

# A (in)visibilidade do trabalho docente dos académicos

**Mariana Gaio Alves**

[mga@ie.ulisboa.pt](mailto:mga@ie.ulisboa.pt)

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

## **Resumo:**

A ideia de que se verifica uma escassez de reflexão sobre pedagogia nas universidades e politécnicos, sobretudo por confronto com a valorização da produção científica e das atividades de investigação, tende a ser consensual e está associada a uma certa invisibilidade do trabalho docente dos professores de ensino superior. Não obstante, uma intensa produção legislativa sobre carreiras docentes e modelos organizacionais no ensino superior marcou a primeira década do século XXI em Portugal, gerando implicações significativas no exercício da atividade profissional dos professores deste nível de ensino. De entre esse acervo legislativo destaca-se a publicação dos normativos que apoiam a implementação do Processo de Bolonha, a qual se concretiza num contexto caracterizado por um conjunto alargado de desafios resultantes, designadamente, da expansão e diversificação quer dos perfis dos estudantes, quer das ofertas formativas. Assim sendo, a importância de valorizar e analisar o trabalho docente dos académicos tem vindo ser destacada por muitos destes profissionais, bem como por diferentes organismos nacionais e internacionais, implicando refletir sobre os contornos de iniciativas existentes (já visíveis) e desejáveis (ainda invisíveis) no apoio ao desenvolvimento profissional dos docentes de ensino superior. Aceitando que a pertinência de considerar a reflexão pedagógica e o trabalho docente dos académicos tende a ser consensual, torna-se crucial repensar as condições e desafios que subjazem à concretização desse desiderato.

**Palavras-chave:** Ensino Superior; Pedagogia; Professores; Processo de Bolonha.

## **Abstract:**

The (in)visibility of the teaching work of academics arises from the idea that tends to be consensual about a lack of reflection concerning pedagogic issues within universities and polytechnics, especially when compared with the valorization of scientific production and research activities. Nevertheless, an intense legislative production on teaching careers and organizational models in higher education marked the first decade of the 21st century in Portugal, generating significant implications for the professional activity of academics. Among this set of legislative documents, the publication of norms that support the implementation of the Bologna Process stands out. Additionally, it takes place in a context characterized by a wide range of challenges resulting, in particular, from the expansion and diversification of both the students' profiles and the training offers. Thus, the importance of valuing and analyzing the teaching work of academics has been highlighted by many of these professionals, as well as by different national and international bodies, implying reflecting on the existing initiatives (already visible)

and desirable (still invisible) to support the professional development of higher education teachers. Accepting that it is relevant to consider pedagogical reflection and the teaching work of academics tends to be consensual, implies that it is crucial to rethink the conditions and challenges that underlie the realization of this goal.

**Keywords:** Bologna Process; Higher Education; Pedagogy; Teachers.

---

## 1 Nota introdutória

A implementação do Processo de Bolonha na primeira década do século XXI, tendo como desiderato a construção de um Espaço Europeu do Ensino Superior, enquadra-se num conjunto de mudanças observáveis em vários países em resultado de orientações políticas que concretizam um movimento de reestruturação transnacional. Em Portugal, um dos eixos principais das mudanças associadas ao Processo de Bolonha remete para a apologia de que importa assegurar aquilo que, no decreto-lei nº 74/2006 que aprovou o novo regime jurídico dos graus e diplomas, se designou de uma mudança de paradigma no ensino-aprendizagem.

Neste âmbito, preconiza-se o abandono de um modelo passivo baseado na aquisição de conhecimentos, em prol de um modelo centrado no desenvolvimento de competências, tanto de natureza genérica (instrumentais, interpessoais e sistémicas) quanto específica (associadas à área de formação), com componentes de trabalho experimental e de projeto. Esta preocupação com o desenvolvimento de competências dos alunos, argumentando-se que estes têm de ocupar o centro do processo de ensino-aprendizagem, gera a necessidade de repensar métodos de organização do ensino, inovando materiais e tarefas para o trabalho dos alunos e respetiva avaliação das aprendizagens (Fernandes, Melo & Vieira, 2015). Trata-se de uma mudança de paradigma indissociável de outras transformações em curso no ensino superior no século XXI, impulsionadas pela expansão e diversificação dos estudantes e das ofertas formativas, bem como pela reestruturação dos modos de funcionamento e organização das instituições de ensino superior (Alves, 2015).

