



**A VISÃO TUBULAR DO DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO: UMA ALEGORIA E UMA PRÁTICA**

*Augusto Ezequiel Afonso*<sup>1</sup>

*UNIVERSIDADE KATYAVALA BWILA (UKB) – BENGUELA, ANGOLA*

**RESUMO**

O presente texto resulta de um conjunto de reflexões sobre o trabalho docente que temos observado e que temos vindo a realizar, assim como das diferentes oportunidades de formação e de aprendizagem que temos usufruído no âmbito das Ciências da Educação e dos Estudos Curriculares, em particular. Trata-se de uma abordagem metafórica influenciada por vários estudos já realizados e, em grande medida, pelo nosso envolvimento no atendimento a crianças, adolescentes e jovens vítimas da desestruturação familiar e, posteriormente, em ações de treinamento direcionadas a professores e educadores, em geral, no período pós-conflito em Angola. Além da nossa interação com a área da Psicologia da Educação e do conjunto de lições de vida que têm marcado a nossa vida pessoal e profissional, ainda não tão longa, esta abordagem é também fruto da ligação que mantivemos durante algum tempo com programas sociais como o POSOCA<sup>2</sup> e o ICDP<sup>3</sup>. Tendo recorrido a alguma pesquisa bibliográfica e a dados resultantes de um inquérito, o texto chama a atenção dos profissionais da educação e, em particular, do currículo, para a necessidade de uma maior humanização do trabalho docente através da valorização de aspetos aparentemente insignificantes, mas que consideramos que são cruciais para o processo educativo.

Palavras-chave: Visão tubular; desenvolvimento curricular; trabalho docente; processo educativo.

**Notas Introdutórias**

Que significado(s) que atribuímos ao nosso ofício enquanto profissionais e enquanto pessoas? De que forma os nossos alunos se lembram, ou lembrarão, de nós? Como gostaríamos

---

<sup>1</sup> ezequielafonso39@gmail.com

<sup>2</sup> POSOCA – Programa Social com Crianças, afeto à igreja Metodista Unida em Angola.

<sup>3</sup> ICDP – Programa Internacional para o Desenvolvimento da Criança, uma organização não governamental norueguesa liderada por Karsten Hundeid, cujo trabalho foi reconhecido pela Universidade pública Angolana (UAN) ao ponto de dar lugar a Inserção, no currículo dos ISCED, a Disciplina de Intervenção Psicológica, na opção Ensino da Psicologia.

que eles se lembrassem de nós? Em que medida a nossa atuação como profissionais da educação e do ensino tem influenciado o presente e o futuro dos nossos alunos?

Ao entendermos o desenvolvimento curricular como um “processo dinâmico e contínuo que engloba diferentes fases, desde a justificação do currículo até à sua avaliação e passando, necessariamente, pelos momentos de conceção, elaboração e implementação” (Ribeiro, 1995, p. 66), é perfeitamente compreensível que os diferentes atores envolvidos nesse processo o concebam e o implementem na base uma diversidade de visões. Aliás, a existência de uma diversidade de teorias curriculares constitui um sustentáculo desta realidade e legítima-a.

É justamente neste contexto que temos vindo a refletir e que decidimos propor esta abordagem sobre o que designamos por *visão tubular do desenvolvimento do currículo*, recorrendo a uma alegoria. Uma vez que é através do trabalho docente que se concretiza o currículo, podemos também designá-la por “*visão tubular do trabalho docente*”.

Estamos convictos que se trata de uma abordagem, em certa medida, provocatória, pela aparente simplicidade dos aspetos que levanta, mas ao mesmo tempo significativa por nos remeter para a reflexão e nos confrontar com questões do profissionalismo e da profissionalidade docente, ao mesmo tempo simples e profundas.

### **1. A concretização do trabalho docente**

A concretização do trabalho docente, enquanto processo dinâmico de formação e/ou de (re)construção de saberes, valores e mentalidades, em suma, da cultura, envolve a participação de uma diversidade de *atores* e de vários componentes, o que torna claramente compreensível a existência de diversas formas de o compreender e concretizar. Tal situação permite que os atores envolvidos no referido processo atuem na base de visões diferentes, por vezes congruentes entre si, outras vezes contraditórias. Existem, ainda, situações que têm revelado, por parte dos docentes, formas de ser, de estar e de fazer (in)coerentes com o próprio contexto ou com diferentes aspetos do profissionalismo e da profissionalidade docentes, havendo mesmo casos em que esses elementos são condicionados por uma perceção enevoada das questões curriculares ou do processo de ensino-aprendizagem.

