

Dossiê 3

Novas perspectivas de aprendizagem

DOI: 10.5965/25944630312019009

O TRABALHO DOCENTE UNIVERSITÁRIO COMO PRÁTICA RELACIONAL: ASSUNTOS, SABERES E INSTITUIÇÕES ¹

**El trabajo docente universitario como práctica
relacional: sujetos, saberes e instituciones¹**

Verónica Soledad Walker²

¹ Este artigo foi originalmente publicado pela revista Revista Educación, el Lenguaje y la Sociedad (FCH, UNLPam). Disponível em: <<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/2219/2216>>.

² Doutora pela Universidade de Malaga. Atua na Universidade Nacional do Sul, Argentina. Suas pesquisas têm como ênfase Educação e sociedade.

E-mail: veroswalker@gmail.com

Resumo

Este artigo discute a dimensão relacional do trabalho docente universitário a partir da análise da bibliografia especializada e das informações coletadas por meio de entrevistas realizadas com professores universitários argentinos e espanhóis. Sugere-se que o trabalho docente constitua uma prática social que coloca os professores em um quadro de múltiplas relações com outros sujeitos, conhecimentos específicos, instituições particulares e com a sociedade em geral. Ao longo da escrita, analisam-se as relações entre colegas e as formas adquiridas pela cultura do trabalho docente na Universidade; as características que a ligação estudantil assume; o vínculo entre os professores e a instituição universitária e a organização da sociedade, bem como, a relação com certos saberes que requerem o exercício do trabalho docente universitário. O reconhecimento da rede de múltiplos relacionamentos, nas quais os professores exercem seu trabalho cotidiano, permite que pensemos no ensino como uma prática heterogênea atravessada por múltiplas tensões.

Palavras-Chave: Universidade, trabalho docente, instituições, saberes, relações.

Resumen

El presente artículo aborda la dimensión relacional del trabajo docente universitario a partir del análisis de la bibliografía especializada y de la información recogida a través de entrevistas realizadas a profesores universitarios argentinos y españoles. Se plantea que el trabajo docente constituye una práctica social que coloca a los profesores en una trama de múltiples relaciones con otros sujetos, saberes específicos, instituciones particulares y con la sociedad en general. A lo largo del escrito, se analizan las relaciones entre colegas y las formas que adquiere la cultura del trabajo docente en la universidad; las características que asume el vínculo con estudiantes; el vínculo de los docentes con la institución universitaria y la organización de pertenencia, así como la relación con determinados saberes que exige el ejercicio del trabajo docente universitario. El reconocimiento de la red de múltiples relaciones desde la cual los/as docentes ejercen su quehacer cotidiano, habilita a pensar el trabajo docente como una práctica heterogénea atravesada por múltiples tensiones.

Palabras clave: Universidad, Trabajo docente, Instituciones, Saberes, Relaciones.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho de ensino universitário constitui uma prática complexa, heterogênea e específica que é experimentada e percebida de forma diferenciada pelos professores com base em suas posições particulares no campo universitário. Diante de condições materiais e simbólicas diversas, o desenvolvimento do trabalho docente nas universidades coloca os professores em uma rede de múltiplos relacionamentos. Primeiramente, desempenhar a função de professor universitário implica se relacionar com uma organização específica que o contrata para o exercício de uma função institucional. Segundo, supõe o estabelecimento de relacionamento com colegas que, posicionados diferencialmente e não necessariamente com a mesma relação contratual, estão convocados para o cumprimento de determinadas funções institucionais. Em terceiro lugar, o trabalho de ensino envolve relacionar-se prioritariamente com aqueles que são os destinatários diretos da tarefa de ensino: os estudantes. Em quarto lugar, trabalhar como professor universitário compreende estabelecer relações com saberes disciplinares, pedagógicos e experienciais que se colocam em jogo no exercício da vida cotidiana. Desta forma, o trabalho docente se define como prática relacional, pois envolve a implantação de vários relacionamentos com base nos vínculos que a própria instituição universitária estabelece com a sociedade.

Este artigo parte do pressuposto que a natureza relacional do trabalho professoral constitui uma dimensão nem sempre visível nos estudos sobre o tema ou, às vezes, reduzido ao vínculo entre professores e alunos. Ao longo da escrita, se enfoca as diferentes relações estabelecidas pelos professores e professoras no exercício do trabalho docente na universidade, com os demais distintos sujeitos, inclusive com a instituição universitária e com o conhecimento particular.

A análise realizada faz parte de um trabalho de pesquisa maior, cujo objetivo era estudar o trabalho docente universitário e sua avaliação nas universidades da Argentina e da Espanha¹. Tratou-se de um estudo de casos coletivos de carácter extrínseca ou instrumental (STAKE, 2005) que permitiu abordar a especificidade, a complexidade e a inserção em seu contexto de questões relacionadas ao trabalho de ensino universitário, sem a pretensão de estabelecer generalizações. Mais do que um estudo comparado a rigor, foi realizado um estudo qualitativo de “sensibilidade comparativa” (SIDER, 2005). Ou seja, se buscou reconhecer as especificidades de cada caso estudado, cuja reconstrução histórica é essencial para Sieder e, ainda, identificar aqueles atores e dinâmicas-chaves a partir do ponto de vista transnacional. Nesta perspectiva comparativa, Rachel Sieder (2005) propõe estudar aqueles fenômenos que excedem as fronteiras nacionais (para o contexto político e global em que estão inseridas), abordando situações específicas com uma sensibilidade comparativa interdisciplinar.

No âmbito deste estudo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a sessenta e nove professores de duas universidades argentinas Universidad Nacional del Centro da Província de Buenos Aires [UNCPBA] e Universidade Nacional de Misiones [UNaM]) e espanhol (Universidade de Málaga [UMA]). Procurou-se recuperar e explicar os “pontos de vista” (BOURDIEU, 2007) de professores de diferentes áreas disciplinares,

¹ A pesquisa foi financiada pela União Europeia por meio de uma bolsa de estudos integral do Programa Erasmus Mundus “Move on Education”, Fase 2, EACEA/29/09, Lote 13b.

distintas categorias e dedicação docente em relação às peculiaridades do trabalho de professor universitário.

O critério de filiação disciplinar foi definido a *priori* a partir do pressuposto da relevância da dimensão disciplinar da universidade (BECHER, 2001). Em função disso, decidiu-se entrevistar professores de quatro áreas do conhecimento: Ciências Sociais e Humanas, Ciências da Saúde, Ciências Exatas e Naturais e Arte ². Durante o trabalho de campo se incluiu outros critérios de seleção, como a categoria e dedicação docente, a antiguidade no ensino universitário, gênero e a situação de contratação. A análise dos dados foi realizada pelo método de comparação constante, próprio da Teoria Fundamentada a partir da perspectiva metodológica qualitativa.

