

Avaliação diagnóstica do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFPR

Antônio Lineu Carneiro*
Vilma Marcassa Barra*

No primeiro semestre de 1988, a coordenação do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFPR solicitou ao Departamento de Métodos e Técnicas da Educação, do Setor de Educação desta Universidade, um assessoramento a uma nova proposta de currículo do curso em questão. Uma equipe de professores aceitou a solicitação e conduziu, então, uma sondagem prévia com alunos egressos e licenciados (alunos de Prática de Ensino em Ciências e Biologia) para levantar indicadores de orientação a um projeto de avaliação, em moldes de pesquisa, do currículo vigente. Os depoimentos dos alunos, via entrevistas semi-estruturadas, possibilitaram a identificação de dimensões problemáticas significativas no contexto curricular, como ponto de partida ao estudo diagnóstico:

- . expectativas pessoais dos alunos;
- . objetivos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFPR.
- . Atitudes dos docentes quanto ao curso, ação didática e referenciais metodológicos dos mesmos professores;
- . integração entre os graus de ensino (1º, 2º e 3º).

* Mestres em Educação, Professores Adjuntos do Departamento de Métodos e Técnicas da Educação - Setor de Educação da UFPR.

Objetivos e contextura teórica

Os professores signatários deste relato elaboraram, com base na sondagem referida, um projeto de avaliação diagnóstica que visava subsidiar o encaminhamento das decisões do grupo de estudos convocado pela coordenação do curso, com vistas à formulação de uma nova proposta curricular. Este objetivo de orientação global foi explicitado em objetivos operacionais:

- . defrontar as expectativas e posicionamento dos alunos ante os objetivos do curso com o posicionamento dos docentes relativamente aos mesmos objetivos;

- . levantar um perfil didático-metodológico de disciplinas já cursadas pelos alunos, sob o aspecto da percepção avaliativa dos mesmos por referência a critérios dados;

- . caracterizar a importância e a viabilidade de um elenco de objetivos expressivos de ênfases curriculares no ensino de Ciências, por meio do posicionamento avaliativo de professores do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFPR e de professores de 1º e 2º graus.

Em sua conexão com a problemática curricular, a avaliação diagnóstica foi referenciada aos paradigmas curriculares identificados a partir da década de 1970. Destes, optou-se pelo esquema conceitual desenvolvido por McDonald (1975), com base nos tipos fundamentais de pesquisa propostos por J. Habermas (1980): a) paradigma técnico-linear - de J. F. Bobbitt (1918) a R. W. Tyler (1949) e continuadores, como H. Taba (1962), J. Popham e Baker (1970), as curriculistas brasileiras Dalilla C. Sperb (1966), Marina Couto (1966) e Lady Lina Traldi (1977); b) paradigma circular-consensual - de um enfoque histórico-hermenêutico para uma orientação praxiológica, sob a influência de Paulo Freire sobre curriculistas norte-americanos nos anos setenta; c) paradigma dinâmico-dialógico - desenvolvimento da tendência histórico-crítica e sócio-política, delineada no paradigma anterior. Segundo Domingues (1986), o paradigma curricular dinâmico-dialógico vem tendo avanços promissores no Brasil pelo movimento de teorização pedagógica e inovação da prática educativa desde o início da década de 1980. Nesta linha destacam-se autores como Dermeval Saviani, J. C. Libâneo e Guiomar N. de Melo.

No quadro desse paradigma dinâmico-dialógico de currículo, levou-se em conta também a análise das tendências de transformação da escola contemporânea, segundo Palácios (1979), o qual hipotetiza dois tipos de professores:

- . aqueles que se contentam com a transmissão dos conteúdos, sem preocupação com outros aspectos do ato educativo e,

de outro lado, os que se comprometem com uma tarefa de transformação educativa, querendo outro tipo de escola e que sabem da pouca utilidade dos modelos tradicionais, em razão não apenas dos entraves às possibilidades de mudança, mas também considerando-se alternativas de transformação fundadas na reflexão e nas práticas pedagógicas atuais.

Esta hipótese dicotômica foi assumida como pressuposto básico na formulação do conjunto de objetivos apresentados como orientadores do curso em referência, ao lado de outros pressupostos integrantes da concepção pedagógica e/ou teoria escolar histórico-crítica de Saviani e Libâneo, quais sejam: valorização da instituição escolar, dos conteúdos de aprendizagem e da ação docente, enquanto mediações entre o educando como sujeito do processo educativo (intra-escolar) e o contexto político-econômico e sociocultural, no qual se desenvolve a prática educativa em sua totalidade - pervadindo, ultrapassando e determinando a escola na sua própria possibilidade específica.