É claro que essa diversidade de visões sobre o processo educativo tanto o têm enriquecido como confundido, ou mesmo desvirtuado. Enriquecem-no na medida em que tornam o processo educativo possível em diferentes contextos, com recurso a estratégias bem fundamentadas em termos científicos e pedagógicos. Confundem-no na medida em que, em determinadas situações, se tende a impor determinadas formas de pensar e de agir, programas, estratégias educativas muitas vezes descontextualizadas e sem qualquer significado para os destinatários do processo educativo, chegado mesmo a desrespeitar visões diferentes sobre as distintas matérias.

## 2. A visão tubular do trabalho docente: a alegoria

No sentido de tornar mais compreensível a presente abordagem, faz todo sentido esclarecer que quando falamos de *atores* nos referimos ao que se convencionou designar por componentes pessoais do processo educativo, isto é, os professores, os alunos e outras entidades envolvidas na conceção e produção das políticas, da legislação, dos normativos ou dos documentos orientadores na planificação e direção da educação enquanto sistema, na comunidade educativa no seu todo, incluindo os diferentes parceiros sociais (internos ou externos) da educação e da escola.

Por seu turno, quando falamos em componentes estamos a referir-nos aos elementos não humanos que intervêm nesse processo de (re)construção social, como são os casos das finalidades, dos conteúdos, das estratégias, das atividades e da avaliação (Tyler, 1950, citado por Ribeiro, 1995), dos normativos, dos programas de ensino, dos projetos de escola ou de turma, entre outros.

A palavra *tubular*, tal como se pode depreender, advém do termo tubo enquanto cano cilíndrico para condução de fluidos ou algo em forma de cano (DLP, 2011). Para uma melhor perceção da nossa perspetiva sobre o que designamos por "*visão tubular do trabalho docente*", parece-nos útil recordar que existem vários tipos de tubos, com composição, estrutura e utilidade variada. Quanto à sua estrutura, os tubos podem ser feitos de papel, vidro ou ferro fundido, fabricados pelo processo de centrifugação, com revestimento interno e externo e ainda uma pintura que lhe proporciona uma excelente resistência até a altas temperaturas. Por outro lado, embora existam alguns tubos translúcidos ou mesmo transparentes, na maior parte dos casos os tubos são opacos, não deixando por isso atravessar a luz.

Se tivermos em nossa posse uma porção de tubo e pretendermos, através dela, olhar para o que está diante de nós e para o que nos rodeia, teremos o que designamos por uma "*visão tubular*". Refira-se que quanto mais longo for o tubo, mais tubular será a visão.

Importa, ainda, referir que o tubo através do qual olhamos não nos impede de observar os objetos ou determinadas metas predefinidas. No entanto, ao mesmo tempo que nos permite olhar ao longe as finalidades ou metas que nos propusemos em alcançar, impede-nos de contemplar o que se encontra à volta do tubo e o que envolve o observador.

Ora, ao conduzir um processo educativo por via de uma visão tubular, o profissional arrisca-se a perder de vista o conjunto dos factos, ocorrências e indicadores, ao mesmo tempo objetivos e fundamentais, cuja compreensão e consideração permitiriam uma condução mais contextualizada, coerente e impactante de todo percurso relacionado com o alcance das finalidades do processo educativo que ocorre ao nível da sala de aula e não só.

Quando olhamos para o longe através de um tubo, ficamos impedidos de ver um conjunto de aspetos, muito interessantes, que estão bem perto de nós. Ora, durante a concretização do currículo através de um processo de ensino-aprendizagem, se nos fixarmos apenas nas metas ou

nos objetivos desse processo, muitas vezes por razões de comodidade, para cumprir orientações curriculares ou por causa do sistema de avaliação vigente, negligenciando (in)voluntariamente aspetos como a valorização dos pequenos sucessos dos alunos, a compreensão, por empatia, de diferentes situações que envolvem os alunos ou o estabelecimento de um clima afetivo emocional saudável, arriscamo-nos a conduzir esse processo educativo através de uma "visão tubular", tanto mais estreita quanto mais negligenciados forem os aspetos contextuais referidos.

Observações quotidianas e relatos de alguns estudantes permitem-nos constatar que alguns docentes canalizam os seus esforços no sentido de cumprir os programas de ensino tal como foram concebidos, preocupando-se, essencialmente, em concretizar os objetivos de cada unidade temática sem ultrapassar o número de aulas previsto para cada tema, cumprindo, assim, a programação resultante das reuniões de planificação do grupo de professores que lecionam essa disciplina. Cumprem-se, muitas vezes de modo cego, as diretrizes superiores emanadas a partir de um qualquer gabinete, baseadas, frequentemente, em realidades totalmente diferentes.