Em relação à análise, deve-se notar que as universidades selecionadas apresentam diferenças relacionadas à história do sistema universitário em cada um de seus países, histórias particulares de cada instituição, as peculiaridades do contexto político, econômico e social, bem como, estão submetidas a regulamentos supranacionais, nacionais, regionais e institucionais. Do ponto de vista teórico, epistemológico e metodológico, reconhecer tais diferenças exigiu a adoção de certos parâmetros interpretativos. Por um lado, não naturalizar aquilo era familiar. Deste modo, tornou-se imprescindível exercer vigilância permanente nos escritos para não tomar as coisas como certas, manter uma certa distância e ser capaz de objetivar determinadas situações. Por outro lado, exigiu indagar aqueles sentidos, noções e significados que - por não conhecer outro mundo universitário - não se conseguia entender. Além disso, foi preciso uma permanente reconstrução histórica e contextualização de políticas, práticas e atores para não extrapolar lógicas e significados do campo conhecido até aquele que se desconhece e se pretende conhecer ³.

O texto está organizado em seis seções. Primeira, a presente seção, em que se realizou as precisões conceituais sobre o trabalho docente na universidade que permitem identificar seu caráter relacional. Segunda, a próxima seção, em que se concentra a discussão do relacionamento entre colegas e nas formas que eles adquirem a cultura do trabalho docente na universidade. Terceira, são abordadas as características da relação de professores e alunos. Quarta, são apresentadas as perguntas que emergiram da análise da relação dos professores com as instituições universitárias. Quinta, se atenta para a relação com determinados saberes que se estabelece no exercício do trabalho de ensino universitário. Finalmente, são apresentadas as reflexões finais a partir da sistematização das análises realizadas.

2 TRABALHO DOCENTE UNIVERSITÁRIO COMO PRÁTICA RELACIONAL

O trabalho docente universitário, concebido como um tipo particular de trabalho sobre os outros (Dubet, 2006), constitui uma atividade remunerada que tem como

2 Por se tratar de uma versão sintética do texto original em espanhol, as transcrições de trechos das entrevistas coletadas foram retiradas dessa versão. Interessados, consultar o texto original. As entrevistas foram realizadas no período de fevereiro de 2012 a abril de 2013.

3 O acompanhamento durante o processo de investigação de um diretor espanhol e um codiretor argentino foi fundamental. Pertencentes ao mundo acadêmico de seus respectivos países, suas observações permanentes permitiram as dificuldades decorrentes da familiarização com certos espaços, práticas e denominações e ignorância de outros. Nesse ponto, o ponto de Bourdieu

objetivo explícito transformar os sujeitos. Este trabalho, objetivou facilitar a afiliação cognitiva e institucional de estudantes na vida universitária (COULON, 1997) e contribuem para sua preparação para a vida profissional futura, não se reduz ao desempenho das atividades de ensino. No exercício do trabalho docente se entranham atividades específicas (consideradas substantivas do ensino) e atividades estratégicas (visando a preservação da qualidade do professor no sistema). Todas as atividades que são atravessadas pela tensão entre o trabalho prescrito e o trabalho real (DEJOURS, 2001, 2012). Várias atividades estão envolvidas no exercício da função docente dos professores, realizada pelos mesmos sujeitos que também realizam tarefas de pesquisa, extensão e gestão. É por isso que se pode dizer que os professores universitários estão em uma complexa situação laboral, em um contexto de trabalho que aumenta cada dia o nível de suas demandas. Há alguns anos, Sancho Gil (2001) se referia aos “dois mundos” como uma forma de expressar as principais atividades de trabalho na universidade (ensino e pesquisa). Depois de um tempo, e dado o lugar crescente que as atividades de gestão estavam ocupando no tempo de trabalho dos professores Sancho Gil, Creus e Padilla Petry (2010) preferiram falar sobre “uma profissão em três mundos”, referindo-se à tripla condição laboral dos professores (ensino, pesquisa e gestão). Se levamos em conta, especialmente nas universidades argentinas, a prioridade que está sendo outorgada às atividades de extensão, se pode adicionar um novo mundo àquela divisão tripartida.

Abordar o caráter relacional do trabalho docente significa reconhecer a relevância dessa dimensão que, em geral, permanece secreta e pouco reconhecida (DUBET, 2006). Se assinala a continuação, as distintas relações com as outras pessoas que professores e professoras estabelecem no exercício do trabalho docente na universidade. Os outros membros do trabalho de ensino incluem distintos sujeitos - aqui, o foco será o relacionamento com alunos e colegas, mas também o relacionamento com a instituição universitária e com o conhecimento.

2. 1 Relacionamento com colegas

Ao examinar a literatura especializada pode-se afirmar que os estudos sobre o exercício da prática docente e seus vínculos, geralmente, se detêm sobre os estabelecidos entre professores e alunos. Nesta seção, os aspectos do relacionamento entre colegas de profissão, indicados pelos professores interrogados, são abordados e se relata as formas particulares de cada um adotar a cultura do trabalho universitário. Recupera-se assim a distinção feita por Hargreaves (1996) entre ‘conteúdo’ e ‘forma’ da cultura. Para o autor, existem duas dimensões constitutivas de qualquer cultura: o conteúdo e a forma. O conteúdo consiste em atitudes, valores, crenças, hábitos, posições e maneiras de fazer coisas fundamentais e compartilhadas por um certo grupo. A forma refere-se aos modelos de relacionamento e formas de associação características entre participantes da cultura através das quais é realizada, reproduzida e redefine seu conteúdo. Da análise realizada emergiu as seguintes formas de abordar a cultura do trabalho docente na universidade: individualismo e balcanização como formas de parceria, a competitividade como clima de trabalho e crescente virtualização como uma forma de comunicação.

2.1. 1 Individualismo e balcanização como forma de associação

Os professores entrevistados sugerem que o exercício do trabalho docente

requer certa coordenação entre os professores - dentro dos editais, das áreas, das titulações, dos departamentos etc. - que permitem a simultaneidade de esforços para os fins institucionais perseguidos. Nesse sentido, eles dizem valorar os meios de trabalho coletivo e trocas entre equipes docentes. No entanto, eles reconhecem que as formas não prevalecem nas instituições universitárias o trabalho colaborativo por diferentes razões: a) falta de tempo; b) pouco reconhecimento deste tipo de atividades; c) a falta de espaços comuns de trabalho; d) a instabilidade no trabalho dos professores.

A questão do tempo é crucial na análise da configuração do sistema de trabalho docente. As expressões dos professores entrevistados nos permitem perceber a representação do tempo como “um bem escasso”. A concepção do tempo humano apreciado “como um capital que é gasto rapidamente e com o qual também nós nos desgastamos, (...). O que nos leva a apelar para não mal empregá-lo ou desperdiçá-lo. O tempo físico flui e segue; o nosso se esgota” (SACRISTÁN, 2008, p. 19).

