profesional. Teniendo en cuenta esta motivación, se enfatiza inicialmente que la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación constituyen, en todas las áreas y cursos, procesos interrelacionados referidos a ciertos fundamentos que amplían y contextualizan su comprensión. A partir de estas consideraciones, se asume en este trabajo el objetivo de rever dichos fundamentos sin la intención de agotarlos, pero sí con el propósito de recordar y reafirmar algunos de sus aportes significativos. Por lo tanto, la metodología consiste en una revisión teórica que sostiene análisis y argumentaciones al estilo de un ensayo.*

**Palabras clave:** Enseñanza; Aprendizaje; Evaluación; Fundamentos Pedagógicos.