Convém lembrar que, muitas vezes, os títulos ou graus académicos, as funções e os papéis sociais que desempenhamos, o tempo de serviço e a suposta experiência acumulada, a falta de humildade científica, de empatia e/ou de comprometimento com a profissão docente, o medo do desconhecido, são elementos que compelem os docentes a uma visão tubular que os impede de desenvolverem uma visão holística do processo educativo.

Uma vez que o processo educativo guiado ou orientado a partir de uma visão tubular negligencia aspetos fulcrais do desenvolvimento curricular, tais como a contextualização, a flexibilização, o atendimento das necessidades de aprendizagem específicas dos alunos ou a atualização permanente do professor, ficam consideravelmente comprometidas as possibilidades de se formarem cidadãos capazes de se integrarem na sociedade e diminuídas as probabilidades do estabelecimento de uma relação de confiança e de respeito entre os atores do processo de ensino-aprendizagem, passando a imperar a coação e a obediência.

Uma das consequências do desenvolvimento do currículo com base numa visão tubular é a dificuldade, ou mesmo impossibilidade, de os alunos perceberem a ligação entre o que aprendem na escola e o contexto da vida real. Tal situação contribui para que os alunos percam o interesse pelos conteúdos e pela escola o que, progressivamente, faz diminuir a sua motivação e os "impede" de darem o seu melhor (Fried, 1995 citado por Day, 2004). Sobre este assunto, o mesmo autor (idem, p. 40) considera que "sem uma relação de confiança e de respeito entre os alunos e os professores, a capacidade que todos têm de trabalhar em colaboração e de correr os riscos inerentes a aprendizagem será minimizada".

### **3. O processo educativo como uma viagem: a necessidade de uma visão de conjunto**

Muitas vezes os professores estão bastante empenhados em cumprir integralmente os programas das unidades curriculares e as normas predeterminadas pelo sistema de avaliação em vigor, aplicando fielmente as fórmulas sugeridas com vista a reduzir toda a aprendizagem e todo o (des)empenho dos alunos a um número composto por um ou dois algarismos.

Quando isso acontece, os professores fixam-se nas metas, nos objetivos, no ponto de chegada, perdendo de vista a ideia de que no processo educativo o movimento uniforme é uma utopia. Esquecemo-nos de que as estradas não são feitas de apenas retas, que têm várias curvas, algumas lombas e desvios, subidas e descidas, umas mais acentuadas do que as outras, e de que, no percurso, às vezes temos de mudar de faixa de rodagem saindo da mais veloz para a menos veloz, ou vice-versa. Esquecemo-nos de que as ruas têm rotundas e possuem sinais que nos permitem identificar proibições, restrições, lombas, curvas, subidas ou descidas acentuadas, passagens estreitas, pontes, reduções de velocidade, sentidos obrigatórios e prioridades.

O mesmo se passa com os nossos alunos. Muitas vezes esquecemo-nos de que os alunos não são filhos dos mesmos pais/mães, não têm as mesmas origens nem as mesmas condições de vida, nem tão pouco as mesmas motivações. Esquecemo-nos de que não têm as mesmas experiências, nem sequer as mesmas possibilidades.

Os alunos são pessoas como nós, têm sentimentos, emoções e sonhos, têm necessidades de apoio, de aprovação e/ou de encorajamento por parte dos professores, ao mesmo tempo que precisam de alguém que os ajude a estabelecer limites ou a fazer as coisas por si mesmos no sentido da sua autonomia.

Além disso, não podemos deixar de ter presente que os alunos têm expectativas em relação aos seus professores, esperando que sejam mais do que simples transmissores de conhecimentos. Para além de aprenderem o que transmitimos ou que trabalhamos nas aulas, os alunos têm necessidade de se identificarem com os seus professores, sobretudo pelas competências que possuem e pelo sentido que os seus ensinamentos dão à sua vida. É justamente nesta linha de pensamento que Fried (1995, citado por Day, 2004, p. 40) afirma que:

Quando os alunos podem admirar o seu professor, vendo-o como alguém que se compromete apaixonadamente para com um campo de estudo, tentando manter níveis elevados que lhe são inerentes, é muito mais fácil levarem o seu trabalho a sério. Fazer com que eles aprendam passa a ser uma questão de inspiração através do exemplo, em vez de coação e obediência.

