

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS  
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS DE SÃO PAULO

JANDUHY CAMILO PASSOS

**CARREIRA DOCENTE MÓVEL EM ADMINISTRAÇÃO:**  
o professor sedentário nômade?

SÃO PAULO

2013

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS  
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS DE SÃO PAULO

JANDUHY CAMILO PASSOS

**CARREIRA DOCENTE MÓVEL EM ADMINISTRAÇÃO:**  
o professor sedentário nômade?

Tese apresentada à Escola de Administração de Empresas de São Paulo, da Fundação Getúlio Vargas, como requisito para obtenção do título de Doutor em Administração de Empresas.

Campo de conhecimento:  
Estudos Organizacionais

Orientadora: Profa. Dr<sup>a</sup> Maria Ester de Freitas

SÃO PAULO

2013

Passos, Janduhy Camilo.

CARREIRA DOCENTE MÓVEL EM ADMINISTRAÇÃO: o professor sedentário nômade?/ Janduhy Camilo Passos - 2013. 249f.

Orientador: Maria Ester de Freitas

Tese (doutorado) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo.

1. Mobilidade profissional. 2. Professores universitários - Uberlândia (MG). 3. Ensino superior. 4. Administração de empresas - Estudo e ensino. I. Freitas, Maria Ester. II. Tese (doutorado) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo. III. Título.

CDU 378.12(815.1)

JANDUHY CAMILO PASSOS

**CARREIRA DOCENTE MÓVEL EM ADMINISTRAÇÃO:**

o professor sedentário nômade?

Tese apresentada à Escola de Administração de Empresas de São Paulo, da Fundação Getúlio Vargas, como requisito para obtenção do título de Doutor em Administração de Empresas.

Campo de conhecimento:  
Estudos Organizacionais

Orientadora: Profa. Dr<sup>a</sup> Maria Ester de Freitas

**Data de aprovação:**

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Banca Examinadora:**

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr<sup>a</sup> Maria Ester de Freitas/EAESP/FGV

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Carlos Omar Bertero/EAESP/FGV

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Rafael Alcadipani da Silveira/  
EAESP/FGV

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Helio Arthur Reis Irigaray/EBAPE/FGV

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Valdir Machado Valadão Júnior/UFU

*A Deus, por seu amor incondicional e pela oportunidade  
do eterno recomeço: o dom da vida.*

*Ao meu porto seguro, minha família: Luciene, Clarinda,  
Marco Aurélio, Naiana, Naiara e Carlos Ivan.*

*Ao Luiz Nuñez e ao Ramashi, amigos diletos que, do  
infinito, fazem-se presentes na minha história.*

## AGRADECIMENTOS

Ao “Viver a Tese”, uma das certezas que tive é que, apesar das dúvidas e desestabilizações de origem diversas, mas inerentes ao processo, eu não estive sozinho. Ao longo da jornada, cujo início não ocorreu exatamente há quatro anos, muitas pessoas se fizeram presentes: algumas silenciando e suportando nossas ausências, quando necessário; outras, estimulando-nos e inspirando nos momentos de desânimo, torcendo e seguros de que alcançaríamos o êxito; e outras tantas nos ouvindo falar, incessantemente, sobre o tema e os seus porquês na tentativa de materializar a pesquisa nos momentos mais descabidos. Na verdade, aprendi que a tese tem vida própria! O certo é que contei com muito apoio, compreensão, mãos amigas visíveis e invisíveis, e excelentes contribuições desde quando decidi que o meu caminho seria a docência. Então, a vocês, quero expressar toda a minha gratidão.

A Professora Dr<sup>a</sup> Maria Ester Freitas, pela orientação segura, competente, brilhante, além das contribuições generosas na definição e condução dessa pesquisa. Ao mesmo tempo, quero agradecer pelo acolhimento, disponibilidade, carinho e respeito a mim dedicados. Realmente, é um privilégio ser seu orientando. Muito obrigado!

A todos os docentes que integraram essa pesquisa, pois, mesmo diante de um cotidiano atribulado, cederam o seu tempo para as entrevistas, bem como se mostraram disponíveis para outras contribuições que se fizessem necessárias. Vocês são os protagonistas deste trabalho!

Ao Prof. Dr. Carlos Omar Bertero, por, gentilmente, ter aceitado o convite para participar dessa banca, assim como pelas contribuições a nossa formação durante o curso.

Ao Prof. Dr. Helio Arthur Reis Irigaray, pela atenção, gentileza e por ter aceitado o convite para a participação em nossa banca.

Ao Prof. Dr. Rafael Alcadipani da Silveira, pelas suas contribuições tanto na banca de qualificação, como durante a trajetória nas suas disciplinas, além dos constantes incentivos a mim dirigidos como profissional.

Ao Prof. Dr. Valdir Machado Valadão Júnior. Suas orientações foram essenciais quando da nossa qualificação. Além disso, os seus conselhos em muito nos ajudaram no decorrer da pesquisa, trazendo a tranquilidade e o direcionamento necessário.

Aos amigos-irmãos Ângela Márcia Souza, Cláudia Silva de Souza, Francinaldo do Monte Pinto, Luciana Carvalho, Railene Oliveira Borges, Regiane Benitez Leal, Rosa Maria Moura. O tempo nos ensina que nem sempre as amizades verdadeiras são aquelas “exclusivamente presenciais”. Como é bom saber que, longe ou perto, cedo ou tarde, noite ou dia, ausentes ou presentes, estaremos sempre juntos e sem a necessidade de licença para batermos à porta. A confiança, o zelo e o carinho que sentimos não precisam de palavras. Elas se materializam a cada encontro, telefonema ou mesmo recados, ao longo desses 20 e tanto anos. Muito obrigado por tudo!

Aos meus afilhados Júlio César e Karine Cristine, assim como à Gessi Gonçalves e ao seu santo “quadro”. Todos vocês, amigos diletos, sempre na torcida, cuja frase “vai dar certo” nunca deixou de ser pronunciada.

Aos amigos do Dinter. Certamente, foi uma árdua jornada, porém, muito prazerosa por ter sido compartilhada com todos vocês. Juntos, sorrimos, nos desesperamos, aprendemos, mas tínhamos a certeza de que sobreviveríamos às várias demandas. Em especial, quero agradecer a Ettiene Cardoso, Maria Clarice Patriarca, Renata Daher, Vinicius Silva e a Sany Carla pelas experiências compartilhadas no decorrer dos trabalhos e na imersão no mundo das Finanças, dos Métodos Quantitativos e Análises Multivariadas.

Ao Núcleo Servos Maria de Nazaré e a todos os nossos mentores - Bezerra de Menezes, Sheila, Skanay, Christopher Smith, José Grosso. Em especial, quero agradecer a Shyrlene Soares Campos por seu exemplo de vida e pela oportunidade do trabalho nas causas sociais.

À Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na pessoa do Prof. Reinaldo Campos Andraus; e à Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP/FGV), por meio do Prof. Alberto Luiz Albertin. Obrigado pelo esforço conjunto para a implementação do Doutorado Interinstitucional.

Ao Prof. Paulo Antônio de Lima, amigo sempre presente, que muito contribuiu para minha formação docente e profissional, além das facilitar o acesso a muitos entrevistados.

Aos gestores das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU), na pessoa do Prof. Marcelo Malta Werdini, a quem agradeço por todo o apoio e assistência durante o período de qualificação em São Paulo.

Aos professores e amigos, Cristina Damm Forattini, Henrique Geraldo Rodrigues, Kênia Resende e Stella Naomi Moriguchi. Todos vocês contribuíram para esta conquista, seja apoiando quando necessário, indicando caminhos, ou mesmo se fazendo presente no momento adequado.

A minha família do coração e que, carinhosamente, me acolhe em Uberlândia - João Divino, Irenice Abreu, Maria Rosa e Divino Cabral. Minha eterna gratidão pelos esforços que realizam para tornar os meus momentos significativos.

Um obrigado especial aqueles que auxiliaram na parte técnica desse trabalho. Pedro Paulo Tano e a sua equipe (Aline e Junior) na reprodução de textos e encadernações; Luciana de Oliveira, pelas transcrições das entrevistas.



"É que tem mais chão nos meus olhos do que cansaço nas minhas pernas,  
mais esperança nos meus passos do que tristeza nos meus ombros, mais  
estrada no meu coração do que medo na minha cabeça".

(Cora Coralina)

Antes de sair de casa aprendi a ladainha das vilas que vou passar na minha  
longa descida. Sei que há muitas vilas grandes, cidades que elas são ditas;  
sei que há simples arruados, sei que há vilas pequeninas, todas formando  
um rosário cujas contas fossem vilas, todas formando um rosário de que a  
estrada fosse a linha.

Devo rezar tal rosário até o mar onde termina, saltando de conta em conta,  
passando de vila em vila. Vejo agora: não é fácil seguir essa ladainha; entre  
uma conta e outra conta, entre uma a outra ave-maria... [...]

(João Cabral de Melo Neto)

## RESUMO

A mobilidade é um fenômeno social, complexo e intrínseco à vida do homem, pois congrega desde aspectos culturais e econômicos até elementos afetivos, imaginários e espaciais relativos aos indivíduos e grupos. Sob esse enfoque, percebe-se que, na atualidade, além de possuir características peculiares, consonantes com as transformações econômicas e sociais do século XX, a mobilidade tem assumido relevância como campo de estudos, originando diversas pesquisas em virtude dos acentuados deslocamentos humanos sobre o espaço geográfico motivados por questões profissionais. Por conseguinte, esta tese possui como objeto de investigação o fenômeno da mobilidade e, como objetivo examinar, por meio do conceito de carreira móvel, as suas implicações na vivência pessoal e profissional de professores que atuam em cursos de graduação em Administração, ministrados em instituições de Ensino Superior (IES) situadas nas cidades influenciadas pelo município de Uberlândia/MG, polo educacional da mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. Observamos que, para cumprirem as suas atividades profissionais, esses professores estão sujeitos à mobilidade, pois residem em Uberlândia, mas realizam contínuos deslocamentos entre as várias cidades influenciadas por esse município, promovendo encontros em contextos culturais diversificados e interações frequentes com situações sociais e organizacionais diversas, o que nos conduz à nossa pergunta de pesquisa que é: quais as implicações da mobilidade sobre a vida pessoal e profissional dos docentes de curso de graduação em Administração, residentes em Uberlândia-MG, e que atuam em IES situadas em municípios que estão sob a influência desse polo educacional? Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, norteado pelo paradigma interpretativo, cujos dados foram coletados por meio de entrevistas, e submetidos à análise de conteúdo. Os resultados mostram que a carreira docente móvel traz consequências positivas, como: permitir que o professor incremente o seu currículo e desenvolva competências didáticas, aspectos que posteriormente favorecem o seu ingresso nas instituições federais. A mobilidade também contribui para que os docentes melhorem as suas competências de relacionamento, a flexibilidade para adaptação a contextos interculturais, além de promover o estabelecimento de novas relações sociais e rede de contatos profissionais. Contudo, os deslocamentos frequentes intensificam o trabalho do professor, colaboram para o afastamento da sua família, prejudicam a sua saúde e comprometem o estado geral da sua qualidade de vida.

Palavras-chave: Mobilidade. Docência. Ensino Superior. Administração.

## ABSTRACT

Mobility is a social phenomenon, complex and intrinsic to human life, for it gathers from economic to cultural and affective elements and imaginary space for individuals and groups. Under this approach, it is clear that, at present, in addition to having unique characteristics, in line with the economic and social transformations of the twentieth century, mobility has assumed importance as a field of study, leading several researches because of the dramatic human displacement on geographical space motivated by professional reasons. Therefore, this thesis has as its object of investigation the phenomenon of mobility and aimed to examine, through the concept of mobile career, its implications on personal and professional teachers experience who works in business Schools, taught at a University in the cities affected by Uberlândia / MG, the hub educational Triângulo Mineiro and Alto Parnaíba. We observed that, to fulfill their professional activities, these teachers are subject to mobility, because living in Uberlândia, but perform continuous displacements across the cities affected by that county , promoting meetings in diverse cultural contexts and frequent interactions with social situations and diverse organizational, which leads to our research question is: what are the implications of mobility on the personal and professional lives of business teachers, who lives in Uberlândia/MG and works at university at cities that are under the influence of this educational hub? This is a qualitative study, guided by the interpretive paradigm, and data were collected through interviews, and subjected to content analysis. The results show that the Mobile teaching career brings positive consequences, such as allowing the teacher supercharge their resume and develop teaching skills, aspects that later allows his admission in Public Institutions. Mobility also contributes to teachers to improve their relationship skills, flexibility to adapt to intercultural contexts, and promote the establishment of new social and professional network. However, the frequent shifts enhance the teacher's work, collaborate for the removal of their family, damage their health and compromise the overall quality of their life.

Keywords: Mobility. Teaching. Higher Education Institutions. Business

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### 1. LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Modelo de características do emprego segundo Hackman e Oldhan (1976).....	84
<b>Figura 2</b> - Modelo do MOW.....	88

### 2. LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Concepções teóricas sobre as causas dos deslocamentos.....	30
<b>Quadro 2</b> - Tipologia das Migrações.....	35
<b>Quadro 3</b> - Tipos de mobilidades relacionadas ao trabalho.....	53
<b>Quadro 4</b> - Requisitos do contexto intercultural para as organizações e indivíduos.....	60
<b>Quadro 5</b> – Implicações dos deslocamentos frequentes sobre os indivíduos.....	73
<b>Quadro 6</b> - Padrões de definição de trabalho obtidos pelo MOW.....	90
<b>Quadro 7</b> - Características de um trabalho com sentido e suas relações com os princípios da organização.....	91
<b>Quadro 8</b> - Dimensões do Sentido do Trabalho.....	94
<b>Quadro 9</b> - Os sentidos do trabalho para o docente em Administração: os resultados de algumas pesquisas.....	105
<b>Quadro 10</b> – Perfil dos entrevistados.....	113
<b>Quadro 11</b> - Relação de categorias e códigos.....	116
<b>Quadro 12</b> - Perfil de mobilidade dos professores pesquisados.....	123
<b>Quadro 13</b> - Características da Carreira Docente Móvel do grupo docente pesquisado.....	164
<b>Quadro 14</b> - Representações da docência para os professores móveis.....	166
<b>Quadro 15</b> - Os sentidos do trabalho docente para os professores móveis.....	170
<b>Quadro 16</b> - Implicações da mobilidade para os docentes móveis.....	216
<b>Quadro 17</b> - Estratégias utilizadas pelos docentes móveis.....	223

### 3. LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Evolução do ensino de Administração Brasileiro.....	100
<b>Tabela 2</b> - Evolução das IES privadas e públicas.....	101
<b>Tabela 3</b> - N° de instituições de IES nos municípios da mesorregião do Triangulo Mineiro e Alto Paranaíba.....	119

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>2. SOBRE A MOBILIDADE, SUAS FACES E IMPLICAÇÕES.....</b>	<b>27</b>
2.1 Mobilidade: do que estamos falando?.....	28
2.2 Entre idas e vindas: notas sobre as implicações da mobilidade para os indivíduos e as organizações.....	55
<b>3. UM OLHAR SOBRE O TRABALHO E OS SEUS SENTIDOS.....</b>	<b>77</b>
3.1 O trabalho e os seus significados: breves considerações.....	77
3.2 Compreendendo os sentidos do trabalho.....	82
3.3. O ensino de administração no contexto brasileiro: aspectos gerais.....	99
3.3.1 Os sentidos do trabalho e o docente de Administração.....	102
<b>4. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA DE CAMPO.....</b>	<b>109</b>
4.1 Abordagem epistemológica da pesquisa.....	109
4.2 Procedimentos.....	111
4.2.1 Seleção dos sujeitos da pesquisa e coleta de dados.....	111
4.2.2 Análise de dados.....	114
<b>5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....</b>	<b>117</b>
5.1 Contextualizando o campo da pesquisa e os perfis de mobilidade encontrados.....	118
5.2 A carreira docente móvel.....	128
5.2.1 O ingresso na carreira e a “opção” pela docência.....	128
5.2.2 Das dificuldades para inserção no mercado de trabalho local e o surgimento da mobilidade.....	135
5.2.3 Gestão da mobilidade ou dos deslocamentos?.....	142
5.2.4 As expectativas da carreira docente móvel: o “sonho da federal” e o “voltar pra casa”.....	148
5.2.5 Sou professor móvel, e daí?.....	158
5.3 O trabalho visto pela ótica do docente móvel.....	165
5.3.1 Os sentidos do trabalho para o docente móvel.....	165
5.3.2 Sobre o contexto de trabalho dos entrevistados.....	175

5.4 Os impactos da mobilidade na vida profissional e pessoal dos docentes móveis e as estratégias desenvolvidas.....	186
5.4.1 Implicações da mobilidade na vida profissional dos docentes móveis.....	186
5.4.1.1 Dos deslocamentos.....	186
5.4.1.2 Da localidade.....	195
5.4.2 Implicações da mobilidade na vida pessoal dos docentes móveis.....	201
5.4.3 Navegando na mobilidade: as estratégias desenvolvidas pelos docentes.....	217
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>224</b>
6. 1 Limitações e sugestões para estudo futuros.....	227
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>232</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>244</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Na era da globalização, os estudos sobre mobilidade têm assumido grande relevância, posto que uma das características mais acentuadas da contemporaneidade são os fluxos humanos sobre o espaço geográfico por razões diversas, sendo a busca e/ou a realização de trabalhos um dos motivos mais comuns (MACHADO e HERNANDES, 2004; PERPÉTUA 2010). Em um raciocínio semelhante, Rodrigues (2010) aponta que a mobilidade está no cotidiano do homem, fato que pode ser notado sob variados ângulos, tendo em vista que muitos indivíduos deixam o seu local de origem com intenção de se fixar em outra localidade, seja bairro, cidade, estado ou país. Já outras pessoas se deslocam diariamente dos seus domicílios para trabalhar, retornando ao término do expediente. Para o autor, a mobilidade humana é uma temática abrangente, pois se consubstancia no “espaço geográfico, em um determinado tempo e, diante de alguma motivação, seja ela de ordem socioeconômica, psicológica, seja ainda contra a vontade individual” (RODRIGUES, 2010, p.2).

Na verdade, notamos que a mobilidade é intrínseca à vida humana e se faz presente ao longo da história do homem em todas as sociedades (TAKOLI e OKALI, 2001; ZAMBERLAM, 2004; JUSTO, 2012), pois, em todos os modos de produção do passado, os indivíduos foram incitados a se deslocar sobre o espaço geográfico, impelidos pelos mais diversos motivos (ARAÚJO, 2004; PERPÉTUA, 2010). Contudo a mobilidade assume características peculiares na atualidade, mais adaptada às transformações econômicas e sociais verificadas no mundo a partir dos anos de 1990. Nessa perspectiva, é possível observarmos a existência de diversas mobilidades no presente, abrangendo desde pessoas, informações, serviços, produtos e objetos, fato que demanda das Ciências Sociais uma abertura para compreender a dimensão paradigmática das mobilidades contemporâneas, ante a importância que esta possui em estruturar a própria sociedade (URRY, 2007).

Essa nova sociedade é móvel, complexa e requer um pensamento fluído, em constante movimento. Além de desterritorializado, esse pensamento deve permitir lidar com as perturbações no sistema, provenientes do uso das tecnologias móveis e dos modos contemporâneos de flexibilidade social, característicos da chamada pós-modernidade (CASTELLS, 2001; AUGÉ, 2010). Todavia a frequência desse processo traz consigo incertezas, inconstâncias, possibilitando que os limites existenciais também se tornem fluídos



(BAUMAN, 2007), dado que o tempo e o espaço assumem novas configurações: o tempo traz consigo a necessidade de ser dinâmico, veloz, flexível e expansível, sendo utilizado para vencer a resistência do espaço, que, por sua vez, deixa de ser apenas físico, tornando-se desterritorializado e global. Tal perspectiva favorece a busca por novas compreensões acerca da questão da mobilidade.

Nessa óptica, entendemos que a mobilidade não se restringe aos aspectos geográficos (mobilidade espacial) ou econômicos (mobilidade social), mas se trata de um fenômeno social que perpassa pelas dimensões físicas, corporais, econômicas, abrangendo, também, as dimensões cultural, afetiva, imaginária, espacial e individual (CRESSWELL, 2006; URRY, 2007). Desse modo, coadunamos com Freitas (2009, p. 249), ao ressaltar que a mobilidade não está circunscrita a um fenômeno geográfico, mas “a um conjunto complexo de disposições e competências o qual coloca um indivíduo em interação com o outro, diferente de si, permitindo-lhe vivenciar a alteridade no seu exercício profissional e na sua vida pessoal” e predispondo o surgimento da questão intercultural e identitária dos indivíduos.

É oportuno salientarmos que a sociedade móvel do presente acarreta maiores possibilidades de movimentação de pessoas. Apesar disso, em muitos estudos já realizados sobre essa temática, há um entendimento de que os processos interativos entre culturas diferentes são desafios enfrentados, em geral, por profissionais cujo trabalho exige a transposição das fronteiras internacionais. Logo, essas pesquisas abordam os aspectos interculturais da internacionalização de negócios ou de pessoas (expatriação) e, comumente, não contemplam as diferenças culturais internas existentes em um país ou as suas culturas regionais (CRAIDE et al, 2011). No entanto observa-se que, nos deslocamentos espaciais dentro da própria nação, quando os profissionais decidem buscar melhores oportunidades para suas carreiras, ocorrem interações entre pessoas oriundas de diferentes regiões culturais de um mesmo país e/ou entre o indivíduo e os aspectos cotidianos da sua localidade de destino. Nesse processo, os sujeitos enfrentam obstáculos, que os fazem vivenciar diferenças e similaridades, que compreendem desde as condições climáticas até os aspectos socioeconômicos e educacionais do novo local que os recebe, fazendo com os indivíduos tornem-se estrangeiros dentro do próprio país (FREITAS, 2005; CRAIDE et al, 2011).

Dentre os profissionais que têm a sua carreira permeada pela mobilidade, abordamos, neste estudo, os docentes que atuam em cursos de graduação em Administração e cujo exercício

profissional requer constantes viagens intermunicipais e/ou interestaduais. O interesse por essa temática está relacionado à nossa experiência como docente e coordenador do curso de graduação mencionado, pois, durante seis anos, trabalhei em uma instituição de Ensino Superior (IES) situada no estado de Goiás. Nesse sentido, uma vez que residia no município de Uberlândia/MG, desempenhei ambas as atividades profissionais em circunstâncias que demandavam deslocamentos diários entre os estados de Minas Gerais e Goiás. Portanto, além de vivenciar, também acompanhei, junto ao grupo de professores sob minha coordenação, os desafios, os prazeres e as agruras da carreira docente estabelecida em um contexto no qual a mobilidade assume formas variadas.

Dentre essas configurações, notamos que há um grande número de professores que possui trabalho fixo (como docente ou não) na cidade em que reside; mas, em horário diferente, estabelece vínculo empregatício com uma instituição de ensino situada em outro município, realizando, habitualmente, deslocamentos marcados por idas e vindas que, dependendo do número de horas contratados junto a IES, podem ser diários ou em alguns dias da semana. Outros professores mantêm contratos de trabalho com mais de uma instituição de ensino, dedicando um número de horas diferente para cada uma. Desse modo, realizam um trabalho itinerante (BOING, 2008; COSTA, 2009), pois, na mesma semana, atuam em duas ou mais IES, situadas em municípios diferentes, sujeitando-se a um maior desgaste físico, emocional e cognitivo, porquanto estão expostos a diferentes arranjos organizacionais e às suas respectivas demandas (SAMPAIO e MARIM, 2004; COSTA, 2009). O termo itinerante, originado no latim, é usado para designar os deslocamentos constantes, o percurso de itinerários ou, simplesmente, o ato de viajar. Compreende, na verdade, tudo aquilo que implica uma mudança frequente de lugar, também sendo aplicado aos indivíduos que percorrem diferentes espaços para o exercício da sua atividade, assim como os professores aqui enfocados.

Ressaltamos que a mobilidade docente já é um fenômeno usual em muitos municípios brasileiros, especificamente, naqueles julgados como polo educacional de uma região, ante a expressividade econômica e às condições demográficas e/ou geográficas que os caracterizam, permitindo que exerçam influência sobre outras áreas geográficas, na maioria das vezes, integradas por várias cidades de menor porte. Visto que ofertam muitos recursos de natureza econômica, os polos educacionais tornam-se, não raro, centros constituintes de mão de obra para a educação de terceiro grau, pois costumam apresentar instituições de Ensino Superior (IES) com cursos de pós-graduação em nível *stricto sensu*, formando mestres e doutores. Ao

não ingressarem no mercado de trabalho da sua localidade, é comum que esses profissionais busquem oportunidades como professores em IES localizadas nos municípios regidos pela influência do polo educacional da região na qual residem, submetendo-se à mobilidade e desenvolvendo uma carreira docente móvel.

Contribuindo para essa conjuntura, nota-se que outros fatores também estimulam a mobilidade docente, como, por exemplo, a expansão e a interiorização do Ensino Superior Brasileiro, instauradas por meio da implantação e do desenvolvimento de IES privadas e públicas em cidades do interior do país, o que favoreceu a necessidade de professores qualificados. Somadas a isso, têm-se as exigências do Ministério da Educação (MEC) para que as IES componham o seu quadro docente com, no mínimo, 1/3<sup>1</sup> de mestres e/ou doutores. Na verdade, uma mão de obra escassa, quando atentamos para a situação dos pequenos municípios do nosso país, sobretudo, aqueles localizados em regiões mais carentes de profissionais com pós-graduação *stricto sensu*, tais como, o Centro-Oeste, o Nordeste e o Norte do Brasil (INEP, 2011).

Depreendemos, portanto, que os municípios interioranos se tornaram atraentes como fontes potenciais de trabalho para os professores do Ensino Superior, dentre os quais, destacamos os docentes de Administração ante a presença massificada desse curso no Brasil; pois, desde que foi introduzida no país, nenhuma outra área de ensino assumiu tamanha proporção, existindo hoje mais cursos de Administração em terras brasileiras do que nos Estados Unidos (BERTERO, 2007). Essa dimensão é ressaltada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), já que, no ano de 2010, no último Censo da Educação Superior, foram computados em torno de 3.906 cursos de graduação presencial em Administração, que agregam cerca de 1.102.579 matrículas, representando 18,5% do total de universitários do país, sendo o curso superior de maior procura no Brasil (INEP, 2011).

Nessas circunstâncias, inferimos que há um significativo número de docentes de Administração construindo e/ou desenvolvendo carreiras móveis no cenário brasileiro. Especificamente, restringimos a nossa análise aos professores residentes em Uberlândia-MG porque, além de termos vivenciado a mobilidade a partir desse espaço, notamos um fluxo

---

<sup>1</sup> Para as Universidades e Centros Universitários. No caso das faculdades não existe uma norma, porém, o percentual de titulados *stricto sensu* influencia nas avaliações realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

permanente de docentes em condições semelhantes nesse município, tendo em vista que este alcançou um expressivo crescimento nas últimas décadas, tornou-se um polo educacional na mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, bem como estendeu a sua importância para o sul do Estado de Goiás e norte do Estado de São Paulo, em virtude de sua centralidade geográfica e infraestrutura logística, tornando mais fáceis o acesso e o deslocamento de pessoas. Essa mesorregião é integrada por 66 municípios e possui um contingente populacional de 2.186.000 habitantes, com uma área de 90.545 km<sup>2</sup>, que equivale a 15,4% do território mineiro, além de ser a segunda maior economia do estado de Minas (DIAS, 2006; IBGE, 2012).

Perante as considerações realizadas, esta pesquisa teve como propósito examinar as repercussões da mobilidade na vida pessoal e profissional de docentes que atuam em cursos de administração ministrados em instituições de Ensino Superior situadas nas cidades que são influenciadas pelo município de Uberlândia-MG. Para tanto, averiguamos os aspectos concernentes à mobilidade e as suas interfaces com a questão intercultural, já que os professores mencionados residem no município citado, porém realizam deslocamentos diários ou semanais para cumprir as suas demandas profissionais em uma ou mais cidades mineiras; em alguns casos, essas viagens abrangem até municípios de Goiás e São Paulo, pois são estados que possuem fronteiras com Minas Gerais.

Em função dos constantes deslocamentos, sabemos que esses docentes se submetem a circunstâncias culturais variadas, predispondo-os a interagir, cotidianamente, com situações sociais e organizacionais diversificadas, o que apresenta vantagens e desvantagens. Acreditamos que esse fato repercute em suas trajetórias pessoais e profissionais, apresentando aspectos psicológicos e sociais, que os estimulam a desenvolver mecanismos individuais e de grupo para enfrentar as condições inerentes às constantes viagens, como: encontros com as diferenças culturais de cada localidade em que atuam como docente; os desafios da integração e adaptação a cada IES; o não atendimento às requisições do grupo familiar, círculos de amizades e demais grupos sociais aos quais pertençam, ante as habituais ausências, dentre outros aspectos.

Entendemos que a dinâmica das situações descritas sugere a possibilidade de ganhos e perdas intrínsecas às situações pessoais, familiar e de trabalho desses profissionais, e supomos que repercutem em questões identitárias e no sentido atribuído ao trabalho que exercem. Isso

porque, segundo Hall (2006), a identidade torna-se emblemática quando causa incertezas diante daquilo que se presumia estável. Assim, no caso dos professores que se deslocam para cumprirem com o exercício da sua profissão, os sucessivos contatos com outras culturas favorecem o surgimento de conflitos, crises e posteriores adaptações ao novo ambiente cultural (DANTAS et al, 2010), trazendo inquietações no que concerne à identidade, visto que cabe a esses docentes conciliar as constantes mudanças de localidade e suas tribulações, com a apropriação do novo espaço que o recebe (NOBRE, 2009).

Em referência ao sentido do trabalho, Dejours (1992) assinala que ele influencia o processo permanente de construção da identidade individual e social do trabalhador porque, por meio das tarefas executadas e do trabalho exercido, o indivíduo desenvolve uma identificação com aquilo que realiza. Por sua vez, a compreensão de sentido do trabalho traz consigo três elementos fundamentais: o significado, abrangendo as representações do indivíduo acerca da sua atividade e o valor que lhe atribui; a orientação, definida como a inclinação pessoal do sujeito para o trabalho, o que ele almeja e o que norteia as suas ações; por último, a coerência, caracterizada pela consonância entre as expectativas do indivíduo e sua relação com o trabalho (MORIN, 1996).

Nessa óptica, no caso da docência desempenhada em uma situação de mobilidade, entendemos que alguns fatores podem afetar diretamente o significado, a orientação e a coerência que repercutem no sentido do trabalho dos professores móveis, tais como: os meios de transporte utilizados nos trajetos entre os municípios; as diversas faces dos atores sociais envolvidos nesse processo - a direção da universidade ou faculdade, os alunos, os funcionários, os demais professores etc.; as normas e a cultura organizacional de cada instituição, como também as realidades sociais e culturais encontradas em cada cidade e sala de aula (MARCHESI, 2007; TARDIF e LESSARD, 2011). Ponderamos que tais elementos originam e introduzem variações frequentes no cotidiano de trabalho desses professores, acarretando esforços cognitivos, emocionais e físicos para as adaptações ante as requisições organizacionais apresentadas pelas IES, pelos grupos de trabalho e suas relações interpessoais, o vínculo professor-aluno, dentre outros (SAMPAIO e MARIM, 2004; COSTA, 2009).

Com esses argumentos, pontuamos que o interesse da nossa investigação foi orientado pela seguinte questão:

*Quais as implicações da mobilidade sobre a vida pessoal e profissional dos docentes de curso de graduação em Administração, residentes em Uberlândia-MG e que atuam em IES situadas em municípios que estão sob a influência desse polo educacional?*

A partir do problema de pesquisa explicitado, o objetivo geral deste trabalho é analisar as consequências da mobilidade no contexto pessoal e profissional dos docentes de cursos de graduação em Administração, residentes em Uberlândia-MG e que lecionam em instituições de Ensino Superior situadas em municípios influenciados por esse polo educacional.

Complementando o objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: 1) Caracterizar a carreira docente móvel, tendo como referência os professores de Administração domiciliados em Uberlândia/MG; 2) Explicitar o sentido que os docentes pesquisados atribuem ao trabalho que executam e a influência dessa mobilidade na sua vida pessoal e profissional; 3) Identificar as estratégias elaboradas pelos docentes para lidar com as dificuldades pessoais e profissionais impostas pela mobilidade a que estão submetidos.

Para a consecução dos objetivos traçados, adotamos uma abordagem de natureza qualitativa, privilegiando a interação simbólica e a perspectiva interpretativista, visto que a investigação centrou-se nas consequências da mobilidade presente no universo dos professores de Administração que constroem carreiras móveis. O intuito foi compreender se e como esse fenômeno repercute no sentido que esses profissionais atribuem ao trabalho exercido e a influência na sua biografia. Tratamos, assim, de um fato social (RICHARDSON et al, 1989; FLICK, 2009), cujas decorrências são aprendidas por meio do olhar dos sujeitos participantes da situação analisada (GODOY, 1995a), na qual averiguamos o significado que tais indivíduos atribuem às coisas e à sua vida, no intuito de captar suas reações às questões inerentes à pesquisa efetuada (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Ao buscarmos compreender as diferentes formas por meio das quais os professores atribuem significados às frequentes viagens realizadas, aos ganhos e às perdas advindas desses deslocamentos e às experiências vivenciadas nas diferentes IES, usamos a interação simbólica para desvendar como os docentes percebem e interpretam as suas experiências e quais os meios que desenvolvem para lidar com as adversidades. Na verdade, observamos e ouvimos esses atores sociais para decodificarmos as interações simbólicas construídas, entender as definições desses indivíduos diante das situações de trabalho cotidianas, examinando como as

realidades objetivas são produzidas. Ainda, ante os objetivos e o problema de pesquisa delimitado, consideramos pertinente adotar o paradigma interpretativo, pois analisamos as implicações da mobilidade na vida dos docentes pesquisados, buscando: divisar os fatos que predisõem os seus deslocamentos; compreender como as realidades sociais desses professores são erguidas; conhecer as ações que esses sujeitos desenvolvem, cotidianamente, para enfrentar as dificuldades intrínsecas aos deslocamentos.

Assinalamos que, apesar de ser um fenômeno significativo na atual sociedade, somente há pouco tempo a mobilidade tem sido tratada com enfoque que não a limita apenas à mensuração de fluxos migratórios. Aliás, essa temática vem despertando o interesse de pesquisadores, pois há uma expectativa de que os resultados dos estudos empreendidos contribuam para ampliar o entendimento quanto às transformações do mundo contemporâneo (MARANDOLA JR, 2008). Mesmo inerente aos novos tempos, e das discussões sobre esse tema assumirem relevância (FREITAS, 2009), grande parte das pesquisas envolvendo a mobilidade contemplam as questões geográficas e socioeconômicas dos deslocamentos humanos (ARAÚJO, 2004), abrangendo a mobilidade territorial e/ou a social com forte presença dos olhares da geografia e sociologia. Em ambos os casos, na maioria das vezes, são abordadas as estatísticas da imigração e migração e suas consequências econômicas; ou as melhorias nas condições de vida alcançadas pelos grupos que se deslocam de um território a outro ou dentro de um mesmo espaço geográfico (SAYAD, 1998). É possível que tais limitações se relacionem ao fato de que, em razão de sua complexidade, o estudo da mobilidade permite várias abordagens. Portanto, favorece a simultaneidade de disciplinas para as análises, considerando que cada uma estabelece representações distintas sobre os indivíduos que se deslocam, os processos envolvidos e as suas decorrências, as questões simbólicas e as transformações culturais sucedidas.