Quanto às ênfases curriculares, identificadas e diferenciadas em número de 07 (sete) por Roberts (1982) e retomadas por Moreira e Axt (1987), foram avaliadas pelos autores deste trabalho como compatíveis com o quadro teórico adotado em vista das seguintes razões: integram a problemática hodierna de currículo, constituindo um avanço de especificação referencial de sentido tanto inter como intradisciplinar, pois 'Ciências' incorpora um conjunto de disciplinas escolares, afins como área de conhecimento mas distintas, precisamente, na sua especificidade científica; foram levantadas a partir da prática curricular em escolas norte-americanas, mas já disseminadas largamente no mundo por meio de programas e bibliografia didática conhecidos e/ou aplicados inclusive no Brasil; constituem um instrumental analítico-interpretativo potencialmente produtivo no processo da reflexão avaliativa para um desejável posicionamento intencionalmente crítico por parte dos professores dessa área, buscando-se a superação de uma inércia mecanicista, da rotina automatizada, na condução dos empreendimentos escolares - em nível de estrutura curricular e da dinâmica didático-metodológica dos programas e das interações e mediações dos processos de ensino e aprendizagem; por fim, o fato de que as ênfases em questão não são exclusivas e, portanto, possibilitam uma flexibilidade de orientação metodológica, despertando o professor para decisões explicitamente referenciadas - o que é característica da tendência progressista na prática educativa hodierna.

Estrutura metodológico-operacional

Em vista dos objetivos da avaliação diagnóstica e dos grupos de sujeitos envolvidos, foram elaborados os seguintes instrumentos:

- . para os alunos do curso: levantamento de expectativas pessoais frente ao curso, posicionamento avaliativo ante os objetivos dados como orientadores do curso e avaliação de disciplinas já cursadas;
- . para os professores do curso: posicionamento avaliativo ante os objetivos orientadores do curso e avaliação dos objetivos que expressavam as sete ênfases curriculares no ensino de Ciências
- . para os professores de 1º e 2º graus: avaliação dos objetivos relativos às ênfases curriculares.

Além das respostas forçadas, por meio de escalas dos tipos numérica e semântica, cada instrumento possibilitou aos respondentes espaço para informações complementares e posições pessoais; no caso dos professores de 1º, 2º e 3º graus, foram-lhes solicitadas também sugestões sobre a melhoria da formação do professor de Ciências (1º grau) e Biologia (2º grau).

Os alunos expressaram suas expectativas frente ao curso por meio do seguinte elenco de proposições:

1. capacitar-se profissionalmente:
 - para o ensino de 1º grau;
 - para o ensino de 2º grau;
 - para atividades básicas de pesquisa;
 - para o ensino e a pesquisa;
2. preparar-se para a continuidade de estudos em cursos de pós-graduação, objetivando:
 - qualificação para pesquisa de alto nível;
 - qualificação para o ensino superior;
 - ambas as qualificações;
3. contribuir para a efetividade do ensino de 1º e/ou 2º graus, frente à conjuntura sócio-econômica e política do País;
4. realizar aspirações e gosto de trabalhar na área de Ciências Biológicas:
 - no ensino;
 - na pesquisa;
 - em ambos.

Em relação a cada alternativa o aluno projetava sua escolha marcando uma posição na seguinte escala numérica crescente:

1 (); 2 (); 3 (); 4 (); 5 ().

A mesma escala foi empregada para que alunos e professores do curso expressassem seu posicionamento avaliativo quanto aos objetivos dados como orientadores do mesmo curso e cujo elenco é o seguinte:

1. atender à demanda de professores de Ciências pelas escolas de 1º grau;
2. atender à demanda de professores de Biologia pelas escolas de 2º grau;
3. propiciar a formação básica de pesquisadores em Biologia;
4. preparar clientela aos cursos de pós-graduação na área de Ciências Biológicas;
5. preparar clientela aos cursos de pós-graduação em Educação, em conexão com a área de Ciências Biológicas;
6. transmitir, com a maior eficácia, os conteúdos das disciplinas aos alunos de licenciatura em Ciências Biológicas;
7. capacitar os alunos tanto em habilidades de ensino quanto em procedimentos de pesquisa na área de Ciências Biológicas;
8. possibilitar aos alunos um domínio dos conteúdos curriculares do curso de licenciatura em Ciências Biológicas;
9. passar aos alunos métodos e técnicas de estudo e pesquisa na área de Ciências Biológicas;
10. despertar os alunos para posicionamentos críticos e atitudes profissionais coerentes frente ao contexto sócio-político e cultural;
11. favorecer aos alunos o desenvolvimento de estratégias e a apropriação de técnicas de estudo e pesquisa na área de Ciências Biológicas;
12. dar aos alunos diretivas e modelos de atuação profissional na área de Ciências Biológicas.