Neste texto, por um lado, considera-se este conjunto de transformações por forma a esclarecer as condições em que é implementado o Processo de Bolonha e, por outro lado, discute-se as implicações desse contexto na (in)visibilidade do trabalho docente dos

académicos<sup>1</sup>. Com efeito, duas décadas após a assinatura da Declaração de Bolonha, esta é uma temática cuja análise é fulcral na compreensão das mudanças entretanto ocorridas no ensino superior.

## **2 Sobre a invisibilidade do trabalho docente no ensino superior**

Apesar da relativa invisibilidade do seu trabalho docente, os académicos têm sempre exercido atividades de ensino ao longo dos tempos. Numa pesquisa sobre académicos concretizada há mais de trinta anos, o autor (Becher, 1989) revela que as entrevistas que realizou com académicos centraram-se em vários aspetos da respetiva profissão e não especificamente no seu papel enquanto professores, sendo que apenas um número limitado de entrevistados explorou as questões relativas aos estudantes e ao ensino.

Se na contemporaneidade essa relativa invisibilidade permanece, acentua-se a pertinência social e científica de desenvolver pesquisas sobre o modo como os académicos articulam as suas várias funções e atividades profissionais (Tigh, 2019). É que, para além da docência e da investigação, o trabalho dos académicos em Portugal abarca ainda atividades de gestão e de extensão à comunidade, tal como estabelecido nos respetivos estatutos das carreiras de docente universitário e de docente do ensino superior politécnico publicados no ano de 2009<sup>2</sup>.

Concomitante com a relevância dos estudos sobre académicos, a pesquisa sobre ensino e aprendizagem é também pertinente e constitui uma parte importante da investigação sobre ensino superior (Tigh, 2019), ainda que a pedagogia deste nível de ensino possa registar um decréscimo desde 2014, em termos quantitativos, enquanto tema de artigos científicos publicados em revistas internacionais (Ó et al., 2019). A publicação de uma grande parte destes artigos no Reino Unido, Austrália e Estados Unidos da América (Ó et al., 2019) explica-se, pelo menos em parte, por ser também nestas regiões que existem em maior número, e de forma mais consistente, programas e atividades no domínio do desenvolvimento profissional docente desde a década de 1960. Neste sentido, é possível antever que a invisibilidade do trabalho docente possa assumir intensidades diferenciadas consoante as regiões, colocando-se a hipótese de que seja nos países em que a pedagogia é mais valorizada, enquanto domínio de formação de

---

<sup>1</sup> Neste texto utiliza-se a expressão “académicos” para designar os “professores do ensino superior”, uma vez que estes profissionais desenvolvem atividades de docência e de investigação. Note-se, porém, que o trabalho docente no ensino superior pode também ser desempenhado por “investigadores” igualmente abrangidos pela designação de “académicos”.

<sup>2</sup> O Decreto-Lei nº 205/2009 corresponde ao novo Estatuto da Carreira Docente Universitária e revoga o anterior que datava de 1979; com o Decreto-Lei n.º 207/2009 aprova-se a revisão do Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico cuja versão original datava de 1981

professores, que se observa um investimento mais significativo na investigação sobre estas temáticas.

Não obstante, a sobrevalorização das atividades de investigação e produção científica, por contraste com as de ensino, é um elemento crucial na avaliação do trabalho dos académicos e no prestígio conferido às instituições de ensino superior. É através da investigação que os académicos acedem à profissão académica, ainda que posteriormente afirmem frequentemente dispor apenas de um tempo reduzido e descontínuo para esse tipo de atividade (Santos, Pereira & Lopes, 2015). É igualmente através da investigação que as instituições de ensino superior afirmam o respetivo prestígio e qualidade, cada vez mais tendo por base métricas e quantidades de publicações, projetos e montantes de financiamento para pesquisa (Nóvoa, 2018).