Entretanto, a partir dos anos de 1990, com o desenvolvimento dos transportes, das comunicações e a intensificação dos fluxos de deslocamentos, alguns estudos passaram a buscar uma maior apreensão do fenômeno mobilidade, investigando aspectos como a identidade e a existência dos indivíduos que se deslocam. Por conseguinte, são novos olhares fundamentados na antropologia, sociologia e psicologia, originando pesquisas que consideram como secundárias as implicações territoriais dos deslocamentos geográficos, mas priorizando as dimensões psicossociais, os aspectos existenciais e a questão identitária dos migrantes, como percebido nos trabalhos de Dantas et al (2010); Santos (2010); Della Pasqua e Dal

Molin (2009); Marandola Jr (2008); Corsini (2006). Todavia, é pertinente destacarmos que em relação aos aportes voltados para as organizações, ainda são incipientes as abordagens sobre a mobilidade como elemento ou requisito organizacional, pois essa temática figura, tangencialmente, nas recentes pesquisas cujos aspectos recaem sobre a expatriação de profissionais (FREITAS, 2005; 2009).

Reportando-nos aos estudos sobre a “mobilidade docente”, notamos que dois pontos são relevantes: além das pesquisas com esse enfoque serem embrionárias, essa expressão é muito utilizada para nomear outros tipos de mobilidades relacionadas ao trabalho do professor. Em alguns casos, seu uso faz referência à rotatividade de docentes entre as instituições de ensino de uma determinada região geográfica motivados pelas condições do mercado de trabalho local, obtenção de vantagens financeiras imediatas e de ganhos futuros (FARBER, 1975; ZABALZA, 1978) ou mesmo devido às características dos discentes, como rendimento escolar, etnia, dentre outros (GREENBERG e MCCALL, 1974; HANUSHEK et al, 2004; LI, 2009). Em geral, esses estudos visam esclarecer quais os fatores que atraem, retêm ou favorecem o desligamento espontâneo dos professores de um estabelecimento de ensino.

No entanto, em outras pesquisas, a mobilidade docente é equiparada às migrações regionais ou internacionais dos professores, assim, enfatizam a mudança permanente de residência desses profissionais devido às instituições ofertarem melhores oportunidades de trabalho em outras regiões ou países (SHUSTER, 1970; KHAN et al, 2010). Alguns desses estudos examinam os elementos que motivaram os docentes a deixar as suas localidades e também averiguam os impactos que esses deslocamentos acarretam na qualidade do ensino das regiões e/ou nas instituições das quais os professores migraram (MCKENNA; SIKULA, 1981; VOIGT-GRAF, 2003; BROWN, 2008).

Em relação ao Brasil, os poucos estudos realizados sobre essa temática denominam de mobilidade docente à migração de professores dentro das fronteiras nacionais. Na maioria das vezes, essas investigações abordam a identidade, a formação e a prática do docente ante as dificuldades vivenciadas no contexto migratório, contudo se limitam às realidades dos professores licenciados, em especial, os pedagogos (TANUS, 2002; NOBRE, 2009). Desse modo, comumente seus objetivos contemplam a atuação e o desenvolvimento do trabalho docente no Ensino Fundamental e Médio, mas não versam sobre as implicações da mobilidade contemporânea nos aspectos cotidianos da vida pessoal e profissional dos



professores, sejam esses do Ensino Fundamental, Médio ou Superior, como se pretende neste estudo.

Em outras pesquisas brasileiras, a mobilidade é abordada como sinônimo de itinerância docente. Entretanto, é preciso considerar que, em nosso país, esse termo é empregado para distinguir três situações relativas aos professores. Primeiro, denomina os docentes especializados em Educação Especial que se deslocam por várias escolas, orientando as instituições e os seus professores quanto ao ensino inclusivo. Em segundo lugar, o termo é aplicado para caracterizar os professores que trabalham em mais de uma escola; por último, também é utilizado para designar aqueles professores que ministram aulas em diversos cursos de uma mesma instituição educacional. Portanto, nessas circunstâncias, ser itinerante é cumprir uma trajetória entre diversos estabelecimentos (diariamente ou semanalmente), ou percorrer um itinerário entre as salas de aula de uma mesma organização educacional, estando ambas as condições associadas à precarização do trabalho docente; pois, para sobreviver, o professor tem que se vincular a mais de uma instituição de ensino e/ou se submeter a intensas cargas horárias de aulas (SAMPAIO e MARIN, 2004; BOING, 2008; COSTA, 2009).

Nesse contexto, os relatórios do INEP (2007) revelam que dos 301.183 professores que atuam na educação básica, cerca de 20% trabalham em mais de uma escola. Além disso, em torno de 36% cumprem uma jornada de dois ou três turnos. Já no Ensino Superior, o INEP (2013) assinala que de 357.418 docentes em exercício, 217.834 pertencem a instituições de ensino privadas. Desses, cerca de 44% são horistas, e a grande maioria possui mais de um vínculo empregatício, atuando em dois ou mais cursos de graduação. Esses dados evidenciam que a itinerância, nos moldes aqui descritos, é um fenômeno corriqueiro no Brasil, todavia, embora expressiva, essa forma de mobilidade é praticamente ignorada nas pesquisas científicas (BOING, 2008).

A fim de conhecermos o campo teórico e constatamos a existência de pesquisas sobre a mobilidade docente no campo das Ciências Sociais, especificamente, na área de Administração, empreendemos um levantamento bibliográfico em algumas bases de dados (*Social Science Research Network*; *EBSCO Information Services*) e em periódicos brasileiros como: *Revista de Administração de Empresas (RAE)*; *Revista de Administração Contemporânea (RAC)*; *Revista de Administração da Universidade de São Paulo (RAUSP)*; e nos anais do Encontro da Associação Nacional da Pós-graduação em Administração

(ENANPAD). Os resultados mostram que as pesquisas existentes enfocam questões habituais em torno dos estilos de aprendizagem, as metodologias de ensino, o perfil docente e as competências desejadas, a precarização do trabalho do professor e a mercantilização do Ensino Superior nessa área de conhecimento. No entanto não foram encontradas pesquisas que se reportem aos deslocamentos espaciais frequentes e sistemáticos de professores da graduação em Administração, nem avaliações de como esse fenômeno repercute na vida desses profissionais, assim como realizado em nossa tese. Contudo, é pertinente assinalarmos a existência de recentes iniciativas nessa direção, como o trabalho de Mann (2012), que examina o impacto da mobilidade na vida docente. Porém a sua análise difere da nossa pelas seguintes características: estar restrita aos professores de pós-graduação em Administração e, portanto, lidar com um perfil docente mais elaborado; os deslocamentos ocorrerem por todo o território brasileiro, demandando mais dias de ausências e não se circunscrevendo a uma região, não se tratando de uma situação cotidiana.

Estruturamos este trabalho seguindo uma lógica em que, no capítulo 1, apresentamos uma contextualização geral da pesquisa efetuada, com a delimitação do tema estudado; a exposição dos objetivos pretendidos; a justificativa e contribuições desse estudo. O capítulo 2 trata da mobilidade, evidenciando algumas das suas configurações e implicações para os indivíduos, bem como estabelecendo um nexos entre as mudanças provenientes de um contexto mundial globalizado e os deslocamentos humanos. As discussões foram traçadas com o intuito de elucidar o tipo de mobilidade abrangida pela pesquisa.

O capítulo 3 versa sobre o trabalho, suas concepções e sentidos, como também contextualiza alguns elementos da Psicodinâmica do Trabalho, buscando compreender as estratégias defensivas que os indivíduos utilizam para lidar com os sofrimentos infligidos pela organização do trabalho. Também, aborda os resultados de algumas pesquisas brasileiras sobre o sentido do trabalho para o professor de Administração. No capítulo 4, apresentamos a pesquisa de campo, juntamente com a descrição dos sujeitos e a exposição dos métodos e técnicas utilizadas. No capítulo 5, tratamos dos dados coletados, sua análise e interpretação a partir das concepções teóricas e metodológicas adotadas. Finalizando, o capítulo 6 apresenta as conclusões do estudo, estabelecendo as limitações da pesquisa e as sugestões para pesquisas futuras.

## 2. SOBRE A MOBILIDADE, SUAS FACES E IMPLICAÇÕES

Este capítulo busca fundamentar e esclarecer qual o tipo de mobilidade contemplada nesta tese, considerando que são encontradas várias interpretações na literatura. Algumas definições tratam do fenômeno apenas no espaço físico, atrelando suas análises ao olhar geográfico, centrado em aspectos numéricos, como as estatísticas das migrações e os seus efeitos econômicos em uma dada região, enquanto outras observam a mobilidade como um processo de estratificação social (BARCELLOS, 1995; SHELLER, 2011).

Acreditamos que essas posições são limitadas, porquanto, ainda que a mobilidade aqui enfocada esteja consubstanciada por meio da itinerância dos professores para o desenvolvimento das suas atividades profissionais, concebemos que, ao mover-se pelo espaço geográfico, esses sujeitos não estão apenas transpondo barreiras territoriais; eles estão, igualmente, acionando componentes culturais, afetivos, imaginários e simbólicos inerentes a si mesmo e aos indivíduos/grupos dos quais vão ao encontro, uma vez que das interações estabelecidas surgem novas perspectivas oriundas do choque com as similaridades e as diferenças do novo contexto que os recebe (URRY, 2007; FREITAS, 2009).

Entretanto, dado que os docentes pesquisados estabelecem a carreira profissional em um cenário marcado pelos frequentes deslocamentos, a construção teórica, a seguir, direciona-se aos elementos oriundos dos estudos sobre os deslocamentos humanos - tradicionalmente pautados nas migrações - e efetuados por áreas clássicas, quando se trata desse assunto. Partimos do pressuposto de que, independente da conformação e temporalidade assumida pelo fenômeno migratório, a sua compreensão sempre remeterá ao movimento físico de pessoas entre países, regiões ou cidades de uma mesma nação. Na verdade, aspectos já tratados nas pesquisas geográficas, demográficas e econômicas, sejam apenas por meio de métricas ou, de modo mais amplo, enfocando as consequências socioeconômicas e psicológicas daqueles que cruzam espaços em busca de seus objetivos próprios.

Entendemos que uma distinção conceitual seja imprescindível, pois existem muitos termos equivalentes à mobilidade (ou que se estruturam e se efetivam a partir desta), em virtude de terem em comum a ocorrência dos deslocamentos pelo território (LANDWERLIN e SANCHEZ, 2007). Como exemplos, temos as definições sobre a mobilidade espacial da

população, a mobilidade de trabalho, além das migrações e as variadas formas que assume, como, por exemplo, as migrações permanentes, temporárias, pendulares, dentre outros. Ainda, sabendo que os professores pesquisados viajam continuamente a trabalho, é preciso esclarecer a relação desses deslocamentos com os pressupostos que embasam as migrações, especialmente, as chamadas migrações pendulares, uma vez que elas se fundamentam em deslocamentos periódicos, diários, semanais, guiados por motivos profissionais ou de estudo.

As discussões, neste capítulo, são realizadas em duas seções. A primeira contextualiza a mobilidade, buscando elucidar as causas que incitam os indivíduos a se deslocar pelo espaço geográfico, especificamente, motivados por questões de trabalho. A segunda trata das implicações que a mobilidade acarreta para os indivíduos e para as organizações.

## **2. 1 Mobilidade: do que estamos falando?**

É certo que os movimentos populacionais sempre estiveram presentes na história da humanidade, pois, impulsionados por questões de saúde, econômicas, sociais, políticas e religiosas, os indivíduos saíram em busca de novos territórios (TAKOLI e OKALI, 2001; ZAMBERLAM, 2004; JUSTO, 2012), fato que transformou os deslocamentos em um elemento habitual e significativo no cotidiano das populações, tanto que a compreensão sobre esse fenômeno favorece o entendimento acerca do próprio homem (CRAIDE et al, 2011) e permite uma “apreensão concreta da vida social” (AUGÉ, 2010, pg.107). Segundo a suposição levantada por Maffesoli (2006), há, nos indivíduos, um impulso migratório, nem sempre racional, mas que os estimula a mudar de lugar, trocar suas companhias e alterar os seus hábitos visando satisfazer características de sua personalidade, ou mesmo interagir com as diferenças presentes em outras culturas, em virtude de sua capacidade, disposição e o desejo de mudar geograficamente (FREITAS, 2009).

Embora a mobilidade não seja uma especificidade da sociedade atual (ARAÚJO, 2011), já que os deslocamentos são inerentes aos seres humanos (LEMONS, 2011) e foram indispensáveis à sua evolução (ROUANET, 1994; JUSTO, 2012), no presente, há uma intensificação dos fluxos de indivíduos sobre a Terra. Esse fato se constitui em uma das características mais pronunciadas e importantes da globalização, visto que há um aumento significativo de pessoas cujos deslocamentos ocorrem não apenas entre fronteiras, mas dentro

dos próprios países, buscando empregos, oportunidades diversas e melhores estilos de vida, (TAKOLI e OKALI, 2001; FREITAS, 2008; LÜCK e SCHNEIDER, 2010).

Etimologicamente, observamos que a palavra mobilidade tem a sua origem no latim (*mobilitate*), sendo utilizada para caracterizar tudo aquilo que é móvel ou possuidor de capacidade para movimentar a si mesmo, algo ou alguém (FERREIRA, 2010). Uma vez que a sua compreensão está alicerçada no movimento, cujas faces mais visíveis são os deslocamentos, é possível estabelecermos vínculos entre as definições de mobilidade e os estudos migratórios, pois uma das condições do indivíduo que migra é a transposição do espaço físico em razão da sua capacidade de mover-se. Nessa concepção, Scardini (2008, p. 47) afirma que “qualquer mobilidade humana poderia ser entendida como migração”, considerando que, usualmente, esse conceito “implica mudança de local de residência durante um intervalo de tempo determinado”; tal postura é congruente com as conotações do verbo migrar, utilizado para designar uma série de movimentos populacionais de duração, magnitude e longitude variáveis (MATOS, 1993).

Nas concepções pioneiras, a migração é vista como um movimento temporário ou permanente de indivíduos (ou grupos) que partem de uma localização geográfica para outra, guiados por diferentes razões, como, por exemplo, conseguir melhores empregos ou evitar perseguições (HAGEN-ZANKER, 2008; KAHANEC; ZIMMERMANN, 2012). Esse entendimento apregoa que as pessoas saem do seu local de origem visando fixar-se em um destino escolhido, após cruzar fronteiras geográficas, e se fundamentam nos expressivos deslocamentos populacionais ocorridos em vários momentos da história moderna, como os fluxos migratórios para as cidades em expansão, o êxodo rural-urbano motivado pela industrialização crescente etc., em uma época em que tudo era considerado ou parecia definitivo (FLORES CRUZ, [200-]; SCARDINI, 2008). Portanto, migrar remete à ideia de deslocamentos com vistas à permanência definitiva ou por um tempo significativo em uma nova localidade.

Em virtude das consequências que os deslocamentos produzem sobre os homens, lugares e organizações, encontramos, na literatura, uma diversidade de estudos, de caráter interdisciplinar, que intenta decifrar as causas das migrações. Porém uma síntese desses aportes teóricos evidencia que grande parte deles se estrutura sob uma perspectiva econômica, como ilustrado no quadro 1. De acordo com Hagen-Zanker (2008), as concepções sobre os

deslocamentos estão aglutinadas em aspectos micro, quando as análises sobre as migrações estão centradas no âmbito do indivíduo, da família ou do domicílio; e em aspectos macro, quando enfatizam os elementos conjunturais das regiões de origem e destino do migrante como necessários para que o fluxo migratório exista e se consolide. Intermediando ambos os aspectos, está o nível meso que trata dos elementos vinculados às relações sociais.

ASPECTOS	MOTIVAÇÕES	CONCEPÇÃO	AUTORES	DEFINIÇÕES
MICRO	Valores individuais ou coletivos; os desejos; as expectativas	Teoria Microeconômica Neoclássica	Sjaastad (1962) e Todaro (1969)	O migrante é racional e seu deslocamento se baseia no cálculo dos custos e benefícios e na expectativa de retorno positivo (monetário), a partir das habilidades pessoais. Pondera o salário que irá receber e os custos associados ao movimento.
		Família e domicílio	Mincer (1978)	Relevância dos laços familiares na decisão de migrar. Os ganhos de toda a família são os elementos motivadores dos deslocamentos.
		Teoria do Capital Humano	Becker (1993)	Racionalmente, o indivíduo avalia os investimentos feitos em sua educação formal, formação e treinamento profissional, e migra caso os benefícios futuros na localidade receptora se sobreponham aos custos dos deslocamentos.
MESO	Coletivos / redes sociais	Novos Economistas da Migração do Trabalho	Stark e Bloom (1985); Stark e Taylor (1986)	A decisão de migrar é tomada por um conjunto maior de pessoas que estão relacionadas, em uma ação coletiva, visando maximizar os ganhos e minimizar os riscos.
	Exemplo: laços sociais	Teoria do Capital Social	Massey (1993)	Distingue o capital econômico, social e humano. A decisão de migrar ocorrerá se o indivíduo crer que a dotação de todos os três tipos de capital é mais alta no destino que na região de origem.
MACRO	Macro oportunidades – ex: estrutura econômica (renda; emprego; diferenciais de oportunidades)	Estudos pioneiros	Ravenstein (1885)  e  Lee (1966)	A migração se relaciona ao desenvolvimento do capital: a procura de mão de obra estimula a migração para grandes centros. Há a busca de melhoria da situação material.  Os migrantes são seletivos, a partir de atributos individuais que influenciam sua decisão: idade, sexo, educação, atividade profissional, etc.. Existência de fatores <i>push</i> e fatores <i>pull</i> . A migração ocorre devido ao saldo favorável ao deslocamento.
		Teoria Macroeconômica Neoclássica	Lewis (1954); Ranis e Fei, (1961),	As diferenças geográficas de oferta e demanda por trabalho estimulam os deslocamentos. O mercado de trabalho é o indutor da migração de regiões com baixos salários ou excesso de mão-de-obra para regiões com altos salários ou escassez de mão de obra.
		Teorias Histórico - estruturalista	Germani (1974)	A Migração é um processo de mobilização social, baseado na informação sobre o local de destino, gerando expectativas melhores que aquelas existentes no local de origem, motivando o indivíduo a migrar.
			Singer (1976)	Influência do desenvolvimento capitalista. As migrações ocorrem devido às desigualdades regionais, ocasionadas pela industrialização e concentração das atividades econômicas, gerando desequilíbrios regionais.
		Teoria do Mercado Segmentado	Piore (1979)	A migração decorre da atração exercida pelo lugar de destino e a decisão de migrar está relacionada a aspectos econômicos, sociológicos e subjetivos.

**Quadro 1** - Concepções teóricas sobre as causas dos deslocamentos

**Fonte:** elaborado a partir de HAGEN-ZANKER (2008), SILVA (2009) e SANTOS et al (2010).

Um exame sobre as abordagens neoclássicas mostram que elas são as mais tradicionais quanto a elucidar a mobilidade dos trabalhadores e se fundamentam na seletividade que os migrantes possuem para escolher a sua destinação. Na perspectiva macroeconômica, os deslocamentos estão atrelados ao desenvolvimento econômico, assim, os migrantes ponderam as diferenças geográficas de demanda e oferta de trabalho, e os deslocamentos decorrem das variações salariais que podem ser obtidas. Para a concepção microeconômica, o homem se move a partir de uma decisão individual, após comparar racionalmente os custos e os ganhos inerentes à sua permanência ou mudança para outros destinos. Na verdade, o indivíduo migra para locais em que a renda for maior por um período de tempo, e as suas estimativas a esse respeito levam em conta fatores como as características individuais (gênero, idade, etc.), as características sociais e tecnológicas da localidade, dentre outros (HAGEN-ZANKER, 2008; SANTOS et al, 2010).

Partindo desse contexto, Silva (2009) ressalta a idade, o nível educacional, a experiência, a estrutura familiar e a posição no mercado de trabalho como elementos que influenciam o comportamento individual na decisão de migrar. No quesito idade, os indivíduos mais velhos são menos propensos aos deslocamentos, pois “quanto mais velho for o migrante, menores serão os rendimentos advindos do investimento em capital humano da migração”. Questões como a família e a segurança do emprego também implicam a decisão das pessoas com mais idade - quando comparadas aos jovens, desencorajando-as a migrar. Por sua vez, pessoas com um maior nível educacional têm uma predisposição mais acentuada para os deslocamentos, visto que os conhecimentos possuídos permitem avaliar as informações relativas aos empregos e às oportunidades existentes nos mercados de trabalho para o qual visam se dirigir, o que funciona como elementos “redutores dos custos da migração, aumentando a probabilidade de o indivíduo migrar” (HAGEN-ZANKER, 2008; SILVA, 2009, p.22/23).

Outro aspecto que contribui para os deslocamentos espaciais é o posicionamento do trabalhador no mercado: indivíduos desempregados estão mais suscetíveis a migrar do que aqueles que estão trabalhando, particularmente, se forem os provedores da renda familiar. Atuar no setor terciário também favorece à maior mobilidade do trabalhador, isso quando comparado àqueles que atuam nos setores secundários e primários, já que o setor industrial envolve menor abrangência geográfica em relação ao setor de serviços e aos trabalhadores do setor primário ou possuem ligação com o ambiente rural ou vislumbram a probabilidade de

obter trabalho nesse meio, predispondo-os à fixação no lugar (HAGEN-ZANKER, 2008; SILVA, 2009).

Embora os aspectos econômicos sejam importantes, sabe-se que os aspectos sociológicos e subjetivos também são determinantes para que os deslocamentos ocorram (PRADEAU e MALTERRE, 2006). Nesse sentido, a questão do trabalho é primordial, pois ele não se configura apenas como meio de subsistência, estando cheio de significados para os indivíduos e repercutindo no alcance e na manutenção do *status* social. Logo, ponderações em torno da ocupação e do setor de atividades pesam na decisão de migrar. Esse posicionamento, relacionado com os pressupostos das abordagens neoclássicas (no que diz respeito à racionalidade do migrante), está refletido na Teoria do Mercado Segmentado. Nela, o mercado de trabalho é visto em duas partes distintas: o mercado primário, composto por empregos estáveis, com bons salários, perspectivas de carreira, proteção social, e integrado por muitas organizações públicas e empresas de grande porte; já o mercado secundário, caracteriza-se pelos baixos salários, contratos inseguros, poucas ou fracas oportunidades de promoção, ausência de proteção social, baixo estatuto social e trabalhos não qualificados.

Ilustrando como essa teoria discerne os deslocamentos, observamos o caso da migração internacional: em países desenvolvidos, os baixos salários no setor secundário são pouco atraentes para os trabalhadores locais. Consequentemente, os migrantes estão mais dispostos para o trabalho nas ocupações de baixo *status*, pois, além de não se considerarem integrantes da sociedade local e, mesmo diante das condições econômicas deficientes, a ideia recorrente é a de que eles melhorarão o seu padrão anterior de vida, o seu status (HAGEN-ZANKER, 2008; SANTOS et al, 2010).

Em se tratando de identificar os fatores que predisõem os deslocamentos humanos, o trabalho desenvolvido por Lee (1966), a partir das proposições de Ravenstein (1885)<sup>2</sup>, traz contribuições significativas e que influenciaram outros pesquisadores atuantes nessa temática.

---

<sup>2</sup> RAVENSTEIN, E. G. The laws of migration. **Journal of the statistical society**, 47(1): 167-227, 1885. Analisando os dados dos Censos de 1871 e 1881 na Inglaterra, Ravenstein (1885) enunciou leis empíricas que regiam as migrações, partindo dos pressupostos de que existiria uma relação entre os movimentos migratórios e o desenvolvimento do capitalismo, bem como haveria desigualdades na distribuição espacial da população e das atividades econômicas, provendo regiões com excedente de mão de obra e outras com escassez. As migrações seriam decorrentes da busca de melhoria da situação material, havendo o predomínio das mulheres nos trajetos migratórios de curta distância. Para cada corrente migratória principal produz-se uma corrente inversa (contracorrente) compensatória.



Para o autor, as regiões de origem dos migrantes são caracterizadas por fatores “*push*”, que os impulsionam a sair, como o crescimento demográfico, o baixo nível de vida, a falta de oportunidades econômicas. Já as regiões para as quais eles se destinam são marcadas por fatores “*pull*” de atração, como a demanda por trabalho, a disponibilidade de terras e as oportunidades econômicas. Uma vez que o indivíduo é seletivo, a sua decisão de migrar está relacionada a fatores pessoais e se apoia no saldo favorável entre origem e destino, após a superação de possíveis obstáculos, também sendo influenciada pelos contatos pessoais e pelas informações sobre as localidades (LEE, 1966).

Contudo, segundo Giddens (2001, p. 262), as explicações sobre os deslocamentos, baseadas apenas nos fatores “*push and pull*”, são criticadas por serem muito simplificadas para um processo complexo como a migração. Desse modo, os estudos atuais tendem “cada vez mais a observar os padrões globais de migração como “sistemas” produzidos por interações entre processos de nível macro e micro”. Nessa condição, os fatores macro abrangem, por exemplo, as leis e os regulamentos que controlam a imigração, a situação política no local e as alterações na economia internacional. Já os fatores micro se relacionam diretamente ao migrante, os seus recursos próprios, além dos conhecimentos e as formas de pensamento possuídas.

Ainda que aspectos como o desenvolvimento econômico, as particularidades das regiões, as características do indivíduo e a sua posição no mercado de trabalho contribuam na disposição de migrar, também existem elementos de cunho coletivo que são determinantes nessa questão. Sob esse prisma, a concepção da Nova Economia da Migração do Trabalho atribui à família (ou mesmo a um conjunto de pessoas relacionadas) a responsabilidade quanto ao deslocamento. Para isso, o processo decisório busca maximizar a renda esperada, minimizar os riscos (relativos a falhas de mercado de capitais nas áreas de origem, exceto no mercado de trabalho) e as perdas por meio de uma diversificação na alocação dos recursos da família, sendo possível que alguns membros migrem e outros não. A família também pode ser considerada como um agente que favorece a decisão individual para o deslocamento. Nessas circunstâncias, o migrante pondera os ganhos individuais dos familiares, pautando a sua decisão em aspectos como: o seu estado civil, a situação do cônjuge no mercado de trabalho, o número de filhos, o tamanho da família, dentre outros (HAGEN-ZANKER, 2008; SILVA, 2009; SANTOS et al, 2010).

Ante a existência de diversos padrões migratórios e dos diferentes modelos utilizados para explicá-los, Simmons (1991) aponta a existência de uma crise teórica, pois, como os deslocamentos populacionais são estudados há muito tempo por áreas diversas do conhecimento (Antropologia, Demografia, Economia, Sociologia, História e Geografia), as abordagens realizadas geram contradições. Isso porque, apesar de os estudos estenderem seus interesses, abrangendo amplamente padrões históricos e contemporâneos dos movimentos de população, os modelos explicativos existentes, todavia, são aplicáveis, na maioria das vezes, a contextos particulares ou a preocupações teóricas específicas, denotando uma incapacidade de integrar as diversas formas de manifestação do fenômeno migratório, os ambientes históricos e as perspectivas disciplinares. Não obstante, em muitos casos, as várias abordagens conceituais se sobrepõem para explicar a migração, porém seus argumentos nunca estão relacionados com as mesmas questões. Além disso, como os diferentes enfoques envolvem tipos diferenciados de migração, geralmente ocorridos em contextos sociais distintos, sua articulação é praticamente impossível (SIMMONS, 1991).

É oportuno salientar que as teorias sobre a migração aqui abordadas centraram-se nos grandes movimentos da população associados ao crescimento econômico, à urbanização e às migrações internacionais. Assim, elas expressam tanto as terminologias e as imagens do mundo industrial, quanto as do desenvolvimento econômico e, nesse caso, os migrantes são vistos sob uma óptica mecânica, pois seriam conduzidos por forças de atração e repulsão. Tendo as suas origens relacionadas ao trabalho de Ravenstein (1885) e se desenvolvendo ao longo de mais de cem anos, para Simmons (1991, p. 6) essas teorias coadunaram com “um período predominantemente caracterizado pelo crescimento e consolidação da sociedade industrial” nas atuais nações detentoras do poder, fato que repercutiu sobre o estudo dos deslocamentos humanos nas ciências sociais. Portanto, segundo Oliveira (2011), a crise apontada por Simmons (1991) também decorre do uso de instrumentos e referenciais teóricos alicerçados no paradigma de acumulação fordista e suas limitações, no que se refere a apreender as mudanças provocadas pela transição no padrão de acumulação do capital.

Inegavelmente, essas concepções teóricas deixaram um legado que continua influenciando os enfoques contemporâneos sobre os estudos populacionais. Entretanto, como o mundo atual é caracterizado pelas estruturas “pós-industriais”, Simmons (1991) refere que hoje a migração é conceituada, muitas vezes, como um processo evolutivo, estando os circuitos de movimento estabelecidos com base em redes interpessoais, *links* de comunicação, retroalimentação e

interdependência de sistemas centrados em uma economia mundial. Na verdade, como as definições de migração são abrangentes e variadas, elas possibilitam a inclusão de distintos fenômenos, o que, justamente, dificulta elaborar de uma explicação que os englobem simultaneamente. Para tanto, Simmons (1991) defende que tipologias sejam utilizadas visando isolar o fenômeno e possibilitar a sua interpretação à luz da teoria adequada a cada caso específico.

Ciente dessas limitações, Matos (1993) propõe uma tipologia para as migrações, levando em conta os diferentes vetores que as integram e que possibilitam divisá-las sob categorias com características específicas. Tais vetores dizem respeito às fronteiras (ou limites espaciais), visto ser necessário delimitar se os deslocamentos ocorrem em âmbito nacional ou internacional, já que eles repercutem de modos diferenciados sobre os indivíduos e grupos. Os vetores também abrangem a duração e a periodicidade das migrações, pois se muitas são definitivas, outras são apenas temporárias e/ou sazonais; além disso, eles evidenciam o caráter dos deslocamentos, considerando que existem o de ocorrência espontânea e aqueles que são forçados. O quadro 2 explicita os vetores, suas categorias e características básicas.

VETORES	CATEGORIAS	CARACTERÍSTICAS
FRONTEIRAS	Nacional	Intra ou inter-bairros (mobilidade residencial) Inter-municipal Inter-regional
	Internacional	Intracontinental Intercontinental
DURAÇÃO E/OU PERIODICIDADE	Movimentos pendulares	Diários Semanais
	Migrações periódicas	Sazonais
	Migrações de breve duração	Menos de 01 ano
	Migrações de duração média	01 a 05 anos
VOLUNTARIEDADE	Migrações definitivas ou de longa duração	Mais de 05 anos
	Migrações voluntárias	Indivíduos; núcleos familiares; grupos
MOTIVAÇÃO	Migrações forçadas	Deportação/êxodo; causas bélicas; catástrofe natural; catástrofe ecológica; razões políticas
	Trabalho	
	Familiar	Casamento
	Saúde	
	Estudo	
	Político	
	Étnico	
	Religioso	Peregrinações a santuários, etc.
Catástrofes	Bélicas; ecológicas; naturais	

**Quadro 2** - Tipologia das Migrações

**Fonte:** elaborado a partir de MATOS (1993)

Usando a tipologia apresentada para caracterizar a mobilidade abordada em nossa pesquisa, observamos que se trata de deslocamentos circunscritos às fronteiras nacionais, ocorrendo entre os municípios de um mesmo estado brasileiro (Minas Gerais) ou entre municípios situados em diferentes estados da federação (Minas Gerais e Goiás); assim, em alguns casos, cruzam as fronteiras regionais (do Sudeste para o Centro-oeste). No que se refere à duração e aos motivos, notamos que esses deslocamentos são voluntários com fins de trabalho e assumem características pendulares, considerando as constantes idas e vindas diárias ou semanais dos profissionais pesquisados.

Assinalamos que a classificação por meio de tipologias possibilita divisar os fatores que motivam ou influenciam o deslocamento, permitindo caracterizá-lo e compreendê-lo adequadamente. Isso porque, mesmo existindo semelhanças - no que concerne aos sentimentos, emoções, dificuldades ou facilidades encontradas nos lugares para os quais se destinam, é forçoso admitir que as diferenças sejam marcantes, com maiores ou menores intensidades, em cada tipo de migração. Por exemplo, notamos que, apesar das similaridades no ato da partida, no que diz respeito a deixar o lar, os familiares e a sua localidade de origem, há diferenças significativas entre migrar dentro das fronteiras nacionais, em contraposição a ir para um país desconhecido em que o indivíduo não tenha o domínio do idioma, o conhecimento da cultura local, familiaridade com as condições climáticas, etc.. Certamente, dele será exigida maior capacidade de adaptação e superação das adversidades.

Matos (1993, p. 1), corroborando Simmons (1991), comenta que a migração possui faces tão díspares - como, por exemplo, a “mudança de residência para o quarteirão seguinte ou a instalação dos pioneiros no Novo Mundo” que a estudar de modo unificado “não se mostra aprazível”. Isso favorece para que os estudos realizados sejam parciais, unidimensionais e, ao mesmo tempo, requeiram que os aportes teóricos utilizados para distinguir os deslocamentos considerem a complexidade desse fenômeno, bem como a dos vários elementos envolvidos em seus diferentes vetores. Em relação à questão conceitual, esse é outro aspecto que requer novos olhares, pois os conceitos dos vários tipos de migrações, além de assinalarem o deslocamento espacial, também enfocam as razões que impulsionaram os indivíduos a deixarem a sua localidade como elementos fundamentais para definir o ato de migrar (JARDIM, 2007; BRITO 2007; MILAGRES, 2009). Contudo Pereira e Herrero (2009), chamam atenção para o fato de que apenas esses elementos (deslocamentos versus

motivações) não possibilitam a interpretação das migrações em sua totalidade, e ainda contribuem para que as análises sobre o fenômeno sejam apenas descritivas.

Embora as migrações sejam imprecisas no que diz respeito a uma conceituação que incorpore todas as suas questões específicas, dada a sua complexidade, as múltiplas decisões que fomentam o ato de migrar, bem como as repercussões que causam nos lugares e nas pessoas (MARINUCCI e MILESI, 2002; PRADEAU e MALTERRE, 2006), autores como Salim (1992), Martine (2005) e Jardim (2007) evidenciam a necessidade de novas discussões teóricas que se voltem para as categorias de deslocamentos advindos (e intensificados) com globalização e as mudanças nas formas de acumulação do capital. Tais mudanças são inerentes à transição do modelo de produção fordista para o de acumulação flexível, em que se vislumbra intensamente a mobilidade do capital, das organizações, do trabalho e, por extensão, das pessoas (GIDDENS, 2001). A nosso ver, inserem-se, nessa conjuntura, os deslocamentos temporários (diários ou semanais) motivados por questões de trabalho, cuja frequência e a não fixação definitiva dos indivíduos ensejam que novos enfoques sejam lançados sobre os conceitos tradicionais de migração, uma vez que são assentados na permanência dos indivíduos na localidade para a qual se destinam como discorreremos na sequência.