A partir dessa percepção do tempo como capital finito, e com base em situações particulares, os professores decidem usá-lo de diferentes maneiras. Por outro lado, trabalhar com outros professores implica a decisão de investir tempo nessa ação coletiva. Por outro, justamente pelo investimento do tempo envolvido e em relação às discussões que gera que a maioria opta pelo trabalho individual. Embora a atividade em equipe seja entendida como prática relevante e necessária, ela é considerada como “*tempo perdido*” e cujos resultados não são reconhecidos ou valorizados. Muitas vezes, as realizações obtidas através do trabalho em equipe é incapaz de compensar os esforços pessoais (em termos de tempo e energia dedicados), para que o trabalho individual se torne uma estratégia adotada. Isto é, dadas as demandas crescentes, as atividades variadas e a pressão para que os prazos sejam cumpridos pelos professores e professoras diariamente, o individualismo como forma de trabalhar é o resultado de um cálculo estratégico do investimento efetivo de tempo e energia (HARGREAVES, 1996). Mas também acontece que as formas de trabalho individualista surgem das limitações impostas pelas condições em que elas se desenvolvem. Nos três casos estudados, a falta de espaços de trabalho comuns foi mencionada e a ausência de uma sala de professores que facilitasse as reuniões também. Outro elemento que dificulta o trabalho coletivo e bastante recorrente no caso da universidade espanhola, é a forma de contratação de professores. Isto faz com que os novos professores não sejam conhecidos pela brevidade e instabilidade da sua experiência na universidade, como também porque as condições físicas (falta de espaços comuns) dificultam os encontros. Assim, se configura um individualismo “restringido” que não obedece a um cálculo estratégico, mas é o resultado de limitações nas condições de trabalho. Nesses casos, uma dinâmica institucional é gerada em que o corpo docente se constitui numa ficção. Nesse contexto, os projetos departamentais, os programas de bolsas e os propósitos perseguidos por um projeto de pesquisa não transcendem o nível do formal, intencional. Na prática, geralmente se assiste a um conglomerado de práticas sobrepostas, que se desconhecem e até se contradizem.

Tais situações dão conta do caráter solitário que, às vezes, adota o trabalho de ensino universitário e que leva a ignorar o trabalho dos colegas com quem um propósito institucional é supostamente compartilhado. Logo, pode-se dizer que o individualismo como forma predominante da cultura do trabalho docente na universidade pode

ser uma resposta restrita ou estratégica às demandas e contingências laborais (falta de tempo e espaços, a instabilidade do corpo docente), mas também pode obedecer à opção de cada professor pelo trabalho solitário. O individualismo pode constituir a maneira preferida de ser e exercer o trabalho docente e, nesse sentido, seria eletivo (HARGREAVES, 1996).

Seja por escolha, estratégia ou restrição, o individualismo como forma de trabalho gera isolamento, dificulta o encontro com outras pessoas (pares) e limita as possibilidades de construção coletiva de projetos institucionais. Cultura “balcanizada”, expressa no desenvolvimento do trabalho em pequenos grupos, é caracterizada pelos limites fortes e duradouros estabelecidos entre as diferentes partes da organização, pela identificação pessoal com os campos que definem esses limites e pelas diferenças de poder entre alguns campos e outros. Se configura assim um colegiado artificial (Hargreaves, 1996) que, embora constitua obstáculo à colaboração duradoura, também pode se tornar uma oportunidade para ela (MONTERO, 2011).

2.1.2 Competitividade como clima de trabalho

A experiência de trabalho na cultura do novo capitalismo tornou-se uma permanente situação de concorrência de todos contra todos (SENNETT, 2006). No campo da universidade, não apenas competindo para obter maior prestígio dentro de uma comunidade acadêmica, mas também para obter vagas e formas de financiamento (doações, bolsas de estudo etc.). Competitividade (entendida como a capacidade de disputar capital, rivalidade pelo alcance de um fim) se converteu em uma maneira eficaz de regulação dos sistemas, das instituições e dos sujeitos.

Num contexto de redução do investimento estatal em universidades públicas e de globalização comercial da universidade (SANTOS, 2005), a competição aparece como discurso legitimador de políticas de alocação orçamentária diferenciada. Ao nível estrutural, é gerada concorrência entre instituições e dentro delas pela obtenção de recursos financeiros. No nível dos sujeitos, a competição entre os docentes torna-se propício à flexibilidade e adaptabilidade às crescentes demandas de trabalho e para o surgimento de estratégias individuais (o “salve-se quem puder”) que permitem a sobrevivência no local de trabalho. Mas também, é necessário analisar a incidência de mudanças na dimensão temporal da experiência do trabalho docente.

Conforme declarado na seção anterior, a experiência do tempo como um bem escasso que não deve ser desperdiçado, ameaça as formas de trabalho coletivo que requerem um investimento significativo de tempo e isso geralmente não é uma atividade suficientemente reconhecida. Mas a incidência da dimensão temporal não é restringe às formas de associação de professores. Mutações da dimensão temporal na cultura do capitalismo também afeta a qualidade dos vínculos com os outros. Como Sennett argumenta (2000), o princípio de “nada a longo prazo” que atualmente atravessa as instituições “corrói a confiança mútua, a lealdade e o compromisso” (p. 22). O “tudo a curto prazo”⁴, predominantes nas novas formas de organização do trabalho, com suas formas fugazes de associação, limita a possibilidade de amadurecer a confiança informal e criar

4 Nota da tradutora: em espanhol o termo cunhado é cortoplacismo, em inglês short-termism, cujo termo em português pode ser adaptado a noção de “precipitação” ou “encurtamento”, porém no sentido da frase é o que se coloca acima.

vínculos sólidos e compromissos com o grupo. Como Montero (2011) argumenta, uma cultura de colaboração implica relações de confiança entre professores, de apoio mútuo, de auto-avaliação e aprendizagem profissional compartilhada. Mas, para fazer frente às realidades atuais, o desapego e cooperação superficial são uma armadura melhor que compromisso baseados em valores de lealdade e serviço” (SENNETT, 2000, p. 24). Como aponta Sennett (2000), a dimensão temporal do novo capitalismo é o que mais afeta a vida emocional das pessoas; o capitalismo de curto prazo ameaça corroer os aspectos que vinculam os sujeitos entre si e fornecem a cada um deles uma sensação de um ser sustentável.