Ora, se uma importante especificidade do ensino superior remete para que o saber aí ensinado seja produzido no próprio ensino superior, importa reconhecer que “o desequilíbrio entre ensino e investigação é a principal doença das universidades do princípio do século XXI, desviando-as da sua missão nuclear, a educação superior das novas gerações” (Nóvoa, 2019, p. 60). Este desequilíbrio enquadra-se numa lógica de funcionamento das instituições na contemporaneidade que se caracteriza por uma forte competitividade alicerçada em ideias de eficiência, produtivismo, avaliação e qualidade. Trata-se de algo a que Nóvoa (2018) se refere como a *agenda da modernização* que tem vindo a ser concretizada no século XXI e que, no caso português, se operacionaliza através de documentos legislativos que alteram o modo de funcionamento das instituições de ensino superior (Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior publicado em 2007), concretizam um determinado modelo de avaliação dos cursos e instituições (Regime Jurídico de Avaliação do Ensino Superior publicado também em 2007) e reformulam os princípios e regras subjacentes às carreiras docentes (os já mencionados Estatuto da Carreira Docente Universitária e Estatuto do Docente do Ensino Superior Politécnico, ambos publicados em 2009).

Assim, a reformulação das carreiras de docentes do ensino superior é realizada num contexto em transformação no sentido de se conferir cada vez mais importância à avaliação da qualidade e em que se valoriza fortemente o produtivismo dos académicos, numa lógica de eficiência e competitividade. Aliás, note-se que “através de uma série de tendências de regulação da profissão académica, o ensino tem sido sistematicamente relegado para segundo plano, mesmo quando os discursos oficiais insistem na sua importância” (Nóvoa & Amante, 2015, p. 25).

Em síntese, a concretização da designada agenda da modernização é contemporânea da implementação do Processo de Bolonha, sendo que ambas remetem para uma profunda transformação do ensino superior sob a égide da excelência, da empresarialização, do

empreendedorismo e da empregabilidade que requer, em simultâneo, uma transformação das vidas e modos de trabalho dos académicos. Neste sentido, a mudança de paradigma de ensino e aprendizagem preconizada está indelevelmente marcada pela afirmação de um modelo de ensino superior assente numa conceção urgente de tempo que requer resultados rápidos, o qual não se coaduna satisfatoriamente com o tempo exigido para o estudo e formação pessoal, para a leitura, conhecimento e desenvolvimento do ensino e da investigação. Ora, como alerta Nóvoa (2019, p.24), “sem tempo, as universidades ficarão iguais a todas as outras instituições sociais, económicas ou políticas.”

### **3 Sobre a visibilidade crescente do trabalho docente no ensino superior**

O trabalho docente dos académicos, se bem que possa ser pouco valorizado face à importância atribuída às atividades de investigação, tem vindo a ser objeto de uma crescente visibilidade. No plano internacional, os países anglo-saxónicos destacam-se por terem, desde os anos 1960, desenvolvido centros, programas e ações de formação de professores, tendo surgido no século XXI recomendações de organismos internacionais sobre esta matéria. Designadamente, a Comissão Europeia recomendou, em 2013, que o ensino deve ter tanta importância quanto a investigação nas instituições de ensino superior europeias, defendendo que a formação pedagógica dos docentes é uma prioridade que deve ser apoiada, promovida e recompensada<sup>3</sup>. Nesse âmbito defende-se que, tal como sucede com os professores do ensino básico e secundário, os docentes do ensino superior devem ter formação pedagógica e reconhece-se que é um paradoxo que seja obrigatório para os primeiros frequentar cursos que os habilitem para o exercício da profissão, sendo esses cursos lecionados por docentes do ensino superior que ensinam sem terem tido, necessariamente, formação pedagógica prévia.

Mais recentemente, com base na premissa de que a existência de práticas de desenvolvimento profissional adequadas e inovadoras favorece a capacidade dos académicos para utilizarem novos modelos pedagógicos no ensino e progredirem nas suas carreiras, a Comissão Europeia promoveu a realização de estudos de caso em vários países europeus (Inamorato dos Santos et al. 2019). Nesse âmbito, através do mapeamento e análise de

---

<sup>3</sup> Pode consultar-se, a propósito, o relatório “Improving the quality of teaching and learning in Europe’s higher education institutions” produzido pelo “High Level Group on the Modernisation of Education” acessível em: <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A61043> (acesso em 29 de fevereiro de 2020).