Segundo Bauman (1999, p. 7), a “globalização está na ordem do dia”, constituindo-se em uma palavra da moda, cheia de significados, com variadas interpretações, mas que afeta a todos indistintamente. Essa opinião também é compartilhada por Ianni (2011, p. 142), pois o autor afirma que, “em alguma medida, todas as categorias sociais são postas diante das influências e dos horizontes criados com a formação da sociedade global”. Concordando com essa argumentação, Giddens (2001) ressalta que esses diversos entendimentos sobre a globalização dependem da forma pela qual e por quem é interpretada, havendo três correntes de opiniões quanto ao fenômeno: os céticos, os hiperglobalizadores e os transformacionistas.

Para os primeiros, a globalização não é uma novidade, pois eles acreditam que os níveis de interdependência entre os países já estavam em curso em épocas anteriores, respaldando as suas argumentações em estatísticas do século XIX sobre o comércio mundial e investimento. Então, apesar de reconhecerem que hoje os contatos entre países são mais intensos, os céticos acreditam que a atual economia mundial não está suficientemente integrada, não sendo possível falar em uma economia verdadeiramente globalizada, uma vez que ela está

concentrada em blocos regionais como a União Europeia, a América do Norte e a Zona asiática do Pacífico. Já os hiperglobalizadores consideram a globalização como um fenômeno real, cujas consequências se expandem por todos os lados, indiferente às fronteiras nacionais, e produz uma nova ordem global advinda dos fluxos de comércio e de produção. Essa corrente de pensamento está centrada na mudança no papel da nação, argumentando que os países deixaram de controlar as suas economias devido ao amplo crescimento do comércio mundial (GIDDENS, 2001).

Por sua vez, os transformacionistas afirmam que a globalização é a responsável pelas mudanças que hoje promovem alterações nas sociedades modernas. Entretanto, apesar das transformações na ordem global, muitos padrões tradicionais continuam a existir. Essas mudanças não se dão apenas no âmbito econômico, mas também na esfera política, cultural e na vida doméstica. A globalização, assim, caracteriza-se por sua dinamicidade, por ser um processo aberto e sujeito a influências e à mudança. Nesse processo, as antigas fronteiras - que delimitam o interno do externo, ou o local do internacional - desaparecem e, portanto, forçam a sociedade, as instituições e os indivíduos a se ajustar a esta nova ordem, ante os novos contextos em que as antigas estruturas foram abaladas (GIDDENS, 2001).

Para Santos (2002), a globalização possui faces econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas, todas integradas de forma complexa. Nessa mesma perspectiva, Giddens (2001) defende que as relações sociais são intensificadas em escala mundial, interligando localidades distantes e possibilitando que os acontecimentos locais influenciem e sejam influenciados por eventos ocorridos em pontos distantes do nosso planeta. Isso porque grande parte do progresso da globalização foi favorecido pelo desenvolvimento dos transportes, das tecnologias da informação e comunicação, uma vez que reduziram distâncias, aproximaram mercados consumidores e facilitaram a compressão do tempo e do espaço, contribuindo para transformar as relações culturais, econômicas e sociais, bem como modificar as relações entre o local e o global (GIDDENS, 2001). Na verdade, segundo Ianni (2011), tudo o que continua a ser local, provinciano, nacional e regional, como as desigualdades e os antagonismos assume novas conotações, tendo em vista as perspectivas trazidas pelo surgimento da sociedade global.

Nesse quadro de transformações, também estão incluídas as mudanças que impactam as experiências cotidianas, pois as alterações na sociedade modificaram questões como família,

gênero, identidade pessoal e mostram relações com o trabalho. No que se refere à identidade, para Giddens (2001, p. 61), “à medida que as comunidades locais interagem com uma nova ordem mundial, o peso da tradição e dos valores estabelecidos enfraquece”, tornando sem relevância os códigos sociais que, anteriormente, norteavam as escolhas e as ações das pessoas. Assim, os referenciais identitários - pautados na tradição, nos costumes locais, na profissão habitual dos membros da família etc. - tendem à dissolução, estimulando a emergência de novos padrões de identidade, além de requerer que os indivíduos, ativamente, tenham de constituir-se a si mesmo, o que é denominado pelo autor de novo individualismo.

O próprio contexto globalizado, por sua vez, provoca a reflexão e a abertura pessoal às diferenças e as novidades, solicitando ainda que os indivíduos também sejam flexíveis para se ajustarem às constantes demandas que surgem, fato que igualmente repercute na elaboração das identidades pessoais (GIDDENS, 2001). Ou ainda, como pontua Ianni (2011), trata-se de um processo civilizatório inerente à expansão capitalista, pois as forças produtivas básicas (capital, tecnologia, força de trabalho) e a divisão transnacional do trabalho, ao superarem as barreiras geográficas, históricas e culturais, articulam-se de modos diferenciados, gerando contradições e contribuindo para destruir ou recriar as formas de pensar, agir e sentir.

Conquanto a globalização promova diversas consequências, notamos que as decorrentes dos seus aspectos econômicos e produtivos impactaram diretamente os deslocamentos humanos com fins de trabalho e moldaram as suas configurações atuais quanto à frequência às variações no tempo de permanência nas localidades e as distâncias percorridas. Esse aspecto é aludido por Ianni (2011), ao explicar que uma parte significativa dos movimentos dos trabalhadores, no âmbito de cada sociedade nacional, são efeitos da mundialização dos mercados, pois os movimentos migratórios assumiram várias direções em função do mercado de força de trabalho.

Na verdade, essas mudanças também afetaram as circunstâncias em que o trabalho é desenvolvido, pois, na maioria das vezes, ele é realizado em uma conjuntura marcada pela precarização e por contratos de trabalho temporários ou “flexíveis”, geralmente, em organizações que buscam a redução dos seus custos, transportando as suas instalações produtivas para cidades de pequeno porte, nas quais obtêm isenções fiscais e uma mão de obra abundante e barata.

De acordo com Antunes (2005) e Harvey (2009)<sup>3</sup>, as implicações da globalização sobre as migrações estão relacionadas à resposta capitalista ante a crise estrutural do capital<sup>4</sup>, no início dos anos de 1970, notadamente, com a passagem do padrão fordista de produção para o de acumulação flexível<sup>5</sup>. Essa reorganização do capital também propiciou - no âmbito ideológico político - o “advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal” (ANTUNES, 2005, p. 31). Sabe-se que o modelo de produção fordista se manteve em evidência desde o final da Segunda Guerra Mundial até a década de 1970, nos países desenvolvidos e em alguns países com economias dependentes. Baseado na produção em série, standardizada e em grandes volumes, esse modelo requer uma numerosa mão de obra, que atue de modo intenso em um trabalho parcelar e fragmentado para atender às necessidades de produção e consumo massificados, peculiares dessa etapa de desenvolvimento do capital.

Para Flores Cruz ([200-]), o fordismo esteve diretamente relacionado com os deslocamentos do meio rural para o urbano, pois, em virtude da crescente industrialização, as populações abandonavam o campo para trabalhar nas cidades. Nesse sentido, ante a demanda industrial por trabalhadores, Harvey (2009) também comenta que a produção fordista contou com a forte presença da mão de obra imigrante e a formação de exércitos de reserva provenientes da América rural. Essas migrações se distinguiam por serem volumosas e homogêneas quanto às características dos indivíduos, sempre integradas por pessoas com baixa qualificação e concentradas em poucos lugares, uma vez que a produção fordista se desenvolvia dentro de mercados nacionais voltados para a demanda interna, considerando que o comércio internacional era bem reduzido quando comparado ao da atualidade. Além disso, com as fortes regulações nacionais que restringiam a mobilidade internacional de capitais, somadas às baixas condições materiais que obrigavam os investidores a concentrar as diferentes fases do processo produtivo em uma mesma localidade, naturalmente, os investimentos (nacionais e

---

<sup>3</sup> As edições originais das obras de Harvey e de Antunes datam, respectivamente, de 1989 e de 1999.

<sup>4</sup> Para ambos os autores, os seguintes fatores evidenciam a crise do capitalismo: a queda da taxa de lucros e a redução da produtividade do capital decorrente do aumento do preço da força de trabalho advindo das lutas e conquistas sociais após a Segunda Guerra; acentuada retração no consumo, motivada pelo desemprego, afetando o padrão de acumulação taylorista/fordista; a especulação financeira como prioridade no processo de internacionalização; a crise do “Estado de Bem Estar Social” ou *welfare state*; o incremento das privatizações; a crise do petróleo; a queda do acordo de *Bretton Woods*.

<sup>5</sup> Segundo Antunes (2005), a crise foi enfrentada de modo superficial (apenas na dimensão fenomênica), e a reestruturação não buscou transformar os sustentáculos do modo de produção capitalista baseado no fordismo, mas apenas reestruturar o padrão de produção, buscando repor os patamares de acumulação anteriores, usando novos e velhos mecanismos.



estrangeiros) foram direcionados para poucas cidades, em geral, dos mesmos países cuja demanda interna se buscava satisfazer (FLORES CRUZ, [200-]).

Entretanto, conforme salienta Harvey (2009), a partir da década de 1960, o modelo de acumulação fordista já indicava a existência de problemas. Tais dificuldades se tornaram evidentes com o desafio à hegemonia dos Estados Unidos (EUA) por outros países, como o Japão, os quais buscavam novos mercados de consumo para seus produtos. Aliada a isso, a queda da produtividade e lucratividade corporativas demandaram problemas fiscais, cujas soluções foram atreladas à aceleração da inflação, prejudicando a estabilidade do dólar. Por outro lado, as políticas de substituição de importações estabelecidas por muitos países do Terceiro Mundo, particularmente, da América Latina, somadas aos deslocamentos das multinacionais para produzirem em novas regiões (com destaque para o Sudoeste Asiático) acarretaram uma grande industrialização de padrão fordista em novos ambientes, nos quais o contrato social com o trabalho era fracamente respeitado ou inexistente. Outro grande entrave do padrão fordista estava na “rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam a flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariantes” (HARVEY, 2009, p.135).

Assim, ante as questões deflagradas pela crise econômica e a ociosidade das organizações, no que concerne às suas instalações fabris e equipamentos, as corporações buscaram racionalizar, reestruturar e intensificar o controle do trabalho. Não obstante, considerando a sobrevivência diante das condições gerais de deflação, bem como para acelerar o giro do capital, as estratégias corporativas passaram a focar as inovações tecnológicas, a automação, a introdução de novas linhas de produtos em nichos de mercado, a realização de fusões entre organizações e a dispersão geográfica para locais em que o controle do trabalho se mostrava mais facilitado (HARVEY, 2009). Tratava-se, portanto, de substituir o modelo de produção vigente por um padrão de acumulação flexível, que confrontava diretamente a rigidez do fordismo.

De acordo com Harvey (2009, p.140), a acumulação flexível se fundamenta tanto na flexibilidade dos processos de trabalho, quanto na dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Assim, suas características incluem o surgimento de novos setores de produtivos, novos mercados, a criação de modos inovadores de fornecer serviços financeiros,

com a presença de “taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional”. Ao mesmo tempo, presenciavam-se “rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto em setores quanto em regiões geográficas”, aspectos que originam, por exemplo, uma intensa movimentação de empregos no setor de serviços, além de conjuntos industriais novos em regiões subdesenvolvidas. Como observa Antunes (2005, p. 52), desenvolve-se “uma estrutura produtiva mais flexível, recorrendo frequentemente à desconcentração produtiva, às empresas terceirizadas, etc.”.

Conseqüentemente, se, na produção fordista, as estratégias adotadas pelas multinacionais consistiam no deslocamento de filiais<sup>6</sup> estrangeiras para países com mercados atrativos e cuja demanda se orientava para a produção, as estratégias de integração presentes no modelo flexível se orientaram por uma ideia de produção internacionalizada, que implica o estabelecimento de filiais destinadas a efetuar diferentes partes do processo produtivo em lugares economicamente mais adequados, em especial, quanto ao acesso de mão de obra barata. Por conseguinte, essa lógica promove uma dispersão geográfica da produção que favorece a competitividade da empresa em seu conjunto, visando colocar os produtos no mercado mundial. O capital, as matérias primas e a tecnologia, portanto, são direcionados para as zonas onde o custo da força de trabalho é menor para produzir apenas certas partes dos produtos, que logo são intercambiadas com outras partes produzidas em áreas diferentes (FLORES CRUZ, [200-]). Com expressa Ianni (2011, p. 14), “o mundo parece ter-se transformado em uma imensa fábrica. Tanto assim que lhe cabe a metáfora de fábrica global”.

No âmbito dessas mudanças, o padrão flexível da produção reorganizou o trabalho modificando as suas condições sociais e técnicas, bem como intensificando as condições de exploração do trabalhador (IANNI, 2011). Ao contrário do fordismo, em que uma empresa era julgada forte e eficiente pelo número de operários que possuía, com a acumulação flexível, o exemplo de organização a ser seguido é o daquelas que possuem o menor contingente de força de trabalho, mas que detêm os maiores índices de produtividade (ANTUNES, 2005). É preciso considerar, ainda, que os fatores como as oscilações do mercado, a competitividade exacerbada e as reduzidas margens de lucro - somadas à grande quantidade de mão de obra excedente - fomentaram as condições ideais para que os empregadores impusessem regimes de trabalho flexíveis, priorizando a redução do emprego

---

<sup>6</sup> Além de possuírem um considerável grau de independência das suas matrizes e ter funções semelhantes a estas, as filiais possibilitavam o desenvolvimento quase total do processo produtivo no âmbito das suas instalações fabris

regular em detrimento do trabalho em tempo parcial, temporário ou subcontratado (HARVEY, 2009), em um contexto no qual estão presentes a desregulamentação dos direitos trabalhistas, o aumento da fragmentação no interior da classe trabalhadora, a precarização e a terceirização da força humana e a conversão do sindicalismo de classe em um sindicalismo dócil e de parceria (ANTUNES, 2005).

Nessas circunstâncias, também se efetiva a substituição das economias de escala (que regiam a produção fordista) pela manufatura de uma variedade de bens fabricados em pequenos lotes, com giros de produção mais rápidos, ciclos de vida menores e vendidos a preços baixos, fortalecendo a importância da economia de escopo e do estímulo ao consumo, ambos vistos como essenciais para a manutenção do padrão de acumulação flexível. Como esclarece Bauman (1999, p.86), vivemos em uma sociedade em que impera o consumo, o efêmero, em que “[...] bens, serviços e sinais devem despertar desejos e, para isso, seduzir os possíveis consumidores e afastar seus competidores [...]”. Assim, de acordo com o autor, a indústria atual se direciona cada vez mais para a produção de atrações e tentações em que todos devem desempenhar o papel de consumidores. Para Harvey (2009, p.148), ao se pautar no consumo, a acumulação flexível acarretou uma atenção redobrada à fugacidade, mobilizando “todos os artificios de indução de necessidades e de transformação cultural que isso implica”, contribuindo para que a estética de estabilidade do fordismo fosse substituída pela instabilidade, pelo efêmero. Conforme o autor:

[...] O mais interessante na atual situação é a maneira como o capitalismo está se tornando cada vez mais organizado através da dispersão, da mobilidade geográfica e das respostas flexíveis nos mercados de trabalho, nos processos de trabalho e nos mercados de consumo, tudo isso acompanhado por pesadas doses de inovação tecnológica, de produto e institucional (HARVEY, 2009, p. 150).

Observamos que, diferente do padrão fordista, centrado em grande medida sobre os trabalhadores sem qualificação, agora fatores como a instabilidade e a vulnerabilidade - relacionados aos empregos, às condições de trabalho e às garantias trabalhistas - também incidem sobre os trabalhadores qualificados. Isso porque as estratégias corporativas da produção flexível priorizam as subcontratações, as terceirizações, a redução do quadro funcional e a produção sob encomenda, ou seja, elementos que reduzem a vida profissional. Há, portanto, uma ruptura com o sentido de permanência e fixação vislumbradas em circunstâncias anteriores por meio da concepção fordista, que simbolizava o encarecimento

na empresa. Além disso, a troca das fronteiras geográficas pelas econômicas, somada à rapidez do deslocamento do capital, trouxe impactos no fluxo de oferta de trabalho, causando oscilações que impõem aos indivíduos atuais a necessidade de se deslocar em busca de melhores oportunidades de emprego e sobrevivência (LANDWERLIN e SANCHEZ, 2007; FRANÇA, 2007).

Nessa óptica, é comum que os indivíduos se dirijam para localidades nas quais existam possibilidades de melhorias profissionais por meio de empregos, ofertas de trabalho mais abundantes ou chances de ascensão na carreira. Por conseguinte, partem em busca de oportunidades em outras regiões, dirigindo-se para as metrópoles ou mesmo para as cidades de médio e pequeno porte para onde, em geral, migram as filiais de grandes corporações, o que requer disposição pessoal para mudar de localidade frequentemente, ao sabor das estratégias das organizações. Na verdade, diante das situações de insegurança trazidas pela flexibilidade do trabalho, os indivíduos elaboram meios para garantir a sua reprodução, incluindo as estratégias de mobilidade espacial (OLIVEIRA, 2011). Como destaca Flores Cruz ([200-]):

[...] A fragmentação dos processos produtivos gera novos movimentos populacionais entre suas diferentes partes [...] Entre as distintas plantas que integram as redes produtivas se geram fluxos diferenciados, não só quanto à sua direção, como também quanto à sua composição, havendo a existência de recursos humanos especializados e altamente qualificados. Dessa maneira, diminuem o volume relativo dos deslocamentos de caráter definitivo ao mesmo tempo em que adquirem maior importância e visibilidade outros tipos de movimentos. Diferente dos fluxos que, em décadas anteriores, se dirigiam para os grandes centros industriais, estes novos fluxos possuem volume menor e uma composição mais heterogênea em termos de qualificação, ocupação e lugares de destino, e não implicam em troca de residência (FLORES CRUZ ([200-], p. 5, tradução nossa).

Logo, observando que os deslocamentos atuais apresentam modos e tempos diferentes daqueles vinculados ao mundo industrial e à sua ideia de permanência, a visão clássica de migração amplia-se para incorporar outros tipos de deslocamentos espaciais, o que também altera a concepção de migrante, não mais restrita a pessoas que apenas transpõem barreiras geográficas para a fixação definitiva em um novo território. Sob esse enfoque, Menezes (2012, p. 25) ressalta que as delimitações de origem e destino são significativas para as classificações das migrações, contudo apresentam limitações quando visam compreender os tipos de migrantes que se deslocam de forma permanente, “como é o caso dos trabalhadores migrantes safristas, dos migrantes em grandes projetos ou construção civil ou outras

trajetórias migratórias individuais ou de famílias marcadas por deslocamentos diversos”. Em razão dessa inconstância, as noções estáticas pautadas em origem e destinos são alteradas em prol de outras concepções que englobam a heterogeneidade dos migrantes, a intensidade dos movimentos migratórios, as diferenciações dos fluxos, dos espaços e outras dimensões dos processos migratórios. Em outros termos, ante as múltiplas formas de deslocamentos, Menezes (2012, p.33) entende que, hoje, “a noção de migração se associa à de mobilidade”.

Partindo desse entendimento, e com base nos trabalhos de Pellegrino e Calvo (1999) e Maguid (1993), Flores Cruz ([200-]) introduz o conceito de **mobilidade espacial**, caracterizando-o como o conjunto de deslocamentos que os indivíduos realizam no espaço, independente da sua duração e distância física. Portanto, abrangem todas as modalidades de deslocamentos que vão desde a imobilidade até a mobilidade definitiva. A ideia, segundo o autor, não é substituir o sentido tradicional de migração, já que os movimentos de caráter definitivo e que correspondem à definição clássica continuam a ocorrer, mas, sim, incluí-la junto a outras configurações de mobilidade, de cunho temporário, que ganham espaço na atualidade.

De forma análoga, Lück e Schneider (2010) contribuem para a concepção de mobilidade espacial, definindo-a como o movimento de pessoas ou coisas através de espaço geográfico, podendo abranger uma variedade de fenômenos como a exportação e importação de bens ou os deslocamentos das pessoas de casa para o trabalho ou mesmo viagens de férias. Portanto, é necessário diferenciar quem (ou o que) está em movimento e distinguir quais os fins dessa mobilidade. Na verdade, o interesse desses autores consiste em especificar os deslocamentos motivados por razões de trabalho, os quais denominam de **mobilidade profissional** (*job mobility*) ou **mobilidade relacionada ao trabalho** (*job-related mobility*), termos que, para Landwerlin e Sanchez (2007), também podem ser designados de **mobilidade laboral**. Esse interesse remete ao fato de, hoje, esses deslocamentos serem muito frequentes e envolverem, cada vez mais, um grande contingente de trabalhadores. Assim, é fundamental entender as suas dinâmicas, características e implicações para a qualidade de vida dos indivíduos envolvidos, pois, potencialmente, afetam as suas relações familiares, conjugais, sociais, além da saúde física e psicológica (LANDWERLIN e SANCHEZ, 2007; LÜCK e SCHNEIDER, 2010).

Ressaltando a importância dos deslocamentos motivados por trabalho, Canclini (2007, p. 72) entende que os atuais movimentos da população não são caracterizados pelos aspectos quantitativos, mas, sim, por outros traços: “as migrações do século XIX e da primeira metade do XX eram quase sempre definitivas e desligavam aqueles que partiam dos que ficavam”. No presente, os deslocamentos combinam traslados definitivos, temporários, de turismo e viagens breves de trabalho. Assim, mesmo que, atualmente, existam tipos bem definidos de migração, aquelas designadas de “temporária por motivos de trabalho” e a de “instalação variável” têm obtido um crescimento significativo nas últimas décadas, em detrimento das migrações de “instalação definitiva” ou de povoação (CANCLINI, 2007).

Junto a essa questão, estão o crescimento e a expressividade dos deslocamentos dentro das próprias fronteiras geográficas, pois, conforme assinala o Relatório do Desenvolvimento Humano (RDH)<sup>7</sup>, a maior parte das migrações no mundo não são as que ocorrem entre países, uma vez que a maioria das pessoas que migram o fazem dentro do seu próprio país. De acordo com as estimativas, aproximadamente, 740 milhões de pessoas são migrantes internas, ou seja, um número quase quatro vezes maior quando comparado ao número de indivíduos que se deslocaram internacionalmente (RELATÓRIO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO, 2009).

Ciente desse contexto e se referindo à importância das migrações internas no Brasil com a finalidade profissional, Craide (2012, p. 106/107) argumenta que, em comparação a outros países, poucos são os brasileiros que podem usufruir da condição de expatriado ou “de arriscar por iniciativa própria a inserção formal ou uma mudança na carreira através de uma experiência internacional”. Assim, a autora pontua que uma alternativa plausível seria os indivíduos migrarem dentro do território nacional, realizando o que a ela denomina por **Intramobilidade**, ou seja, “a movimentação interna a um país com objetivo profissional e que visa à entrada no mercado de trabalho (necessidade) ou à busca de novos desafios de carreira (vontade)”.

---

<sup>7</sup> A edição do ano de 2009 – com o título de “Ultrapassar Barreiras: mobilidade e desenvolvimento humanos” - foi dedicada às migrações.

Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)<sup>8</sup>, no Brasil, esse tipo de migração tem aumentado regularmente nas últimas décadas, bem como ocorreram mudanças no perfil dos migrantes, conforme abordamos na sequência. É pertinente salientarmos que, no caso brasileiro, historicamente, as migrações internas se pautaram no desenvolvimento econômico e cultural do país. Expressões disso são os intensos movimentos populacionais ocorridos entre os anos de 1950 a 1980, de modo particular, os deslocamentos do meio rural para as cidades que contribuíram para intensificar a urbanização além de acompanhar o processo de industrialização no Brasil.

Na verdade, o padrão assumido por esses fluxos migratórios evidenciaram a região Nordeste como uma área de expulsão ou emigração, considerando os grandes problemas econômicos e sociais que, em parte, derivam da concentração de rendas existentes nessa região. Respectivamente, foram destacadas as áreas que exercem grande atração sobre os migrantes, como os estados de São Paulo e Minas Gerais, grandes polos industriais, e o Rio de Janeiro, em função do crescimento do setor de serviços, especificamente, na área de turismo ante suas demandas durante o ano inteiro (SANTOS 2006). Apesar de ter sofrido variações no número de migrantes ao longo do tempo, o fluxo migratório Nordeste/Sudeste se consolidou e manteve-se como o de maior volume dentre as migrações internas estabelecidas em solo brasileiro<sup>9</sup>.

De acordo com Santos (2006), ao estudarmos os fluxos migratórios internos do Brasil, é preciso levar em conta algumas características que marcaram a realidade do país. Como exemplos, o autor destaca: a maior inserção e vinculação da economia brasileira aos quadros da economia globalizada; a dependência da economia nacional ao mercado mundial; as políticas salariais de arrocho advindas dessa subordinação; e a existência de regiões desenvolvidas, como é o caso de São Paulo, ao lado de áreas do país quase que marginalizadas.

Nesse quesito, Santos (2006) assinala que as alterações na dinâmica da população brasileira - com os volumosos deslocamentos do campo para as cidades e a sua concentração no eixo Nordeste/Sudeste - originaram os chamados bolsões de pobreza urbanos, sobretudo nas

---

<sup>8</sup> Relatório do IPEA, publicado em 2010, analisando os dados referentes aos anos de 1995, 2001, 2005 e 2008, oriundos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE).

<sup>9</sup> Conforme os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), relatados no ano de 2010.

metrópoles, formando um imenso estoque de reserva de mão de obra não qualificada e um número significativo de pessoas vivendo de subempregos. Isso porque uma grande parte do contingente de migrantes internos não é qualificada, além disso, possui um baixo nível de escolaridade, o que os faz se sujeitarem a qualquer tipo de emprego e às formas precarizadas de trabalho.

A relevância desse aspecto está no fato de as migrações internas brasileiras não decorrerem do simples desejo dos indivíduos em buscar novos espaços, porém são determinadas pelas oscilações do mercado de trabalho e pelas estratégias de sobrevivência individual e coletiva. O mercado de trabalho, por sua vez, tanto pode fixar como expulsar os trabalhadores em consonância com as suas necessidades regidas pela dinâmica do capital no atual período de sua mundialização. Conforme explica Santos (2006, p.11), devido ao seu movimento contínuo de acumulação, o capital gera excedentes de mão de obra que estimulam os fluxos de deslocamento em busca de trabalho. Tais fluxos, por sua vez, “acabam se tornando condição necessária para a própria acumulação de capital, que pode contar, nas regiões de afluxo, com um grande exército industrial de reserva e na região de saída, com uma descompressão no mercado de trabalho”.

A despeito da caracterização efetuada por Santos (2006), observa-se que os dados atualizados sobre as migrações internas brasileiras, constantes no Relatório do IPEA (2010), denotam que o perfil das migrações e dos migrantes brasileiros sofreu alterações consideráveis, impactando a concepção reinante de que migrar se fundamenta sempre em estados de carência material, em pobreza:

A ideia de que a migração significa pobreza é parcial e só se aplica de forma relativa e em casos precisos e contextualizados. [...] a migração se transformou em termos de seus significados e estrutura e como experiência social. Ainda assim, a migração não é, na maior parte dos casos, uma aventura. Ao contrário, deve ser considerada como deslocamento à procura de trabalho e renda. Migra-se de uma região para outra – ou internamente às regiões – com a intenção de melhoria das condições pessoais ou da família. Migra-se para atenuar as dificuldades vividas na origem, sejam ligadas ao baixo dinamismo das economias locais ou às vulnerabilidades e carências no sistema de proteção social (IPEA, 2010, 16).

No que diz respeito às mudanças divulgadas pelo IPEA (2010), em primeiro lugar, chamam atenção as múltiplas feições assumidas pelo atual quadro migratório brasileiro: houve um crescimento das migrações intermunicipais e interestaduais, predominantemente, ocorrendo



dentro da mesma região geográfica (com destaque para o Sudeste). Ademais, os deslocamentos agora se direcionam para lugares próximos geograficamente, mas nem sempre prósperos no quesito econômico. Nesse caso, foi observado que a proximidade entre as localidades se constitui em um fator relevante para explicar os fluxos, modificando concepções arraigadas de que migrar pressupõe exportar a pobreza de regiões menos desenvolvidas para outras com maior dinamismo econômico. Exemplificando: no contexto atual, os fluxos migratórios da região Norte se dirigem com muito mais intensidade para o Nordeste do que para o Sudeste. O IPEA (2010) ainda ressalta que as regiões mais empobrecidas do país também registram fluxos migratórios internos bem maiores do que os de saída para outras regiões.

Outros dados obtidos pelo IPEA (2010) também evidenciam que houve um aumento na escolaridade<sup>10</sup> dos migrantes, contudo há uma ressalva de que o mesmo ocorreu entre os não migrantes, mas em um ritmo de crescimento menor. Nessa perspectiva, as análises do relatório aventam a possibilidade de que a escolarização aumente a probabilidade de migração. É interessante destacarmos que, nas regiões Nordeste e Sudeste, os migrantes mais escolarizados optam por migrar dentro da própria região, isso ao contrário dos menos escolarizados, que preferem mudar de região. Já no Sul e no Centro Oeste, acontece o oposto quanto aos migrantes: os mais escolarizados abandonam a região e buscam oportunidades em outras partes do país, por sua vez, os menos escolarizados tendem a migrar dentro da própria região, em âmbito municipal ou estadual.

Por conseguinte, o relatório sugere que a migração inter-regional é impactada pela estrutura dos mercados de trabalho, pois esse é mais acessível aos migrantes de menor qualificação, como ocorre especialmente no Sudeste, uma vez que absorve a mão de obra de menor qualificação proveniente do Nordeste. Todavia, quando o trabalhador é mais escolarizado, ele consegue diversificar as suas estratégias de mobilidade, obtendo êxito no contexto da sua própria região (IPEA, 2010).

Corroborando as afirmativas de que as migrações internas decorrem da busca por melhores condições de vida (SANTOS, 2006) e/ou em virtude de se obter melhores oportunidades profissionais (CRAIDE, 2012), os dados do IPEA (2010) constataram que, em geral, os

---

<sup>10</sup> Considerada como 12 ou mais anos de estudos.

migrantes conseguem ganhos maiores do que aqueles que não migram, sendo que a diferença entre os dois grupos, tem crescido ao longo do tempo<sup>11</sup>. O relatório também mostra que, no caso brasileiro, a idade também é um fator que influencia as migrações internas, estando os migrantes em uma faixa etária entre 18 a 29 anos. Além disso, o apoio das redes sociais dos migrantes se revelou como fundamental para que os deslocamentos aconteçam. Nesse sentido, constatou-se que as relações estabelecidas com as pessoas que fizeram a mesma trajetória contribuem na definição do destino escolhido para migrar; pois aqueles que o antecederam servem de referência, apoiam e informam o migrante sobre as condições do local. Assim, os dados indicam que os maiores fluxos migratórios internos estão relacionados às maiores redes sociais, predominando as migrações do Nordeste para o Sudeste.

Em resumo, o relatório evidencia o crescimento das migrações internas no Brasil, grande parte destas sendo de curtas distâncias e compostas por migrantes jovens que, dentre outros fatores, objetivam obter melhores condições de vida e profissionais, pois vislumbram os ganhos financeiros que, ao longo do tempo, têm-se mostrado maiores nos locais de destinos. Esses fluxos se mostram mais contínuos, quando os migrantes podem contar com o auxílio das redes sociais. As curtas distâncias configuram deslocamentos intermunicipais ou interestaduais, muitas direcionadas para cidades de porte médio, um fenômeno que, segundo Santos (2006), vem-se estruturando desde a década de 1980 em território brasileiro e ganhando intensidade após os anos de 1990.

Tratando sobre a mobilidade de cunho temporária dentro do próprio país, e voltada para execução de atividades de trabalho, Perpétua (2010) chama atenção para os **movimentos pendulares** e os descreve como os deslocamentos diários (de partida e de regresso) realizados por trabalhadores, entre o município em que residem e outros municípios, ocorrendo na escala urbana ou regional e tendo por contexto temporal o cotidiano dos indivíduos. Muito comuns na atualidade, esses deslocamentos têm assumido uma frequência cada vez maior, visto que para satisfazer às suas demandas básicas (trabalho, estudo, consumo, etc.) muitas pessoas são impelidas a transpor constantemente os limites territoriais das cidades em que habitam. Além de reafirmar essas características, Jardim (2011) mostra que a mobilidade pendular ganhou

---

<sup>11</sup> O relatório ressalta que um olhar mais aproximado entre os dois grupos (migrante/não migrante) evidencia algumas variações no tempo e no espaço: os que migraram para o Sudeste, entre 1990 e 1995 e entre 1996 e 2001, não conseguiram superar o salário dos não migrantes da região. O mesmo acontecendo, entre 1990 e 1995, com os que migraram para o Centro Oeste.

especificidade e novas formas em razão das mudanças que ocorreram na economia e na sociedade, para tanto, o autor ressalta que esses deslocamentos:

[...] refere-se aos percursos entre o domicílio e o lugar de trabalho, medidos em termos de tempo e espaço, que podem variar de uma hora ou mais, um dia de trabalho, uma semana ou um mês, mas também envolve vários meses (migrações sazonais) ou mudança de residência sem retornar ao mesmo lugar (migrações); a mudança de lugar pode implicar também múltiplos domicílios, temporalidades e lugares de trabalho distintos (migrações circulares). [...] constituem-se em expressões da reestruturação do capital e do trabalho, responsáveis pelo surgimento de novas modalidades espaciais da população, a exemplo, da circularidade da força de trabalho especializada, que pode incluir vários lugares de trabalho e múltiplas residências, especialmente para as pessoas com altos rendimentos e prestadores de serviços especializados [...] (JARDIM, 2011, p.67).

Em sua pesquisa, Perpétua (2010) estabelece uma relação direta entre os movimentos pendulares e a acumulação do capital, porém apenas enfoca aqueles motivados para fins de trabalho, excluindo os deslocamentos pendulares voltados para estudos ou consumo. Seu objetivo consiste em compreender por que os indivíduos se sujeitam a trabalhar em localidades distantes das suas residências, arcando com os custos inerentes à duração do trajeto. Para o autor, uma resposta simples a essa problemática, tendo por base as concepções neoclássicas sobre migração, denota que “os trabalhadores procuram ocupação em outros municípios por não as encontrarem naquele em que residem, ou mesmo em busca de melhores condições de trabalho e remuneração”. Aliás, os trabalhadores (em especial, os que possuem baixa qualificação profissional) são incitados a procurar trabalho em localidades distantes em decorrência das desigualdades dos níveis de desenvolvimento territorial<sup>12</sup> existentes entre seu local de residência e locais mais distantes, como também foi destacado pelos dados do IPEA (2010).

Mesmo entendendo a coerência desse ponto de vista, pois, de modo geral, também acredita-se que são esses os fatores que conduzem as pessoas à pendularidade, Perpétua (2010) busca uma devolutiva mais profunda para seu questionamento. Para tanto, utilizando o trabalho de Gaudemar (1977), fundamentado a partir das concepções marxistas, Perpétua (2010) ressalta que, sendo uma das dimensões da mobilidade espacial, a pendularidade reflete as imposições do capital no que tange a sua reprodução e, nesse caso, manifesta-se de forma concreta, por meio da produção e do controle de fluxos migratórios. Por conseguinte, faz com que os

---

<sup>12</sup> Perpétua (2010) denomina por desenvolvimento territorial os processos de modernização capitalista dos territórios e de melhoria das condições de vida de sua população.

potenciais trabalhadores sejam atraídos por novas oportunidades de emprego (impostas pelas condições inerentes à sobrevivência) e vendam o único recurso de que dispõem, a sua força de trabalho, como igualmente reafirmado por Jardim (2011). Lück e Schneider (2010) também coadunam com essa posição, assegurando que ser móvel, nessas circunstâncias, não é uma questão de opção, mas de garantir a sobrevivência, tendo em vista as consequências que os deslocamentos acarretam sobre os vários aspectos da vida dos indivíduos.