Os objetivos de números 1 a 5 formam um conjunto que, pelo seu conteúdo e para fins de análise, foram denominados terminais: expressam as expectativas da sociedade quanto à habilitação específica dos egressos do curso em pauta (ou de outro, guardadas as especificidades). Esses cinco objetivos explicitam, pois, a abrangência dessa licenciatura tanto no âmbito do ensino de 1º e 2º graus como no plano da continuidade de estudos pelo egresso em nível de pós- graduação e, em ambos os casos, supondo uma formação básica para pesquisa.

Os demais objetivos, do número 6 ao 12, formam um outro conjunto em termos de conteúdo que foram categorizados como instrumentais, estruturando-se em dois subconjuntos que operacionalizam em

perspectiva metodológica o pressuposto hipotético tomado de Palácios (tipologia dicotômica de professores). São objetivos instrumentais enquanto orientação das formas de ação, da metodologia de efetivação do currículo, em vista da competência profissional dos licenciados. Eis as concepções metodológicas subjacentes a esses objetivos:

. objetivos de números 6, 9 e 12: expressam predomínio da ação do professor na seleção e tratamento dos conteúdos, bem como na proposição de modelos de atuação profissional, configurando uma linha de diretividade e conservadorismo docentes;

. objetivos de números 8, 10 e 11: traduzem uma busca de alternativas de ensino e de aprendizagem favoráveis à participação dos alunos no processo de elaboração do conhecimento e apropriação dos conteúdos específicos, referenciados ao contexto societário; esta orientação denota uma tendência pedagógica progressista, adaptativa e compromissada com a transformação da sociedade também a partir da atuação do professor de 1º e 2º graus.

Quanto ao objetivo de número 7, não arrolado acima, os pesquisadores entenderam-no como um objetivo-síntese, que deveria traduzir uma perspectiva de integração das habilidades de ensino com os procedimentos de pesquisa e, no plano operacional, servir de controle à coerência dos posicionamentos dos respondentes quanto aos demais objetivos desse subconjunto.

Na avaliação de disciplinas pelos alunos, foi-lhes fornecida uma escala semântica a ser aplicada a 06 (seis) disciplinas já cursadas, em vista de um conjunto de 14 (quatorze) critérios explicitadores de 04 (quatro) dimensões didático-metodológicas. Seguem a escala e os critérios.

Escala avaliativa:

(0) = nível muito fraco;

(1) = nível fraco;

(2) = nível médio;

(3) = nível bom;

(4) = nível excelente;

Critérios, por dimensões:

. dinâmica interativa:

1 - diálogo professor-aluno e aluno-aluno;

2 - entusiasmo do professor pela Disciplina;

3 - possibilidade de reflexão e criatividade pelo aluno;

4 - variedade das atividades de ensino e de aprendizagem, em função dos objetivos do curso;

5 - objetividade e clareza de comunicação do professor;

. conteúdos:

6 - importância e atualização dos conteúdos desenvolvidos na Disciplina;

7 - relação dos conteúdos da Disciplina com os de outras disciplinas (interdisciplinaridade);

8 - adequação dos conteúdos da Disciplina aos objetivos do curso;

. avaliação:

9 - clareza dos critérios aplicados para a avaliação da aprendizagem na Disciplina;

10- utilização de diferentes formas e instrumentos de avaliação da aprendizagem;

11- significação e adequação dos procedimentos de avaliação aos objetivos do curso;

. recursos e meios:

12- disponibilidade de uso de materiais para o ensino e a aprendizagem na Disciplina;

13- adequação e suficiência dos materiais didáticos disponíveis para o ensino e a aprendizagem na Disciplina;

14- diversidade e eficiência dos materiais didáticos em relação aos objetivos do curso.

Quando da aplicação do instrumento aos alunos (sem sala de aula e com orientação de monitores da pesquisa), após terem eles completado a avaliação das disciplinas era-lhes solicitado que justificassem seu posicionamento sempre que as marcações não fossem o nível médio - (2) da escala: buscou-se, assim, que os alunos projetassem seu entendimento dos critérios propostos, a fim de se poder interpretar de uma perspectiva mais realista, menos formal, os resultados de avaliação das disciplinas.