concretizações, práticas, barreiras e fatores promotores de desenvolvimento profissional dos professores, conclui-se pela importância de as instituições de ensino superior criarem unidades especificamente vocacionadas para a formação pedagógica e valorizarem as atividades de ensino nos mecanismos de acesso e progressão na carreira dos académicos. Em paralelo, assinala-se que “higher education systems with the best developed professional development schemes are the ones with the most customer-oriented goals. Such higher education systems include not only commercialised systems in the UK, Ireland and the Netherlands, but also Scandinavian models whose student-centrism derives from their strong perception of education as a driver for economic and societal development, rather than from the commercialisation of higher education” (Inamorato dos Santos et al., 2019, p.17), sugerindo que existem uma diversidade de situações quando confrontamos os sistemas e instituições de ensino superior em diferentes regiões e países no espaço europeu.

Em Portugal, a retórica que acompanha o Processo de Bolonha e advoga a rutura com o paradigma baseado na transmissão de saberes, por forma a valorizar a ação dos estudantes na construção do seu conhecimento, terá sido um elemento importante na crescente visibilidade do trabalho docente no ensino superior que se traduz na concretização de várias iniciativas. A título ilustrativo refira-se que se realiza anualmente, desde 2014, o CNaPPes (Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior) com o objetivo central de partilhar e disseminar práticas pedagógicas em curso nas instituições de ensino superior portuguesas. Tendo surgido por incentivo do então Secretário de Estado do Ensino Superior e Ciência, o CNaPPes é dinamizado por um grupo de trabalho constituído por professores de universidades e politécnicos, tendo registado um aumento progressivo de participantes, bem como a constituição de grupos de interesses pedagógicos comuns<sup>4</sup>.

Para além destes eventos nacionais, é possível observar a existência de uma diversidade de outras iniciativas nas instituições de ensino superior nacionais. A este propósito, note-se que num estudo recente analisaram-se planos estratégicos e de ação de setores responsáveis pela formação pedagógica de docentes, através da recolha de dados nas páginas eletrónicas de 13 das 14 universidades públicas portuguesas, com o objetivo geral de esclarecer que atenção conferem estas instituições a essa formação (Xavier & Leite, 2019). As autoras concluem que é notória a institucionalização de setores que se ocupam da formação pedagógica docente em algumas destas universidades públicas nos últimos anos e que a “não criação de um serviço específico que dialoga institucionalmente com os docentes e que cria uma cultura de formação

---

<sup>4</sup> Informação disponível em:  
<https://cnappes.org/organizacao/> (acesso em 29 de fevereiro de 2020).

pedagógica interfere na atenção e no reconhecimento que lhe deve ser dada por toda a comunidade académica” (Xavier & Leite, 2019, p. 121), limitando as possibilidades de construção de saberes coletivos sobre a docência num clima de troca e partilha de práticas.

Para melhor conhecer e ilustrar a diversidade de modalidades vocacionadas para a formação pedagógica de docentes emergentes no ensino superior após Bolonha, identificamos em seguida, sem pretensões de exaustividade, algumas iniciativas que têm origem no trabalho desenvolvido por académicos em algumas universidades portuguesas.

O Instituto de Educação da Universidade do Minho criou, em 2013, o Núcleo de Estudos e Inovação da Pedagogia<sup>5</sup>, na continuidade de um conjunto de projetos centrados na pedagogia universitária que vinham sendo desenvolvidos desde o ano 2000 e que terão envolvido grupos de “docentes de diversas áreas disciplinares na realização e avaliação de experiências em contextos de graduação e pós-graduação, em disciplinas dos campos da Educação, Formação de Professores, Biologia, Química, Economia, Engenharia e Enfermagem” (Vieira, 2009, p. 10). Não obstante, atualmente os objetivos deste Núcleo parecem centrar a intervenção no próprio Instituto de Educação, visando valorizar, renovar e dar visibilidade à pedagogia, por forma a contribuir para a afirmação desta unidade orgânica face aos desafios e exigências do ensino superior na atualidade.