Landwerlin e Sanchez (2007) reforçam que a intensificação dos deslocamentos por razões de trabalho também decorrem das transformações vivenciadas pela sociedade, sendo favorecidos pelo desenvolvimento da infraestrutura de comunicação e das novas tecnologias, já que permitem o intercâmbio e o rápido acesso a informações de diferentes locais do planeta, inclusive das oportunidades de trabalho e das características econômicas e sociais das localidades que ofertam as vagas. Igualmente, os autores destacam as influências advindas com as exigências de flexibilidade geográfica do mercado de trabalho, pois elas requerem que os trabalhadores tenham aptidão e disponibilidade para as migrações nacionais e/ou internacionais, o que é consonante com a maior capacidade e desprendimento que as novas gerações apresentam para os deslocamentos, além de atender aos imperativos das organizações no que tange às suas necessidades de deslocamentos contínuos perante os processos demandados pela acumulação do capital.

Desse modo, Landwerlin e Sanchez (2007) compreendem que os deslocamentos por motivos de trabalho são processados conforme as circunstâncias dos cargos, as atividades desenvolvidas e em função de atender às demandas da empresa. Porém, como entendem que a mobilidade profissional pode trazer muitas implicações para a qualidade de vida dos trabalhadores, então, preconizam que categorizar os tipos de mobilidades relativas ao trabalho é essencial para conhecer e investigar os efeitos que elas trazem para os indivíduos. Com esse propósito, os autores elaboraram uma tipologia em que os deslocamentos com fins de trabalho são classificados a partir do cruzamento entre as suas características (como tempo de permanência nas localidades e distância do lugar de origem) e a frequência da sua ocorrência.

Os tipos encontrados estão descritos no Quadro 3, agrupados em mobilidades circulares, não circulares, e mobilidades independentes da circularidade. O primeiro grupo reúne as chamadas mobilidades circulares, assim denominadas devido aos deslocamentos se caracterizarem por constantes idas e vindas, de duração variável, sendo que o ponto de partida

e retorno é a própria residência do trabalhador. Portanto, nessa modalidade, estão enquadrados os trabalhadores que se deslocam diariamente (*daily commuters*), semanalmente (*weekly*) ou mensalmente; também estão incluídos aqueles que se deslocam de forma irregular e (*vari-mobile*) em função das suas atividades requererem mudanças constantes, como os comissários de bordo e os caminhoneiros; e por fim, os trabalhadores sazonais (*seasonal workers*).

<b>CIRCULARES</b>	Diariamente	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Daily commuters</i>: pessoas que demoram pelo menos duas horas para ir e voltar do trabalho, ao menos três dias por semana.</li> </ul>
	Semanal ou mensal ( <i>Weekly</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Overnighters</i>: pessoas que dormem pelo menos 5 dias por mês fora da sua casa.</li> <li>▪ <i>Shuttles</i>: pessoas que têm uma segunda casa ou alojamento (hotel ou pousada), perto do trabalho, onde passam a sua semana de trabalho ou mais dias da mesma</li> </ul>
	Irregulares	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Vari-mobile</i>: indivíduos que variam sua mobilidade em função das demandas. A duração e o lugar do trabalho mudam constantemente (aeromoças, caminhoneiros, etc.)</li> </ul>
	Temporal	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Seasonal workers</i>: trabalhadores temporários que atuam distantes da sua residência, muitas vezes, no exterior</li> </ul>
<b>NÃO CIRCULARES</b>	Perda paulatina de referência do lugar de origem	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Movers</i>: trabalho móvel ao longo dos últimos três anos a mais de 100 km do seu local de residência</li> <li>▪ <i>Recent relocators</i>: as pessoas que, nos últimos dois anos, se mudaram para outro local a mais de 50 km para o trabalho</li> <li>▪ <i>Migrants</i>: emigração, caso cruze a fronteira nacional</li> <li>▪ <i>Foreign delegates</i>: (delegados no estrangeiro) são os funcionários que tenham trabalhado por pelo menos um ano no exterior, e que permanecem atualmente ou definitivamente durante os últimos três anos.</li> <li>▪ <i>Job nomads</i>: as pessoas sem residência porque mudam frequentemente a trabalho (por exemplo, os correspondentes estrangeiros).</li> </ul>
<b>INDEPENDENTE DA CIRCULARIDADE</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Long Distance Relationships</i>: casais em que ambos trabalham e não convivem devido ao trabalho e não porque desejam</li> </ul>

**Quadro 3:** Tipos de mobilidades relacionadas ao trabalho

Fonte: LANDWERLIN e SANCHEZ (2007)

No segundo grupo, estão os trabalhadores que não se deslocam de modo circular, o que os faz perder, aos poucos, os referenciais do seu lugar de origem, já que não retornam a ele frequentemente. Portanto, englobam os *movers* ou aqueles que trabalham longe da sua casa (mais de 100 km) há pelo menos, três anos; também incluem os *recente relocators*, ou aqueles indivíduos que recentemente (há pelo menos dois anos) mudaram para outro local a mais de 50 km de distância da sua localidade de origem; os *foreign delegates*, assim denominados os funcionários que tenham atuado por pelo menos um ano no exterior, mas que permanecem atualmente ou de forma definitiva durante os últimos três anos; e por último, os *Job nomads*, ou seja, os trabalhadores que não têm residência permanente, pois mudam-se constantemente em virtude do trabalho que exercem. Na última categoria, estão os casais que mantêm um

relacionamento a distância, assim, considerando que ambos trabalham em lugares distintos, são catalogados no grupo que abrange a mobilidade denominada pelos autores de “independente da circularidade”.

De acordo com Landwerlin e Sanchez (2007), as mobilidades citadas podem ser combinadas entre si, produzindo outros tipos, inclusive, segundo os autores, há trabalhos nos quais existe a interação conjunta de várias formas de mobilidade. As atividades profissionais com os perfis aludidos podem decorrer de três situações: a natureza do trabalho em si, pois a sua execução depende do deslocamento do funcionário ou mesmo devido às requisições da empresa. Contudo, nessa situação, não é a atividade que requisita o deslocamento para que seja cumprida, mas, sim, as exigências da empresa, que obrigam o funcionário a ser móvel, por exemplo, para atender às necessidades de alguma filial, integrando equipes, desenvolvendo projetos, coordenando trabalhos, etc.. Por fim, figuram as circunstâncias em que o profissional exerce dois ou mais empregos concomitantemente. Aqui, também não é, necessariamente, a profissão que determina a mobilidade, mas a opção do profissional motivado por questões de natureza econômicas, sociais, psicológicas.

Para ilustramos as situações citadas, vemos que algumas profissões, como os comissários de bordo, já pressupõem os deslocamentos geográficos para o seu cumprimento. Porém, nesse caso, mobilidades *vari-mobile* e a *overnighters* estão conjugadas: primeiro, porque o local de trabalho e a duração da atividade mudam constantemente; em segundo lugar, em razão de os comissários serem requisitados a pernoitar pelo menos cinco dias por mês fora de casa, já que obedecem a escalas de serviço, cujo início pode ocorrer em qualquer parte do país, sem que eles precisem retornar aos seus lares para o recomeço de uma nova jornada.

Um exemplo do segundo caso são os professores universitários que desenvolvem carreiras móveis. Esses profissionais costumam atuar em localidades distantes de onde residem e, em determinadas circunstâncias, trabalham em mais de uma instituição de Ensino Superior. Alguns docentes passam a semana em outro município (*shuttles*), em que possuem uma segunda residência, mesmo que temporária; outros se deslocam diariamente (*daily commuters*), mas sempre retornam no fim da jornada de trabalho. Há situações, também, em que os professores são pendulares durante um ou dois dias da semana, porém, nos dias restantes, pernoitam (*overnighters*) em hotéis ou em alojamentos disponibilizados pelas IES.

Em suma, as considerações efetuadas evidenciam que, embora os tipos de mobilidade incitados pelo trabalho sejam definidos - e suas características bem delimitadas - não há um padrão instituído quanto ao seu exercício, porquanto as suas variações podem decorrer: do contexto e das necessidades da empresa; do caráter da atividade em si; e das necessidades dos indivíduos, como no caso de ocuparem dois ou mais empregos. Contudo, é oportuno salientar que a mobilidade relacionada ao trabalho tornou-se um fenômeno cada vez mais cotidiano e que tende a aumentar em função das atividades econômicas e do crescimento de grandes cidades (LANDWERLIN e SANCHEZ, 2007; LÜCK e SCHNEIDER, 2010; RÖß, 2011).

Sob esse enfoque, os dados de algumas pesquisas<sup>13</sup> evidenciam que os deslocamentos pendulares (*daily commuters*) apresentam-se como a mais recorrente dentre as mobilidades relacionadas ao trabalho. Por conseguinte, são tidos como “democratizados”, visto que esse tipo perpassa (ou pode perpassar) por todos os perfis profissionais tendo, assim, potencial para afetar praticamente toda a população (LANDWERLIN e SANCHEZ, 2007; LÜCK e SCHNEIDER, 2010). Portanto, ante essas circunstâncias, e levando em conta o recorte dado a esta tese, acreditamos ser pertinente esclarecer as implicações oriundas dos deslocamentos, particularmente, daqueles que ocorrem com mais frequência, motivados pelas atividades de trabalho, com o intuito de averiguar em quais esferas e de quais modos eles repercutem sobre os indivíduos. É o que nos propomos a abordar no tópico a seguir.

## **2.2 Entre idas e vindas: notas sobre as implicações da mobilidade para os indivíduos e as organizações**

Vivemos em um mundo no qual as mudanças são constantes e, muitas vezes, imprevisíveis. Trata-se, na verdade, de um contexto no qual os efeitos da globalização e dos avanços científicos e tecnológicos solicitam que as organizações se readaptem frequentemente visando à sua sobrevivência. Em sua face econômica, a globalização intensifica a concorrência entre as organizações, promovendo a busca por novos espaços para a inserção de produtos e o

---

<sup>13</sup> O “*Job Mobilities and Family Lives in Europe*” é um projeto interdisciplinar internacional que estuda a mobilidade profissional na comunidade europeia, investigando as suas consequências na vida familiar, na integração social e no bem-estar dos indivíduos. É realizado por 24 cientistas sociais de nove diferentes instituições dos seguintes países: Alemanha, Bélgica, França, Polónia, Espanha, Suíça.

estabelecimento de cadeias de serviços, havendo, simultaneamente, nesses processos, a fomentação de novas ideias e hábitos que estimulam o consumo e redundam na produção de novos bens. Estrategicamente, as empresas se servem de opções como o enxugamento das suas estruturas, a redefinição das suas atividades-fim, e/ou se fundem, tornando-se globais, aspecto que as fortalecem, pois aumentam o seu poder e a abrangência das suas ações. Tudo isso ocorre em um cenário assinalado por processos de privatização, os quais permitem a exploração de novos negócios, e pela formação de blocos regionais, representados pela união das nações em função dos seus objetivos econômicos e mercados comuns (FREITAS, 2008; 2009).

No que diz respeito à ciência e à tecnologia, ambas agem promovendo mudanças, intensificando o fluxo e o alcance das comunicações entre povos, instigando os intercâmbios culturais, econômicos, e abolindo as barreiras espaciotemporais. Portanto, é possível estar virtualmente em vários lugares, ter acesso a produtos e serviços de países diferentes sem sair da sua própria localidade, bem como interagir com facilidade com outras culturas etc.. Nessas circunstâncias, as informações tomam novas proporções, pois alcançam as várias partes do globo quase que ao mesmo tempo, tornando imprescindível (para as pessoas e as organizações) a necessidade de atualização a cada momento. Agora, consumidores, funcionários, concorrentes, todos são atuantes, conhecem os seus direitos, fazem reivindicações e, quando não satisfeitos, coerentemente buscam outras organizações que os atendam em seus desejos ou necessidades. É preciso, assim, ser capaz de transformar informações em conhecimento e estar disposto a aprender continuamente, porquanto, em um mundo globalizado, os desafios e a competitividade se relacionam à capacidade de inovação contínua que, dentre outros fatores, requer a prospecção das tendências dos mercados e a ênfase nas incorporações tecnológicas (FREITAS, 2008; 2009).

Em conjunto, todas essas características fazem com que as organizações, em muitos casos, assumam faces nômades. Assim, elas mudam, frequentemente, de país, de continente ou de uma região para outra, sempre motivadas por instabilidades econômicas e políticas ou em busca de locais mais favoráveis as suas operações dada à redução de seus custos. Com esse propósito, é comum as organizações mobilizarem não apenas os seus capitais e as suas instalações produtivas, mas também os seus profissionais por meio de processos de expatriação, de deslocamentos geográficos dentro da própria nação ou mesmo pelo recrutamento em âmbito mundial para contratações locais.



Segundo Freitas (2008), essa mobilidade acarreta uma grande circulação de profissionais qualificados em função de atender às necessidades das empresas globalizadas. Nesse caso, a qualificação profissional é um diferencial estratégico para as organizações, sendo importante, por exemplo, na estruturação de equipes que solucionem rapidamente as contingências inerentes ao ambiente globalizado. Portanto, ante as demandas das empresas atuais, a mobilidade de profissionais qualificados é um expediente muito utilizado. Como destaca Freitas (2008):

Em países europeus, torna-se cada vez mais comum a expatriação semanal, assumida por um “exército” de profissionais altamente qualificados que mora em um país e trabalha em outro, viajando para casa apenas nos finais de semana. [...] são profissionais nômades diários ou semanais [...] a movimentação internacional de profissionais não ocorre apenas no setor privado; esta também pode ser vista entre os profissionais autônomos ou prestadores de serviço público sem fronteiras, cujas categorias cada vez mais se diversificam. Ontem eram apenas os soldados da força humanitária e os médicos, hoje são, também, professores, sanitaristas, restauradores de obras de arte e arquitetos (FREITAS, 2008, p.84).

Compreendemos, nessa afirmativa, que há uma diversidade de profissionais que se deslocam continuamente, segundo as estratégias das organizações. Se, em épocas anteriores, os deslocamentos geográficos eram parte do cotidiano de determinadas categorias (motoristas, comissários de bordo, caixeiros viajantes etc.), agora, eles são habituais e passíveis a qualquer profissão, como mencionam Lück e Schneider (2010). Do mesmo modo, percebemos que a noção de expatriação utilizada para nomear os deslocamentos de profissionais para o exterior (em geral, de modo provisório e com prazo certo para o retorno), aqui, faz alusão a outros tipos de trabalhadores que se submetem à mobilidade relacionada ao trabalho. Como consequência, podemos inferir que as facilidades e dificuldades semelhantes às que surgem quando os expatriados adentram a cultura estrangeira que os recebem, também podem figurar no caso dos deslocamentos de menor extensão geográfica, como nas migrações internas e nos deslocamentos pendulares dentro do país.

Quando expostos a uma cultura diferente, é comum que os indivíduos se desestabilizem, pois, de modo espontâneo, contrapõem a sua identidade com a necessidade de abertura às diferenças culturais, o que provoca conflitos, crises, sentimentos de perdas, até que a adaptação ao novo ambiente cultural aconteça (JOLY, 1993; FREITAS, 2000; DANTAS et al, 2010). Essas dificuldades podem ocorrer mesmo que os deslocamentos sejam apenas entre as cidades de uma só região, como comprovam as pesquisas realizadas por Freitas (2000; 2010)

e Craide (2011). Conforme as autoras, apesar de compartilharem semelhanças - como, por exemplo, o mesmo código linguístico -, os profissionais que migram dentro das fronteiras nacionais podem se sentir estrangeiros dentro do próprio país por não compreenderem as especificidades locais, de caráter simples, como locar imóveis ou se movimentar no novo ambiente. Nesse sentido, Freitas (2000, p.117) argumenta que “[...] o desconhecimento dos artefatos mais primários pode causar um abalo em sua autoestima pelo simples fato de sentir-se incompetente em lidar com algo tão corriqueiramente vital”

Essas considerações se mostram importantes, à medida que as organizações necessitam de profissionais globalmente móveis, porquanto, conforme Freitas (2008, p.86), “o nomadismo profissional estrutura o nomadismo organizacional”, ou seja, a mobilidade dos trabalhadores é imprescindível para efetivar a mobilidade das empresas, havendo uma complementaridade entre ambas. Nesse caso, quanto mais bem preparados estiverem para enfrentar o “mundo novo”, superando as adversidades, os desconfortos psicológicos e emocionais, provavelmente mais rápida será a adaptação do funcionário ao novo contexto; o que implica, em se tratando de empresas, que ele produzirá a contento, ou mesmo superará as expectativas idealizadas, uma vez que sua socialização ao novo ambiente será facilitada.

Todavia, embora se configure em um imperativo organizacional ante as demandas competitivas do mundo globalizado, a mobilidade é veiculada no contexto das empresas como uma alternativa ou opção individual de trabalhadores sequeiros por uma vida móvel que lhes proporcione vantagens, como a aquisição de novos conhecimentos, a melhoria das suas competências e as oportunidades de encareiramento, dentre outras.

Como pontua Freitas (2008; 2009), é obvio, em algum nível, que existem convergências entre os objetivos do indivíduo e da organização, porém tratar a mobilidade profissional apenas como uma opção do trabalhador, e não como uma necessidade organizacional, é atribuir-lhes as responsabilidades e os encargos decorrentes dessa escolha. Ainda, referindo-se à mobilidade profissional e delimitando-a aos executivos<sup>14</sup> com possibilidades de carreira

---

<sup>14</sup> Especificamente, a autora menciona os profissionais qualificados, com competências especializadas inerentes às exigências dos cargos hierárquicos mais altos nas organizações.

internacional, Freitas (2008) argumenta que, hoje, a mobilidade pode ser vista como um capital simbólico<sup>15</sup>, denominado de capital mobilidade, e que engloba:

as disposições e os desejos dos indivíduos em rodar o mundo profissionalmente, bem como os acessos e os caminhos institucionais, representados tanto pelos diplomas, como pelo conjunto de competências que reproduzem os valores das empresas, escolas, universidade e mídias especializadas em negócios e carreiras. [...] não constitui um dom, mas um aprendizado que pode se beneficiar de várias fontes e processos de socialização [...] depende da estimulação à curiosidade e ao gosto pela aventura e risco [...] depende do acesso à tecnologia moderna de comunicação em rede [...] de uma convivência multicultural em casa [...] (FREITAS, 2008, p. 249)

Como capital simbólico, a mobilidade representa o desprendimento, a disponibilidade e a disposição psicológica para os deslocamentos sem restrições, ante as mudanças constantes de cargos, empregos, países. É ir ao encontro do desconhecido, apto para o aprendizado contínuo com as diferenças que se apresentem, é ser resiliente. Nesse intento, quando os profissionais são capazes de assumir o nomadismo individualmente, a mobilidade os torna desejáveis, já que possuem aptidão para os deslocamentos geográficos em conformidade com os objetivos das suas empresas. Em um mundo de mutações, essa mobilidade é legitimada como um valor social a ser alcançado, pois carrega a ideologia de que profissionais móveis são mais flexíveis, competentes, com maior *know-how* e acostumados a lidar com as diferentes demandas devido às suas vivências. Nessas circunstâncias, ser móvel (ou ter potencial para) representa uma forma de glamourização da carreira, o que se adapta perfeito aos anseios das organizações (FREITAS, 2008).

Tendo em vista que a mobilidade de empresas e indivíduos já é realidade consolidada, no presente, estas intensificam as discussões sobre a questão intercultural no âmbito das organizações, tendo em vista que as implicações decorrentes do relacionamento entre culturas diferentes podem se materializar de modos diferenciados, bem como se propagar por meio de conflitos diários entre funcionários e até nas oportunidades percebidas, mas não aproveitadas junto ao mercado. Nesse sentido, a convivência com as diferenças é um desafio pessoal e organizacional, pois demandam das empresas, dos seus gestores e funcionários uma postura de tolerância às diferenças culturais, como visto no Quadro 4.

---

<sup>15</sup> Freitas (2008) ressalta que as suas argumentações estão baseadas na noção de capital simbólico desenvolvidas por Bourdieu por meio das suas obras de 1972 (*Esquisse d'une théorie de la pratique*), 1980 (*Le sens pratique*) e 1994 (*Raisons pratiques*).

Em nível pessoal, os desafios passam pela compreensão do outro e das suas particularidades; é a vivência sem preconceitos, sem estigmatizações, pleiteando dos indivíduos respeito e abertura às diferenças, pois os ambientes de trabalho são cada vez mais diversificados e mobilizam as habilidades de comunicação, negociação, bem como competências relativas ao traquejo social nas relações estabelecidas com o indivíduo que chega, visto como o “estrangeiro”. Ao mesmo tempo, é imprescindível uma predisposição para o aprendizado contínuo, interdisciplinar, tendo em vista os conhecimentos e a *expertise* trazidos pelo outro e que são acionados, por exemplo, quando das interações ocorridas por intermédio das equipes multidisciplinares, que buscam soluções para problemas da empresa.

Como nos lembra Freitas (2008, p.86), trata-se da mobilidade incitando os aspectos cognitivos e psicológicos dos indivíduos, já que “os profissionais de hoje e do futuro devem dominar um repertório de conhecimentos sempre mais diversificado para dar conta da complexidade do ambiente e facilitar o intercâmbio com as outras áreas”. Além de curioso quanto às diferenças, esse profissional deve estar disponível para a aprendizagem intercultural.

Impactos no nível organizacional	Impactos psicossociais nos indivíduos e grupos
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ambiente de trabalho com mais qualificação profissional e com maior potencial de conflitos e exclusão;</li> <li>▪ Obrigatoriedade de complementação de saberes e <i>expertises</i>;</li> <li>▪ Desenvolvimento de maiores competências comunicativas e de negociação;</li> <li>▪ Necessidade de habilidades para a coordenação de equipes multiculturais e multidisciplinares;</li> <li>▪ Aprendizagem e inovação vistas como processos contínuos;</li> <li>▪ Exigência de reestruturações permanentes para elevar o nível de flexibilidade e crescimento organizacional;</li> <li>▪ Desenvolvimento de novas formas de sinergia estratégica e de incessantes incorporações tecnológicas;</li> <li>▪ Revisão de processos produtivos, financeiros e administrativos;</li> <li>▪ Desenvolvimento de uma mentalidade intercultural.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Exigência de adaptação constante às novas demandas do saber;</li> <li>▪ Aprendizagem de outros códigos culturais;</li> <li>▪ Respeito ao novo e ao diferente;</li> <li>▪ Integração de diferentes e simultâneas experiências à biografia dos indivíduos;</li> <li>▪ Desenvolvimento constante do gosto pela aventura e pela novidade;</li> <li>▪ Convivência pacífica e produtiva com a ambiguidade e a incerteza;</li> <li>▪ Disponibilidade psicológica à mobilidade como forma de vida;</li> <li>▪ Construção de múltiplas fontes de filiação e identidade.</li> </ul>

**Quadro 4** - Requisitos do contexto intercultural para as organizações e indivíduos.

**Fonte:** adaptado de Freitas (2008)

Para as organizações, os desafios consistem em perceber como as diferenças presentes nas culturas nacionais e regionais podem convergir em oportunidades. Ante a um mundo em que a convivência intercultural é cada vez mais intensa, cabe às empresas identificar as vantagens competitivas nesse cenário diverso, inovando as suas estruturas, revisando seus processos a fim de se adaptarem às mudanças constantes e atender às requisições dos seus *stakeholders*. Na verdade, como destacam os resultados da pesquisa realizada<sup>16</sup> por Barbosa e Veloso (2009), a interculturalidade é percebida nas empresas como uma condição contemporânea para atuar. Portanto, já se percebe a presença de um pensamento multicultural que se concretiza, na maioria das vezes, por meio da instituição de políticas de diversidade que são adotadas como um elemento competitivo, pois fazem parte dos requisitos impostos pelo ambiente no qual a empresa está inserida.

Essa flexibilidade também é requerida dos gestores, que devem estar mais preparados, atentos às transformações, aptos a compreender as novas formatações do mundo e ágeis na implementação de iniciativas e soluções diferenciada, isto é, é a emergência do “executivo global”, como menciona Freitas (2009). Segundo Barbosa e Veloso (2009, p. 209), as experiências interculturais impactam o desempenho organizacional, pois os diferentes modos dos gestores, ao lidarem com as diferenças culturais, provocam resultados negativos. Contudo “a tarefa de transpor a distância entre si mesmo e o outro, de encontrar uma plataforma de comunicação em comum é deixada como tarefa para o indivíduo”, ou seja, na prática, a responsabilidade do contato intercultural é repassada aos gestores e vista como uma capacidade de liderança, de habilidades pessoais, manifestas pelo “gestor sensível às diferenças”.

É preciso, então, que as organizações atentem para a necessidade de prepará-los para a convivência intercultural, pois, como hoje as expatriações integram o cotidiano das empresas, o convívio de profissionais com diversas nacionalidades é habitual. Se, por um lado, esse aspecto colabora para a eficiência e eficácia organizacional, por outro, também pode ser uma fonte de conflitos advindos das culturas e hábitos diferentes; das diferenças nas formas de realização das atividades ou mesmo das dificuldades no relacionamento interpessoal e de adaptação ao contexto local de trabalho, dentre outros. Logo, dos gestores cada vez mais serão

---

<sup>16</sup> A pesquisa foi realizada no ano de 2006, abrangendo 30 executivos (entre homens e mulheres), desde presidentes e vice, até gerentes sênior e médio, atuantes em organizações brasileiras e estrangeiras, específica na Inglaterra, França e Holanda

exigidas competências vinculadas à interculturalidade, no sentido de que eles possam entender as diferenças das equipes multiculturais sob a sua liderança, integrar esses indivíduos e direcionar os seus esforços na obtenção de vantagens competitivas. Trata-se de alcançar o melhor desse novo e heterogêneo ambiente de trabalho, sendo um dos grandes desafios das empresas modernas, dos seus executivos e da sua área de gestão de pessoas (FREITAS, 2010; NUNES et al, 2008).

Mesmo importantes, os estudos sobre a interculturalidade ainda são embrionários, em especial, se tomarmos o Brasil como referência. De acordo com Freitas (2000; 2008; 2009), além de relativamente recentes, as pesquisas interculturais foram trilhadas a partir dos estudos sobre cultura organizacional, sobretudo, na Europa, porque as pessoas estão mais habituadas à transposição das fronteiras geográficas e linguísticas, aspecto que foi intensificado com a unificação dos países na Comunidade Europeia, pois dinamizou os intercâmbios, a circulação de mercadorias, os serviços e as ideias de diferentes origens culturais.

Um marco nos estudos interculturais está nos trabalhos desenvolvidos por Hofstede<sup>17</sup> (nas décadas de 1976 e 1980), em que o autor averiguou os impactos das culturas nacionais nos valores e modelos de gestão organizacional da empresa IBM, a partir da análise de suas filiais em vários países. Desde então, as pesquisas sobre interculturalidade têm avançado, figurando com mais frequência a partir da década de 1980. Entretanto, em grande parte, a abordagem recai sobre o contexto das expatriações, dos expatriados, suas dificuldades de ajustamento às culturas locais, além de estudos comparativos entre culturas nacionais. Já no Brasil, é comum as pesquisas versarem sobre o relacionamento entre os brasileiros e os estrangeiros em ambientes de trabalho em diferentes regiões da nação (FREITAS 2000; 2008; 2009).

Ciente dessas limitações, Craide (2011) comenta que grande parte dos estudos sobre interculturalidade se atém às repercussões causadas pelo encontro entre culturas nacionais, como se os obstáculos culturais fossem enfrentados apenas em deslocamentos internacionais. Para a autora, essa linha de raciocínio predomina, porque muitos estudos consideram as nações como territórios culturais homogêneos. No entanto, basta observar o Brasil e as suas marcantes diferenças regionais para entender que implicações semelhantes às que são

---

<sup>17</sup> HOFSTEDE, G. **Culture's consequences: international differences in work-related values**. London: Sage, 1980.  
HOFSTEDE, G. Nationality and spoused values of managers. **Journal of Applied Psychology**, v.16, n.2, 1976.

apuradas nas pesquisas que abordam a interculturalidade entre as nações (choques culturais, estranhamentos, adaptações, etc.) também são verificadas no encontro entre as culturas regionais de um mesmo país. Como se não bastasse, no caso brasileiro, as migrações internas são mais acessíveis à população, portanto, ocorrem em um volume maior do que as internacionais.

A partir dessas considerações, Craide (2011) empreendeu uma investigação sobre as interações regionais, entrevistando brasileiros que se deslocaram das várias regiões do país para trabalhar no polo industrial da cidade de Camaçari na Bahia, bem como franceses que migraram para Strasbourg, região da Alsácia, França, sendo que, em ambos os casos, os deslocamentos tinham como propósito a fixação definitiva na localidade de destino. Ao desenvolver esse trabalho, a autora (2011, p.18) delimitou o conceito de interculturalidade visando introduzir a ideia de Interculturalidade Intranacional para nominar o “encontro entre culturas regionais em que são estabelecidas as interações entre pessoas naturais de regiões culturais distintas de um mesmo país e/ou entre o indivíduo e os aspectos cotidianos inerentes a uma localidade diferente da sua de origem”.

Os resultados da sua pesquisa mostraram que, predominantemente, os indivíduos se deslocam dentro das fronteiras nacionais motivados por aspectos profissionais, em alguns casos, almejando melhorias salariais e na carreira. Então, mesmo quando os seus discursos apontavam outras causas - curiosidade; morar em outro clima; gosto pela aventura; ser independente etc. -, neles, sempre estava implícito o desenvolvimento da carreira. Em relação aos problemas enfrentados pelos entrevistados quando da chegada e permanência na nova localidade, os relatos incluem desde a falta de suporte da organização contratante (com omissão direta da área de gestão de pessoas), até os conflitos e as dificuldades de inserção na empresa em virtude das diferenças culturais, sociais, de relacionamento e modos de comunicação, gerando sentimentos de ansiedade e exclusão. Nesse caso, os profissionais destacaram a ausência de práticas organizacionais para minimizar esses transtornos, sendo a sua integração na empresa deixada sob a própria responsabilidade, no que foram auxiliados pelos demais colegas, com destaque por aqueles que tinham vivenciado a mesma experiência.

Essas conclusões mostram que, ao assumir a mobilidade como estratégia, forçosamente, as organizações devem preparar os seus gestores e criar mecanismos institucionais que minimizem os impactos decorrentes dos encontros interculturais (quer sejam originados de

expatriações ou de deslocamentos internos à nação), considerando que a “interação entre culturas distintas, pode beneficiar as organizações pela heterogeneidade de visões, mas também pode se tornar nefasta para o negócio, caso não haja preocupação com o suporte a esses profissionais” (CRAIDE, 2011, p. 226). Relativo a esses aspectos, Freitas (2000; 2010) já havia sinalizado que os problemas de adaptação dos profissionais expatriados podem ser reduzidos por meio de definições precisas, abordando o que se almeja de cada parte e quais as responsabilidades pertinentes a cada uma, além de esclarecer as relações organizacionais de subordinação. Entende-se que, assim, existirão clareza e determinação quanto ao que deve ser feito, quem deverá realizar e a quem recorrer quando necessário. Provável, essas ações contribuirão para reduzir a ansiedade do profissional no novo ambiente de trabalho. É importante, também, dimensionar o tempo de trabalho do expatriado para que ele tenha a oportunidade de estabelecer relacionamentos pessoais fora da organização e, assim, instituir a sua rede de contatos, para aumentar sua sensação de segurança e estimular o seu enraizamento e identificação com o local (MARANDOLA JR e DAL GALLO, 2010).

Posto que contextualizamos a interculturalidade e as suas decorrências, partimos agora para um enfoque mais preciso sobre as consequências da mobilidade, em que abordamos os efeitos dos deslocamentos frequentes sobre os indivíduos. Entendemos que os profissionais que se deslocam continuamente, por razões de trabalho, também vivenciam encontros com o novo, com o diferente, com situações inusitadas, ainda que pertençam a uma mesma região geográfica e compartilhem semelhanças culturais. Assim, é natural que eles sejam vistos como estrangeiros pelos habitantes locais, bem como tenham esse sentimento ao ir de encontro aos lugares para os quais se deslocam, pois a “experiência de ser estrangeiro varia não apenas de pessoa para pessoa como também em função das condições e das razões que motivaram sua inserção em um território "estranho" (FREITAS e DANTAS, 2011, p. 602).

De acordo com Joly (1993), em um dos primeiros trabalhos escritos sobre expatriados no Brasil, quando inserido em uma outra cultura, o indivíduo passa por um processo de desestruturação e reestruturação da sua personalidade em consequência da experiência intercultural. Essa é uma das dificuldades iniciais a serem enfrentadas, pois ela estimula o profissional a avaliar a sua identidade, ante os saberes operativos presentes na cultura que o recebe. Ao mesmo tempo em que o leva a refletir sobre questões pessoais e profissionais, provocando dúvidas, certezas, mas causando uma transformação no indivíduo. Joly (1993) cita que esse processo é composto por quatro diferentes fases (encantamento; negativismo;



guardar distância ou integrar-se; e o choque da volta) e cada uma tem peculiaridades que trazem impactos psicológicos e provocam diferentes comportamentos no sujeito. Apesar das ponderações de Joly (1993) se referirem à inserção cultural por meio de expatriações para o exterior, notamos que as fases citadas - guardadas as devidas proporções - podem ser aplicadas a qualquer contexto em que a mobilidade traga consigo o contato intercultural. Provavelmente, quanto mais marcantes forem as diferenças entre as culturas, mais agudas serão as decorrências (estranhamento, dificuldades de adaptação etc.) em cada uma das fases para os indivíduos envolvidos na situação.

A fase inicial é marcada pelo encantamento, pelos desafios que se apresentam e mobilizam o intelecto do indivíduo a realizar descobertas, portanto, ela permanece enquanto as novidades se mostrarem presentes e convidativas. Mesmo cheia de atrativos, essa etapa também é intensa quanto às ansiedades em função das mudanças que se apresentam no cotidiano. No intuito de reduzir esse desconforto, comumente, o estrangeiro procura o contato com outras pessoas da sua mesma origem para compartilhar as percepções e vivenciar a cumplicidade pelo sentimento de pertencer ao mesmo lugar (FREITAS, 2000; 2010). Porém não se pode generalizar esse encantamento, pois, para algumas pessoas, o choque inicial pode ser insuportável.

Quando se trata de migrações definitivas ou que não possuem uma data prevista para o retorno (ou um prazo estipulado para finalizar, como as expatriações), nessa fase inicial, também surgem sentimentos como melancolia, mal-estar e sofrimentos decorrentes das rupturas nos laços familiares, afetivos, linguísticos, simbólicos e constitutivos da pessoa (LECHNER, 2007). Além disso, não raro, a atividade profissional é afetada, pois, durante a execução do trabalho, o indivíduo é acometido pela nostalgia ou pelo estresse, que repercutem no desempenho das suas habilidades operacionais, mesmo que elas sejam compatíveis com a cultura local. Na verdade, esse desconforto psicológico se relaciona à subjetividade que o sujeito emprega ao avaliar as condições de trabalho e não da realidade concreta do ambiente, sendo que o grau dessa percepção está associado à individualidade de cada um (SAYAD, 1998; KRAIMER et al, 2001).