As sete (07) ênfases curriculares no ensino de Ciências foram apresentadas aos professores de nível superior e aos de 1º e 2º graus sob a forma de vinte e uma (21) proposições, redigidas como objetivos orientadores do ensino e da aprendizagem na área de Ciências Biológicas. Na

composição do instrumento não houve identificação das ênfases, mas foi seguida a ordem seqüencial de três objetivos para cada uma delas:

1) ênfase da *ciência do cotidiano*:

01 - compreender a importância das Ciências Biológicas para o atendimento e o controle do ambiente;

02 - levantar possibilidades de solução de problemas individuais e coletivos com base nos princípios das Ciências Biológicas;

03 - relacionar princípios e conceitos das Ciências Biológicas com a compreensão e o controle dos fenômenos e problemas do dia-a-dia.

2) Ênfase da *estrutura da Ciência*:

04 - compreender a estrutura de crescimento e desenvolvimento, bem como a especificidade das Ciências Biológicas;

05 - analisar a natureza evolutiva do conhecimento no âmbito das Ciências Biológicas e a influência do referencial conceitual sobre as teorias desenvolvidas nas Ciências Biológicas;

06 - avaliar a interação entre evidências experimentais e teoria, bem como a adequação de modelos explicativos dos fenômenos nas Ciências Biológicas.

3) Ênfase da *ciência, tecnologia e sociedade*:

07 - compreender as limitações das Ciências Biológicas no tratamento e na solução de problemas práticos, pessoais e coletivos;

08 - analisar as relações entre os conteúdos das Ciências Biológicas e o sentido objetivo dos problemas sociais;

09 - analisar a importância de considerações científicas e tecnológicas e de considerações éticas e valorativas, para tomadas de decisões pessoais e políticas, no campo das Ciências Biológicas.

4) Ênfase do *desenvolvimento de habilidades científicas*:

10 - compreender o alcance dos processos científicos básicos no campo das Ciências Biológicas, relativamente a outras áreas de conhecimento;

11 - desenvolver competência no uso de processos básicos no âmbito das Ciências Biológicas;

12 - analisar as relações de meios e processos com fins e produtos na área das Ciências Biológicas.

5) Ênfase das *explicações corretas*:

13 - compreender a autoridade dos especialistas como critério de explicação científica nas Ciências Biológicas;

14 - valorizar as explicações científicas corretas na compreensão e análise dos fenômenos e problemas das Ciências Biológicas;

15 - distinguir as explicações aceitas pela comunidade científica, no campo das Ciências Biológicas, das que não o são.

6) Ênfase do *indivíduo como explicador*:

16 - compreender as Ciências Biológicas como experiência cultural e expressão da capacidade humana, no decorrer da história;

17 - descobrir objetivos próprios no processo de explicação dos eventos na área de Ciências Biológicas;

18 - manifestar interesse de engajar-se na construção das explicações científicas, no campo das Ciências Biológicas.

7) Ênfase da *fundamentação sólida*:

19 - compreender que os conteúdos de aprendizagem das Ciências Biológicas constituem uma estrutura contínua através dos diferentes níveis escolares;

20 - identificar a seqüência de pré-requisitos no entendimento dos programas de Ciências Biológicas, para cada série e grau de ensino;

21 - engajar-se no domínio dos pré-requisitos para a continuidade da aprendizagem dos conteúdos de um programa de Ciências Biológicas.

Os respondentes deveriam avaliar cada objetivo sob os critérios de importância e viabilidade, com bases em escalas semânticas diferenciadas:

. Importância relativa do objetivo:

(0) = sem importância alguma;

(1) = de importância mínima: abaixo de um nível médio nesta escala;

(2) = de razoável importância: acima de um nível médio nesta escala;

(3) = de máxima importância.

. Viabilidade relativa do objetivo:

(0) = totalmente viável;

(1) = viável com muitas restrições;

(2) = viável com poucas restrições;

(3) = totalmente viável.