O Gabinete de Desenvolvimento Profissional dos Docentes da Universidade NOVA de Lisboa<sup>6</sup> foi criado em 2016 e visa contribuir para a qualidade das experiências de aprendizagem dos alunos. Esta estrutura está sediada na Reitoria e promove cursos de formação com a duração de 12 horas, dirigidos a qualquer professor de ensino superior, mas com prioridade para os da NOVA, que visam habilitar os docentes a: situar o seu papel no sistema onde desenvolvem a sua atividade; desenhar e planear a sua atividade pedagógica; selecionar o formato pedagógico mais adequado ao público-alvo e aos objetivos a atingir; avaliar processos pedagógicos e produtos de aprendizagem. Adicionalmente, o mesmo gabinete organiza cursos dirigidos aos professores das unidades orgânicas da NOVA, desenhados a pedido destas e sobre temas que identificam como necessidades de formação, como, por exemplo, o trabalho tutorial, a formação pedagógica de assistentes, as competências de coordenação pedagógica, entre outros.

---

<sup>5</sup> Informação disponível em:

<https://www.ie.uminho.pt/pt/Instituto/nucleosie/Paginas/NucleodeEstudosInovacaoPedagogiadoIE.aspx> (acesso em 29 de fevereiro de 2020).

<sup>6</sup> Informação disponível em:

<https://www.unl.pt/ensino/desenvolvimento-profissional-de-docentes/desenvolvimento-profissional-de-docentes> (acesso em 29 de fevereiro de 2020).

Na Universidade do Porto, o programa de observação de aulas em parceria designado “De Par em Par” começou por envolver docentes das Faculdades de Engenharia e de Psicologia e Ciências de Educação em 2008/09 e 2009/10, tendo abrangido 60 docentes de 11 unidades orgânicas em 2010/11. Num relatório sobre este programa sublinhou-se que, para além dos efeitos diretos sobre as práticas pedagógicas dos docentes, muitos depoimentos dos participantes sublinham a relevância de oportunidades para “partilhar experiências, debater assuntos pedagógicos com outros colegas e contribuir para a discussão do que são os novos desafios da profissão de professor do ensino superior” (Pêgo e Mouraz, 2011, p. 51-52). Desde aí, o programa manteve-se em funcionamento através do envolvimento de docentes de todas as unidades orgânicas desta universidade e sendo entendido como uma ação de formação multidisciplinar e voluntária que salvaguarda a confidencialidade<sup>7</sup>.

Na Universidade de Lisboa, o programa “Observar & Aprender” assenta igualmente na observação de aulas, com o envolvimento de todas as unidades orgânicas que assim o entendam, e tem por base a participação em regime de voluntariado com garantias de anonimato e confidencialidade dos participantes. Este programa teve início no 2º semestre de 2013/14 e vem sendo realizado todos os semestres desde então, através de um modelo de observação de aulas em quartetos constituído por dois pares de docentes, oriundos de diferentes unidades orgânicas, que constituem grupos de trabalho nos quais todos os intervenientes observam e são observados<sup>8</sup>. A formação de docentes é também promovida pela Reitoria desta Universidade<sup>9</sup> que, com a intenção de proporcionar oportunidades de discussão e formação pedagógica para os seus professores, tem promovido nos últimos anos um conjunto de ações de formação, geralmente de curta duração (entre 6h e 12 h), sobre temas diversificados que inclui formulação de objetivos de aprendizagem, técnicas de comunicação, técnicas de voz e oralidade, etc.

De notar ainda que, no plano da oferta formativa institucional desta universidade, funcionou no ano letivo de 2005/06 um Mestrado em Pedagogia do Ensino Superior na então Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação. Mais recentemente, no ano letivo 2019/20, teve início a Pós-Graduação em Pedagogia de Ensino Superior do Instituto de Educação que é frequentada por docentes quer de várias das escolas da Universidade de Lisboa, quer de outras universidades e politécnicos em Portugal. Trata-se de um curso pós-graduado que, destacando a

---

<sup>7</sup> Informação disponível em:

<https://paginas.fe.up.pt/~lea/projeto-de-par-em-par/> (acesso em 29 de fevereiro de 2020).

<sup>8</sup> Informação disponível em:

<https://sites.google.com/site/observareaprender/home> (acesso em 29 de fevereiro de 2020).

<sup>9</sup> Informação disponível em:

<https://www.ulisboa.pt/info/formacao-pedagogica-para-docentes> (acesso em 29 de fevereiro de 2020).



multiplicidade e complexidade de desafios que hoje se colocam ao ensino superior, tem como objetivo central contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, apoiando o desenvolvimento profissional dos docentes<sup>10</sup>.