No nível institucional, as dinâmicas individualistas e competitivas evidenciam as dificuldades de construir projetos coletivos. Se, supostamente, o trabalho cotidiano dos professores deve ser enquadrar em um projeto coletivo já definido (institucionalmente ou a nível de graduação / departamentos), diante da prevalência de trabalho isolado, da ignorância entre colegas do trabalho do outro e a ausência de reuniões para articular conteúdo ou objetivos nos níveis horizontal, vertical e transversal, pode-se concluir que o tal projeto coletivo nunca existe além do papel. Mas, ao inverso, se imaginemos que este projeto coletivo é o resultado do conjunto articulado de práticas de ensino e, como afirma Clark (1983), os objetivos institucionais surgem do contato diário dos pequenos grupos, pode-se afirmar que o não encontro entre professores, o estado de balcanização em que os professores trabalham diariamente inviabilizariam a construção de critérios institucionais compartilhados que orientassem as ações. Em suma, estamos diante de um círculo vicioso em que os professores ao trabalharem individualmente (por razões materiais, estratégicas ou eletivas e pela fragilidade dos vínculos com seus colegas), não percebem “pontos de encontro” com outros e nem “sentidos compartilhados”. Todavia, por sua vez, a construção desses sentidos e interesses coletivos requerem a possibilidade de encontros com outras pessoas.

2.1.3 Virtualização como forma de comunicação

As análises dos discursos dos professores dos três casos estudados permite reconhecer a centralidade das atividades virtuais na configuração do trabalho docente universitário. A tendência crescente de virtualização das atividades envolve não apenas aquelas relacionadas ao ensino e aquelas que constituem o trabalho estratégico, como preencher formulários, completar plataformas online, relatórios, etc., a virtualização do trabalho diário atravessa o relacionamento com os colegas.

Alguns professores indicaram que, devido à falta de espaço ou devido à necessidade de trabalhos com bons computadores uma parte importante de seu trabalho é feito em casa. A análise realizada permite advertir que o trabalho docente hoje, além da exigência de cumprimento de determinadas horas presenciais, requer o uso permanente do computador. De modo que “colocar o corpo” pode ser necessário apenas em casos face a face: aulas, orientações e acompanhamento em outras instituições.

Tal fato mencionado acima permite, por um lado, pensar sobre a forma de trabalho virtual na estrutura de um determinado modelo de universidade hegemônica. Embora a inclusão de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no campo educacional pode ser entendida como fonte de democratização (de informação, de acesso

a estudos superiores, etc.), as condições da desigualdade não podem ser ignoradas nos atuais sistemas governamentais, das universidades, faculdades e sujeitos, bem como o elo com a “globalização comercial da universidade” (SANTOS, 2005). Por outro lado, e no âmbito da discussão sobre os modos de trabalhar as TICs que podem facilitar os intercâmbios e a formação de redes acadêmicas (disciplinares e interdisciplinares) além dos limites das próprias instituições, mas também substituindo gradualmente as reuniões presenciais nas universidades, a tecnologias podem contribuir para a atomização do professorado, dificultando formas de organização coletiva.

No cotidiano do trabalho docente, a virtualização como forma de comunicação entre pares é uma prática comum. Mensagens endereçadas a um colega, as propostas práticas de trabalho que um assistente compartilha com o professor, as normativas que o professor informa ao assistente para comunicá-las aos alunos, sugestões de algum material de leitura, relatórios solicitado pelo centro ou faculdade e que exige uma elaboração conjunta entre equipes de ensino; são discursos e formatos que circulam pela rede. É cada vez mais frequente, no trabalho de ensino universitário, esse tipo de atividade mediada pela virtualidade por isso é necessário investigar suas peculiaridades e efeitos no nível dos sujeitos particulares e do grupo docente. O que é perdido / alterado / ganha na atualidade com as formas atuais de “tele-trabalho”? Uma pista para pensar sobre esse assunto pode se encontrada nas características da comunicação escrita que predominam na comunicação virtual (e-mails, plataformas virtuais) ⁵. A forma da comunicação escrita, em geral, requer mais tempo e maiores atenções para a formulação de uma ideia do que a forma de comunicação oral que outros disponível de outros recursos, como gestos, posturas, etc. Devido ao maior esforço que exige a produção de um texto escrito, e dentro da estrutura das demandas crescentes que são objetos da atenção dos professores, escrever ou responder a um e-mail se tornou uma tarefa cansativa. Precisamente o que acontece na vida cotidiana e nas formas de relação direta entre os sujeitos, como o inesperado, o que é mais intuído do que visto, fatores que são do campo intuitivo, operado como fonte de mobilização interior, interpelação, não pode ser processado ao ser escrito ou lido um e-mail; Tudo isso é deixado de fora da tela, da virtualidade. Não são questões menores, uma vez que são questões que passam por professores e professoras como indivíduos, trabalhadores e que, quando excluídos nas novas formas de comunicação tornam-se invisíveis e naturalizadas.

As afirmações acima, longe de pretender atribuir um caráter maligno às tecnologias em si, pretendem pensar na incidência da virtualização do trabalho do professor no âmbito de um enredo relacional que envolve a lógica do campo, a dinâmica institucional, formas de regulação do trabalho docente e práticas e percepções dos sujeitos. Desta maneira, “precisamos entender o desenvolvimento de novas tecnologias fundamentalmente como acirramento da lógica econômico-industrial do capitalismo” (MARRERO ACOSTA, 2004, p. 20). Em função disso, em um cenário marcado pela descapitalização da universidade pública, em que os professores são chamados a competir pela obtenção de financiamentos econômicos, bolsas de estudo, subsídios etc., onde novas formas de organização do trabalho geram intensificação de tarefas, flexibilidade e instabilidade no emprego, onde programas institucionais enfraqueceram (DUBET, 2006), etc. é possível

⁵ Além do mais, os professores usam outros recursos, como vídeos (que valem mais que a imagem que a palavra), geralmente a comunicação entre pares é feita comumente por e-mail.

interrogar em que medida a virtualização do trabalho docente promove práticas e lógicas de trabalho individualistas que ameaçam a organização coletiva de professores ⁶.

3. RELACIONAMENTO COM ESTUDANTES

Os docentes a partir de sua posição particular no espaço universitário e na rotina diária de suas interações relacionam-se diretamente com os alunos e vão construindo um relacionamento pedagógico (GRAMSCI, 1976) ⁷. Dentro da estrutura dessas interações se colocam em jogo práticas e percepções que configuram modos singulares de relação. Cada professor e cada aluno encontra “o outro da relação” a partir de um conjunto de esquemas de pensamento, ação e percepção (BOURDIEU, 2002) que permitem interpretar as situações nas quais eles participam enquanto orientam e aprendem.

No caso dos professores entrevistados, as referências recorrentes aos alunos foram em termos de deficiências. Com algumas exceções, os professores comentam as ações dos alunos a partir de certos parâmetros sobre como eles deveriam ser e se manifestam em termos de carências: falta de conhecimento prévio, poucas estratégias de estudo, interesse e compromisso político, evidenciando que parte do que esperam nos estudantes provém de uma imagem idealizada e implícita do que deve ser um estudante universitário⁸.