Esta segunda escala foi complementada pelas seguintes alternativas de justificativa dos níveis de viabilidade, a serem consideradas sempre que o nível marcado não fosse o (3):

1 - carga horária insuficiente;

2 - turno de aulas;

3 - inadequação do programa curricular;

4 - falta de recursos auxiliares e materiais didáticos;

- 5 - inexistência e ambientes adequados (laboratórios, sala-ambiente ...);
- 6 - deficiências dos manuais didáticos;
- 7 - falta/indisponibilidade de fontes de referência e atualização;
- 8 - insuficiência de pré-requisitos por parte dos alunos;
- 9 - falta de interesse e motivação dos alunos;
- 10 - interferência de condições socioeconômicas dos alunos;
- 11 - deficiências de preparação anterior do professor pelo curso de licenciatura;
- 12 - inexperiência docente;
- 13 - falta de atualização/aperfeiçoamento docente (cursos, encontros ...);
- 14 - deficiências de apoio administrativo e/ou apoio pedagógico por parte da instituição;
- 15 - outras interferências.

Os instrumentos descritos foram previamente validados, por professores de conteúdos específicos e por pesquisadores da UFPR (~validação aparente~, i. é, baseada no critério de julgamento independente por sujeitos qualificados - ~juízes~). Tiveram aplicação, simultaneamente, no segundo semestre de 1988, com o auxílio de alunos do próprio curso avaliado, os quais, em número de cinco, participavam do projeto como monitores. Dos professores do curso, 54% responderam validamente ao instrumento; e a participação válida do alunado foi de 34%. Quanto aos professores de 1º e 2º grau, foi alcançado um total de sessenta e sete (67) respondentes, assim distribuídos: quarenta e um (41) professores de dezesseis (16) escolas da rede estadual; dezessete (17) professores de oito (08) escolas da rede particular e nove (09) professores de três (03) escolas da rede municipal.

Os dados quantitativos, de natureza enumerativa, foram tratados pela estatística de Qui quadrado, em associação com o índice ~w~ de Cohen, para o controle da potência dos testes de significação probabilística. Os dados qualitativos foram organizados e categorizados. Ambos foram, então, analisados e interpretados no contexto do estudo para a configuração dos resultados.

Resultados da avaliação diagnóstica

A partir do final do segundo semestre de 1988 e no decorrer de 1989, os resultados do estudo foram sendo comunicados à coordenação e a grupos de professores e alunos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFPR, por meio de encontros e grupos de estudos e um seminário de significação maior, do qual participaram professores de outras instituições, de 1º, 2º e 3º graus. Deste modo, o projeto atingiu inicialmente seu objetivo principal: o de subsidiar a discussão da proposta curricular do curso envolvido. Com efeito, no decorrer de 1990, o processo de reformulação do currículo de Ciências Biológicas da UFPR incorporou em sua documentação um relatório sintético do estudo, com as recomendações cabíveis. Neste artigo, os autores entendem que o mais importante é a divulgação da concepção teórico-metodológica do estudo - uma vez que não haveria espaço para um comentário extenso dos resultados. Mas, em síntese, cabem aqui alguns destaques:

1) quanto aos objetivos do curso: detectou-se diferença estatisticamente significativa entre professores e alunos com respeito ao objetivo de integração de ensino e pesquisa na licenciatura em Ciências Biológicas. Os alunos se posicionaram pela integração e os professores tomaram posição indefinida a esse respeito.

2) Quanto às ênfases curriculares no ensino de Ciências (neste estudo, adaptadas como objetivos orientadores na área de Ciências Biológicas): os professores de 1º e 2º graus mostraram-se mais positivos tanto em relação à importância quanto à viabilidade dos objetivos que traduziam as sete ênfases, considerando-se sua aplicação nesses níveis de ensino.

3) Quanto à avaliação das disciplinas pelos alunos: evidenciou-se a própria possibilidade de se desvelar a qualidade pedagógica (evidentemente relativa, nos limites do estudo) das disciplinas curriculares, a partir da percepção experiencial dos seus sujeitos, por referência a critérios dados como perspectiva de reflexão conscientizadora.

O estudo em seu todo, enquanto avaliação diagnóstica em forma de pesquisa, constituiu uma leitura de problemas sensíveis no processo decisório de redimensionamento curricular do curso, sob a perspectiva de significação e impacto sócio-profissionais:

- . falta de clareza na definição dos objetivos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFPR, com ausência de qualquer explicitação da sua relação para com o contexto político-econômico e sociocultural;

- . interação deficiente do curso, enquanto instituição universitária, com a escola de 1º e 2º graus;

- . cisão dicotômica entre os compromissos profissionais do professor e do pesquisador, conotando deficiência de referenciais de questionamento e orientação organizativa das

- práticas docente e discente no curso e acarretando a desvalorização da sua dimensão pedagógica - enquanto objetivaria, por sua própria definição institucional, a formação de professores de 1º e 2º graus.