A consideração destas iniciativas desenvolvidas após Bolonha em apenas quatro instituições de ensino superior portuguesas, permite colocar a hipótese de que um mapeamento exaustivo nas universidades e politécnicos poderá revelar uma multiplicidade de outras ações com características nem sempre semelhantes. De facto, se os programas “De Par em Par” e “Observar & Aprender” apostam, essencialmente, em dinâmicas de observação de aulas, observa-se que o Núcleo de Estudos e Inovação Pedagógica (e os projetos que estão na sua origem) parece valorizar, sobretudo, a constituição de comunidades académicas vocacionadas para o questionamento das culturas pedagógicas e para a problematização das questões de qualidade no ensino-aprendizagem. Já as iniciativas sedeadas nas reitorias das Universidades de Lisboa e NOVA de Lisboa correspondem à organização de ações de formação de curta duração. A existência de planos de estudos de maior duração direcionados para o estudo de questões pedagógicas específicas do ensino superior é assinalada, apenas, no caso da Universidade de Lisboa. Em qualquer uma das iniciativas descritas se verifica, de alguma forma, a abertura à participação de professores de diversas áreas disciplinares, assumindo a pedagogia como uma área de estudo e formação transversal às unidades orgânicas que integram uma dada instituição de ensino superior.

#### **4 Nota conclusiva**

A invisibilidade do trabalho docente dos académicos é um traço tradicionalmente característico desta profissão que parece reforçado na contemporaneidade, mormente quando se considera a relevância atribuída às atividades de investigação nos percursos individuais e no nível de prestígio das instituições de ensino superior. Apesar disso, constatamos a existência de indícios de uma crescente visibilidade do trabalho docente no quadro do ensino superior após Bolonha, evidenciada pela constatação de que as questões pedagógicas são objeto de recomendações, estudos e ações de formação por parte de organismos internacionais e de

---

<sup>10</sup> Informação disponível em:

<http://www.ie.ulisboa.pt/ensino/cursos-pos-graduados-especializacao/pedagogia-ensino-superior> (acesso em 29 de fevereiro de 2020).

estruturas nacionais e institucionais que mobilizam, no seu conjunto, um número alargado de professores.

Mesmo que esteja em crescendo, é notório que a atenção à reflexão, estudo e formação na área da pedagogia é por muitos considerada ainda insuficiente para fazer face, de modo adequado, aos desafios que se colocam ao ensino superior na contemporaneidade. Estes desafios decorrem das mudanças que se vêm registando no século XXI em que a concretização do Processo de Bolonha se articula com mudanças profundas nos modos de organização e lógicas de funcionamento quer das instituições de ensino superior, quer das carreiras docentes neste setor, bem como com a expansão e diversificação dos alunos e das ofertas formativas. Por isso, alguns argumentam que é “Como se tudo tivesse mudado nas universidades, menos a pedagogia. A afirmação é excessiva, mas destina-se a chamar a atenção para a necessidade de uma transformação profunda das conceções e das práticas pedagógicas” (Nóvoa & Amante, 2015, p. 23), convergindo com a ideia de que “apesar dos esforços empreendidos e das iniciativas de valorização da pedagogia que temos vindo a observar nalgumas instituições, não podemos dizer que se tenha instalado uma cultura de inovação, muito menos o reconhecimento da pedagogia como campo de investigação” (Vieira, 2016, p. 9).

Não obstante, importa sublinhar que a breve identificação e descrição de iniciativas de apoio ao desenvolvimento profissional docente que se apresenta neste texto revela uma significativa heterogeneidade em termos de modalidades de formação e reflexão pedagógica (cursos de durações variáveis, programas de observação de aulas, congressos,...) e também no facto de algumas serem promovidas por grupos de académicos num registo de indagação sobre as suas próprias práticas, enquanto outras se enquadram em planos de ação estabelecidos por responsáveis das instituições e por organismos nacionais e internacionais.