Embora essas representações persistam como sinais de identidade para setores da população estudantil, há um hibridismo por diferentes fenômenos (transnacionalização das economias, crise de ideologias, transformações culturais, etc.) que fazem que na atualidade se assista uma experiência de estudantil atravessada pela heterogeneidade e fragmentação (CARLI, 2012). De modo que as representações atuais dos estudantes universitários sejam flutuantes entre suas experiências atuais com figuras construídas em determinados momentos históricos.

Novos alunos que vivem na universidade, compartilhando seu tempo entre trabalho e estudo, que não são necessariamente jovens (no sentido tradicional pertencente a uma determinada faixa etária), que estabelecem relações com o conhecimento e práticas de leitura diferentes das de seus professores e cujos interesses intelectuais e políticos não se limitam ao ambiente universitário, colocam em xeque as representações sobre o aluno ideal e o aluno real. Nos termos de Corea e Lewkowicz (2004), trata-se da dissociação entre o suposto aluno e o real aluno que efetivamente habita a universidade. E, por outro lado, implica uma tensão entre o horizonte de expectativas dos professores à respeito da formação universitária e as representações que se constroem sobre os

6 Não é desconhecido neste momento que, em contextos de crise, as tecnologias tenham sido a plataforma de comunicação do professor de diferentes universidades (prova disso são os fóruns acadêmicos espanhóis que foram criados nos últimos anos no contexto da crise política e econômica pela qual o país está passando). Lá, na rede, professores e professoras compartilham suas experiências e suas reivindicações. Uma investigação específica mereceria a análise do potencial desses dispositivos como meios de organização coletiva de professores.

7 O conceito de relacionamento pedagógico usado aqui para explicar as relações entre professores e alunos não é limitado a relacionamentos especificamente ‘escolares’. Gramsci entende esse conceito como aquele elo ativo, de relacionamentos recíproco que ocorre na sociedade como um todo e em cada indivíduo em relação aos outros.

8 Em relação à construção histórica de tais representações, no contexto europeu, referências podem ser reconhecidas para o ‘aluno médio’, o ‘aluno normal’ ou os ‘jovens verdadeiros’ em textos do início do século passado de filósofos espanhóis como Ortega y Gasset e Miguel de Unamuno. Na França, na tradição sociológica da década de 1960, o figura do aluno como ‘herdeiro’, representante de uma posição privilegiada na estrutura social e, como produto da ensino universitário, depositário de vários mecanismos de desigualdade social invisíveis sob a ideologia do presente e de mérito. Na América Latina, a produção historiográfica e de ensaios “também construiu um conjunto de representações sobre o estudante universitário que viaja pelo aristocratismo de Ariel de Rodó, à tradição do reformismo latino-americano e politização dos anos 70” (CARLI, 2006, p. 3).

alunos em suas experiências de trabalho no campo da educação (CARLI, 2012).

Na interação entre o que é esperado dos alunos e como eles são percebidos, os professores estão exercendo atividades que não fazem parte de suas atividades específicas, mas que são substanciais para a aprendizagem dos alunos. Por exemplo, o ensino de pressupostos básicos necessários para abordar outro conteúdo específico da matéria ensinada. O mesmo foi observado em relação às estratégias de estudo; os professores dizem que gastam tempo e energias para orientar os alunos nas buscas bibliográficas, na cobrança de leituras e interpretação de textos e no ensino de usos de diferentes técnicas que lhes permitam identificar informações relevantes. Eles também argumentam que o desenvolvimento da argumentação exige muito acompanhamento de sua parte, pois a escrita é muito frágil. Nesse sentido, o que o conteúdo nem sempre é o centro das práticas de ensino. E de um ponto de vista mais geral, as interações dos professores com os alunos não se restringem aos espaços e horários da sala de aula e o currículo de conteúdo prescrito. Em geral, os professores acompanham e orientam seus alunos em aspectos organizacionais e administrativos da universidade.

Então os relacionamentos entre professores e alunos não são mediados apenas pelo conteúdo, pela questão disciplinar. O reconhecimento de identidades se faz além dos papéis institucionais, pois se trata de adultos e jovens historicamente localizados, que se relacionam mediante modelos de sujeitos desejados. Desejos, sentimentos, sensações e expectativas os atravessam e os configuram.

O trânsito de estudantes pela universidade pode gerar encontros ou desencontros com um campo disciplinar específico, mas também com um profissional que exige o aprendizado de suas línguas, de seus conhecimentos e costumes.

Durante a experiência estudantil, mais do que a expressão linear da racionalidade consciente, o estudante se depara com o produto de dúvidas, medos, erros e paixões (MALINOWSKI, 2008), realizando um aprendizado duplo. Em termos de Bourdieu (2007), neste árduo processo de construção como aluno, a fase de afiliação desempenha um papel importante para o conhecimento das regras do mundo universitário e, também, para eles se reconhecerem como parte desse novo universo, incorporando suas práticas, ética e forjando um “*habitus* estudantil” que se tornará um princípio norteador de suas ações. Nesse sentido, o *habitus*, entendido como uma vontade de agir, perceber, pensar e sentir de uma certa maneira (BOURDIEU, 2008), será construído gradualmente nas interações que o aluno estabelece no âmbito da instituição em geral; e de um campo específico do conhecimento, em particular.

Uma questão relevante que merece ser levada em consideração na análise de relações do professor com os alunos têm a ver com a simultaneidade do processo de afiliação dos alunos e a realizada pelos novos professores em seu acesso a uma determinada posição. Ou seja, se entrar na universidade significa começar a transitar por um ambiente cultural específico, fazer um processo de socialização em que futuros membros de uma comunidade acadêmica (alunos ou professores) desenvolvem progressivamente seu sentimento de pertencimento, identidade e compromisso pessoal com ele. Pois, apesar de ter através vários anos conhecido a universidade como estudantes, a nova posição ocupada como os professores, os colocam em um local diferenciado em relação ao conhecimento (que deve agora ser ensinados), dos alunos (que eram colegas antes), dos professores (que agora são colegas) e da instituição (com a qual existe um

vínculo contratual e funções a cumprir)⁹.

Por fim, vale mencionar a configuração da relação entre estudantes e professores universitários que, nos últimos anos, tem assumido a forma de um trabalho “sob demanda”. Os professores sofrem crescentemente consultas que os alunos realizam nos espaços e horários fora da sala de aula ou por email. Não pode ser ignorada, nesta situação, a centralidade concedida aos estudantes nos processos de ensino e aprendizagem que, dentro da estrutura da lógica mercantil que atravessa o campo universitário, parece validar a concepção do aluno como cliente. No quadro do espírito capitalista em que o “cliente é o rei” (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2002), a virtualização do ensino abre canais de comunicação aos professores que permitem maior acompanhamento para os alunos. Contudo, essa tendência define um modo de relacionamento em que falta o essencial, “o fator humano”. Como observado, em relações entre colegas, as TICs desempenham um papel importante na configuração da dimensão relacional do trabalho docente.