Fruto das pressões a que os docentes estão sujeitos ou pela falta de tato e/ou de sensibilidade profissional, por vezes não recorrem a elementos simples que constituiriam uma ajuda valiosa para os estudantes, quer por serem elementos motivadores, quer por viabilizarem

aprendizagens significativas e sustentáveis. Quando isso acontece, esses elementos localizam-se, normalmente, na parte final do percurso educativo, perto da meta, perdendo de vista o que é necessário para fazer esse caminho. Isso implica que faltem apoios e estímulos para encorajar os alunos, ‘obrigando-os’ a alcançar, a todo o custo, os objetivos previstos por alguém, muitas vezes alheios à sua realidade.

Muitas vezes, sem nos apercebermos, perdemos oportunidade de usufruir da viagem que poderia ser maravilhosa se apreciássemos a paisagem humana que a circunda. Concentramo-nos excessivamente no trajeto.

O mesmo se passa no processo educativo, quando existe uma concentração excessiva nos objetivos, negligenciando questões relacionais e a necessidade de flexibilizar e contextualizar o currículo ou de atender de forma diferenciada os alunos. Convém lembrar que, como professores, temos nas nossas mãos a oportunidade de proporcionar aos alunos aprendizagens com sentido e utilidade e de contribuir para que se desenvolvam em termos cognitivos, afetivos e motores de forma cabal.

#### **4. O professor vocacionado**

Não estaremos a dizer nada de novo ao afirmar que, mais do que um ofício, um emprego ou uma atividade económica exercida habitualmente como meio de vida, a docência é uma missão, requerendo, por isso, por parte de quem a exerce uma clara predisposição para o seu exercício, muito estudo e capacidades e competências específicas.

Por isso, a vocação, quer seja natural, quer seja aprendida, é um pressuposto fundamental para o exercício da profissão docente. A este respeito, Haavio (1996, citado por Day, 2004, p. 41) faz referência a três características que permitem identificar bons professores:

- i. *Discernimento pedagógico* – que é a capacidade de usar o tipo de ensino mais apropriado para cada indivíduo.
- ii. *O amor pedagógico* - o instinto de cuidar, isto é, o desejo de ajudar, proteger e apoiar.
- iii. *A consciência vocacional* – [que se] apodera da personalidade do professor de tal forma que ele está pronto para fazer o seu melhor pela sua catividade e encontra nela uma gratificação interna e o propósito da sua vida.

Em idêntica linha de pensamento, Hansen (1999, citado por Day, 2004, p. 42) “concebe o trabalho do professor como uma vocação, um comprometimento moral e pessoal para cultivar a mente e o espírito dos alunos”, referindo-se ao ensino como

Uma atitude contínua de encorajamento e de fortalecimento de atitudes, orientações e compreensões que permite aos alunos progredirem como seres humanos em vez de

regredirem, de crescerem em vez de se tornarem limitados na sua visão do mundo e no seu conjunto de capacidades.

Na perspetiva do mesmo autor, quando o professor é vocacionado, o ensino passa a ser para si “um serviço público que também proporciona como recompensa a realização pessoal do indivíduo” (*ibidem*).

A atuação do professor vocacionado caracteriza-se por um ser e um *agir profissional*. A esse respeito, Afonso (2015, p. 111) considera que o ser profissional se relaciona com o possuir e cumprir um conjunto de regras, princípios ou padrões morais e comportamentais específicos, bem como a “capacidade de tomar decisões de modo autónomo, com a reputação, o respeito público e o estatuto social, bem como a correspondente compensação material e com as condições de trabalho favoráveis”.

Outro aspecto que importa considerar em relação à postura do professor vocacionado é a necessidade dele se assumir como um agente curricular que se desenvolve e valoriza através da investigação das suas práticas e da consequente reflexão sobre as mesmas (Gimeno, 1998) e que é capaz de assumir protagonismo na concretização do Currículo, adequando-o de forma criativa e funcional aos contextos específicos de cada realidade educativa (Flores, 2000).

### **5. O significado de ser professor: Expectativas e marcas no percurso académico**

Como referimos atrás, mais do que um mero ofício ou uma atividade remunerável a docência é uma missão que requer que exista uma certa vocação. Esta é uma característica fundamental dos profissionais da educação, que não se devem esquecer que deixam marcas significativas nos estudantes, tanto por aquilo que lhes ensinam como pelo modo como o fazem. E o «modo como o fazem» está relacionado não só com as questões de ordem científico-metodológicas, mas, sobretudo, com a qualidade das relações humanas que os professores são capazes de estabelecer com os estudantes. Não se trata de ser permissivo, mas sim um professor capaz de educar com cientificidade e rigor sem se esquecer que se trata de um processo em que devem prevalecer, também, as relações humanas.