Uma vez superado o encantamento, a fase seguinte tem o negativismo extremo como fio condutor, pois o indivíduo começa a visualizar com mais clareza os elementos da outra cultura, e as diferenças começam a trazer desconfortos, ante os imperativos da sua

personalidade formada na cultura de origem. Aqui, surgem os defeitos percebidos no outro, a crítica aos comportamentos, as comparações injustas, motivadas pela idealização do lugar de origem e, não raro, o estrangeiro se fecha em grupo com os seus semelhantes para exaltar as maravilhas que deixaram para trás, para demonizar o lugar que os recebe e entoar o culto ao retorno (FREITAS e DANTAS, 2011). Todavia esse conflito não se eterniza, pois uma decorrência do negativismo é o ajustamento mútuo ou acomodação que ocorre entre as partes, uma vez que, para o estrangeiro, a fonte dos seus problemas está nos habitantes locais; já para estes, o estrangeiro é o intruso, o ladrão de oportunidades. Portanto, o ajuste provoca sofrimentos e, muitas vezes, isolamento (JOLY, 1993). Essa situação é diferente, quando se trata de expatriados; pois eles são percebidos como mão de obra necessária, quando os trabalhadores locais não possuem a devida qualificação. Nesse caso, os estrangeiros são vistos como favoráveis para o desempenho e crescimento da organização, mas esse fato não os isenta da possibilidade de conflitos (FREITAS e DANTAS, 2011).

Transposto o negativismo, na fase seguinte, o indivíduo opta entre manter a distância ou integrar-se totalmente ao local. Integrando-se, ele assume um novo papel social, introjetando traços culturais e demais elementos que permitam a sua inserção na localidade, bem como reduzindo as tensões criadas pelas diferenças culturais entre ele e os habitantes, e consigo mesmo. Na possibilidade da rejeição, o sujeito apenas representa o seu papel no novo lugar, mas não incorpora os traços culturais. Sua ideia gira em torno do seu lugar de origem em que tudo aos seus olhos é visto como melhor. Já na fase final, ou o choque da volta, o indivíduo retorna ao seu contexto de origem, após o contato com a cultura estrangeira. Nessa reinserção, podem surgir dificuldades, quando a experiência cultural foi prazerosa ou quando o indivíduo percebia a cultura que o recebeu como mais evoluída que a sua, pois as comparações serão inevitáveis e semelhantes às que ocorreram na fase do encantamento.

Ao longo da sua permanência na outra cultura, houve a aquisição de saberes, de hábitos, o aprendizado advindo do equilíbrio das tensões, o desenvolvimento de competência. Além disso, ante os desafios profissionais que, porventura, tenha enfrentado no exterior, os problemas da sua organização local agora podem parecer pequenos, e ele corre o risco de ser visto como indolente pelos antigos colegas. A subutilização das competências adquiridas é algo que também o incomoda e pode precipitar um desligamento da empresa motivado pela insatisfação. Trata-se de um indivíduo transformado, com novas aspirações e, muitas vezes, com dificuldades de adaptação, o que requer das organizações o desenvolvimento e a

instituição de práticas que visem ao aproveitamento das experiências adquiridas e minimizem os riscos da perda do profissional (JOLY, 1993).

Conforme Lück e Schneider (2010), do mesmo modo que o contato intercultural traz implicações, o cotidiano na mobilidade impacta diretamente os aspectos da vida do trabalhador móvel<sup>18</sup>, como a família, as relações sociais, a saúde e a profissão. A afirmação dos autores está baseada em conclusões do projeto *Job Mobilities and Family Lives in Europe*, que foi desenvolvido em função da mobilidade profissional ser um fenômeno generalizado entre os europeus: para cada cinco funcionários que trabalham em tempo integral e estão na faixa etária de 25 a 54 anos, um deles é móvel. Além disso, a cada dois trabalhadores um deles tem experiência com a mobilidade, seja no momento atual ou no seu histórico profissional. Embora as pesquisas tenham abrangido seis países (Alemanha, Bélgica, França, Polônia, Espanha, Suíça), os resultados são homogêneos e com apenas pequenas variações, entres eles, o que leva os cientistas do projeto mencionado a acreditar que uma situação semelhante esteja presente em outras partes da Europa que não foram incluídas no estudo.

Segundo Landwerlin e Sanchez (2007), de modo geral, as pesquisas evidenciaram que o ciclo de vida da família está diretamente relacionado com a predisposição que os sujeitos manifestam para a mobilidade. Em função da idade e da etapa familiar em que cada pessoa se encontra, são desenvolvidas expectativas, atitudes e estilos de vida diferentes. Nesse sentido, é provável que os adultos jovens estejam mais dispostos a aceitar trabalhos que requeiram uma elevada mobilidade no início da sua carreira, em contrapartida com os trabalhadores mais velhos, pois é comum que os jovens tenham menos compromisso como o casamento, propriedades e filhos. Assim, são os mais jovens (entre 16 e 34 anos), com menor responsabilidade familiar, maiores expectativas quanto a empregos e carreiras, e buscando melhores oportunidades, aqueles que expressam maior vontade de mobilidade geográfica. Quanto ao estado civil, os solteiros ou separados estão mais disponíveis para a mobilidade, havendo uma tendência inversa, quando se trata de casados ou viúvos, respectivamente, em

---

<sup>18</sup> Os pesquisadores do projeto *“Job Mobilities and Family Lives in Europe”* consideram móveis aqueles profissionais que atendam ao menos a um desses requisitos: (I) pernoitou 60 vezes ou mais longe de casa, por razões profissionais, durante os últimos 12 meses; (II) vive em um relacionamento de longa distância em que ambos os parceiros se mantenham separados do contexto familiar por razões relacionadas com o trabalho; (III) viaja diariamente com um tempo de deslocamento total de pelo menos duas horas (em média uma hora em cada sentido); (IV) mudou da sua residência principal para uma distância de pelo menos 50 km, principalmente por razões profissionais.

virtude das responsabilidades familiares e em função do indivíduo voltar-se para si por causa da perda do cônjuge (LANDWERLIN e SANCHEZ, 2007).

As circunstâncias familiares são relevantes na determinação da mobilidade, de forma que os indivíduos casados e com filhos, e também aqueles casais em que ambos trabalham, possuem menor propensão a ser móveis quando precisam encontrar um trabalho melhor ou para progredir profissionalmente. Contudo aqueles com maior expectativa de renda, devido a ter um maior nível de educação e qualificação profissional, mostram uma maior disposição para os deslocamentos. Já entre as mulheres, a predisposição para mobilidade é sistematicamente menor do que entre os homens, mas essas diferenças desaparecem quando se observa o estado civil - com exceção, a predisposição para pernoitar com frequência fora de casa, porque as causas dessas distinções derivam da partilha desigual de responsabilidades entres os cônjuges. A predisposição para a mobilidade profissional ainda se relaciona ao tipo de mobilidade a ser vivenciada. Nesse sentido, há uma menor predisposição, quando se refere a mudar para o exterior, seguida pela mobilidade que requer pernoites frequentes fora de casa ou viajar muito a trabalho. Ante isso, a maioria dos trabalhadores pesquisados prefere aceitar um trabalho melhor, ainda que requeira longas viagens diárias entre local de trabalho e sua residência (LANDWERLIN e SANCHEZ, 2007).

A mobilidade profissional interfere na divisão do trabalho doméstico entre o casal. Nesse caso, homens e mulheres mostram diferentes estratégias ao integrar a mobilidade em suas vidas. Na verdade, a mobilidade contribui para manter a tradição na divisão do trabalho, deixando para as mulheres a concentração das tarefas domésticas, quando seu parceiro tem uma profissão que requer mobilidade. Entretanto, caso a esposa tenha um trabalho que requeira mobilidade e o marido tenha um emprego com baixo salário, a distribuição das tarefas, no âmbito doméstico, tende a ser mais igualitária. Nota-se, assim, que os efeitos da mobilidade nas atividades domésticas não são simétricos, porque é comum que os homens tenham uma maior mobilidade relacionada ao trabalho, quando comparados às mulheres, sendo estas as que mais sacrificam as suas carreiras. Quando ambos têm carreiras móveis, as mulheres, geralmente, se mostram mais implicadas nos trabalhos domésticos e nos cuidados com os filhos do que os homens, ratificando uma tradição histórica na vida familiar, que, nesse caso, além de intensificada, torna-se mais visível com a mobilidade e pode levar a conflitos conjugais (LANDWERLIN e SANCHEZ, 2007).

No que diz respeito às influências da mobilidade no âmbito familiar, outras observações se relacionam às finanças, pois, quando as despesas dos deslocamentos não são cobertas pelo empregador - ou o trabalhador mantém uma segunda residência no local para onde se desloca -, esses custos podem afetar a economia doméstica, trazendo prejuízos para a qualidade de vida da família nos itens habitação, lazer, alimentação, educação. Existindo muitas restrições financeiras, é admissível que elas incidam nas relações familiares por se configurar em potencial fonte de conflitos, uma vez que nem sempre será possível assistir devidamente ao cônjuge e aos filhos (LANDWERLIN e SANCHEZ, 2007; LÜCK e SCHNEIDER, 2010).

A mobilidade também afeta a vida familiar, por exigir energia física e mental daqueles que se deslocam. Esse dispêndio de energia está associado às circunstâncias em que os deslocamentos se processam: os indivíduos que usam o próprio veículo estão susceptíveis aos engarrafamentos, estradas ruins, mau tempo, assim, cansam e se estressam com maior facilidade, considerando as adversidades e os riscos que enfrentam. Já os que utilizam transportes públicos (trens ou ônibus) se sujeitam às mudanças constantes de estação, a conduções lotadas e/ou com instalações ruins, dentre outros. Quando é possível e o tipo de transporte permite, os indivíduos recorrem a diferentes estratégias (como ler ou estudar) para passar o tempo e aliviar o estresse decorrente do deslocamento. Todavia, dependendo da frequência e do tempo diário de exposição a fatores como os citados, é provável que, ao retornar ao lar, o indivíduo não tenha ânimo para o convívio familiar e conjugal em virtude do cansaço e do estresse físico e mental, pois, aliados à sua jornada diária e às condições de trabalho (ambientais e psicossociais) vivenciadas em sua organização, estão os tempos dedicados aos deslocamentos e os modos como que eles se processam (LANDWERLIN e SANCHEZ, 2007; LÜCK e SCHNEIDER, 2010; RÖB, 2011).

Outros fatores relativos à mobilidade e que incidem na vida familiar são o tempo de duração da ausência, a regularidade dos deslocamentos e a previsibilidade do retorno. Quando as ausências são prolongadas, interferem no planejamento familiar e na formação da família. Além disso, a falta de um dos membros do casal pode sobrecarregar a organização das responsabilidades domésticas e a qualidade das relações familiares, nesse caso, porque dificultam o contato e interação diária com o cônjuge e os filhos. Para ilustrar a influência desses fatores, Lück e Schneider (2010) utilizam a situação de um motorista de ônibus: caso ele trabalhe em uma linha regular na sua cidade, mesmo que se desloque e percorra vários quilômetros por dia, essa mobilidade não comprometerá a sua presença em casa e a sua

família não notará diferenças. Todavia a diferença será sentida, se ele trabalhar em um ônibus que aceite fretes para grupos em férias, ou mesmo ônibus de linhas interestaduais, que o obriguem a permanecer fora de casa por vários dias e noites, provocando a sua ausência.

Para Lück e Schneider (2010), o mesmo pressuposto é aplicado a profissões como caminhoneiros, marinheiros, pilotos e outros que lidam com transporte de pessoas ou mercadorias. Uma situação similar ocorre quando as pessoas precisam trabalhar em locais distantes de casa e que, por isso, sejam impossibilitados de voltar todas as noites, como é característico na construção civil, e com profissionais que atuam em várias praças, como promotores de vendas e distribuidores de remédios. Essa circunstância também é típica de profissionais que trabalham de modo fixo em outro município e retornam para casa apenas nos finais de semana. Nesses casos, uma solução plausível, para eliminar a ausência, seria a mudança do casal para a localidade de destino frequente do cônjuge móvel. Contudo, muitas vezes, isso não se efetiva devido a um dos parceiros trabalhar perto da residência do casal e não estar disposto a realizar a mudança, seja por gostar da localidade de origem, pelas relações sociais já estabelecidas ou mesmo por questões profissionais, como a carreira ou o nível salarial. Havendo essa mudança, as pesquisas demonstraram que ela gera menos estresse do que os outros tipos de mobilidade. Destacamos que - quando comparados às mulheres - os homens lidam pior com a mobilidade das suas parceiras, seja esta diária ou aquelas que implicam relações à distância, estando susceptíveis a um maior nível de estresse advindo do afastamento.

As ausências que afetam a vida familiar, não necessariamente, são decorrentes de viagens ou atividades que requeiram a permanência em outras localidades, pois é possível que um deslocamento diário possa fazer uma diferença notável. Nesse sentido, é comum que o sujeito que se desloca tenha que deixar a residência mais cedo e reajustar seus horários em função do momento em que deverá se ausentar. Assim, a convivência familiar terá prejuízos, pois ele fica impedido de gestos cotidianos, como levar os filhos à escola, participar do almoço em conjunto etc.. Quando do seu retorno, em geral, no período noturno e relativamente tarde, muitas vezes, existem empecilhos para a realização de tarefas domésticas, a convivência conjugal e com os filhos. São fatores, portanto, que prejudicam a qualidade de vida do indivíduo e da sua família ao predispor conflitos, sentimento de culpa e cobranças. Ainda, uma vez que a mobilidade do sujeito é diária e regular, em função dos ajustes para cumprir o seu horário de saída, ele antecipa a realização de tarefas que poderiam ser feitas em outros

horários, por conseguinte, mesmo presente em casa, o tempo que ele poderia dedicar à família é prejudicado (LANDWERLIN e SANCHEZ, 2007; LÜCK e SCHNEIDER, 2010; RÖß, 2011).

Embora existam prejuízos nas relações familiares, a mobilidade constante também afeta as relações sociais do indivíduo, pois a sua presença nas reuniões de amigos, festividades e datas comemorativas, quase sempre, é limitada em função do trabalho, levando-o ao afastamento do convívio social. Então, é admissível que ele sinta angústia, sensação de isolamento, que contribuem para seu desgaste emocional. Por outro lado, o fato de estar sempre em movimento o aproxima dos trabalhadores que vivenciam as mesmas dificuldades e que, em grande parte, são companheiros de viagens que compartilham a mesma situação de mobilidade. Com afirma Clemente (2008; 2012), são os laços e vínculos sociais constituídos a partir do movimento. Perante seus deslocamentos, o indivíduo vivencia o território por meio das amizades que estabelece, assim como nos fluxos e nas situações cotidianas presentes nos locais para os quais se dirige. A constituição desse “território em movimento” prescinde dos saberes, das memórias, das histórias, trajetórias, perdas e conquistas compartilhadas pelo grupo, pois ele se fundamenta nas relações sociais que os membros do grupo constroem entre si a partir da identidade comum e que ultrapassam os limites do território físico (CLEMENTE, 2008; 2012).

Ao compartilharem a memória, os indivíduos reconhecem-se como membros do grupo, pois nela se fazem presentes as recordações dos feitos realizados, dos encontros, dos acordos, da solidariedade em muitas situações, das subversões de regras, etc.. O grupo também é fortalecido pelos saberes que compartilha e permite que os indivíduos tenham uma identificação em comum: são os conhecimentos das suas áreas profissionais, das atividades exercidas, do contexto vivenciado na mobilidade. Trata-se, em muitos casos, da instrumentalização para superar os desafios e as adversidades dos deslocamentos. É a solidariedade por viver uma situação comum a todos e que estimula a disposição de fazer amigos para enfrentar as intempéries com maior aporte emocional. É possível que essas amizades ganhem dimensão transnacional e extrapolem as chamadas relações úteis para os negócios, assumindo outros significados. Ao longo desses deslocamentos, muitos dos vínculos sociais locais desmancham-se, mas a amizade pode permanecer e, a partir dela, suportar a mobilidade frequente (CLEMENTE, 2008; 2012).

Assim, como repercute nas relações familiares e sociais, a mobilidade igualmente ocasiona transtornos à saúde do trabalhador nos seus aspectos psicológico e físico. A questão física, primeiro, interfere na realização de esportes e de lazer, pois os momentos que poderiam ser dedicados a estas práticas ficam condicionados e reduzidos em virtude do trabalho, requerendo do indivíduo maior disposição para vencer a inércia, bem como para a organização pessoal, visando encaixar essas atividades sem que elas roubem o espaço dedicado à família. Aqui, já se presencia um possível desgaste emocional na tentativa de equilibrar as situações. Caso essas atividades sejam limitadas ou mesmo não praticadas, então, o indivíduo arca com as consequências do sedentarismo e da não redução do estresse e/ou da tensão por meio de exercícios que lhe permitam se conectar a outras questões, não reduzidas às profissionais.

Como já mencionamos, os deslocamentos contínuos implicam vários tipos de problemas. Há os relacionados à viagem em si, como os meios de transportes utilizados e seu estado de conservação; o trânsito intenso, seus riscos de acidentes; as demoras na condução e os atrasos e as tensões decorrentes. Outros problemas são de cunho emocional, na verdade, inerentes à situação de mobilidade contínua, como ir de encontro ao desconhecido e vivenciar uma cultura diferente e a redução do tempo em família e social. Portanto, esses problemas se referem a conflitos e tensões advindos da adaptação ao local, rejeições, frustrações sofridas, a somatização da saudade e dos sentimentos de culpa pelos abandonos, a fadiga física e psicológica, o cansaço, etc..

Os indivíduos submetidos à mobilidade estão mais vulneráveis às doenças físicas e psíquicas. No caso das mulheres, em especial, as tensões e o estresse são mais elevados devido aos frequentes conflitos de papéis, principalmente se elas tiverem filhos, pois precisam aprender a compatibilizar os deslocamentos com a gestão familiar. Intensificando esse aspecto, como os deslocamentos estão relacionados ao trabalho, também há o estresse de se manter no emprego, de mostrar um bom desempenho contornando as adversidades. Assim, é forçoso admitir que, além das questões psicológicas e afetivas, os deslocamentos diários afetam a saúde dos profissionais, pois acarretam fadiga física e mental, estresse, distúrbios do sono e contribuem para a baixa autopercepção de saúde. Nesse ponto, é uma geradora de riscos, pois da avaliação subjetiva realizada pelo indivíduo sobre o seu estado de saúde é que decorre o seu comportamento em relação aos mecanismos de prevenção e aos tratamentos. Portanto,



havendo negligência quanto a sintomas ou evidências de possíveis doenças, certamente, o trabalhador estará correndo riscos (RÖB, 2011; HANSSON et al, 2011).

O Quadro 5 resume as principais implicações provocadas pelos constantes deslocamentos, relacionando-os aos seus efeitos diretos sobre os indivíduos, nos quesitos: família, trabalho, convívio social e saúde.

Implicações da mobilidade	Ocasionando	Possíveis Efeitos
Família	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desequilíbrio na divisão do trabalho doméstico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Intensificação do trabalho da esposa e/ ou sacrifício da sua carreira;</li> <li>▪ Conflitos conjugais</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Redução do orçamento familiar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Prejuízos na qualidade de vida da família nos itens: educação, lazer, habitação, alimentação.</li> <li>▪ Conflitos familiares.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Redução do convívio familiar e conjugal devido: ao tempo de deslocamento; ausências; estresse mental e físico devido à mobilidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conflitos conjugais e/ou familiares;</li> <li>▪ Sentimento de isolamento, perdas, angústia e outras consequências psicológicas;</li> <li>▪ Planejamento e formação da família.</li> </ul>
Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Intensificação da carga de trabalho;</li> <li>▪ Adaptação as constantes mudanças;</li> <li>▪ Contato com novas situações e pessoas;</li> <li>▪ Intensificação das necessidades referentes às constantes conciliações entre a vida pessoal e profissional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estresse físico e mental;</li> <li>▪ Sentimentos diversos: perdas; angústia; euforia; dificuldades de adaptação</li> <li>▪ Aumento da capacidade de resiliência;</li> <li>▪ Novos aprendizados.</li> <li>▪ Formação de novos vínculos sociais;</li> <li>▪ <i>Networking</i>.</li> </ul>
Convívio social	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Afastamento das relações sociais, amigos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desgaste emocional, sentimento de perda, isolamento.</li> </ul>
Saúde	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Transtornos psicológicos e físicos;</li> <li>▪ Interferências na prática de esporte e no lazer;</li> <li>▪ Vulnerabilidade as doenças físicas e emocionais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fadiga física e mental;</li> <li>▪ Cansaço;</li> <li>▪ Distúrbios do sono;</li> <li>▪ Redução na autopercepção da saúde.</li> </ul>

**Quadro 5** - Implicações dos deslocamentos frequentes sobre os indivíduos.

**Fonte:** elaborado a partir de Landwerlin e Sanchez (2007); Lück e Schneider (2010); Röß (2011); Hansson et al (2011); Clemente (2012).

A fim de sintetizar a nossa discussão, lembramos que este capítulo foi estruturado visando elucidar o tipo de mobilidade contemplada nesta tese. Desse modo, inicialmente, assumimos que os sujeitos investigados, ao se deslocarem com frequência e regularidade para cumprirem

as suas jornadas de trabalho, não realizam apenas um simples deslocamento físico, eles também estão operando elementos culturais, afetivos, simbólicos, já que interagem, sistematicamente, com novas pessoas, contextos e situações. Todavia, como nesse caso a transposição do espaço (diária ou semanalmente) é um requisito para que o trabalho dos docentes pesquisados se efetive, entendemos que essa mobilidade se relaciona à concepção dos deslocamentos pendulares que, além de percebidos como expressões contemporâneas do fenômeno migratório, também são de grande ocorrência na atualidade, quando comparados aos outros tipos de mobilidades espaciais. Sob esse enfoque, percebe-se que as concepções sobre as migrações foram ampliadas para apreender as novas formas de deslocamentos de cunho temporário, frequentes e, não raro, diários. Nesse caso, o conceito de mobilidade espacial traduz de forma mais abrangente as migrações atuais, já que elas podem ser vistas como todos os deslocamentos que se processam, independente da sua duração e distância física. Contudo assinalamos que os processos migratórios tradicionais, com a fixação definitiva na localidade de destino, continuam a ocorrer. Se, em épocas passadas, eram de grandes volumes, principalmente para o exterior, hoje, eles figuram com maior intensidade dentro das próprias fronteiras nacionais.

Buscando entender por quais motivos as pessoas deixam as suas localidades, notamos que vários fatores atuam sobre essa decisão. No caso específico da mobilidade cotidiana, o levantamento teórico evidenciou que as suas finalidades, muitas vezes, relacionam-se às razões de trabalho, fazendo com que o trabalhador se submeta a transpor diferentes fronteiras tornando-se um nômade diário, semanal etc., já que ele se encaminha para locais em que a sua inserção no mercado de trabalho e a melhoria da sua carreira possam se efetivar. Como apontado no texto, no Brasil, muitas dessas oportunidades têm surgido nos municípios interioranos; portanto, incrementam as migrações internas regionais ou mesmo entre municípios de estados e/ou regiões diferentes. Na verdade, esses deslocamentos podem ser compreendidos como reflexos das estratégias empresariais - fundamentadas na lógica da produção flexível - estimulando a mobilidade espacial dos indivíduos em um contexto de trabalho instável, precarizado, em que imperam contratos temporários e sem garantias de permanência.

Apesar das oportunidades de trabalhos se configurarem em atrativos, é preciso destacar que outros fatores podem interferir na mobilidade profissional. Dentre eles, estão as escolhas que os indivíduos efetuam racionalmente ao ponderar os custos e os ganhos que podem ser

obtidos com os deslocamentos. Contudo a decisão de migrar nem sempre é fácil, pois envolve questões financeiras, emocionais e psicológicas em que pesam elementos como a idade, o nível educacional, a experiência, a estrutura familiar, o fato de estar ou não desempregado, bem como o tipo de mobilidade a ser realizada. Isso porque, mesmo que todas tragam implicações, certamente, há aquelas cujas consequências podem ser mais contundentes, segundo a avaliação dos sujeitos que se envolverão nesse processo.

Nessa perspectiva, se é possível que os deslocamentos diários tragam maior desgaste, por outro lado, eles proporcionam o retorno ao lar, o encontro com a família e a vivência do cotidiano, mesmo que de forma parcial. Comparativamente, nos deslocamentos semanais, dadas a sua menor frequência e a possibilidade de repouso no lugar de destino, é admissível que as consequências sejam mais leves, entretanto as ausências no lar serão mais acentuadas e mais sentidas pelo indivíduo e os seus familiares. Em cada forma de mobilidade espacial, portanto, há perdas e ganhos que devem ser ponderados. É forçoso destacar que, somados a esses aspectos, estão os impactos advindos dos encontros interculturais, além daqueles que se consolidam segundo os tipos de mobilidades exercidas pelo trabalhador, pois as formas de deslocamentos podem ser conjugadas em virtude do tipo de profissão, cargos e/ou das necessidades da empresa. Nesse caso, nota-se que alguns tipos de mobilidades desgastam mais incisivamente o indivíduo, considerando a frequência dos deslocamentos, as distâncias percorridas, as formas de transportes, a intensidade das ausências do contexto familiar e social, favorecendo o surgimento de estresse, cansaço, fadiga física e psicológica que prejudicam a saúde do indivíduo.

Assinalamos, ainda, que, fora as implicações citadas, a mobilidade figura como um elemento que pode intensificar o desenvolvimento das atividades de trabalho, uma vez que seja contingente ao indivíduo uma preparação prévia para o seu deslocamento. Se assim o for, em geral, ele busca ajustar os seus horários, antecipar tarefas, tendo em vista o instante em que necessitará se ausentar, principalmente, se, além de móvel, atuar em uma profissão cujas escalas de serviços podem alternar turnos diurnos e noturnos. Mesmo que efetivamente não esteja a trabalho, quando desse preparo antecipado, notamos que o indivíduo já está envolvido em questões relacionadas à organização. Em outra situação, se a mobilidade integrar a execução da atividade de trabalho propriamente dita, como no caso dos vendedores que percorrem itinerários, verifica-se que esses deslocamentos acarretam maiores desgastes se comparados à condição de vendedores que atuam dentro das lojas comerciais, pois ambas as

atividades pressupõem etapas como: a abordagem do cliente, a apresentação do produto, a superação dos empecilhos da venda e o convencimento do consumidor quanto a adquirir o produto.

Não obstante, em profissões como a docência, aqui vista como sedentária, posto que o desenvolvimento e a execução das suas atividades, em primeira instância, se relacionam a um espaço fixo (instituição de ensino, salas de aula etc.), notamos que a mobilidade é um elemento que potencializa os efeitos da carga de trabalho, seja porque o professor é obrigado a se deslocar constantemente para várias instituições de ensino dentro da sua cidade ou devido a ser necessário atravessar as fronteiras do seu município em constantes viagens. Entendemos, na verdade, que a docência vivenciada em um contexto de mobilidade traz peculiaridades passíveis de repercutir no trabalho e no modo como este é percebido pelos professores submetidos a essa condição. Isso porque diversas alterações são introduzidas no cotidiano desses docentes, impelindo-os a um maior esforço para contornar as demandas emocionais, cognitivas e físicas inerentes não apenas à mobilidade em si, mas também às exigências das instituições de ensino nas quais lecionam, aos seus grupos de trabalho, as relações professor-aluno, dentre outros.

Assim, como os nossos objetivos nessa tese investigam a compreensão que os “professores móveis” atribuem ao trabalho que exercem, no próximo capítulo, faremos uma abordagem sobre o trabalho, contextualizando os seus significados a partir de uma breve perspectiva histórica, bem como discorrer sobre o que se denomina por sentidos do trabalho em consonância com abordagem de algumas pesquisas.

### **3. UM OLHAR SOBRE O TRABALHO E OS SEUS SENTIDOS**

O intuito deste capítulo é realizar uma abordagem sobre o trabalho e os seus sentidos. Para tanto, optamos por um caminho em que, primeiro, tecemos breves considerações sobre os aspectos históricos do trabalho, visando explicitar os significados que a ele foram conferidos ao longo do tempo. Em seguida, discorremos sobre os sentidos do trabalho, tendo como referência as investigações empreendidas pelo grupo *Meaning of Work International Research Team* (MOW), pois, segundo Bendassolli (2007; 2009), esses estudos são vistos como um marco dentre as pesquisas que buscam desvendar os sentidos que os trabalhadores atribuem às suas atividades, além de pautarem as pesquisas brasileiras sobre essa temática.

Logo após, fazemos uma breve contextualização do ensino de Administração no Brasil e abordamos os resultados de algumas pesquisas que enfocam sentidos atribuídos ao trabalho pelo professor de Administração nas instituições de ensino privadas e públicas.

#### **3.1 O trabalho e os seus significados: breves considerações**

Conforme menciona Overjero Bernal (2010), existem muitas definições sobre o trabalho e a sua natureza, embora nenhuma seja plenamente satisfatória. Assim, em alguns entendimentos, segundo o autor, o trabalho é visto como um esforço da mente e do corpo realizado para obter benefícios diferentes da satisfação auferida diretamente do trabalho em si. Em outras concepções, o trabalho equivale ao tempo pelo qual uma pessoa é paga. Há também quem o defina como o esforço de um indivíduo realizado com o intuito de prover bens ou serviços de valor para outros. Ante essa diversidade de pontos de vista, Overjero Bernal (2010) cita que grande parte dos conceitos aborda o trabalho como uma atividade produtiva efetuada pelas pessoas, a fim de obterem alguma remuneração e/ou para contribuírem com a sua própria subsistência. Todavia, para o autor, a compreensão do que seja trabalho requer um exame nos seus aspectos históricos, postura que também é compartilhada por Bendassolli (2007; 2009). De acordo com Bendassolli (2009), a concepção sobre o trabalho alterou-se em consonância com as mudanças sociais, políticas e econômicas de cada época e que culminaram com a ideia

corrente da centralidade do trabalho, ou seja, da elevação do trabalho como aspecto fundamental para definir o humano. Para o autor, trata-se de um discurso elaborado com vistas a aceitar e justificar as condições nas quais o trabalho foi colocado no capitalismo, e em seus arranjos institucionais, desde os seus primórdios no século XVIII, sendo uma construção que favorece e legitima o engajamento das pessoas nas novas exigências do sistema produtivo. Logo, uma transformação do “sujeito religioso” em “sujeito do trabalho” em um percurso antecedido pelas ideologias das tradições greco-romana, judaico-cristã e renascentista. São elas as responsáveis pelas ideias que, constantemente, alternam-se sobre o trabalho que em alguns momentos, é percebido como castigo; em outros, como meio de salvação, ou mesmo como forma de realização.

Ratificando essas exposições, Overjero Bernal (2010) menciona que, no passado, certamente, as pessoas e as sociedades sobreviviam por meio do exercício de algum tipo de atividade, contudo, o trabalho, como visto na atualidade, é um produto do capitalismo industrial. Na verdade, o trabalho nunca teve as funções de agora, cada vez mais no centro da vida dos indivíduos, sendo caracterizado como atividade fundamental e essência do ser humano, predispondo a realização pessoal e os vínculos sociais. Esses posicionamentos legitimam as sociedades baseadas no trabalho, cuja finalidade está na conversão deste como meio de vínculo social e de desenvolvimento pessoal. Em suma, o que se busca “não é apenas justificar o capitalismo e as práticas de exploração do trabalho, mas sacralizar o trabalho para introduzir nos indivíduos a motivação que os faça trabalhar sem a necessidade de vigias e nem controladores” (OVERJERO BERNAL, p. 16, 2010).

Em um percurso histórico, nota-se que, na tradição greco-romana, o trabalho não possuía o mesmo sentido moral que o configurou na Idade Média. Para os gregos e os romanos, o trabalho não era uma abstração, mas, sim, atividades concretas com vista à sobrevivência. Contudo, para não ser degradante, não poderia se estabelecida uma relação de dependência entre o trabalhador e aquele a quem se dirigia o fruto do seu trabalho, conseqüentemente, não era concebível o trabalho em troca de salário. Por sua vez, o trabalho manual era considerado uma mácula para o corpo e para o espírito, pois roubava o tempo que seria dedicado ao lazer, aqui entendido como o tempo livre disponibilizado para o uso próprio, o cultivo da mente, como, por exemplo, as reflexões teóricas e as contemplações (BENDASSOLLI, 2007; 2009). Na Idade Média, o olhar sobre O trabalho sofre uma transição, pois, ao mesmo tempo em que é apresentado como uma punição - havendo o desprezo pelas atividades servis, começa a ser

valorado mediante a sua utilidade social, possibilitando que, nessas circunstâncias, possa ser remunerado. Com o crescimento das cidades e do comércio, a ideia do trabalho como penitência provoca contradições entre a vida espiritual e material, comprometendo o desenvolvimento das transações comerciais. Visando solucioná-las, são criadas justificativas para as atividades desenvolvidas pelos comerciantes, mercadores e artesões. Desse modo, o trabalho é convertido em um meio de alcançar a salvação, sendo lícito e santificado (BENDASSOLLI, 2007; 2009), ao mesmo tempo em que atende aos imperativos econômicos.

Com o início da Revolução Industrial e das grandes mudanças advindas desse contexto, um novo conceito de trabalho foi instituído. Tendo em vista o surgimento do capitalismo e de uma nova época a Modernidade, o trabalho passava a ser visto como objetivação do valor econômico. Na verdade, o que contribuiu para isso foram as decorrências da Revolução Industrial, pois incrementaram as taxas de produção e o aumento dos lucros. Tais fatores impulsionaram o desenvolvimento do sistema financeiro, o aumento da população e o fortalecimento da burguesia, promovendo transformações substanciais no âmbito econômico e social. Conforme apontam Bendassolli (2007; 2009) e Overjero Bernal (2010), é nesse ponto que a centralidade do trabalho começa a ser instituída, principalmente, em função do que apregoam as teorias de John Locke e de Adam Smith. Enquanto Locke postula que o acesso e a posse da propriedade são determinados pelo trabalho, Adam Smith (em sua obra *A riqueza das nações* de 1776) assinala que o trabalho é essencial para criar e acrescentar valor, constituindo-se em um dos pilares do crescimento da riqueza.

Essas concepções corroboram o sentido da posse e a importância da riqueza que passam de condenadas a almeçadas, sendo o trabalho um meio para alcançá-la. Segundo Overjero Bernal (2010), a mudança de óptica sobre a riqueza não se restringe ao contexto da Revolução Industrial - ou são apenas originárias dessa época - já que circunstâncias anteriores, como as Reformas Protestantes e mesmo a introdução das tecnologias (ainda que rudimentares), fomentaram a transformação dos indivíduos e da sua forma de pensar, havendo a eclosão com o cenário da Revolução Industrial.