4. Relacionamento com a instituição

Ser professor universitário significa estabelecer certas relações com a instituição universitária e a forma de pertencimento a ela. Uma delas é a que advém das formas particulares de contratação. Dos casos estudados as situações se tornam mais evidentes na universidade espanhola. O atual tipo de contratações levam os professores universitários, principalmente aqueles que estão apenas começando, a experimentar uma situação permanente de instabilidade no emprego que tem repercussões, não apenas na sua vida pessoal e no tipo de vínculo estabelecido com os alunos e colegas, mas no relacionamento estabelecido com a instituição. Na Argentina, a periodicidade dos concursos atenta contra a permanência em um cargo e as possibilidades de promoção na carreira docente estão ameaçadas pela falta de financiamento para a realização de concursos públicos¹⁰. Em um contexto em que os professores geralmente precisam de maior comprometimento com a instituição, vale a pena perguntar: “Como alguém se comprometeria com uma instituição que não se compromete com ele?” (SENNETT, 2006, p. 167). E, no cenário atual de trabalho, marcado pela instabilidade e flexibilidade do trabalho, não comprometer-se pode ser entendido como uma forma de sentido do jogo (BOURDIEU, 2007); como resposta estratégica que permita cumprir, pelo menos minimamente, o compromisso intermitente exigido pela instituição a fim de permanecer nela o maior tempo possível. Isso não é rentável em termos de investimento de tempo e energia ou benéfico para a saúde mental comprometer-se e construir laços de confiança em um espaço incerto que deixa os sujeitos à deriva (Sennett, 2000, 2006). A novidade dessa situação “o que se tem hoje de especial na incerteza é a ameaça de um desastre histórico; a mudança está integrada às práticas diárias de um capitalismo vigoroso” (SENNETT, 2000, p. 30). A experiência de instabilidade no trabalho enfraquece os laços com os outros e o compromisso com a universidade, dificulta sobretudo para quem recém começara sua

9 Coulon (1997) aponta três etapas na entrada da universidade: 1) um tempo de estranhamento, o que implica inserção em uma área desconhecida e a ruptura com as normas e costumes anteriores, típicos do mundo que acaba de sair; 2) um tempo de aprendizado, que implica um processo de adaptação a novas diretrizes institucionais e descobertas das ambiguidades entre as antigas e as novas regras; e 3) um tempo de afiliação, no qual o aluno consegue dominar as novas regras do jogo e interpretar os significados institucionais.

10 O Acordo de Negociação Coletiva (CCT), recentemente aprovado, gera mudanças nas condições de trabalho dos professores universitários, principalmente aqueles ligados à estabilidade no emprego. O acordo afirma que cada universidade projetará seu mecanismo institucional de avaliação periódica individual, a partir da qual a permanência do professor na presente posição está sujeita.

afiliação institucional (COULON, 1997).

Outro tipo de relação estabelecida com a organização universitária tem a ver com as disposições dos mecanismos reguladores. No caso da universidade espanhola, com mais de uma década de experiência na implantação das orientações emanadas do chamado Processo de Bolonha, a maioria dos professores e professoras estão passando por um conjunto de mudanças que afetam seu trabalho docente diário: aumento das avaliações formais de seu trabalho, maior exigência aos formatos específicos de planejamento de ensino, exigências de desenvolvimento de certas metodologias e práticas consideradas inovadoras, etc. Realizados esses esforços e, passado um tempo, vêm suprimidos - total ou parcialmente - muitos dos propósitos que eram o baluarte do Espaço Europeu do Ensino Superior (diminuição da relação professor-aluno para permitir o ensino centrado no aluno, acompanhamento personalizado, avaliações processuais, etc.) os professores afirmam que essas intenções “permanecem no papel”. Dada a crescente demanda de atividades (especialmente burocráticas) que subtraem tempo e energia do que é considerado substantivo do trabalho docente, o que surge é a superficialidade do trabalho como estratégia que permite cumprir as obrigações sem grandes compromissos. Nesse sentido, as prescrições e a prestação de contas dão uma configuração específica ao relacionamento do corpo docente e da organização universitária no exercício da função de ensino.

Por fim, quanto às formas adquiridas pela relação dos professores com a instituição, vale destacar a relevância de um projeto institucional que permita aos professores dotar de significado e orientação seu trabalho diário. Os professores dos três universidades estudadas apontaram a necessidade de projetos institucionalizados que integrem os esforços e os oriente para a consecução de certos objetivos. Nos dois lados do Atlântico, os professores dizem perceber a falta de propostas político-acadêmico-pedagógicas que orientem “*por onde andar*”, que “*integrem e articulem esforços e permitam planejar a longo prazo*” e, assim, responder aos apelos da sociedade. Nesse contexto, houve vários que manifestaram sentir-se confuso, sem saber muito bem o que se espera deles. Essas expressões nos levam a uma imagem de algo a “*deriva*”, como aponta Sennett (2000), de incerteza, de enfraquecimento de projetos institucionais como um obstáculo para dar sentido ao trabalho docente. Essa falta de significado, a opção de não comprometer, inclusive a sensação de exaustão diante de um trabalho que não lhe é fonte de satisfação, pode ser entendido o enfraquecimento do programa institucional da universidade.

Enders e Kaulisch (2006) apontam o processo de transformação que as universidades participam desde os anos 80 e que as aproximam de um modelo empresarial. Nesse contexto, argumentam que as tendências para a mercantilização, a gestão e a internacionalização geram uma combinação de recursos antigos e novos, a partir dos quais as carreiras acadêmicas “se entrelaçam” e ao mesmo tempo se “separam” da instituição. Por um lado, o crescimento da atividade intersetorial, da mobilidade internacional de professores, o aumento do pessoal auxiliar e de tempo parcial, levam à erosão de conceitos tradicionais como “*cátedra*” e constituem condições para a desvinculação dos professores do campo organizacional. Por outro lado, a introdução de novas formas de gestão das universidades tendem a alinhar as atividades do corpo docente de acordo com as necessidades e interesses organizacionais e cria mercados de trabalho internos vinculando os professores à instituição. Portanto, há um duplo movimento en-

tre as tendências que contribuem para a criação de carreiras nômades, sem fronteiras e organizadas pelos próprios sujeitos e políticas e práticas universitárias que instituem regulamentos destinados a vincular os acadêmicos à instituição.