Os aspetos que acabámos de referir foram comprovados através de um inquérito por questionário que aplicámos a um grupo de estudantes de Ciências da Educação, entre os quais existem professores iniciantes e professores em formação contínua, através do qual procurámos identificar o que mais os tem marcado no seu percurso académico, as suas expectativas em relação aos professores e o(s) significado(s) que atribuem à profissão docente.

No que diz respeito ao significado do que é ser professor, os respondentes afirmam que:

Ser professor é ser alguém que tem a capacidade de mudar o futuro de uma pessoa e, por consequência, de uma nação. (S1)

Numa só palavra – Mudança. (S2)

Um docente é um transformador de consciências, uma vez que conseguem influenciar comportamentos e atitudes. Cada docente acaba por levar aos seus alunos, além dos conteúdos que fazem parte da sua disciplina, um pouquinho daquilo que são suas experiências e convicções. Por isso, atribuo à profissão docente um significado de transformação de consciências de gerações. (S3)

Base do desenvolvimento de uma sociedade. (S4)

Em relação às expectativas dos estudantes acerca dos seus professores, os participantes afirmaram que:

Muitos docentes fizeram a diferença positivamente na minha vida, mas, de uma forma geral, diria que as minhas expectativas não foram correspondidas. Esperava mais. Esperava encontrar um espaço onde tivesse liberdade para criar e não apenas para reproduzir aquilo que já estava criado; esperava poder interagir mais, ter mais aulas interativas e menos expositivas; esperava ter professores que nos motivassem mais, explorassem o nosso conhecimento compreensivo, em vez de privilegiarem a dimensão memorística, e não ficassem indiferentes ao elevado índice de alunos que punham no recurso e reprovavam (esquecendo que isso só mostrava que o processo de ensino deles não estava a funcionar). (S1)

O que espero é que eles invistam na investigação científica ou aplicação da investigação científica para solucionar problemas sociais. (S2)

As minhas expectativas têm sido elevadas em relação ao professor e em relação à disciplina que vai lecionar. Normalmente associo o professor à disciplina a lecionar; se, no primeiro contacto, simpatizar com o professor, acabo, naturalmente, por simpatizar com a disciplina. O que muitas vezes acontece é que o aluno toma contacto com o horário, cria grandes expectativas com o que possivelmente vai poder aprender, mas, infelizmente, na prática, nas aulas, a realidade é outra. Na verdade, é frustrante. (S3)

Aproveitar ao máximo a sua sapiência, beber das suas experiências e transmissão do conhecimento com sabedoria. Que não sejam incentivadores da repetição de conteúdos lecionados e criação de ideias com base no conteúdo lecionado. (S4)

Quanto ao que os tem marcado no seu percurso académico, os participantes no estudo – estudantes de educação ou professores – afirmaram que:

Não são apenas os bons professores que marcam os alunos. O que me tem marcado é a capacidade que estes professores [bons] têm de conduzir um processo de ensino organizado, com amor, cumprindo claramente com os objetivos traçados e, o mais importante, fazendo com que os seus alunos aprendam de facto. Esses professores sempre estiveram disponíveis para ajudar; nunca misturavam o pessoal com o

profissional; podem não ter afeto pelo aluno, mas nunca o prejudicavam por isso. Esses professores inspiraram-me e motivaram-me para seguir a carreira docente. (S1)

Os “maus” professores, na minha opinião, adoecem o processo de ensino. Infelizmente, também tive professores que me marcaram pela negativa, uma vez que de professores só tinham o nome. Eram profissionais que demonstraram não terem conhecimentos nem competências pedagógicas, nem gosto pelo que faziam. Mais grave, ainda, era a ligeireza com que alguns deles não tinham vergonha de assumir isso publicamente. Cobravam gasosas<sup>4</sup> para aprovar os alunos. Não tinham uma boa relação com os alunos, não se importavam se aprendíamos ou não. O importante era dar a aula. Esses professores afirmavam, com frequência, que na cadeira deles ninguém passava com 14. Eram arrogantes e intimidavam. (S1)

O mais importante foi a disponibilidade e o esforço de alguns professores para nós aprendermos. (S2)