De acordo com Bendassolli (2009) e Overjero Bernal (2010), a consolidação do capitalismo, ao longo do século XIX, trouxe consigo outras alterações no conceito de trabalho. Nesse enfoque, os autores destacam a relevância da obra de Marx, cujo conceito de trabalho se alicerça em dois postulados. O primeiro, de caráter filosófico-antropológico, considera o

trabalho como o principal eixo de externalização do sujeito e o motivo da sua autorrealização. O segundo, numa vertente econômica, qualifica o trabalho como a origem do valor e está em consonância com os pressupostos de Adam Smith. Na verdade, em Marx, os indivíduos são ditos “sujeitos do trabalho”, pois os sentidos da sua existência estão diretamente relacionados às atividades que desenvolvem. Esse “sujeito” estabelece a sua subjetividade a partir do valor assumido pelo trabalho do qual retira os sentidos de existir. É sob esse aspecto que a ideia da centralidade do trabalho assume o seu auge e consolida-se ao longo do século XX, visto que o trabalho torna-se o alvo de muitas discussões, além de institucionalizado nos âmbitos econômico, social e político (BENDASSOLLI, 2009).

Entretanto, com as transformações ocorridas no final do século XX, e na transição para o XXI, a centralidade do trabalho começa a ser questionada em função dos efeitos inerentes à instituição do padrão de acumulação flexível, em especial, a instabilidade e a vulnerabilidade que assolaram os empregos e as garantias trabalhistas, repercutindo sobre todos os tipos de trabalhadores. Como aponta Overjero Bernal (2010, p. 25), “a cada dia, a realidade cotidiana contradiz mais o significado idealista que o trabalho ainda tem enquanto autorrealização pessoal, enquanto expressão de criatividade e de autonomia do Eu”. Bendassolli (2009, p. 28), corrobora essa assertiva, ao ressaltar que “as pessoas parecem ter aprendido a esperar menos do trabalho, no sentido de que foi esmaecendo a confiança idealizada em seu papel de doador unívoco de identidade ou de realização pessoal”.

Diante desse quadro de incertezas provocadas pelas transformações econômicas sobre a crença na centralidade do trabalho, alguns posicionamentos buscam compreender os rumos que o trabalho seguirá, como elemento significativo para o homem. Para Overjero Bernal (2010), as modificações no conceito do trabalho, ao longo do tempo, permitiram diferenciadas perspectivas, pois de atividade fundamental para os indivíduos, o trabalho foi alçado à verdadeira essência da natureza humana, inclusive, apontado como um dos componentes da subjetividade. Embora assinale que essas ideologias receberem influência direta do capitalismo, o autor reporta que isso só foi possível por estarmos convencidos de algumas funções relevantes que o trabalho cumpre, apesar de constatarmos que o homem possui outros meios de expressão não restritos ao trabalho.

É preciso entender, segundo Overjero Bernal (2010), que o estabelecimento do trabalho como realizador de muitas funções sociais é uma decorrência direta das necessidades da sociedade



capitalista, uma vez que ela está estruturada com base no trabalho, na produção e no consumo, portanto, qualquer pessoa que deseje satisfazer às suas necessidades materiais precisa trabalhar. Assim, afirmar que o trabalho é essencial, provedor de vínculos e autorrealizador é condizente com os imperativos do capital de preservar o trabalho, a produção, a mais-valia e o lucro, além de ser uma forma de controle social. Nesse aspecto, o trabalho origina contradições, pois, ao passo que controla o indivíduo e legitima a sua exploração, também promove a satisfação de suas carências como, por exemplo, a de relacionamentos sociais. Contudo isso não é um fato espontâneo, já que, na sociedade capitalista, a vida social está organizada para que essas necessidades ou funções não sejam satisfeitas por outras instâncias.

A partir dessas exposições, Overjero Bernal (2010) comenta que na sociedade atual, o trabalho cumpre uma série de funções. Porém, para que essa premissa seja verdadeira, é forçoso que a sua execução ocorra em condições que assegurem um mínimo padrão de qualidade e de salubridade para aquele que o efetua, o trabalhador. Sob esse enfoque, Harpaz (2002), também assinala essas funções, ao apontar o trabalho como meio para atender às diversas necessidades humanas. Nesse caso, visto sob uma vertente econômica, há no trabalho uma instrumentalidade que cumpre a função de subsistência e satisfação das necessidades materiais. Pelo ângulo psicológico e social, o trabalho favorece o senso de identidade pessoal, contribui para o alcance e manutenção da autoestima, do status e do senso de realização. Ainda, ao trabalhar, o sujeito desenvolve as suas habilidades, mantém-se ocupado, interage socialmente e pode obter e exercer poder, bem como defender seus direitos. Já em sua função estruturante, o trabalho permite distinguir a construção do tempo em dias meses e anos, bem como separar as atividades pessoais das impessoais, além de legitimar as várias fases da vida, como o estudo, o trabalho e a aposentadoria (HARPAZ, 2002).

Na concepção de Bendassolli (2007; 2009), as transformações sofridas pelo trabalho fizeram com que ele assumisse uma posição ambígua na atualidade, especialmente, como legitimador da identidade. Em suas afirmativas, o autor parte dos pressupostos de que a desmontagem da centralidade do trabalho e o quadro das instabilidades vivenciadas no contexto da acumulação flexível fazem com o trabalho não seja tomado ou idealizado pelos indivíduos como meio para descreverem-se, pois ele se torna ambíguo. Essa ambigüidade é proveniente da decomposição da centralidade do trabalho em vários *ethos* (ou pequenas narrativas). Em cada um deles, há aspectos das tradições históricas do trabalho e que agora expressam os sentidos do trabalho. Esse fato é contrário ao passado, já que, em que cada época, havia uma narrativa

especifica sobre o trabalho, tornando-o peculiar no imaginário coletivo, bem como justificando os arranjos econômicos, produtivos e sociais erguidos a partir dele.

O primeiro *ethos*, denominado de moral disciplinar, é composto por elementos presentes na antiga ética protestante e por doutrinas moralistas, nas quais o trabalho é percebido como um dever. Portanto, deve ser cumprido de modo diligente quanto a horários, normas, devendo as tarefas ser realizadas mesmo que não se obtenha satisfação com isso. No *ethos* romântico-expressivo, o trabalho é considerado um fim em si mesmo, que concretiza a natureza humana, pois o homem é visto semelhante a um perito que domina a sua obra e executa as suas atividades com maestria e, neste caso, se realiza por meio daquilo que produz. Já o *ethos* instrumental parte da lógica capitalista de troca. Então, o trabalho é um sinônimo de emprego por meio do qual o indivíduo obtém os seus rendimentos, além de status, proveniente, por exemplo, da possibilidade de encarecimento nas organizações. No *ethos* consumista, o trabalho é associado à satisfação, ao prazer, ao prestígio social decorrente da aquisição de bens de consumo. Por último, o *ethos* gerencialista associa o trabalho a ideia de carreira, marcadamente, expressando os discursos do *management*, cuja ênfase está na individualidade, no culto à excelência, ao desempenho e ao empreendedorismo (BENDASSOLI, 2007; 2009).

Todos esses *ethos* conduzem a interpretações diversificadas sobre os significados do trabalho, bem como permitem lógicas distintas no processo de subjetivação dos indivíduos. Nesse caso, pode ocorrer o que Bendassolli (2007; 2009) denomina de “socialização cruzada”, pois é comum que os *ethos* se interpenetrem, considerando que os indivíduos recebem diferentes influências das instituições com as quais se relaciona, ou mesmo por meio dos grupos aos quais pertencem, posto que em cada um deles haja um tipo de *ethos*. Em conjunto, os repertórios apregoados pelos *ethos* denotam que, na atualidade, o trabalho tornou-se um objeto social ambíguo e fragmentado, não havendo uma linguagem única para descrevê-lo.

### **3.2 Compreendendo os sentidos do trabalho**

Buscamos neste item compreender os sentidos que são atribuídos ao trabalho. Para tanto, conduzimos a nossa abordagem pela vertente dos estudos desenvolvidos pelo *Meaning of Working International Research Program* (MOW), na década de 1980, dada a sua

representatividade nos estudos sobre os significados do trabalho. Essa delimitação é importante porque, segundo Morin, Tonelli e Pliopas (2007), são encontradas diferentes perspectivas para desvendar os sentidos que as pessoas conferem às ações que executam.

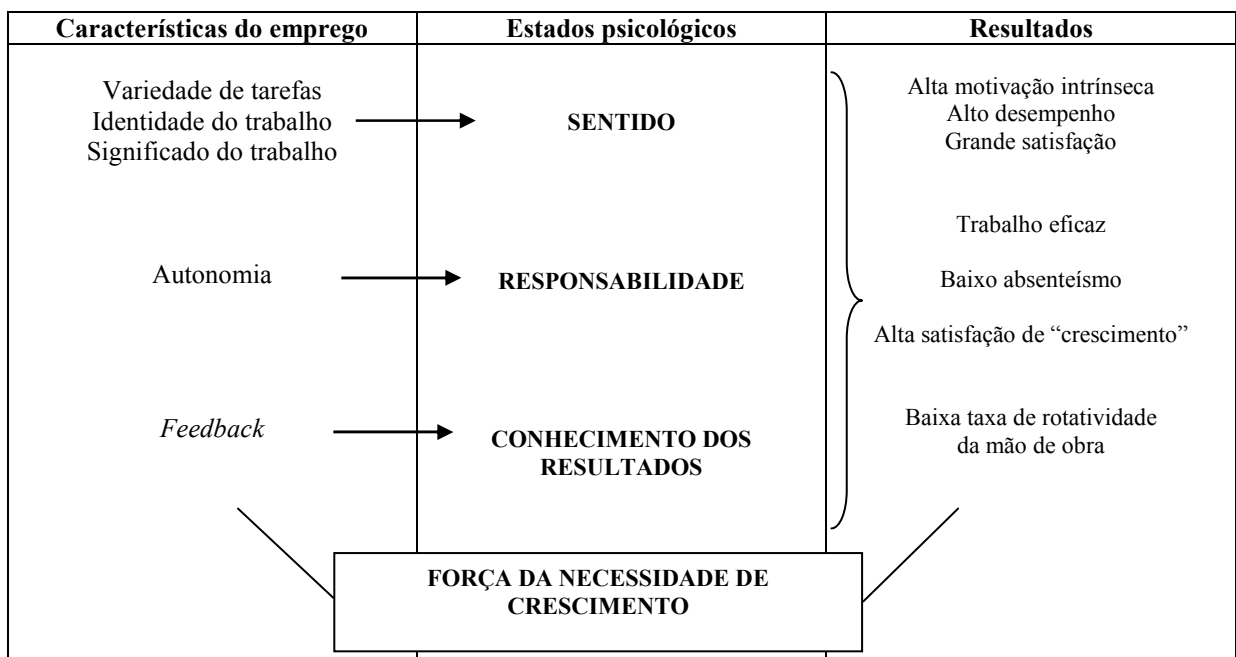
Ao partirmos desse enfoque, é pertinente assinalarmos que o construto sentido do trabalho se relaciona de modo direto com a Psicologia, constituindo-se em uma das vias que favorecem a esse campo do conhecimento adentrar a esfera do trabalho. Mencionando o artigo de Gill (1999), Bendassolli (2007) comenta que, em algumas correntes da Psicologia, o trabalho é posto como essencial para a satisfação das carências humanas. Desse modo, estando desempregado ou atuando em trabalhos desprovidos de significados, quer dizer, em atividades cuja essência não promove a satisfação das suas necessidades, o homem é passível de consequências psicológicas negativas.

Nesse prisma, ao ressaltar a importância do trabalho como meio de existência e realização pessoal, a Psicologia o eleva à categoria de centralidade na vida dos sujeitos. Ainda, influenciada pelo interacionismo simbólico, também o relaciona à identidade e ao autoconceito que o indivíduo desenvolve sobre si (*self*). Por conseguinte, sob uma vertente psicológica, os sentidos do trabalho passam a depender da interpretação que o indivíduo faz sobre ele, em consonância com as suas expectativas, necessidades, características pessoais e visão de mundo. Logo, mesmo ante as repercussões do padrão flexível de produção, a centralidade assumida pelo trabalho irá depender da importância atribuída pelo sujeito às atividades que desenvolve, avaliando-as mediante a sua personalidade, o seu contexto de vida e os sentidos sociais divulgados sobre o trabalho (BENDASSOLLI, 2007).

Alguns autores destacam que os estudos sobre os sentidos do trabalho foram antecidos pelas pesquisas sobre satisfação no ambiente de trabalho, notadamente, as desenvolvidas por Hackman e Oldhan em 1975 (MORIN, 2001; 2004; TOLFO e PICCININI, 2007; BENDASSOLLI, 2007). Essas pesquisas estão inseridas em um momento histórico, cujos estudos humanísticos da área de Administração relacionam a satisfação como a motivação dos funcionários, o que, por extensão, iria conduzi-los ao bom desempenho, redundando em produtividade. Sob essa óptica, prover o ambiente funcional com elementos que promovam satisfação passa a ser uma regra para instituir e manter o bem-estar e a saúde dos indivíduos, considerando a premissa estabelecida entre satisfação, desempenho, produtividade e o alcance de objetivos organizacionais. Nessas circunstâncias, a fonte de sofrimentos e desmotivação

não é mais o trabalho, porém, as formas pelas quais ele é organizado e controlado pela instituição (BENDASSOLLI, 2007; CODA e FONSECA, 2007)

É nesse contexto que Hackman e Oldhan buscam explicar a motivação dos funcionários por meio das interações entre as características individuais e as características possuídas por um emprego. Suas conclusões destacam que quanto maior a necessidade de crescimento que o indivíduo apresente, mais ele requisitará um trabalho que favoreça o crescimento por ele desejado. Assim, as solicitações dos funcionários girariam em torno de uma atividade “enriquecida”, ou seja, organizada de modo a evitar a apatia e a alienação advindas de um trabalho segmentado cujo exercício impusesse desgastes ao corpo e a mente (MORIN, 2001; 2004; BENDASSOLLI, 2007). Nesse caso, para os autores, um trabalho ideal deve abranger, em conjunto, os seguintes elementos: variedade de tarefas, identidade, significado, autonomia e *feedback*, conforme explicitado no modelo da Figura 1.



**Figura 1:** Modelo de características do emprego segundo Hackman e Oldhan (1976)

**Fonte:** Adaptado de Morin (2001); Coda e Fonseca (2004)

Notamos que reunidas, as características presentes no modelo conduzem os sujeitos a três estados psicológicos específicos - sentido, responsabilidade e conhecimentos dos resultados – que conduzem a atitudes e comportamentos variados, cuja moderação ocorre mediante as necessidades de crescimento apresentadas pelo indivíduo. Caso apresente uma forte

necessidade de crescimento, entende-se que mais sensível ele será a um emprego em que as atividades e tarefas sejam enriquecidas, em contraposição a um indivíduo em que essa necessidade seja fraca ou não esteja presente (MORIN, 2001; 2004; CODA e FONSECA, 2004).

Nos estados psicológicos decorrentes das características do emprego (Figura XX), observa-se que ao trabalho são atribuídos sentidos, quando o seu executor o vivencia como algo importante, de utilidade e legítimo. Para que isso ocorra, no trabalho, devem ser inseridas três características fundamentais: a **variedade de tarefas**, que favorece ao trabalhador o uso de competências diversificadas; a **identidade do trabalho**, em que é possível ao trabalhador identificar a totalidade do processo produtivo e os seus resultados; e o **significado do trabalho**, compreendido como o quanto a sua execução impacta positivamente na vida de outras pessoas. A essas características, mais duas ainda são acrescidas: a liberdade (ou autonomia) e o *feedback*. A primeira diz respeito à possibilidade de o trabalhador determinar o modo de realização da sua atividade, vivenciando, portanto, o sentimento de responsabilidade quanto ao cumprimento das tarefas e ao alcance dos objetivos fixados. A segunda abrange o desempenho do sujeito nas atividades realizadas, permitindo que ele realize os ajustes condizentes para melhoria da sua atuação (MORIN, 2001; 2004; CODA e FONSECA, 2004).

Uma das implicações desse modelo é a suposição de que, estando o sentido do trabalho diretamente relacionado ao modo pelo qual é organizado e controlado, é possível alterar os comportamentos dos trabalhadores, estimulando-os a desenvolver atitudes positivas para com as funções que executam, com a empresa e com eles mesmos. Assim, bastaria, segundo Hackman e Oldham, alterar a organização do trabalho visando dotá-la de sentido, o que poderia ser feito por meio de ações, como: reunir as tarefas, para que elas sejam variadas e levem à identidade; formar unidades naturais de trabalho e predispor a autonomia; estabelecer relações do tipo cliente/fornecedor, para que o indivíduo conheça a influência das suas atividades sobre o trabalho do outro; enriquecer tarefas e introduzir mecanismos de *feedback* sobre o desempenho (MORIN, 2001; TOLFO e PICCININI, 2007; CODA e FONSECA, 2004).

Segundo Morin (2001; 2004), outra abordagem semelhante, relacionando a satisfação no trabalho com a produtividade e os vínculos dos indivíduos com a sua organização, é vista nas

pesquisas de Emery (1964, 1976) e Trist (1978). Esses estudos foram instigados pelas observações das condições de trabalho nas minas de carvão na Inglaterra, ao ser constatado que a insatisfação dos trabalhadores tinha uma relação direta com as formas de organização do trabalho, mais do que propriamente com a remuneração. Tais pesquisas buscaram esclarecer quais as condições ideais para que houvesse o comprometimento do indivíduo com o seu trabalho. Os resultados evidenciaram que, ao organizarem o trabalho, os gestores devem atentar para a inserção de propriedades cujo objetivo seja prover as necessidades dos indivíduos. Essas propriedades são inerentes aos aspectos intrínsecos e extrínsecos ao trabalho (MORIN, 2001; 2004).

Por aspectos extrínsecos entende-se o salário, as condições físicas e materiais de trabalho e as regras da organização. Na verdade, são elementos instituídos pela organização para a manutenção do trabalhador, que devem ser ofertados em condições adequadas e justas. Quanto aos aspectos intrínsecos, eles dizem respeito ao trabalho em si, às suas formas de organização, desenvolvimento e execução. Estão presentes na concepção da atividade, no agrupamento de tarefas; na disposição dos funcionários sozinhos ou em grupos, com padrões a serem seguidos ou com autonomia para alterá-los, mesmo que minimamente. Além disso, são percebidos nas formas materiais e simbólicas de reconhecimento instituídas; no esclarecimento e nos porquês do trabalho exercido (MORIN, 2001; 2004).

Desse modo, intrinsecamente, um trabalho deve levar em conta as variedades e desafios que requeiram não somente o físico, mas também o emprego da mente, contribuindo para o trabalhador desenvolva as suas habilidades, competências e processo decisório. Ao mesmo tempo, o trabalho deve ser uma fonte de aprendizagem, estimulando a necessidade de crescimento individual, e realizado com uma margem de autonomia permitindo que o indivíduo exerça a sua capacidade de decisão. Também, é fundamental que o trabalho seja reconhecido e apoiado pelos outros na organização, para que se estimule a necessidade de afiliação e vinculação. Ainda, o trabalho deve contribuir socialmente, mostrando ao sujeito a razão da sua atividade, além de propiciar condições para que um futuro possa ser planejado pelo indivíduo (MORIN, 2001; 2004).

Uma observação sobre ambas as abordagens mostra que elas possuem convergências no que se concerne ao modo de organização do trabalho que preconizam. Ao conceberem a satisfação com (e no) trabalho passível de ser instituída por meio de elementos motivadores, em grande

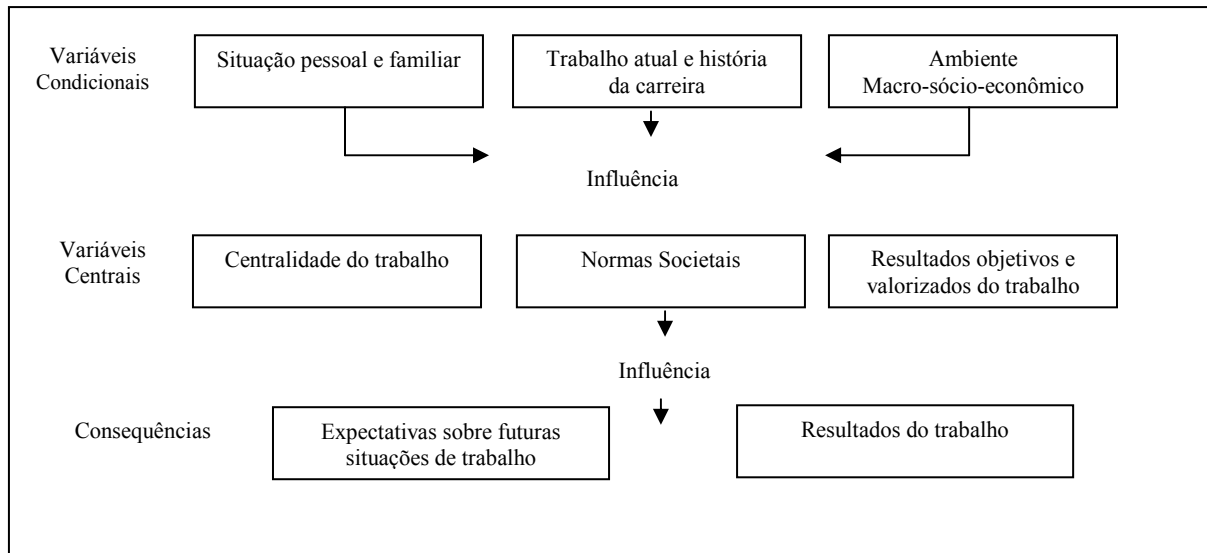
parte, assemelham trabalho à atividade, tendo em vista a possibilidade de alterá-lo e organizá-lo para que o seu conteúdo seja condizente com as características pessoais do trabalhador, tornando-o, então, atrativo a fim de que seja executado. Além disso, evidenciam as necessidades dos indivíduos de compreender os porquês daquilo que executam e de realizar integralmente, com autonomia, as suas atividades, expressando o ideal de concepção (de obra) bem como requisitando o mérito pela sua execução e contribuições efetuadas. Somados a estes aspectos, se forem introduzidos elementos institucionais que sejam percebidos como justos, adequados e coerentes (remuneração, estabilidade, segurança, condições de trabalho, etc.), provavelmente, os indivíduos terão um sentimento de vínculo com a organização. Então, satisfeitos, atuarão com mais afinco nas suas atividades.

De acordo com Bendassolli (2007; 2009), a principal referência na área de estudos sobre os significados do trabalho são os resultados do projeto *Meaning of Working International Research Program* (MOW), conduzido por uma equipe de cientistas sociais entre os anos de 1978 a 1984. O projeto consistiu de um *survey*, abrangendo oitos países, em que se obtiveram de quinze mil respondentes. Seus objetivos visavam identificar os padrões de significados que os indivíduos e grupos atribuem ao trabalho. Como abrangeu várias nacionalidades, a pesquisa buscou comparar os diversos significados do trabalho em cada país, examinando as suas origens e desdobramentos, a fim de estabelecer diferenças e similaridades entre os países (CODA e FONSECA, 2004; KUBO e GOUVÊA, 2012).

Para Bendassolli (2009), o MOW é representativo no que diz respeito à elaboração do construto significado do trabalho. Antes dele, outras pesquisas teóricas e empíricas foram desenvolvidas, em geral, sob o aporte da sociologia, antropologia e da psicologia, sempre investigando uma das seguintes vertentes: a centralidade do trabalho; as atitudes e crenças em relação ao trabalho; os resultados valorizados pelo trabalho; e os valores do trabalho. Todavia os resultados obtidos pelo MOW, além de significativos, sintetizaram as pesquisas anteriores, constituindo-se em um divisor, uma vez que, após esse projeto, as demais pesquisas buscaram testar partes do modelo criado e utilizado no projeto ou apenas questionar os resultados que eles obtiveram.

No decurso dos seus estudos, o MOW tomou como definição para o “trabalho” as atividades desempenhadas pelos indivíduos e que são assalariadas. O modelo de investigação utilizado concebe o significado do trabalho como determinado pelas escolhas e experiências das

peçoas, englobando aspectos psicológicos e cognitivos. Além disso, ressalta a importância dos contextos organizacional e ambiental que envolve o sujeito, atentando para as suas influências sobre ele (CODA e FONSECA, 2004; TOLFO e PICCININI, 2007; KUBO e GOUVÊA, 2012). Com essa configuração, o modelo foi integrado por variáveis condicionais (ou antecedentes), variáveis centrais e consequências, conforme apresentado na Figura 2.



**Figura 2:** Modelo do MOW  
**Fonte:** Coda e Fonseca (2007)

Observando os principais elementos do modelo, Tolfo e Piccinini (2007, p. 39), explicam que o MOW passou a conceituar o significado do trabalho como “um construto psicológico multidimensional e dinâmico, formado da interação entre variáveis pessoais e ambientais e influenciado pelas mudanças no indivíduo, ao seu redor ou no trabalho”. Segundo Bendassolli (2009), esse construto abrange desde a experiência dos indivíduos com o trabalho e com as condições nas quais ele é efetuado, até a dinâmica entre os aspectos sociais e culturais, de uma dada época, que contribuem para moldar os valores dos indivíduos e influenciar a sua percepção quanto ao trabalho. Nesse aspecto, os valores inerentes ao trabalho são estabelecidos por intermédio dos processos educacionais quando da evolução do sujeito. Contudo, mesmo que tendam a serem duráveis na personalidade, os valores sofrem modificações adaptando-se às diferentes etapas da vida e situações sociais distintas (TOLFO e PICCININI, 2007).



Em relação ao modelo proposto, nota-se que, em sua primeira dimensão, estão as variáveis condicionais que afetam o significado do trabalho, incluindo: a história do indivíduo, sua situação familiar no que concerne à responsabilidade pelo sustento dos outros; o trabalho que exerce e as características de autonomia, variedade de tarefas, rotinas, etc.; a carreira percorrida, seus sucessos e percalços; e o ambiente econômico e social que envolve o sujeito (BENDASSOLLI, 2009; CODA e FONSECA, 2007).

Já a segunda dimensão (variáveis centrais) é composta por três variáveis que condicionam os significados do trabalho: a centralidade, as normas sociais e os resultados e objetivos valorizados. A centralidade se relaciona ao grau de importância que o trabalho ocupa na vida de uma pessoa em um determinado momento, sendo integrada por componentes valorativos e comportamentais sobre o trabalho, ou seja, averigua a representatividade do trabalho na vida indivíduo, na sua autoimagem, o tempo que despende em torno dele, em detrimento de outros fatores, como, por exemplo, lazer e religião. Quanto às normas sociais, elas são oriundas de valores morais e éticos que pautam as avaliações individuais sobre as recompensas obtidas pelo trabalho, pois, sob o ângulo da equidade, o sujeito compara os seus esforços e compromissos com a organização com os reconhecimentos que obtém. Nessa avaliação, o indivíduo também pondera os seus deveres para com a sociedade (considerando as contribuições que o seu trabalho pode proporcionar), contrapondo-os ao seu direito de ser alocado em um trabalho significativo, protegido, com autonomia e que lhe proporcione constantes atualizações. A última variável, resultados e objetivos valorizados, diz respeito às finalidades que o trabalho implica para o sujeito e o quanto representa na sua vida, respondendo aos questionamentos acerca dos motivos que o levam a trabalhar - prestígio, status, retorno financeiro etc. (TOLFO e PICCININI, 2007; CODA e FONSECA, 2004).

O último elemento considerado no modelo são as consequências originadas pelas interações entre as variáveis condicionais e centrais. Nas consequências, figuram desde as expectativas que o sujeito possui sobre as futuras situações a que o trabalho pode conduzi-lo, a sua relevância para o seu futuro, mediante as suas aspirações pessoais e profissionais, como também os resultados objetivos que esse trabalho alcança (CODA e FONSECA, 2004).

Segundo Morin (2001; 2004) e Bendassolli (2009), outra contribuição dos estudos do MOW está na identificação de seis diferentes padrões que definem o trabalho. Apesar de diferentes entre si, em todos os padrões, o salário figura como elemento importante levando a concluir

que os indivíduos atribuem poucas diferenças entre trabalho e emprego, mesmo que os represente distintamente. Para desvendar os significados do trabalho e elaborar os padrões de definição, a equipe do MOW solicitou aos respondentes do seu questionário que escolhessem, dentre quatorze proposições apresentadas, as quatro que melhor representassem o seu entendimento sobre o trabalho. Os padrões encontrados, suas porcentagens e as proposições associadas estão descritos no Quadro 6.

<b>Concepções positivas sobre o trabalho</b>				
<b>Padrão A – (10,6%)</b>	<b>Padrão B – (27,6%)</b>	<b>Padrão C – (17,6%)</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Acrescenta valor a qualquer coisa</li> <li>▪ Você deve prestar conta disto</li> <li>▪ Faz parte de suas tarefas</li> <li>▪ Você recebe dinheiro para fazer isto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Realizando isto, você tem o sentimento de vinculação</li> <li>▪ Você recebe dinheiro para realizar isto</li> <li>▪ Você faz para contribuir à sociedade</li> <li>▪ Faz parte de suas tarefas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Outros se beneficiam disto</li> <li>▪ Você recebe dinheiro para realizar isto</li> <li>▪ Você faz para contribuir à sociedade</li> <li>▪ Acrescenta valor a qualquer coisa</li> <li>▪ É fisicamente exigente</li> </ul>		Valorizam o caráter social do trabalho
<b>Concepções negativas sobre o trabalho</b>				
<b>Padrão D – (21,7%)</b>	<b>Padrão E – (10,6%)</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Você recebe dinheiro para realizar isto</li> <li>▪ Faz parte de suas tarefas</li> <li>▪ Você realiza em um local de trabalho</li> <li>▪ Você deve fazer isto</li> <li>▪ Alguém lhe diz o que fazer</li> <li>▪ Não é agradável</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ É mentalmente exigente</li> <li>▪ É fisicamente exigente</li> <li>▪ Você recebe dinheiro para fazer isto</li> <li>▪ Faz parte de suas tarefas</li> <li>▪ Isto não está agradando</li> </ul>		Trabalho visto como obrigatoriedade para subsistência	
			<b>Concepção neutra sobre o trabalho</b>	
			<b>Padrão F – (11,8%)</b>	
			<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Você realiza seguindo um horário</li> <li>▪ Você realiza em um local de trabalho</li> <li>▪ Você recebe dinheiro para fazer isto</li> <li>▪ Faz parte de suas tarefas</li> </ul>	Trabalho visto como atividade regular, assalariada e com horários determinados

**Quadro 6:** Padrões de definição de trabalho obtidos pelo MOW

**Fonte:** Adaptado de Morin (2001)

Observa-se que os padrões A, B e C expressam o trabalho por meio de concepções positivas, valorizando o seu aspecto social. Assim, é considerado uma atividade aprazível, que acrescenta um valor a algo ou gera valor agregado, ensejando a responsabilidade dos indivíduos pelos resultados obtidos. Também, é percebido como uma atividade que vincula o sujeito àquilo que realiza, seja por sua identificação e/ou satisfação ao cumprir suas atividades, face às contribuições sociais que proporciona. Nos padrões D e E, o trabalho

assume conotações negativas, pois é visto como uma atividade que garante a subsistência, no entanto a sua realização é desagradável, havendo supervisão e exigências físicas e mentais do sujeito. O padrão F expressa uma concepção neutra do trabalho, não o vendo como agradável e nem desagradável. Trata-se, apenas, de uma atividade regular, efetuada em local específico e assalariada.

Apreciando os resultados alcançados pelas pesquisas do MOW, Bendassolli (2007; 2009) assinala que, já na elaboração do modelo utilizado para análise dos significados do trabalho, as concepções sobre a natureza do homem denotam que ele é visto como um agente ativo, construtor da realidade. Nesse prisma, entende-se que o significado do trabalho está relacionado à compreensão e interpretação desse sujeito acerca do trabalho que executa. Realmente, ele avalia as condições físicas, sociais e o contexto ambiental em que suas atividades são efetuadas e toma um posicionamento em relação ao seu trabalho. Então, suas atitudes repercutem sobre as atividades laborais e a produtividade, pois remete à avaliação do que seja legítimo e tolerável no trabalho (TOLFO e PICCININI, 2007). Na verdade, na elaboração do significado do trabalho, estão congregados cognitivos, afetivos, as predisposições de comportamentos e os aspectos organizacionais, como normas, princípios, cultura.

Em outras das suas conclusões, as pesquisas do MOW evidenciaram que, apesar da dimensão assumida pelo trabalho na vida dos sujeitos, a importância que a ele é dispensada depende: da situação; das atividades que o compõem e como são efetuadas; da forma pela qual é organizado; das preferências individuais e concepções de mundo do indivíduo. É pertinente salientar que, nos resultados dessa pesquisa, o trabalho obteve a segunda colocação, perdendo para a família, porém, ganhando do lazer. Segundo Bendassolli (2007), isso aponta que, na atualidade, outras instâncias da vida assumem relevância e competem com o trabalho. Entretanto, mesmo que, em alguns casos, o trabalho não assuma a centralidade, outras pesquisas (MORIN, 2001; HARPAZ, 2002; MORIN, TONELLI E PLIOPLAS, 2007) mostram que os indivíduos, mesmo que financeiramente não necessitassem trabalhar, eles o fariam de qualquer modo, pois estar em atividade possibilita as relações sociais, os sentimentos de integração e contribuição para com a sociedade, além de mantê-los ocupados e ativos.

Como anteriormente mencionamos, pela sua representatividade e poder de síntese, os resultados dos estudos do MOW serviram de base para que outros pesquisadores empreendessem pesquisas semelhantes - inclusive no Brasil - em busca de confirmar ou refutar os dados encontrados pelo grupo. Bendassolli (2009) nomeia o conjunto dessas pesquisas como perspectivas emergentes no estudo do significado do trabalho.

Dentre essas pesquisas, umas das mais citadas na literatura brasileira são as realizadas por Morin (2001; 2007). A autora, baseando-se nas concepções de Hackman e Oldhan (1975), refere que o sentido do trabalho é formado por uma estrutura que integra três elementos: o significado, a orientação e a coerência. O significado se relaciona às representações que o sujeito faz sobre o trabalho e o valor que lhe atribui. A orientação é caracterizada pelas ações do sujeito quanto ao seu trabalho, o que ele está buscando em sua atividade e as intenções que guiam as suas ações. A coerência diz respeito à congruência entre o sujeito e a sua atividade, entre as suas expectativas, seus valores e suas ações cotidianas no trabalho (MORIN, 2004)

Para compreender os sentidos do trabalho, Morin (2001) realizou pesquisas envolvendo estudantes de Administração, administradores da França e do Quebec. Todos os grupos expressaram uma concepção positiva do trabalho, bem como foram semelhantes na indicação dos fatores que os motivariam a trabalhar, são eles: realização pessoal e atualização das competências possuídas; aquisição de segurança, ser autônomo e independente; relacionar-se com os outros, vinculando-se a grupos; contribuir com a sociedade; dar sentido à vida, mantendo-se ocupado. Em relação aos fatores da organização do trabalho que o dotariam de um sentido, os grupos destacaram os seguintes motivos: boas condições de trabalho; oportunidade de aprendizagem e realização adequada da tarefa; trabalho estimulante, variado e com autonomia.

Ao sintetizar as respostas da pesquisa, Morin (2001) salienta que os resultados obtidos assemelham-se às características apontadas por Hackman e Oldham e por Emery e Trist. Nesse contexto, segundo a autora, para um trabalho ter sentido deve ser realizado de modo eficiente e conduzir a resultados úteis, sendo satisfatório em sua realização, oportunizando desafios e uso da autonomia. Além disso, esse trabalho deve ser moralmente aceitável e socialmente responsável, constituindo-se como meio de experiências de relacionamento humano. Também deve garantir a segurança e possibilitar independência, com retribuições

que permitam a sobrevivência e atendam às necessidades básicas do indivíduo, mantendo-o ocupado, norteando o sentido do seu tempo pessoal.