Em termos de efeitos concretos, o estudo favoreceu mudanças estruturais e de conteúdo na proposta curricular em implantação no curso de Ciências Biológicas da UFPR, quais sejam:

- . introdução dos seminários de ensino e pesquisa, no início do curso e, ao final do mesmo, dos seminários de prática de pesquisa;

- . a abertura do Bacharelado, até então inexistente, para que o estudante da área possa decidir com maior amplitude sua formação profissional.

Afora os compromissos formais dos pesquisadores - como membros do Setor de Educação - para com a coordenação do curso de Ciências Biológicas da UFPR, o projeto proporcionou um empreendimento interseccional que, nas suas pequenas dimensões e alcance, significou para seus participantes um convívio universitariamente deveras gratificante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOBBITT, J. F. *The Curriculum*. Boston : Houghton Mifflin, 1918.
- COHEN, Jacob. *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. London: Academic Press, 1977.
- COUTO, M. *Como elaborar um currículo*. Rio de Janeiro : Ao Livro Técnico, 1966.
- DOMINGUES, J. Luiz. Interesses humanos e paradigmas curriculares. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, v.67, n.156, p.351-66, maio/ago. 1986.
- HABERMAS, J. *Conhecimento e interesse*. São Paulo : Abril, 1980. p. 301-2.
- MACDONALD, J. B. Curriculum and human interests. In: Pinar, W. F. *Curriculum Theorizing: the reconceptualists*. Berkeley, Cal. : McCutchan Publishing, 1975.

- MOREIRA, M. A. e AXT, R. Referenciais para análise e planejamento de currículo em ensino de Ciências. *Ciência e Cultura*, v.39, n.3, p.250-8, mar. 1987.
- PALÁCIOS, J. Tendências contemporâneas para uma escola diferente. *Cuadernos de pedagogia*, v.5, n.51, mar. 1979, Barcelona. Trad. e adaptação: DMTEFAE, UFMG.
- POPHAM, W. J. ; BAKER, Eva I. *Systematic Instruction*. Englewood Cliffs : Prentice Hall, 1970.
- ROBERTS, D. Developing the Concept of ~Curriculum Emphases~ in Science Education. *Science Education*, v.66, n.2, p.243-60, 1982.
- SPERB, Dallila C. *Problemas gerais de currículo*. Porto Alegre : Globo, 1966.
- TABA, H. Curriculum Development: *Theory and Practice*. New York : Harcourt, Brace & World, 1962.
- TRALDI, L. Lina. *Currículo: conceituação e implicações*. São Paulo : Atlas, 1977. v. 1.
- _____. *Currículo: metodologia de avaliação*. São Paulo : Atlas, 1977. v.2.
- _____. *Currículo: teoria e prática*. São Paulo : Atlas, 1977. v. 3.
- TYLER, R. W. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago : The University of Chicago, 1949.
- _____. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Trad. de L. Vallandro. Porto Alegre : Globo, 1974.

Sar... quando consideram o papel desempenhado pelo professor e sua influência em crianças e jovens.

Ao considerar essa relação é necessário que se estabeleça a conceituação de alguns termos para que se possa melhor entender o envolvimento, formação e atuação no cotidiano, que implica na prática de alguma coisa.

Por cotidiano se entende aquilo que se faz todos os dias, ou que sucede e se pratica habitualmente. É dessa ação habitual, cotidiana, que se constroem e se elaboram decisões que dizem respeito a vida de pessoas e de instituições. A partir dela cumprem-se as verdadeiras criações, aquelas que produzem os frutos no curso de sua humanização, as obras.

Tudo o que se produz e se constrói tem que ser demonstrado e praticado para ser aceito como verdade. Essa verdade se verifica no co-

* Mestre em História da Brasil. Professor Adjunto do Departamento de Teoria e Fundamentos de Educação do Setor de Educação da Universidade Federal de Paraná.

1. MODERNO *Dicionário Escolar*, 2. ed. São Paulo: Egeia, 1978, p. 167, 718 e 719.
2. LIEFEBVRE, Henri. *La Práctica y la Ausencia: Contribución a La Teoría de Las Representaciones*. México, Fondo de Cultura Económica, 1983. In: PENNY, Sérgio T. S. *Educação e Qualidade: a obra em construção*. Tese de Doutorado, USP, 1987, p. 16.