5. RELAÇÃO COM O CONHECIMENTO

Como já foi levantado, o mundo universitário não é um espaço homogêneo. Na construção da heterogeneidade que a caracteriza, a dimensão da ação disciplinar desempenha um papel importante. Clark afirma que “a questão do conhecimento, mais ainda do tipo avançado, é o núcleo dos propósitos e a essência de qualquer sistema de ensino superior” (Clark, 1983, p. 35). O conhecimento é a matéria prima em função da qual se estruturam as dinâmicas institucionais e as práticas acadêmicas. E é precisamente a equipe acadêmica que o manipula de várias maneiras para descobri-lo, mantê-lo, depura-lo, transmiti-lo ou aplica-lo. A esse respeito, o autor afirma que um professor universitário circula com um conjunto de conhecimentos, geral ou específico, procurando maneiras de aumentá-lo ou ensiná-lo a outros. Desta substância cada vez mais especializada e autônoma, certos aspectos da forma, agrupando-se as tarefas e os trabalhadores de acordo com vários tipos de conjuntos de conhecimentos.

Becher (2001, p. 13) se interessou em “desenhar um mapa do território multicolorido do conhecimento acadêmico e explorar as diversas características daqueles que o habitam e o cultivam”. O autor afirma que num campos universitário coexistem tribos ligadas a determinados territórios (territórios cognitivos) que operam com uma determinada tradição cognitiva (categorias de pensamento) e códigos de comportamento (CLARK, 1983). Cada uma dessas tribos tem suas próprias tradições, costumes e práticas; conhecimentos, crenças e princípios morais; formas linguísticas e simbólicas de comunicação e

significados que unificam aqueles que fazem parte dela e que devem ser adquiridas por quem pretende pertencer à tribo (ARAUJO, 2008).

As práticas de ensino adquirem configurações particulares de acordo com os campos disciplinares e as ferramentas metodológicas disponíveis para avançá-los. Além do conhecimento disciplinar, requer certos conhecimentos didáticos e pedagógicos (em relação à organização das atividades em sala de aula, ao uso de recursos didáticos, à motivação dos alunos, o fomento à participação, etc.) que nem todos os professores universitários adquiriram. Os professores evidenciam que o sistema lhes habilita a desempenhar uma função - a função de ensino - para a qual nem todos foram preparados. De modo que pode-se afirmar que, em relação à formação pedagógica, os/as professore (a)s universitários estão em condições desiguais. Em muitas áreas, os professores têm basicamente o controle no conhecimento de suas disciplinas, contudo, em relação aos seus estudantes e às peculiaridades dos processos de aprendizagem, bem como as limitações e possibilidades de certas estratégias de ensino os docentes possuem apenas “ligeiras intuições”. Em outras áreas disciplinar, no entanto, é considerado essencial possuir esse conhecimento para ser capaz de realizar a prática de ensino. Essas são áreas fundamentalmente em que o sujeito da prática de aprendizagem ou ensino fazem parte de seu objeto de estudo. Desta forma, acontece que os professores universitários no exercício de suas funções deve realizar adiante uma tarefa cuja formação não foi previamente garantida, uma vez que estavam preparados para atuar como biólogos, enge-

nheiros, médicos, contadores, etc. Essas tensões nas relações com os conhecimentos (disciplinar e pedagógico) estabelecidos no exercício da profissão docente, refere-se à questão da identidade dos professores universitários (ZABALZA, 2009; LUCARELLI, 2004) e as marcas da profissão de origem que fazem da docência uma “categoria residual” (CHIROLEU, 2002; EDELSTEIN, 2012). Outra questão a ser observada sobre a relação com o conhecimento que implica o exercício do trabalho docente, emerge da articulação da necessidade de capacitação permanente e a lógica de mercado que prevalece no campo universitário. Os professores se referiram à tendência de “*correr para atrás dos títulos*”, de agir como uma rena, sendo conduzido por “uma *cenoura* “. Assim, embora a titulação acadêmica constitua um requisito para ingressar na universidade, nos últimos anos se configurou um mercado rentável de pós-graduação, congressos, cursos, seminários, etc. que, como defende Collins (1989) em sua análise da sociedade credencialista, eles não garantem por si novos conhecimentos e habilidades. Por último, nota-se que pertencer a um campo disciplinar, entendendo a disciplina como uma construção sócio histórica, localiza diferencialmente seus membros no espaço universitário, gerando condições de desigualdade em termos de reconhecimento e prestígio. Neste sentido, a relação com o conhecimento no exercício do trabalho docente é atravessada pelas dinâmicas hegemônicas de legitimação da estratificação ocupacional e reprodução social.

6. REFLEXÕES FINAIS

A trama de múltiplas relações em que professores universitários desenvolvem seu fazer diário, impede-nos de falar sobre o trabalho docente como uma categoria homogênea. Sua multidimensionalidade e especificidade, as diversas condições em que se desenvolvem, além de seu caráter relacional, torna o trabalho docente universitário um domínio heterogêneo (SCOTT, 2008), uma prática complexa (MORÍN, 1994) de limites difusos (SANCHO GIL, 2001). As relações que em exercício de trabalho docente se estabelecem com a instituição, colegas, estudantes, conhecimento e saberes estão permeados pelo tipo de relação que a universidade mantém com a sociedade.

A análise feita nos permite advertir que a natureza relacional do trabalho dá lugar à configuração de uma série de tensões. Primeiro, pode-se dizer que o trabalho docente é considerado pelos sujeitos como uma prática social de caráter coletivo, que exige trabalho conjunto e critérios compartilhados. No entanto, se reconhece que as condições e regulamentos que compõem o trabalho diário propiciam práticas e dinâmicas que ameaçam a formação de laços de confiança, solidariedade e compromisso uns com os outros. É neste sentido que se pode dizer que o trabalho docente na universidade é atravessado pela tensão entre o indivíduo e o coletivo.

Em segundo lugar, são reconhecidas tendências que centralizam os professores em torno da universidade como uma organização, ao mesmo tempo em que, forças fragmentam as identidades em torno de campos disciplinares específicos. A análise a partir da perspectiva organizacional e a recuperação da dimensão disciplinar nos permite entender o trabalho docente no campo de forças contraditórias, entre as características gerais e particulares próprias desse universo simbólico organizacional que reconhece todos os integrantes como membros da universidade, e aquele universo simbólico disciplinar que fragmenta a construção de identidades em torno de matrizes disciplinares

e campos profissionais com práticas idiossincráticas (ARAUJO, 2008). Neste ponto, o trabalho docente na universidade é atravessado pela tensão entre filiação disciplinar e filiação a uma organização.