A partir das suas conclusões, Morin (2001, p. 9) sugere preceitos a serem seguidos para organizar um trabalho e dotá-lo de sentido, conforme visto no Quadro 7. Como menciona a autora, sua intenção é “orientar as decisões e as intervenções das pessoas responsáveis por processos de transformação exerçam impacto sobre a organização do trabalho”. É, segundo ela, uma forma de melhorar as práticas de gestão e influenciar os aspectos da qualidade de vida no âmbito das organizações, dentro do princípio de que um trabalho com sentido motiva o trabalhador e redundando no aumento da produtividade.

Um trabalho que tem sentido é um que...	Características do trabalho	Princípios da organização
É realizado de forma eficiente e leva a um resultado	Finalidade	Clareza e importância dos objetivos, utilidade, valor dos resultados
	Eficiência	Racionalidade das tarefas
É intrinsecamente satisfatório	Aprendizagem e desenvolvimento das competências	Correspondência entre as exigências do trabalho e as competências da pessoa
	Realização e atualização	Desafios e ideais
	Criatividade e autonomia	Margem de manobra sobre a administração das atividades e a resolução dos problemas
	Responsabilidade	<i>Feedback</i> sobre o desempenho
É moralmente aceitável	Retidão das práticas sociais e organizacionais	Regras do dever, e do saber viver em Sociedade
	Contribuição social	Valores morais, éticos e espirituais
É fonte de experiências de relações humanas satisfatórias	Afiliação e vinculação	Trabalho em equipe
	Serviço aos outros	Relações do tipo cliente-fornecedor
Garante a segurança e a autonomia	Independência financeira	Salário apropriado e justo
	Saúde e segurança	Boas condições de trabalho
Mantém ocupado	Ocupação	Carga de trabalho adequada

**Quadro 7:** Características de um trabalho com sentido e suas relações com os princípios da organização.  
**Fonte:** Morin (2001)

É pertinente destacarmos que muitas pesquisas brasileiras sobre os sentidos do trabalho se fundamentam nos resultados do MOW e nos trabalhos de Morin (2001; 2004). Naturalmente, são muito similares nas suas formas de operacionalização, nas categorias elencadas para observação e nas conclusões que alcançam, sendo que os resultados pouco divergem dos estudos originais. Quando existem discrepâncias, comumente se relacionam às especificidades do local de desenvolvimento da pesquisa. Um exemplo é o estudo de Morin, Tonelli e Plioplas (2003) com alunos dos cursos de especialização da Fundação Getúlio Vargas (FGV/EAESP). Visando explorar os sentidos que esses discentes atribuíam ao trabalho, as conclusões da pesquisa ratificam os resultados dos estudos de Morin quanto à centralidade e a

concepção positiva dos indivíduos sobre o trabalho, porém, evidenciam que, no Brasil, - para o grupo estudado -, o trabalho é percebido como sobrevivência, estando essa questão atrelada às especificidades do país. Outro diferencial desse estudo foi o agrupamento dos seus resultados em três grandes dimensões: individual, organizacional e social. Tais classificações decorreram das formas pelas quais os entrevistados exprimiam os seus sentimentos quanto ao trabalho, a partir da visão e do modo de se relacionarem com ele. Posteriormente, essa pesquisa foi replicada por Oliveira et al (2004), e resultados similares foram encontrados, conforme retratado no Quadro 8.

Dimensão		Trabalho que faz sentido	Trabalho que não faz sentido
Dimensão individual	Coerência	Identifica-se com os valores da pessoa	Entra em choque com os valores da pessoa
		A pessoa acredita no trabalho que realiza	A pessoa não acredita no trabalho que realiza
	Alienação	É claro quanto ao seu objetivo. Sabe-se por que ele está sendo realizado.	Não sabe por que está fazendo aquilo.
	Valorização	A pessoa sente-se valorizada, é reconhecida por meio do trabalho	Não é reconhecido nem valorizado
	Prazer	Prazeroso, a pessoa gosta de fazer	A pessoa não sente prazer no que faz
	Desenvolvimento	Possibilita desenvolvimento e crescimento	Não possibilita desenvolvimento. Não acrescenta nada para a pessoa
	Sobrevivência e independência	Garante retorno financeiro e atende às necessidades básicas Liberdade financeira	
Dimensão organizacional	Utilidade	Agrega valor e contribui para a empresa	Não agrega para empresa
		Satisfaz as expectativas da empresa	Não alcança os resultados/objetivos esperados
			Improdutivo
	Organização do trabalho	Não rotineiro	Rotineiro
		Possibilita a autonomia	Burocrático
		Permite pensar e criar	Operacional
Relações interpessoais	Desafiante	Não desafia nem instiga	
	Permite o contato com pessoas	Não há respaldo ou apoio dos colegas	
	Que se desenvolve num ambiente agradável	Ambiente que não muda	
Dimensão social	Utilidade	Contribui para alguém e/ou para a sociedade	Não agrega para outra pessoa nem para sociedade

**Quadro 8:** Dimensões do Sentido do Trabalho

**Fonte:** Oliveira et al. (2004)

Nota-se que os resultados obtidos por Oliveira et al. (2004) coadunam com as conclusões de Morin (2001), no que diz respeito ao sentido do trabalho, que é considerado como uma atividade com objetivos claros e resultados valorados pelos indivíduos que o realizam, em um contexto permeado de autonomia na gestão das atividades, isto torna possível a utilização das competências pessoais para sobrepujar as contingências. Igualmente, este trabalho deve

ser realizado em consonância com as regras do dever e do conviver, atendo-se aos valores sociais e morais, e exercido sob condições adequadas (TOLFO e PECCININI, 2007).

No recorte aqui efetuado sobre os sentidos assumidos pelo trabalho, notamos que, em todas as pesquisas citadas, ele é tomado como categoria central na vida dos trabalhadores, sendo importante para diversas configurações em sua vida, desde a questão fisiológica atrelada à subsistência, passando pelos relacionamentos sociais, realização pessoal, e mesmo para o fortalecimento da identidade. Entende-se que o cumprimento dessas configurações pressupõe um trabalho no qual exista algum grau de autonomia, a atuação em tarefas diversificadas, condizentes com a personalidade do sujeito, e que solicitem o uso das suas competências individuais, evitando a fadiga física e psicológica. Além disso, é preciso que a atividade propicie um sentimento de contribuição à sociedade e à organização da qual o indivíduo participa, mas que também traga recompensas variadas, inclusive simbólicas, haja vista as dimensões afetivas dos seres humanos não restritos às questões monetárias ou materiais.

Contudo, diante de um cenário de trabalho instável e precarizado, inerente ao padrão flexível de produção, e cujas demandas exploram física e psicologicamente os sujeitos, questiona-se até que ponto um trabalho pode ter sentido e quais os recursos utilizados pelos indivíduos para conviver com essas circunstâncias. De acordo com Mendes (2007b), respostas possíveis a essas indagações podem ser encontradas nos estudos da psicodinâmica do trabalho, abordagem consolidada por Christophe Dejours, nos anos de 1990<sup>19</sup>, em que os imperativos do trabalho e as suas sujeições são ressignificadas pelos indivíduos por meio de suas defesas psíquicas.

Em seus estudos, Dejours (1992) chama a atenção para as formas de organização do trabalho concebidas sob a lógica da racionalidade econômica atual e os seus efeitos sobre os trabalhadores quanto às vivências de prazer-sofrimento. Como o sujeito possui uma história que já estava estruturada antes da sua imersão no contexto organizacional, haverá um conflito entre ele, os seus desejos e as características objetivas do trabalho como as suas regras e determinações. Sabe-se que organizar o trabalho de modo a atender aos imperativos da produtividade, da redução de custos e melhorias na qualidade é uma das prerrogativas do

---

<sup>19</sup> Analisando a obra de Dejours e a evolução histórica da Psicodinâmica do Trabalho, Mendes (2007b) salienta que estão presentes três diferentes fases, cuja primeira ocorreu no ano de 1987, com a psicodinâmica ainda chamada de Psicopatologia do Trabalho.

capital e devidamente efetuada pelos gestores. Ao organizá-lo, são instituída a divisão do trabalho e os seus elementos técnicos (divisão de tarefas entre os operários, a determinação da cadência de produtiva etc.), bem como a divisão de pessoas, atribuindo-lhes responsabilidades, comando e controle. Cada uma age diferentemente sobre os trabalhadores: as configurações técnicas, prescritas, monopolizam a atenção dos indivíduos, estimulando lhes o seu interesse pela atividade que desenvolvem; por sua vez, a forma pela qual as pessoas estão agrupadas influencia os trabalhadores no que concerne aos investimentos afetivos, às relações de afinidades, confiança ou de antagonismo no ambiente de trabalho (DEJOURS e ABDOUCHELI, 2010).

Entretanto, se é possível que o homem perceba sentido no trabalho ao se identificar com a natureza daquilo que realiza e com o contexto social que o envolve, Dejours (1992) ressalta que a organização do trabalho pode desencadear sofrimentos e tribulações mentais, quando ignora as histórias, os projetos e os desejos dos indivíduos e ao não permitir que alterem as suas tarefas para adaptá-las às suas necessidades fisiológicas e às suas aspirações. A presunção é de que existe um trabalho prescrito (determinado pela organização) e aquele que, efetivamente, o indivíduo executa após ajustá-lo às suas demandas, portanto, denominado de trabalho real. Como há um confronto entre o sujeito, suas necessidades e a organização, o desafio consiste em unir, de “um lado, a eficiência do trabalho, mensurado em quantidade e qualidade de produtos e serviços, e, de outro, a realização de si mesmo” (DEJOURS, 2008a, p. 359). Então, o sofrimento surge quando não há possibilidade de negociações entre o sujeito e a realidade imposta pela organização do trabalho. Essa realidade é intensificada quando a organização não favorece a transformação do trabalho prescrito em uma atividade na qual o indivíduo disponha da sua inteligência prática. Tal intransigência decorre da inflexibilidade organizacional em considerar a subjetividade, a criatividade e as variações nas formas de execução das tarefas. Caso o fizesse, estaria predispondo a transformação do sofrimento em prazer (MENDES, 2007a).

É conveniente destacar que, como um ser subjetivo, o indivíduo analisa a sua relação com o trabalho e a interpreta à luz das situações psicossociais e ambientais que o envolvem na organização. Portanto, segundo Mendes (2007b), ele atribui sentido ao trabalho a partir do contexto em que está imerso, expressando-o em seu modo de pensar, sentir e agir, individual ou coletivamente. Nesse caso, as suas reações e a organização mental e afetiva derivam das interpretações que realiza. De outro modo, como apontam Dejours e Abdoucheli (2010, p.



140), “o vivenciado e as condutas são fundamentalmente organizadas pelo sentido que os sujeitos atribuem à sua relação com o trabalho”, engajando-se ou não com ele.

Em relação ao sofrimento, a psicodinâmica do trabalho o caracteriza como contraditório, posto que, concomitantemente, pode mobilizar a saúde e servir de instrumento para obtenção da produtividade. Na manutenção da saúde, ele está presente quando da mobilização subjetiva que o indivíduo realiza ao ressignificar o que o faz sofrer, utilizando os seus recursos psicológicos e o espaço da fala, em discussões coletivas, e, assim, convertendo o sofrimento em prazer. Ao versar sobre o sofrimento, o indivíduo se expressa, pensa e age, criando estratégias que transformam a organização do trabalho. Nessa mobilização, articulam-se a emancipação e reapropriação de si, do coletivo e da condição de poder do trabalhador. Logo, o saudável diz respeito a encarar as imposições e pressões do trabalho que originam instabilidades psicológicas. Porém, havendo falhas nesse processo, o sofrimento é convertido em patológico, pois os imperativos da produção suplantam o desejo dos sujeitos, podendo conduzi-los a sobrecargas de trabalho, servidão voluntária ou mesmo violência (MENDES, 2007a).

Já como meio de obter a produtividade, a organização do trabalho não utiliza propriamente o sofrimento, mas, sim, as estratégias de mediação que o trabalhador desenvolve para se proteger daquilo que o faz sofrer. Como exemplo, temos o uso que gestores fazem da autoaceleração (nas indústrias de processo ou cujas operações exijam tarefas repetitivas) como meio de evitar que o sujeito entre em contato com a realidade que faz o sofrer. A ambiguidade do sofrimento também reside no fato de que, sendo transformado em criatividade, face à mobilização do trabalhador, ele beneficia a identidade e fortalece o sujeito contra as desestabilizações psíquicas, todavia, caso seja manipulado pela organização do trabalho, o sofrimento desestabiliza a sua saúde (DEJOURS, 2008b; DEJOURS e ABDOUCHELI, 2010).

Para lidar com os sofrimentos decorrentes do trabalho precarizado, os indivíduos constroem estratégias de defesas que, na verdade, atuam como mediadoras do sofrimento e das suas consequências negativas, contribuindo para que eles mantenham o equilíbrio psíquico e não adoçam. Conforme aponta Dejours (2008, p.146), “a vocação primeira dessas defesas é de resistir psiquicamente à agressão que constitui determinadas formas de organização do trabalho”. Uma vez que são elaboradas e aceitas coletivamente, as estratégias atuam como

regras tácitas do grupo, fato que colabora para mantê-las presentes. Além disso, são sutis, engenhosas e específicas de cada categoria profissional, já que atuam com atividades diferentes. Como elementos de defesa, essas estratégias podem assumir a configuração de proteção, de adaptação e de exploração (MENDES, 2007a).

Funcionando como estratégia de proteção, o indivíduo recorre à alternativa de alienar-se das causas que lhe provocam sofrimento, não pensando sobre o fato, como também não buscando alterar a organização do trabalho, podendo manter a situação vigente por um longo período de tempo. Por consequência, é possível que uma intensificação no quadro de precarização do trabalho possa esgotar esse mecanismo de defesa e acarretar adoecimentos. Por sua vez, as estratégias de adaptação e exploração são realizadas quando o sujeito, respectivamente, nega o sofrimento e quando se submete aos requisitos da produção em virtude dos padrões de excelência perseguidos. Como essas estratégias demandam um grande investimento físico e sociopsíquico que sobrecarregam o sujeito, elas são passíveis de se esgotar mais rapidamente (MENDES, 2007a).

Apesar da relevância dos mecanismos de defesas para a manutenção da saúde dos indivíduos, é preciso compreender que as estratégias podem desencadear formas de alienação, fomentando ideologias defensivas para ocultar ansiedades de um grupo social. Semelhante às estratégias, as ideologias são elaboradas e cultivadas na coletividade, portanto, sua eficácia requer a participação integral daqueles que desejam encobrir os sofrimentos. Não havendo o engajamento do indivíduo, ele é passível de exclusão por não contribuir com a permanência da ideologia. Outra consequência do uso em demasia das estratégias de defesa é a sua influência sobre a incapacidade de refletir. Nesse caso, as situações tornam-se banais, mesmo que sejam práticas contrárias à ética ou injustiças com o outro (MENDES, 2007a).

A psicodinâmica prediz que, mesmo em um contexto de precarização, é possível transformar um trabalho que traz sofrimentos em um trabalho prazeroso, porém, é necessário que organização institua liberdade para que o trabalhador seja mais autônomo em suas operações, empregue a sua inteligência prática e se engaje no coletivo. Então, ele obtém prazer naquilo que realiza, pois, de modo subjetivo, ressignifica o seu trabalho observando as lacunas entre o prescrito e o real, o que o faz inovar ao desenvolver novas formas de execução das suas atividades. O prazer advém do aprendizado, da criação de identidade e do reconhecimento e do sentimento de apropriação naquilo que executa. Portanto, como fonte de prazer, o trabalho

possibilita que o indivíduo se torne sujeito da ação, criando estratégias, e que com essas, possa dominar seu trabalho e não ser dominado por ele. Em suma, o prazer no trabalho não depende do querer individual, mas, sim, das condições organizacionais em que é realizado, da natureza da tarefa e do tipo de exigências que solicita dos sujeitos (MENDES, 2007a).

### **3.3. O ensino de administração no contexto brasileiro: aspectos gerais**

No Brasil, a regulamentação do ensino de Administração foi efetivada com a criação do Ministério da Educação (MEC), dado que este órgão governamental promoveu a estruturação do ensino em todos os níveis, em 1931. Contudo os primeiros cursos de Administração foram estabelecidos em anos anteriores (1902), no âmbito de duas instituições privadas situadas, respectivamente, no Rio de Janeiro e em São Paulo (NICOLINI, 2003).

Segundo Nicolini (2003), a regulamentação do ensino de Administração brasileiro ocorreu em julho de 1966 por intermédio do Conselho Federal de Educação, que estabeleceu o conteúdo mínimo e a duração para o curso, embora a graduação em Administração já estivesse sido iniciada em São Paulo, no final dos anos 1940, na Escola Superior de Administração de Negócios (ESAN). Cronologicamente, em 1954, a Fundação Getúlio Vargas (FGV) deu início ao ensino de Administração; em 1960, foi implantado o curso de administração na Universidade de São Paulo (USP), dando origem à Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (BERTERO, 2006).

Para Bertero (2006), ao contrário dos Estados Unidos e Europa, no Brasil a graduação em Administração de Empresas foi massificada, como revela a quantidade de cursos e matrículas que destacam o número de bacharéis formados a cada ano. Como motivos para essa expansão, são encontrados fatores como os poucos investimentos em ativo fixo necessários e a possibilidade de esse curso ser ministrado em meio período, geralmente, mediante de cursos noturnos (BERTERO, 2006). É assim que, de acordo com o autor, desde que foi iniciada, nenhuma outra área de ensino assumiu tamanha dimensão no país como a de Administração, com maior número de matrículas na graduação, sem considerar a expansão dos cursos de *lato e stricto sensu* e o campo da educação executiva.

A Tabela 1, com os dados obtidos no INEP e no Conselho Federal de Administração (CFA), evidencia a evolução da procura pelas graduações em Administração no Brasil, levando em conta o período de 1970 a 2008.

**Tabela 1:** Evolução do ensino de Administração Brasileiro

<b>ANO</b>	<b>MATRÍCULAS</b>	<b>CONCLUINTES</b>
1970	66829	5276
1980	134742	21746
1990	174330	22394
2000	338789	35658
2002	493104	54656
2003	576305	64792
2004	583672	77461
2005	626301	92054
2006	654109	98186
2007	680687	93798
2008	714489	103344
<b>Total</b>	<b>5043357</b>	<b>669365</b>

Fonte: INEP/CFA (2008)

Com essa massificação, o curso de graduação em Administração assumiu as feições de um curso de educação geral, não sendo marcado por conteúdos rigorosos, e por isto bastante procurado por universitários que desejam ou necessitam de um diploma universitário, mas que, necessariamente, não possuem um interesse legítimo pela profissão de administrador (BERTERO, 2006). No texto em que relata as agruras da transformação do aluno de pós-graduação em professor, Alcadipani (2005, p. 161) argumenta que, nas muitas cidades interioranas, frequentemente, uma nova escola de gestão é fundada “oferecendo educação para quem puder pagar, mesmo que custe suas parcas economias”. Paula e Rodrigues (2006), citando Alcadipani e Bresler (2000), enfatizam este argumento, pontuando que muitas instituições não atribuem importância à qualidade da formação, porém, ao número de cursos, matrículas e aprovações, geradores de receita para a IES.

Em relação à oferta, a maior parte das vagas dos cursos de Administração, no Brasil, é encontrada nas instituições privadas, considerando a evolução em números que estas instituições obtiveram ao longo do tempo, conforme pode ser observado na Tabela 2. Nicolini (2003) assinala que esse tipo de instituição se volta para objetivos de cunho empresarial, em que os serviços educacionais são enfocados como negócios e cujos resultados da formação proporcionada deixam a desejar. Ressaltando este aspecto, sabe-se que, em grande parte, o crescimento das IES privadas ocorreu, sobretudo, em cursos que não demandam infraestrutura

sofisticada, laboratórios e que não exigem dedicação exclusiva, tanto de docentes, quanto de discentes, como é o caso da graduação em Administração.

**Tabela 2:** Evolução das IES privadas e públicas

<b>ANO</b>	<b>PRIVADAS</b>	<b>PÚBLICAS</b>	<b>TOTAIS</b>
2000	833	156	989
2001	1039	166	1205
2002	1231	182	1413
2003	1518	192	1710
2004	1825	221	2046
2005	2254	230	2484
2006	2557	279	2836
2007	2599	287	2886
2008	2902	305	3207
<b>Total</b>	<b>13655</b>	<b>1514</b>	<b>15169</b>

Fonte: INEP (2008)

Apesar da expansão do número das instituições de Ensino Superior, de modo geral, ela não foi acompanhada por padrões de qualidade, quando nos referimos ao ensino de Administração. Salientamos que, uma vez massificados, a qualidade dos cursos superiores de administração é comprometida, fato que se torna perceptível por meio do perfil do alunado, cuja seleção decorre de um vestibular classificatório em que, não necessariamente, as competências são avaliadas (PAULA e RODRIGUES, 2006).

Outra característica percebida nas IES atuais está no perfil do seu corpo de professores, pois o sucesso do docente está relacionado (e, muitas vezes, a manutenção da precária renda) às suas competências performáticas. Segundo Bertero (2006), os mais bem sucedidos parecem ser aqueles docentes especializados em entreter classes com aulas tipo show, garantindo aos alunos momentos agradáveis, sem estabelecer obrigações quanto ao aprendizado ou à execução de trabalhos escolares. A aprovação também está previamente assegurada, desde que ele mantenha em dia os compromissos com a tesouraria da instituição de Ensino Superior. “Do ponto de vista da maioria das Instituições de Ensino Superior, a reprovação atrapalha o planejamento acadêmico, o fluxo de caixa e atravanca o uso das instalações” (BERTERO, 2007, p. 6).

Em relação à perspectiva de ingresso na carreira docente, a expansão dos cursos de Administração também foi favorável a tal questão, pois, como a maioria dessas graduações funciona apenas em período noturno, tornaram-se atrativas para que muitos profissionais

desenvolvessem carreiras mistas, conciliando o seu trabalho diurno em tempo integral (como executivo ou consultor) e, durante a noite, atuando como professor. Isto possibilita que a expansão das IES e das graduações em Administração consiga mão de obra docente para atendimento de milhares de classes, ademais que, na atualidade, as carreiras executivas são instáveis, assim, não é incomum que pessoas de meia idade e na metade de suas carreiras optem ou se vejam obrigadas a buscar por alternativas profissionais (BERTERO, 2006). Alcadipani (2005) reforça este argumento, evidenciando que muitos alunos de pós-graduação, visando à própria manutenção durante a realização do seu curso, acabam tornando-se “professores Bombril”, “taxistas” e mão de obra barata, adequando-se a um grande volume de trabalho, com horas/aulas a valores muito baixos, além de aulas de todas as especialidades, segundo o que preconiza o ritmo de trabalho das IES privadas.

### 3.3.1 Os sentidos do trabalho e o docente de Administração

Para retratar os sentidos que os professores atribuem ao trabalho que exercem, enfocamos aqui os resultados de algumas pesquisas brasileiras sobre essa temática, especificamente, efetuadas com docentes de Administração. Acreditamos que esse recorte seja pertinente devido ao contexto do nosso estudo e aos sujeitos que investigamos. Compreendemos, no entanto, que muitas pesquisas sobre os sentidos do trabalho docente já foram realizadas, mas, na maioria das vezes, elas estão circunscritas aos professores do ensino fundamental e médio ou abrangem o Ensino Superior privilegiando as licenciaturas.

Entendemos que o caso dos professores de Administração seja diferenciado, pois a formação desses profissionais é voltada para a atuação no mercado, não havendo um preparo sólido para a sua inserção no âmbito educacional na função docente. Apesar de o exercício da docência em nível superior ter como requisito a especialização *lato sensu* ou o mestrado, e nesses cursos estarem inseridos, respectivamente, a disciplina de metodologia do ensino e o estágio em docência, acreditamos que as formações por elas proporcionadas sejam incipientes em função de alguns aspectos, como: a carga horária reduzida; os conteúdos abordados e as suas formas de operacionalização; o curto espaço de tempo para que o aluno se dedique às vivências e práticas de uma sala de aula, ou mesmo devido às formas nem sempre adequadas da condução e supervisão do estágio previsto.

Nesse aspecto, é possível que o “tornar-se professor” de Administração ocorra, ou seja percebido, com mais dificuldades e ansiedades pelos docentes novatos - se comparados aos profissionais licenciados<sup>20</sup> -, quando ante os primeiros contatos com os aspectos da docência, como: o desenvolvimento da didática, o manejo da sala de aula, o uso dos recursos pedagógicos, a vivência das relações institucionais e das relações professor-aluno. Tais elementos possuem características próprias, que ensejam habilidades e competências específicas a serem superadas pelos professores iniciantes. Então, a nosso ver, é possível que as dificuldades aludidas interfiram na avaliação que esses profissionais fazem sobre o trabalho que desenvolvem, pois, além de complexo, ele é permeado pelas relações sociais estabelecidas e pelas condições psicossociais e ambientais vigentes na organização.

Na discussão a seguir, incluímos pesquisas que foram realizadas em instituições de ensino públicas e privadas, pois sabemos que, mesmo semelhantes quanto à natureza do trabalho do professor, há diferenças derivadas dos vínculos institucionais e das circunstâncias de trabalho, se comparamos os dois tipos de IES. Selecionamos esses estudos por meio de buscas em bases de dados utilizando como critério as seguintes palavras-chave: sentidos do trabalho; professor; docente; docência; Administração; significados do trabalho. Nas pesquisas encontradas, optamos por aquelas cujos objetivos principais consistiam em analisar (ou identificar ou conhecer) os sentidos (ou significados) do trabalho, tendo como sujeitos os professores que atuam em cursos de Administração, conforme exposto no Quadro 9. Trata-se de pesquisas qualitativas, em que o aporte teórico se fundamenta nos trabalhos do *Meaning of Work International Research Team - MOW* (1987) e/ou Morin (2001; 2003; 2004).

De modo geral, os resultados das pesquisas apontam para a centralidade do trabalho na vida dos professores, não apenas pela satisfação das necessidades psicológicas - estimulando sentimentos de autorrealização, senso de utilidade e contribuição social – mas também por permitir que os sujeitos se sintam inseridos na sociedade e reconhecidos por aquilo que fazem (NOVO et al, 2010; SANTOS, 2010). Nesse aspecto, apesar de os professores mostrarem-se conscientes de que a profissão tornou-se precarizada, perdendo muito da sua valorização, eles ainda a consideram como fonte de prestígio e status e, não raro, como um diferencial, pois

---

<sup>20</sup> Diferente do bacharelado, cuja formação é voltada para o mercado de trabalho, habilitando o profissional a desenvolver atividades em determinada área de atuação, os cursos de licenciatura são específicos para a formação de professores e agregam diversas matérias com essa finalidade, além de exigir, no mínimo, 300 horas de estágio supervisionado como preparo para o exercício da docência.

acreditam que “ser professor” os credencia como detentores do saber aos olhos de alguns meios sociais. No caso dos docentes que atuam nas IES públicas, os sentimentos de prestígio e status também se relacionam a motivos como a estabilidade do vínculo, a aprovação em concurso público, e a imagem que esse tipo de instituição apresenta na sociedade (MENEZES et al, 2011)

O trabalho docente é percebido como prazeroso ante as interações sociais que possibilita com os alunos e com os demais pares (MENEZES et al, 2011). Contudo os elementos mais evidenciados nas pesquisas são os sentimentos de contribuição e de recompensa que o docente auferir pela ação de ensinar, transmitir conhecimentos e observar a sua aplicabilidade pelo discente. Assim, o interesse do aluno é visto como fundamental, pois ratifica o senso de contribuição e a utilidade da disciplina ministrada, favorecendo o retorno (*feedback*) das ações executadas pelo professor, já que observam, na posterior alocação desses discentes no mercado de trabalho, um reflexo direto do seu trabalho (SANTOS, 2010; ROVER et al, 2010; JUNQUEIRA e FRANZ, 2012). Nesse ponto, são comuns os relatos sobre o apoio para formar profissionais e cidadãos. Destacamos que os aspectos financeiros são mencionados quando os professores fazem referência ao sustento econômico, porém são relatados juntamente com o reconhecimento pelos esforços e resultados alcançados com o trabalho feito, figurando como uma forma lícita e justa de retribuição que proporciona a independência financeira do professor (SANTOS, 2010; MENEZES et al, 2011).

Nas pesquisas, a atividade docente é apontada como uma fonte de atualização e qualificação constante (ROVER et al, 2010), tendo em vista o preparo das aulas para as várias disciplinas e as novas turmas a cada semestre. Nesse sentido, a docência também é narrada como uma forma de crescimento profissional em decorrência dos conhecimentos que agrega, em função da contínua obrigatoriedade do docente estudar e rever o conteúdo do seu campo de atuação, ou mesmo de outras áreas nem sempre correlatas, fato que, especialmente, ocorre com os professores horistas, já que atendem às necessidades das suas instituições, portanto, nem sempre podem escolher os conteúdos que desejam ministrar (JUNQUEIRA e FRANZ, 2012).

Concebemos que, nessas circunstâncias, é possível que o docente torne-se hábil e especialista nos conhecimentos que já domina ou obtenha novos conhecimentos de áreas correspondentes a sua. Isso favorece para que ele leccione mais disciplinas na mesma IES, (aumentando a sua carga horária) ou que consiga oportunidades de trabalho em outras instituições de ensino.



PESQUISA	AUTORES	IES	PRINCIPAIS RESULTADOS
O significado do trabalho para os docentes de uma IFES: um contributo à área de gestão de pessoas	Novo et al (2010)	Pública	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Centralidade do trabalho na vida dos indivíduos, com significados além do retorno financeiro, pois permite autorealização, inserção e reconhecimento social, prestígio, status, senso de utilidade.</li> <li>▪ O tempo de experiência e atuação na IES pública conduz a maior valorização da instituição, pois ela é percebida como fonte de prestígio.</li> </ul>
Os sentidos do trabalho para um grupo de professores de uma universidade pública: a dialética prazer-sofrimento em tempos de flexibilidade	Menezes et (2011)	Pública	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O prazer no trabalho está no (a): contato humano; lugar de trabalho; ação de ensinar; conhecimento; independência financeira; flexibilidade de horário. O sofrimento está: em divergências nos relacionamentos; nos processos burocráticos; no trabalho onipresente.</li> </ul>
Significados atribuídos ao trabalho: uma análise comparativa entre professores do ensino superior em diferentes regimes de trabalho	Santos (2010)	Privada	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O trabalho deve: ser eficiente; agregar valor; conduzir a resultados úteis; manter a ocupação. E para ser significativo deve permitir: boa remuneração; identidade; realização; ter apoio institucional; desenvolver o aluno, mas deve haver o interesse discente para mostrar o alcance dos resultados do trabalho.</li> <li>▪ O regime de 40 horas acarreta segurança, comprometimento com a organização e evita instabilidade do horista. Aumenta o grau de centralidade do trabalho na vida dos docentes.</li> </ul>
Os sentidos do trabalho: um estudo de caso em uma Instituição de Ensino Superior	Rover et al (2010)	Privada	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A docência permite: fazer o que gosta; atualização constante; integrar conhecimentos com a prática profissional; autovalorização devida à realização de um trabalho interessante,</li> <li>▪ Fatores que desmotivam: instabilidade no emprego; desinteresse dos alunos e falta de compromisso com o aprendizado; excessiva carga horária em sala de aula; falta de incentivo à produção científica; falta do reconhecimento quanto à sua dedicação pelo aluno e pela IES; grande número de alunos por turma.</li> </ul>
Sentido do trabalho: percepção dos professores universitários de uma instituição de ensino superior	Junqueira e Franz (2012)	Privada	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O trabalho com sentido possibilita a realização pessoal, o reconhecimento pelo esforço despendido e os resultados alcançados.</li> <li>▪ O trabalho gera satisfação e sentido à vida e os aspectos financeiros são importantes quando permite o sustento econômico, reconhecimento pelo esforço e resultados alcançados.</li> <li>▪ Um trabalho sem sentido é: burocrático; sem interações pessoais; não permite o crescimento; sem criatividade; restringe a expressão de opiniões; enfadonho; reuniões em excesso.</li> <li>▪ Características que dão sentido ao trabalho: crescimento profissional; qualificação; felicidade e o prazer; interação social; obtenção de resultados, função social e a formação de cidadãos; assumir desafios e realizar objetivos pessoais; construção de conhecimentos acadêmicos, profissionais e pessoais.</li> </ul>

**Quadro 9:** Os sentidos do trabalho para o docente em Administração: os resultados de algumas pesquisas

**Fonte:** elaborado a partir de Novo et al (2010); Rover et al (2010); Santos (2010); Menezes et al (2011); Junqueira e Franz (2012).

Também é plausível que docente se disponha a fazer consultorias em empresas nos seus horários disponíveis, uma vez que aprofunda o seu domínio teórico e sente-se mais seguro para esse tipo de empreendimento. Notamos que essa “flexibilidade” expõe uma das possíveis diferenças entre os sentidos que os docentes de Administração e professores licenciados

atribuem ao trabalho. Em geral, os licenciados têm um foco específico em sua área de formação e um trânsito restrito no que se refere à grade curricular dos cursos nos quais atuam. Além disso, a formação que possuem é própria para inseri-los no mercado de trabalho por meio do ambiente educacional.

Fora os aspectos já mencionados, as pesquisas evidenciaram que o trabalho docente é percebido como prazeroso na medida em que também é considerado eficiente, bem feito, e mantém a ocupação do indivíduo. A eficiência se relaciona ao apoio institucional, às condições físicas propiciadas para que o professor trabalhe com tranquilidade e tenha a sua disposição os recursos materiais de que necessita para a execução das suas atividades. A ocupação diz respeito ao preenchimento do tempo pessoal de forma produtiva, dando lugar a um sentimento de contribuição, de fazer a diferença, de ser útil. Nesse propósito, os sujeitos entrevistados asseguram que continuariam ativos, exercendo a profissão, mesmo que financeiramente não mais precisassem. Isto porque, além de gostarem e se identificarem com a atividade docente, consideram-na um trabalho interessante, desafiador, em que é possível aliar teoria e prática (SANTOS, 2010; ROVER et al, 2010; NOVO et al, 2010; MENEZES et al, 2011).

Como resultados, as pesquisas ainda mostram que a centralidade do trabalho é igualmente observada na onipresença das atividades docentes. Isso porque elas extrapolam o âmbito da sala de aula, estando o professor, até nos momentos que seriam dedicados a sua vida privada, envolvido com preparação de aulas, correção de exercícios, preenchimento de diários, elaboração de artigos, etc (MENEZES et al, 2011). Tal aspecto é fortemente sentido nas IES privadas, sobretudo, pelos professores que são horistas, pois dividem o seu tempo com mais de uma instituição, ministrando muitas disciplinas diferentes, conseqüentemente, atendem a um número maior de alunos, as salas de aulas lotadas e há uma sobrecarga de trabalho. É preciso destacar que, ao possuírem o vínculo de 40 horas semanais, os professores das instituições privadas manifestam maior comprometimento com a IES e menor sentimento de instabilidade com o emprego, aumentando a relevância do trabalho em suas vidas em virtude da pretensa sensação de segurança que os envolve. Nesse caso, a dedicação ao trabalho é mais contundente, já que o professor não se sente descartável (ROVER et al, 2010; MENEZES et al, 2011).