O que mais me tem marcado é a forma como alguns professores materializam as suas aulas, contextualizando da melhor forma possível cada elemento do programa; a motivação do professor, que de alguma forma motiva também os alunos para aquilo que deles se espera; a competência profissional e, principalmente, a forma como tratam os seus alunos; por outro lado, a notável paixão de lecionar de alguns professores que acabam por a minha principal fonte de inspiração. (S3)

As atitudes que mais marcam [negativamente] a minha vida académica são típicas dos professores que falam mais da sua vida pessoal durante a aula do que do programa, deixando de tratar com objetividade dos conteúdos (Incompetência). (S3)

A descoberta de novo mundo. (S4)

O que acontece no caso do professor que exerce a profissão docente com uma visão tubular é que os aspetos acima mencionados ficam na periferia do ‘tubo’, a ponto de, mesmo estando à frente do seu rosto, o professor não conseguir – ou não querer – contemplá-los e usufruir deles. Entendemos que se trata de aspetos fundamentais para estabelecer uma relação professor-aluno de boa qualidade, já que funcionam como catalisadores das aprendizagens dos alunos. Em última análise, tornam mais viável, produtiva e gratificante o próprio exercício da profissão docente.

Não se trata de apregoar a ideia de que o professor tenha de deixar de se focar nas metas a atingir com a realização dos processos de ensino-aprendizagem. Apenas que essas não são as únicas, nem mesmo as principais finalidades dos processos de ensino. O que se pretende é que no exercício das suas funções, enquanto profissionais do currículo, os professores tenham uma visão de conjunto. Ao concretizarem os processos de ensino-aprendizagem, mesmo que os

---

<sup>4</sup> A palavra gasosa é utilizada, neste contexto, para referir valores monetários cobrados e/ou pagos em troca de classificações (notas) que permitissem a passagem de classe. No fundo, uma clara corrupção.

professores, por contingências várias, o façam através de uma ‘visão tubular’, devem optar por tubos mais curtos e/ou mais largos, se possível transparentes, de modo a que, mesmo olhando para os objetivos através desses tubos, tenham sempre a possibilidade de visualizar o conjunto, de modo a tornar o processo o mais adequado aos estudantes e ao contexto e o mais profícuo possível.

### **Considerações finais**

No decurso do processo de concretização do currículo ao nível da sala de aula, os estudantes emitem sinais que, muitas vezes, são meras solicitações de ajuda, de aprovação ou confirmação. A leitura oportuna de tais sinais depende, em muito, da perspicácia e sensibilidade de cada docente, sendo necessário perceber que podem ser importantes quer para o reforço da relação professor-aluno, quer para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Em termos metafóricos, trata-se de compreender que podemos fazer uma viagem a pensar no destino, sem ser necessário “tropeçar” em todos os buracos ou derrubar os obstáculos que encontramos no percurso. Podemos fazer o percurso pensando no destino, mas sem deixar de contemplar a paisagem e de usufruir da beleza da viagem. Para isso, não podemos ignorar, nem negligenciar a sinalização ao longo do percurso.

De um modo análogo, podemos concretizar o currículo fixando a nossa atenção nos objetivos do processo educativo, mas devemos fazê-lo de modo a que esse caminho seja o mais humano e significativo possível para os estudantes.

Em suma, é necessário que os professores se assumam como profissionais da educação e procedam como tal. É que, como refere Day (2004, p. 40), “o ensino e a aprendizagem, no seu melhor, não são um conjunto de processos inteiramente racionais”. Por isso, é necessário não esquecer que “um investimento de alta qualidade nem sempre tem como resultado um produto da mesma qualidade” (*idem*). Para diminuir essa diferença, torna-se necessário transformar as relações que suportam esses processos, tornando os estudantes e os professores mais sensíveis para os aspetos que urge modificar. Trata-se, no fundo, de um convite à humanização da escola e do ensino que aí se desenvolve.

## Referências

Afonso, A. E. (2015). *(Re)construção do Currículo: O Papel do professor*. Benguela: Ondjiri.

Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto-Portugal: Porto Editora.

DLP (2011). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.

Flores, M. A. (2000). *A indução no ensino. Desafios e constrangimentos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Gaspar, I. & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.

Gimeno, J. (1998). *O Currículo, uma reflexão sobre a prática*, (3ª Ed.). Porto Alegre: Artmed.

Ribeiro, A. C. (1995). *Desenvolvimento curricular* (5ª Ed.). Lisboa: Texto Editora.