Terceiro, se reconhece uma dupla tendência em relação às carreiras acadêmicas dos docentes. Por um lado, os professores estão ancorados nas universidades por meio de formas de gestão das universidades que buscam orientar as atividades dos professores com base em seus interesses. Por outro lado, a internacionalização, a mobilidade e o aumento do tempo parcial como forma de contratação os desviam enquanto as instituições incentivam às carreiras nômades. Nesse sentido, o trabalho docente está atravessado pela tensão entre forças que o ancoram a uma organização e forças que o separam dela, propiciando as carreiras sem fronteiras. De modo que a tensão - do ponto de vista sincrônico - entre as forças disciplinares que tendem à fragmentação da docência universitária e as forças organizacionais que tendem a sua integração, se pode adicionar - desde um ponto de vista diacrônico - a tensão entre forças que desconectam as trajetórias dos professores da própria instituição e aquelas que pretendem vinculá-los, orientando-os de acordo com seus propósitos e interesses.

Por fim, deve-se notar que a análise da natureza relacional da docência universitária a partir da categoria de trabalho diário permitiu abordar múltiplas dimensões que configuram essa prática e reconhecer as tensões que a atravessam. Questões estas que fazem a complexidade, a heterogeneidade e a especificidade do trabalho docente na universidade e que nem sempre são reconhecidas. E isso porque “o trabalho como tal foi e ainda é um tema pouco analisado e refletido na vida universitária” (MARTÍNEZ, 2013, p. 48). Assim, a abordagem aqui proposta do trabalho docente como prática relacional procurou visibilizar o entremeado de vínculos que o tem configurado e que coloca os professores e professoras universitários em uma rede de múltiplas relações com outros sujeitos, saberes e instituições.

REFERÊNCIAS

- Araujo, S. **Formación universitaria y éxito académico**: disciplinas, estudiantes y profesores. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2008.
- Becher, T. **Tribus y territorios académicos**. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas. Barcelona: Gedisa, 2001.
- Boltanski, L. y Chiapello, È. **El nuevo espíritu del capitalismo**. Madrid: Ediciones Akal, 2002.
- Bourdieu, P. **El oficio del sociólogo**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2002.
- Bourdieu, P. **El sentido práctico**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2007.
- Bourdieu, P. La práctica de la sociología reflexiva (Seminario de París). En Bourdieu, P. y Wacquant, L. **Una invitación a la sociología reflexiva**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2008, pp. 267-317.
- Carli, S. La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente. **Revista Sociedad**, N° 25, pp. 29-46, 2006.

- Carli, S. **El estudiante universitario**. Hacia una historia del presente de la educación pública. Buenos Aires: Siglo XX Editores, 2012.
- Chiroleu, A. La profesión académica en Argentina. **Boletín PROEALC, Síntesis Especial América latina, mayo**. 2002. Extraído el 20 de noviembre, 2015 de <http://www.proealc.uerj.br>.
- Clark, B. **El sistema de educación superior**: Una visión comparativa de la organización académica. México: Nueva Imagen/Universidad Futura/UAM, 1983.
- Collins, R. **La sociedad credencialista**. Sociología histórica de la educación y la estratificación. Madrid: Ediciones Akal, 1989.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. **Pedagogía del Aburrido**: Escuelas destituidas, familias perplejas. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2004.
- Coulon, A. **Le métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire**. Paris: Presses Universitaires de France, 1997.
- Dejours, C. **Subjectivité, travail et action**. La Pensée N° 328, 2001, pp. 7-19.
- Dejours, C. **Del trabajo a la subjetividad**. Trabajo Vivo. Tomo I. Sexualidad y Trabajo. Buenos Aires: Editorial Topía, 2012.
- Dubet, F. **El declive de la institución**. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona: Editorial Gedisa, 2006.
- Edelstein, G. **Un debate vigente y necesario**: la formación docente en las universidades. Lorenzatti, M. (Coord.) Construcción cooperativa de políticas y estrategias de formación de docentes universitarios en la región. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2012, pp. 9-16.
- Enders, J. & Kaulisch, M. The Binding and Unbinding of Academic Careers. In Teichler, U. (Ed.) **The Formative Years of Scholars**. London: Portland Press (Wenner-Gren International Series, Vol. 83), 2006, pp. 85-96. Extraído el 20 de noviembre, 2015 de <http://www.portlandpress.com>
- Gimeno Sacristán, J. **El valor del tiempo en educación**. Madrid: Ediciones Morata, 2008.
- Gramsci, A. **La alternativa pedagógica**. Barcelona: Editorial Nova Terra, 1976.
- Hargreaves, A. **Profesorado, cultura y posmodernidad**. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Ediciones Morata, 1996.
- Lucarelli, E. Prácticas innovadoras en la formación del docente universitario. **Revista Educaçao**, año XXVII, Núm. 3, pp. 503-524, 2004.
- Malinowski, N. Diferenciación de los tiempos estudiantiles e impacto sobre el proceso de afiliación en México. **Revista latinoamericana de ciencias sociales, Niñez y Juventud**, Vol. 6, N°2, pp. 801-819, 2008.
- Marrero Acosta, J. Sociedad de la información y dinámica mediadora de la universidad. **Revista Currículum** N° 17, pp. 17-46, 2004.
- Martínez, D. El trabajo en la universidad. Pequeña introducción a un texto para dar batalla. **Revista Espacios en Blanco** N° 23, pp. 45-72, 2013.

Montero, L. El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa. **CEE Participación Educativa** N° 16, pp. 69-88, 2011.

Morin, E. Epistemología de la complejidad. Fried Schnitman, D. (Comp.) **Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad**. Buenos Aires: Editorial Paidós, pp. 421-442, 1994.

Sancho Gil, J. Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dos mundos. **Educación**, N° 28, pp. 41-60, 2001.

Sancho Gil, J., Creus, A. y Padilla Petry, P. Docencia, investigación y gestión en la Universidad: una profesión, tres mundos. **Praxis Educativa**, Vol. XVI, N° 14, pp. 17-34, 2010.

Santos, Boaventura de Sousa (2005). **La universidad en el siglo XXI**. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2005.

Scott, P. ¿Divergencia o convergencia? Las relaciones entre docencia e investigación en la educación superior de masas. Barnett, R. (Ed.) **Para una transformación de la universidad**. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia. Barcelona: Editorial Octaedro, pp. 75-91, 2008.

Sennett, R. **La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo**. Barcelona: Editorial Anagrama, 2000.

Sennett, R. **La cultura del nuevo capitalismo**. Barcelona: Editorial Anagrama, 2006.

Sieder, R. Entrevista a Rachel Sieder. La tendencia hacia más estudios comparados es lógica si pensamos en el momento global y político en el que estamos. **Revista Sistemas Judiciales** N° 8- Posibilidades y límites de la comparación. pp. 61-64, 2005.

Stake, R. **Investigación con estudios de caso**. Madrid: Ediciones Morata, 2005.

Zabalza, M. Á. **Ser profesor universitario hoy**. La cuestión Universitaria N° 5, pp. 69-81, 2009.