Esta heterogeneidade pode ser associada, por um lado, ao reconhecimento de que a inovação pedagógica não segue um referencial único e padronizado, podendo assentar em pressupostos diversos e visar finalidades também elas diversas (Vieira, 2016), numa lógica de flexibilidade dos modelos de formação e reflexão dos docentes do ensino superior que permita o ajustamento aos vários contextos institucionais. Por outro lado, esta mesma heterogeneidade reflete a impossibilidade de definir qualidade do trabalho docente no ensino superior sem a participação dos próprios professores, na medida em que a capacidade de reflexão destes sobre a sua própria prática pedagógica é crucial para a renovação dos saberes (Nóvoa & Amante, 2015). Trata-se, afinal, de valorizar e reforçar espaços e tempos de reflexão individual e coletiva dos docentes do ensino superior numa lógica de melhoria da qualidade do trabalho pedagógico, e não com base em princípios de performatividade, avaliação, excelência e eficiência.

Por fim, nos interstícios da (in)visibilidade do trabalho docente dos académicos, é fundamental consagrar um princípio que remete para o reconhecimento e incentivo da função de docência no trabalho dos académicos. Desse modo, pode favorecer-se o reequilíbrio entre ensino e investigação, contribuindo para que as instituições de ensino superior preencham de forma adequada as suas funções de construção, preservação, transmissão, aplicação e disseminação do conhecimento na contemporaneidade.

## 5 Referências

- Alves, M. G. (2015). O emprego de diplomados e a regulação do ensino superior português: tendências evolutivas e paradoxos atuais, In M. L. Rodrigues e M. Heitor (orgs.), 40 Anos de Políticas de Ciência e de Ensino Superior (pp. 883-898), Coimbra: Almedina.
- Becher, T. (1989). *Academic Tribes and Territories - intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Fernandes, D., Melo, B. P., & Vieira, M. M. (2015). Autonomia Estudantil e Práticas Pedagógicas no Ensino Superior. In M. L. Rodrigues, & M. Heitor, 40 Anos de Políticas de Ciência e de Ensino Superior (pp. 695-734). Coimbra: Almedina.
- Inamorato dos Santos, A., Gausas, A., Mackeviciute, R., Jotaytyte, A., & Martinaitis, Z. (2019). *Innovating Professional Development in Higher Education: an analysis of practices*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Nóvoa, A. (2018). A modernização das universidades: memórias contra o tempo. *Revista Portuguesa de Educação*, 31, 10-25.
- Nóvoa, A. (2019). O futuro da universidade: o maior risco é não arriscar. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 14 n. 29, 54-70.
- Nóvoa, A., & Amante, L. (2015). Em Busca da Liberdade. A pedagogia universitária do nosso tempo. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 21-34.
- Ó, J. R., Almeida, M., Viana, J., Sanches, T., & Paz, A. (2019). Tendências recentes da investigação internacional sobre pedagogia do ensino superior: uma revisão de literatura. *Revista Lusófona de Educação*, 45, 201-217.
- Pêgo, J. P., & Mouraz, A. (2011). *De Par em Par na U.Porto - Relatório Final*. Porto: Laboratório de Ensino e Aprendizagem.
- Santos, C. S., Pereira, F., & Lopea, A. (2016). Efeitos da intensificação do trabalho no ensino superior: da fragmentação à articulação entre investigação, ensino, gestão académica e transferência de conhecimento. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(1), 295-321.
- Tigh, M. (2019). *Higher Education Research - the developing field*. London & New York: Bloomsbury Academic.
- Vieira, F. (. (2009). *Transformar a pedagogia na unievrsidade - narrativas da prática*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Vieira, F. (2016). Prefácio. Em F. Vieira, J. L. Silva, M. A. Flores, C. C. Oliveira, F. I. Ferreira, S. Caires, & T. Sarmento, *Inovação Pedagógica no Ensino Superior - ideias (e) práticas*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Xavier, A., & Leite, C. (2019). Mapeamento da Formação Pedagógica de docentes universitários nas Universidades Públicas Portuguesas. *Revista Lusófona de Educação*, 45, 109-123.

## **Author Profile**

**Mariana Gaio Alves** has a PhD in Education (2004) and the academic title of Aggregation in Education since 2015 from Universidade Nova de Lisboa. She is currently an Assistant Professor at Instituto de Educação, Universidade de Lisboa and an integrated member of the research center UIDEF. Her main research interests are Higher Education, Lifelong Education, the relationship between Education, Work and Employment and the Sociology of Education.