Se a onipresença e o excesso de trabalho são desgastantes e vistos como negativos, principalmente nas IES privadas, em geral, os docentes afirmam que em suas atividades há um grau de maior de flexibilidade e autonomia, quando comparados a trabalhos de setores diferentes do educacional. Esses aspectos são mencionados no que se refere aos modos de conduzir as aulas, à distribuição dos conteúdos, às formas de avaliação, dentre outros, sob o controle do professor. Tais características são fortemente sentidas nas IES públicas pelo fato de as atividades envolverem uma conotação de flexibilidade quanto ao gerenciamento do tempo, tendo o docente uma maior autonomia para a distribuição e condução do seu trabalho, considerando que atuam em regime de 40 horas com dedicação exclusiva (NOVO et al, 2010; MENEZES et al, 2011).

Contudo, no âmbito público, a burocracia (ou as suas disfunções) é percebida como fonte de sofrimento no contexto do trabalho, pois emperra o desenvolvimento de algumas atividades e traz desconforto aos docentes, quando, por exemplo, necessitam solicitar e desenvolver os seus projetos de pesquisa, já que eles tramitam por várias instâncias e dependem de muitas aprovações, que protelam o início da sua execução. Ressaltamos que, se o trabalho docente é prazeroso em virtude das interações que promove, os relatos mostram que, nas IES públicas, os relacionamentos com essa conotação estão mais presentes nas relações entre alunos e professores, pois os desgastes e divergências são frequentes nos contatos entre os professores e entendidas como meio de sofrimento.

Em resumo, notamos que as pesquisas abordadas evidenciam similaridades em seus resultados, o que pode se relacionar ao fato de terem sido estruturadas a partir dos trabalhos do MOW (1987) e/ou Morin (2001; 2003; 2004), para sua fundamentação teórica e perspectivas de análise de dados. Assim, constatam-se semelhanças quanto aos fatores que propiciariam sentido ao trabalho. Em geral, os professores de Administração investigados nessas pesquisas percebem sentido no trabalho que exercem, quando nele estão presentes elementos que os conduzem a sentimentos de autorealização, inserção e reconhecimento social, prestígio, status, senso de utilidade e atualização constante.

Na verdade, verifica-se que o trabalho assume uma centralidade na vida desses docentes, seja pela importância e significados a ele atribuídos ou em razão de ocupar e monopolizar o cotidiano do professor. Contudo, é considerado como uma atividade prazerosa e significativa pela contribuição social que proporciona, pois favorece a transformação de indivíduos e vidas

tendo, portanto, a capacidade de modificar destinos, o que produz um sentimento positivo pela contribuição efetuada. Nesse ponto, os professores expressam a necessidade de uma retroação sobre o trabalho exercido. O intuito é certificar a extensão das contribuições proporcionadas, sendo o sucesso do aluno visto como fundamental para ratificar a efetividade do trabalho realizado. Portanto, a falta de interesse discente frustra o professor pela demonstração de não importância sobre o que está sendo dito ou por predispor a um sentimento de incapacidade, já que não consegue monopolizar a atenção do aluno com as temáticas que desenvolve. Esses fatores, muitas vezes, são interpretados como sinônimo de insucesso pelo docente, levando-o à frustração no trabalho que desempenha.

Todavia as pesquisas mostram que os professores veem o seu trabalho como uma atividade diferenciada que, mesmo desprestigiada - face ao contexto da precarização que afeta o trabalho docente, ainda é vista como representativa pela sua história. Isso os deixa orgulhosos da atividade que desenvolvem, principalmente, se atuam em instituições federais, considerando o status desse tipo de IES no imaginário social, pois em geral são vistas como espaço de melhor qualidade na oferta de cursos superiores em nosso país, além de propiciar estabilidade profissional e requerer condições específicas para o ingresso na docência, como aprovação em concurso público e titulações *stricto sensu* em nível de doutorado.

## **4. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA DE CAMPO**

Neste capítulo, tratamos das questões relacionadas à pesquisa de campo, evidenciando os procedimentos metodológicos utilizados na condução do estudo. Buscamos, portanto, sequenciá-lo de modo a favorecer a compreensão das etapas efetuadas, estabelecendo os seguintes pontos: a abordagem epistemológica, em que também apresentamos a natureza e a perspectiva da pesquisa; os procedimentos adotados para coleta e análise dos dados.

### **4.1 Abordagem epistemológica da pesquisa**

Tendo em vista que os propósitos desta pesquisa consistiram em analisar as implicações da mobilidade na vida pessoal e profissional dos docentes de cursos de graduação em Administração, além de explicitar o sentido atribuído por esses professores ao trabalho que desenvolvem e as estratégias que constroem para lidar com as dificuldades impostas pela mobilidade a que estão submetidos, optamos por empregar uma abordagem qualitativa. Para tanto, partimos do pressuposto de que nosso estudo envolve um fato eminentemente social, em que a apreensão das suas decorrências ocorre por meio do olhar dos sujeitos que integram a situação analisada (GODOY, 1995; RICHARDSON et al, 2008; FLICK, 2009).

Considerando que a investigação qualitativa se fundamenta nas inquietações quanto ao entendimento acerca do que os indivíduos manifestam ou realizam (SCHWANDT, 2006), é necessário que o pesquisador direcione a sua atenção para o significado que os sujeitos atribuem às coisas e a sua vida, buscando captar como eles se defrontam com as questões inerentes à pesquisa que está sendo realizada. Nesse sentido, nota-se que a pesquisa qualitativa observa os problemas sob o ponto de vista pormenorizado e subjetivo dos sujeitos investigados, caracterizando-se como uma abordagem que favorece a descrição de um fenômeno com maior riqueza de detalhes, pois sua ênfase está na particularização e compreensão dos sujeitos e dos fenômenos, não sendo seu objetivo tecer generalizações (BOGDAN e BIKLEN, 1994; GODOY, 1995).

Conforme aponta Flick (2009), a condução de pesquisas qualitativas pode ser feita por meio de três diferentes perspectivas: o interacionismo simbólico, a etnometodologia e os modelos estruturalistas. Estas perspectivas se diferenciam em função dos seus objetos de pesquisa e dos métodos que empregam. Assim, o interacionismo simbólico está centrado no ponto de vista do sujeito quanto à subjetividade que este atribui às atividades e aos ambientes. Já a etnometodologia abrange a construção do cotidiano e o modo como os indivíduos produzem a realidade social nos processos de interação e por meio destes. Por sua vez, os modelos estruturalistas compreendem a reconstrução das denominadas estruturas profundas que produzem ação e significado, em conformidade com o que postulam as concepções psicanalíticas e a hermenêutica objetiva (FLICK, 2009).

Ante essas definições, consideramos pertinente que este estudo fosse conduzido pela perspectiva do interacionismo simbólico, uma vez que nossos objetivos buscam perceber os significados que os professores conferem aos deslocamentos que realizam, aos ganhos e às perdas inerentes a esse contexto móvel, as experiências vivenciadas nessa mobilidade espacial frequente, ou seja, visamos entender como os docentes percebem e interpretam os fatores citados e quais os meios que desenvolvem para lidar com estes.

De acordo com Schwandt (2006), existem três posturas epistemológicas para a condução de investigações qualitativas: o construcionismo social, a hermenêutica filosófica e o interpretativismo. Cada uma condiciona os métodos e os objetivos a serem tomados pelo pesquisador, pois determina diferentes formas de entender o significado da ação humana. Partindo desse princípio, optamos pelo interpretativismo, pois avaliamos que essa postura considera a ação humana como repleta de significados, nos quais há um conteúdo intencional que sinaliza o tipo de ação pretendida e/ou o quanto o seu significado está imbricado num conjunto de significados da qual é integrante. Nesse caso, entender uma ação social específica requer que o pesquisador compreenda o sentido que fundamenta tal ação, interpretando o que os indivíduos estão realizando (SCHWANDT, 2006).

Acreditamos que assumir um paradigma investigativo não é uma decisão isenta de influências, levando em conta que há uma relação mútua entre o problema que se deseja elucidar e o paradigma adotado, assim como o alcance efetivo dos objetivos do estudo requer que exista harmonia entre ambos. Desse modo, julgamos que os objetivos e o problema desta pesquisa justificam a adoção do paradigma interpretativo, já que nos pautamos pelo intento de

investigar as implicações da mobilidade na vida dos docentes pesquisados, observando desde os fatos que predispõem os seus deslocamentos, até as ações que estes sujeitos desenvolvem cotidianamente para enfrentar as dificuldades intrínsecas a essa mobilidade.

A nosso ver, o paradigma interpretativo também coaduna com a perspectiva de interação simbólica adotada nesta pesquisa, tendo em vista que nossos propósitos também buscaram desvelar como a questão intercultural - proveniente dos constantes deslocamentos intermunicipais e/ou interestaduais – influencia no modo pelo qual os docentes percebem a vivência da sua atividade profissional. Isto nos remete à necessidade de observar e ouvir estes atores sociais para deprendermos as interações simbólicas estabelecidas, entender as definições desses indivíduos diante das situações de trabalho cotidianas, examinando como as realidades objetivas são produzidas.

## **4.2 Procedimentos**

### **4.2.1 Seleção dos sujeitos da pesquisa e coleta de dados**

Neste estudo, optamos por realizar a coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas. Fomos guiados pela lógica de, em geral, a entrevista ser um dos principais instrumentos utilizados nas pesquisas de cunho social e de grande significado nos estudos científicos, pois apresenta a vantagem de possibilitar a apreensão imediata e corrente das informações almejadas com qualquer tipo de entrevistado e sobre as mais variadas temáticas (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Não obstante, como salientam Denzin e Lincoln (2006), na pesquisa qualitativa, a determinação das estratégias se vincula às perspectivas e ao posicionamento paradigmático adotados pelo pesquisador. Nesse aspecto, observamos que o uso da entrevista semiestruturada é consonante com o paradigma interpretativo, com a postura teórica do interacionismo simbólico e com a problemática que norteia este estudo (SCHWANDT, 2006; FLICK, 2009). Além disso, uma das vantagens desse tipo de entrevista é a probabilidade de que os pontos de vista dos entrevistados sejam expressos com mais clareza do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário (FLICK, 2009), permitindo, também, a

participação consciente e atuante do pesquisador na coleta das informações para a descrição dos fenômenos sociais estudados (TRIVIÑOS, 1987).

Definida a técnica de coleta, partimos para o planejamento de como chegaríamos aos sujeitos da pesquisa. Então, nossa primeira tentativa de acesso se deu por meio do contato com as IES situadas no Triângulo Mineiro e que oferecem cursos de Administração (Apêndice A). Para tanto, buscamos os endereços eletrônicos dos coordenadores desses cursos nos sites das suas instituições e lhes enviamos e-mails com o intuito de nos apresentarmos, comunicar a intenção de pesquisa e solicitar a indicação de professores do seu quadro docente que, como requisito, residissem em Uberlândia. Dos contatos realizados, apenas 2 coordenadores atenderam à solicitação (instituições A e B). Cada um deles enviou uma lista com os nomes e e-mails de docentes que traziam os requisitos exigidos, num total de 16 indivíduos.

De posse das listas, fizemos contatos com os docentes indicados e conseguimos entrevistar 12 professores. Porém, como ao final de cada um dessas entrevistas solicitávamos a colaboração para conseguirmos mais sujeitos para a pesquisa, os docentes recomendavam outros professores que vivenciam a mesma situação de mobilidade, repassando-nos diretamente os seus contatos ou nos indicando como chegar até eles. Desse modo, contatamos mais 12 professores, primeiramente, por email, mas, em seguida por telefone, pois todos aceitaram participar do estudo e solicitaram que entrássemos em contato para saber detalhes da pesquisa, agendar horário e local. Tínhamos a intenção de chegar ao número final de 30 entrevistados, conforme sugerido na banca de qualificação, contudo, durante a vigésima entrevista, observamos que o conteúdo das falas começava a se repetir, denotando que a saturação dos dados fora atingida. Assim, para nos certificarmos desse critério, empreendemos apenas mais 4 entrevistas e julgamos pertinente encerrar o processo totalizando 24 entrevistados, conforme exposto no Quadro 10.

As entrevistas foram realizadas no período compreendido entre setembro de 2012 a janeiro de 2013 e tiveram a duração média de 1 hora e 20 minutos. Das 24 entrevistas, 17 ocorreram na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), campus Santa Mônica, na cidade de Uberlândia. Ao entrarmos em contato com os entrevistados e recebermos o aceite de participação, colocávamos nossa a disposição para entrevistá-lo conforme a sua disponibilidade e no local que julgasse mais adequado. Nossa preocupação era não ocasionar transtornos ao cotidiano dos professores, considerando que muitos deles dedicam-se a outras atividades profissionais



durante o dia. Todavia, ao serem interpelados, esses 17 professores solicitaram que a entrevista ocorresse nas dependências da UFU, alegando, dentre outros fatores: ser um lugar central, de fácil acesso e no qual ficariam mais à vontade, ou mesmo por estar próximo do seu outro local de trabalho. Diante disso, providenciamos um espaço adequado para receber os docentes, sendo que, na maioria das vezes, recorremos a nossa própria sala de atendimento, pois trabalhamos como professor na instituição mencionada. Nas ocasiões em que não foi possível a utilização desse espaço, fizemos uso de outras dependências da universidade, tomando o cuidado de resguardar a privacidade dos nossos entrevistados para eles pudessem ficar à vontade, além de não sofrermos interrupções.

As demais entrevistas foram realizadas nas residências dos docentes, em horários e dias previamente agendados. Destacamos que no momento de todas as entrevistas, novamente, esclarecíamos os objetivos do nosso trabalho, agradecíamos a contribuição e solicitávamos autorização para gravarmos o diálogo, mediante a garantia do sigilo e a confidencialidade dos dados, o que foi plenamente aceito por todos. Portanto, todas as 24 entrevistas foram gravadas e transcritas integralmente, gerando um *corpus* de análise de 490 páginas

	Gênero	Idade	Graduação	Pós-graduação	Atividade docente (Anos)	IES
E1	M	31	Economia	Mestrado Economia	5	A
E2	F	43	Administração	Doutorado em Serviço Social	9	A
E3	F	52	Letras	Mestrado em Engenharia da Produção	9	B
E4	M	27	Economia	Mestrado em Economia.	4	A
E5	M	54	Administração	Especialização Comércio Exterior	22	A
E6	F	44	Relações. Publica	Especialização em Comunicação	4	A
E7	F	32	Economia	Doutorado em Economia	10	E
E8	F	49	Ciências Contábeis	Especialização em Meio Ambiente	27	F
E9	M	34	Economia	Mestrado em Economia	4	B
E10	M	49	Administração	Especialização em Gestão pessoas	10	B
E11	M	46	Artes plásticas	Especialização em. Comunicação	6	A
E12	F	36	Economia	Mestrado em Administração	8	C
E13	F	44	Pedagogia	Especialização em Gestão de Pessoas	3	A
E14	F	38	Direito	Mestrado em. Direito	21	C
E15	F	43	Ciências Contábeis	Especialização em Controladoria	10	A e E
E16	F	27	Administração	Especialização em Marketing	4	G
E17	M	30	Administração	Mestrado em Administração	3	B
E18	M	39	Economia	Mestrado em Economia	12	D
E19	F	39	Administração	Mestrado em Administração	2	D
E20	M	37	Administração	Mestrado em Administração	8	C
E21	F	44	Ciências Contábeis	Mestrado em Administração	12	C
E22	M	47	Administração	Mestrado em Engenharia Civil	1	A
E23	M	35	Administração	Mestrado em Engenharia da Produção	5	D
E24	F	27	Economia	Mestrado em Economia	3	D

**Quadro 10:** Perfil dos entrevistados

**Fonte:** Dados da pesquisa (2013)

Para a condução das entrevistas, elaboramos um roteiro de perguntas (Apêndice A) a partir do problema de pesquisa e dos objetivos elencados para esse estudo pelo qual buscamos compreender: a trajetória profissional dos professores e o seu contexto de trabalho; a inserção da mobilidade na sua atuação profissional e as implicações decorrentes. Salientamos que as perguntas foram orientadoras das entrevistas, mas não rigorosamente seguidas, pois alguns professores, ao serem indagados, entravam num processo de narrativa que já alcançava o intuito de muitas questões, não sendo mais necessário efetuar-las. No transcurso das entrevistas, outras perguntas surgiram naturalmente, em decorrência da falas dos docentes, das situações descritas e emoções vivenciadas. Entretanto ficamos atentos para que as nossas intervenções não causassem constrangimentos ou receios aos entrevistados visando deixá-los à vontade no processo e sem nenhum tipo de cerceamento. Ao longo de cada entrevista, também fizemos uso de um caderno para registramos posturas e expressões dos professores no momento dos seus discursos, além de anotarmos pontos que acreditamos ser relevantes no andamento do processo, pois durante as falas muitos entrevistados não verbalizavam por completo, utilizando a cabeça e gestos com as mãos para fazer menção a atitudes como indignação, consentimento, resignação.

Referente à caracterização dos sujeitos, notamos que, em relação ao gênero, grande parte dos entrevistados é do sexo feminino (13 docentes), com uma idade média de 39 anos e tempo de atuação docente em torno de 8,5 anos, o que, em termos de carreira, os caracteriza como jovens. Quanto à formação, a maioria dos professores possui graduação na área de Ciências Sociais Aplicadas, com predomínio de cursos de Administração (09 pessoas), seguidos por graduados em Economia (07 pessoas) e em Ciências Contábeis (03 pessoas). No que diz respeito à pós-graduação, é predominante a formação *stricto sensu*, havendo 02 doutores e 14 mestres, com destaque para os mestrados em Administração e Economia.

#### 4.2.2 Análise de dados

Tendo em vista a natureza desta pesquisa, tratamos os dados obtidos nas entrevistas por meio da análise de conteúdo. Essa é uma das técnicas mais empregadas para codificar e analisar dados, pois é um instrumento metodológico passível de ser aplicado a discursos diversos e a todas as formas de comunicação. Isso porque, em qualquer tipo de comunicação, em que esteja presente um conjunto de significações de um emissor para um receptor, possibilita sua

decifração por meio das técnicas de análise de conteúdo, uma vez que “por trás do discurso aparente, simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar” (GODOY, 1995, p. 23).

Ao empregarmos a análise de conteúdo para tratamos os dados, atentamos para o que determina Bardin (2006), quanto às fases dessa técnica. Desse modo, na fase inicial (pré-análise), organizamos as entrevistas, sequenciando-as para uma primeira leitura visando conferir se os textos transcritos estavam fiéis aos áudios, já que contratamos uma profissional que atua com serviços de transcrições. Essa leitura flutuante nos permitiu, também, ponderarmos para outros aspectos das entrevistas - como supressão de falas, interjeições, pausas, silêncios diante de questionamentos - conferindo com as anotações realizadas durante os encontros.

Em seguida, na fase de exploração do material, procedemos a uma outra leitura de cada entrevista para codificarmos os textos transcritos, tendo como fio condutor os objetivos da pesquisa. Assim, criamos códigos específicos os atribuímos às passagens dos textos em que constavam os seguintes elementos:

- i. implicações pessoais da mobilidade (IPM), quando os entrevistados faziam referências aos efeitos da mobilidade em aspectos da sua vida, como saúde, família, relações pessoais;
- ii. implicações profissionais da mobilidade (IPROM), atribuídas quando os sujeitos se referiam às decorrências da mobilidade que redundaram em ganhou e/ou perdas nos aspectos profissionais;
- iii. estratégias pessoais (EP) e profissionais (EPRO), quando os professores mencionavam os meios e modos que desenvolveram para lidar com as dificuldades impostas pela mobilidade;
- iv. construção da carreira (CC), atribuído a elementos das transcrições que sinalizavam a inserção do entrevistado na docência, os porquês, caminhos percorridos etc.;
- v. inserção da mobilidade na carreira profissional (CM), atribuído a elementos que mostravam o surgimento da mobilidade na vida do professor;
- vi. aspectos institucionais da mobilidade (AIM), aplicado a fatores que evidenciam como as IES lidam com a mobilidade docente: as contratações, a socialização do professor; formas de deslocamentos, etc.

- vii. o contexto de trabalho (CT), quando os professores faziam referências à vivência no ambiente profissional, fosse em relação a dificuldades, facilidades, satisfações ou insatisfações.
- viii. Outros aspectos (OA) relevantes que surgiram dos dados.

Após a codificação, agrupamos os dados em quatro categorias, que foram determinadas, anteriormente, com base na literatura e nos propósitos da pesquisa, a saber: a carreira docente móvel; o trabalho visto sob a ótica do docente móvel; os impactos pessoais e profissionais da mobilidade para os docentes e a estratégias desenvolvidas. No Quadro 11, relacionamos as categorias com os códigos e os seus significados.

<b>Categorias</b>	<b>Códigos associados</b>
<b>A carreira docente móvel</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Construção da carreira (CC): elementos que sinalizam a inserção na docência, fatores, motivos, caminhos percorridos, etc.;</li> <li>▪ Inserção da mobilidade na carreira profissional (CM): elementos que mostram o surgimento da mobilidade na vida do professor;</li> <li>▪ Aspectos institucionais da mobilidade (AIM).</li> </ul>
<b>O trabalho visto sob a ótica do docente móvel</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O contexto de trabalho (CT): a vivência profissional; dificuldades, facilidades, satisfações ou insatisfações; diretrizes; desenvolvimento de competências, crescimento, aprendizagem; autonomia e normas; ética e compromisso da IES; segurança pessoal e no trabalho; carga de trabalho; remuneração; dificuldades no trabalho</li> </ul>
<b>Impactos da mobilidade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Implicações pessoais da mobilidade (IPM): efeitos da mobilidade na saúde, família, relações pessoais.</li> <li>▪ Implicações profissionais da mobilidade (IPROM): atribuídas as decorrências da mobilidade que trouxeram ganhos e/ou perdas nos aspectos profissionais.</li> </ul>
<b>Estratégias desenvolvidas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estratégias pessoais (EP): meios e modos que desenvolveram para lidar com as dificuldades impostas pela mobilidade;</li> <li>▪ Estratégias Profissionais (EPRO): meios e modos que desenvolveram para lidar com as dificuldades impostas pela mobilidade.</li> </ul>

**Quadro 11:** relação de categorias e códigos

**Fonte:** elaboração própria (2013)

Ao estabelecermos as categorias, tomamos o cuidado de observar as determinações de Bardin (2006) para este fim: ser pertinente ou estar relacionada às intenções do pesquisador e aos objetivos do estudo; ser exaustiva, permitindo a inclusão de todos os elementos relativos a um tema; ser exclusiva, para que nenhum elemento possa figurar em mais de uma categoria; ser concreta e objetiva, favorecendo o reconhecimento por outros pesquisadores, além de ter fácil classificação e interpretação.

## 5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, descrevemos e analisamos os dados coletados na pesquisa de campo. Portanto, examinamos os resultados das entrevistas com os docentes após a realização da análise de conteúdo. Para melhor visualização dos dados, organizamos o capítulo em quatro tópicos, em consonância com os objetivos do estudo, conforme discorreremos a seguir.

No primeiro, evidenciamos as características do campo da pesquisa, ressaltando a importância do município de Uberlândia como um centro que congrega as demandas regionais, para fins de estudo e formação de professores para o Ensino Superior, tendo em vista a presença da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e os seus cursos *stricto sensu*. Em seguida, tratamos sobre os perfis de mobilidade dos docentes entrevistados, distinguindo os tipos de deslocamentos efetuados e as suas relações com os seguintes aspectos: os vínculos institucionais; a natureza das IES; as distâncias percorridas. O intuito é delimitarmos as mobilidades para uma compreensão mais apurada das suas implicações.

O segundo tópico é destinado a esclarecer as bases da carreira docente móvel. Assim, aborda: como e por que os professores se deslocam; as relações institucionais e a gestão da mobilidade pelas IES; as aspirações docentes e a continuidade da carreira. No terceiro tópico, buscamos compreender como o trabalho é percebido pelos sujeitos, suas satisfações e insatisfações, traçando um paralelo sobre o que expressam e as vivências no contexto da mobilidade.

Por último, no quarto tópico, identificamos e caracterizamos os impactos da mobilidade na vida dos entrevistados, bem como assinalamos as estratégias por eles elaboradas para lidar com as dificuldades impostas pela carreira móvel.

## 5.1 Contextualizando o campo da pesquisa e os perfis de mobilidade encontrados

Este tópico é dedicado à contextualização do campo da pesquisa e à caracterização dos perfis de mobilidade dos professores enfocados em nosso estudo. Assim, inicialmente, abordamos a mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, para destacarmos a cidade de Uberlândia. Entende-se por mesorregião uma subdivisão dos estados brasileiros, que congrega diversos municípios de uma área geográfica com similaridades econômicas e sociais. Estas subdivisões foram criadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para auxiliar os estudos estatísticos, não se constituindo, portanto, como uma entidade política ou administrativa.

Na atualidade, a mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba tem uma grande influência estadual, pois, além da sua economia expressiva, quando comparada às demais mesorregiões de Minas Gerais, é a segunda maior área geográfica e a terceira maior população do estado. Esta mesorregião faz fronteiras: ao norte, com o Sul Goiano e com o Noroeste de Minas; ao sul, com Ribeirão Preto, São José do Rio Preto (ambas cidades no Estado de São Paulo), e com o Sul e Sudoeste de Minas; a leste, com a Central Mineira e o Oeste de Minas; a oeste, com o Leste de Mato Grosso do Sul.

Embora seja a terceira mesorregião mais populosa do estado, a maior parte dos seus habitantes está concentrada nos municípios de Uberlândia, Uberaba, Patos de Minas e Araguari. Dentre eles, a cidade de Uberlândia sobressai, visto que detém uma significativa população (em torno de 611.903 habitantes), tornando-se o segundo município mais populoso de Minas Gerais e o trigésimo do Brasil, sendo a quarta maior cidade do interior do Brasil.

A mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba é um centro de referência econômico e cultural para o Centro-Oeste e se constitui em um polo de confluência de diferentes demandas científicas e culturais. No ano 2000, o sistema de Educação Superior desta mesorregião integrava as cidades de Araguari, Araxá, Ituiutaba, Patos de Minas, Patrocínio, Uberaba e Uberlândia. Em conjunto, esses municípios possuíam 18 instituições de Ensino Superior, todas situadas em uma área geográfica, e as distâncias mínimas que as separam são de, no máximo, 200 quilômetros e para onde convergem alunos de toda a região (SCHULZ et al, 2000).

Em nossa pesquisa, atualizamos esses dados<sup>21</sup> para averiguarmos o número atual de IES localizadas em cada um dos municípios citados. Além disso, incluímos as instituições sediadas em outros estados brasileiros, mas que possuem polos de Educação à Distância (EAD) nos municípios da mesorregião Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. Entendemos que, apesar de a maioria das aulas ocorrerem por meio do ensino virtual, também existem os momentos presenciais obrigatórios dos cursos de graduação e/ou tecnológicos em cada pólo. Então, naturalmente, há deslocamentos de estudantes e professores para assistir/ministrar aulas semanal, quinzenal ou mensalmente, conforme os requisitos do curso e as regras de cada instituição.

**Tabela 3:** Nº de instituições de IES nos municípios da mesorregião do Triangulo Mineiro e Alto Paranaíba

Cidades	Instituições de Ensino Superior		Total
	Presencial	EAD	
Araguari	1	6	7
Araxá	2	7	9
Ituiutaba	5	3	8
Patos de Minas	3	5	8
Patrocínio	4	2	6
Uberaba	8	11	19
Uberlândia	13	11	24
<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>45</b>	<b>81</b>

Fonte: site e-MEC (2013)

Ao contabilizarmos as IES de ensino presencial com as que atuam por intermédio do EAD, tivemos por objetivo demonstrar a capacidade de cada município integrante do sistema de Educação Superior, elencado, por Schulz et al (2000), como centro de formação de mão de obra e como mercado de trabalho para a docência no Ensino Superior. Nesse sentido, Uberlândia é o que concentra o maior número de IES com ensino presencial (13 instituições) e de EAD (11 polos). Essa relevância havia sido mencionada na pesquisa de Camacho e Soares (2004), quando destacaram a representatividade de Uberlândia no cenário do Ensino Superior mineiro, em função do seu nível de centralidade, que, de modo direto e indireto, influencia um total de 90 municípios, sendo: 65 em Minas Gerais, 20 em Goiás e 05 em São Paulo. Para respaldar as suas afirmações, os autores observaram que o município alcançou um crescimento expressivo nos setores de serviços, havendo um destaque para a Educação Superior, pois, em um período de 20 anos (de 1980 a 2000), esse segmento educacional

<sup>21</sup> Atualização realizada por meio de consultas ao e-MEC que é um sistema eletrônico no qual tramitam os processos que regulam a Educação Superior no Brasil. Nele constam todos os pedidos de credenciamento e recredenciamento de instituições de educação superior, de autorização, renovação e reconhecimento de cursos.

aumentou em torno de 245% em cursos de graduação e 2400% nos cursos de pós-graduação, considerando que estes últimos não existiam até o início dos anos de 1980. Tais aspectos foram motivados pela expansão do município, em que figura o desenvolvimento do setor de serviços e da infraestrutura local, aliados uma geografia de fácil acesso a vários estados. Nesse contexto, surgiu a necessidade de preparação de mão de obra para a cidade, como também de um contingente de profissionais e estudantes em busca de formação, fatores que estimularam a criação de instituições de Ensino Superior e cursos para atender a essa demanda (CAMACHO e SOARES, 2004; DIAS, 2006).

A institucionalização do Ensino Superior em Uberlândia ocorreu a partir do ano de 1957 e percorreu fases distintas. A primeira, nominada de idealização (1957 a 1966), deu origem ao movimento pró-escolas superiores em Uberlândia e culminou com a criação das faculdades de Direito, de Filosofia Ciências e Letras e de Ciências Econômicas e o Conservatório Superior de Música. A segunda fase (1966 a 1969) foi marcada pela implantação de um projeto em que se percebia uma experiência já mais fortalecida no âmbito de terceiro grau, havendo um nítido direcionamento para se constituir uma universidade. São oriundas dessa etapa a criação da Escola Federal de Engenharia, a Faculdade de Artes, originada do Conservatório Musical de Uberlândia, e a Escola de Medicina e Cirurgia. A última fase (1969 a 1976) foi marcada pela consolidação, em que houve a unificação das escolas isoladas para formar a Universidade de Uberlândia, cuja federalização ocorreu no período de 1976 a 1978 (SILVA e QUILLICI NETO, 2011).

Como expoente do Ensino Superior no município, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) oferta, atualmente, 68 cursos de graduação, 35 de mestrado, 18 de doutorado, 41 cursos de especialização e 110 de extensão. Sua estrutura está organizada em 32 Unidades Acadêmicas (Faculdades e Institutos), distribuídas nas áreas de Ciências Biomédicas, de Ciências Exatas, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas e Artes, em que atuam mais de 1.300 docentes, 17.000 alunos, e cerca de 3.3000 técnicos administrativos. Em Uberlândia, a UFU possui dois campi, porém tem extensões (outros campi) nas cidades de Ituiutaba, Monte Carmelo e Patos de Minas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2013).

Esses números mostram a importância da instituição na esfera de capacitação das pessoas, além de contribuir para dinamizar os fluxos intrarregionais de alunos e tornar o município um centro da rede urbana regional. Isso porque cumpre um importante papel na Educação



Superior da região, pois influencia desde a mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba até um quadrilátero delimitado pelo Distrito Federal e pelos Estados de Goiás, São Paulo e Minas Gerais (CAMACHO e SOARES, 2004; DIAS, 2006).

Especificamente, nos municípios que integram a mesorregião abordada em nossa pesquisa, a UFU é a principal instituição<sup>22</sup> formadora de docentes para atuar no Ensino Superior devido ao número e a diversidade de cursos *stricto sensu* que possui. Dentre eles, destacamos o Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) e o Programa de Pós-Graduação em Economia (PPGE), pois cerca de 50% dos professores desta pesquisa são ex-alunos de um dos dois programas e, em alguns casos, estão novamente matriculados cursando doutorado em Economia.

O PPGA foi iniciado no ano de 2003, com o curso de mestrado em Administração, e, até o presente, já titulou 113 pessoas. De acordo com Rodrigues (2011), do total de 77 egressos titulados até o primeiro semestre de 2011, cerca de 84% trabalhavam como docentes, em sua maioria, nas instituições públicas nos Estados de Minas Gerais e Goiás. Contudo, apenas 52% desses egressos eram exclusivamente professores, pois os demais mantinham outros vínculos empregatícios. Assinalamos que alguns formandos do PPGA ingressam como professores efetivos na própria UFU<sup>23</sup>. Nesse caso, atuam em um dos dois cursos de Administração da instituição, seja o que está alocado na Faculdade de Gestão e Negócios (FAGEN), em Uberlândia, ou naquele ministrado no campus da cidade de Ituiutaba (FACIP/UFU). Em nosso levantamento, verificamos que 19 egressos do PPGA são integrantes do quadro atual docente da FAGEN, constituído por 61 profissionais. Além disso, dos 11 professores que compõem o curso de Administração da FACIP 04 também foram formados no PPGA.

O PPGE oferta os cursos de mestrado e doutorado, que, respectivamente, foram iniciados nos anos de 1996 e 2007. No mestrado, já foram titulados 193 sujeitos e grande parte desses egressos (67,2%) seguiu a carreira acadêmica, trabalhando em instituições públicas (60,5%) ou privadas (26,9%), que, em sua maioria, estão localizadas nos Estados de Minas Gerais

---

<sup>22</sup> Apenas mais duas instituições da mesorregião do Triângulo Mineiro possuem cursos *stricto sensu*: a Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) que possui 07 cursos de mestrado e 03 de doutorado distribuídos nas áreas de Saúde, Educação e Inovação Tecnológica; e a Universidade de Uberaba (UNIUBE), que possui 03 cursos de mestrado abrangendo as áreas de Saúde e de Educação.

<sup>23</sup> Ainda que em número reduzido, também há egressos do PPGA nos cursos de Ciências Contábeis da UFU em Uberlândia e no Campus de Ituiutaba, pois o programa mantém uma Linha de Pesquisa Gestão Financeira e Controladoria.

(45,2%) e Goiás (22,4%). Como o curso de doutorado é mais recente, apenas 07 sujeitos tinham obtido titulação até dezembro do ano de 2012<sup>24</sup>. Voltaremos aos dados do PPGA e do PPGE no item dedicado à compreensão da carreira docente móvel.

Uma vez que distinguimos o campo da pesquisa e já mencionamos as características dos docentes quanto ao gênero, idade, tempo de atuação e formação acadêmica, tratamos, agora, de caracterizar o perfil de mobilidade vivenciado por esses professores, conforme exposto no Quadro 12. Para tanto, baseamos-nos na tipologia proposta por Landwerlin e Sanchez (2007) e nos pressupostos desses autores quanto a ser necessário conhecer os tipos de mobilidades para entender e examinar as suas consequências na qualidade de vida dos sujeitos, a partir de elementos como: o tempo de permanência do indivíduo na localidade de destino, a distância percorrida, e a assiduidade do deslocamento.

Observamos que os docentes estão vinculados a 07 instituições de ensino, sendo 03 universidades (C, E, G) - 01 instituição privada e 02 campi de IES federais - e 04 faculdades privadas. As instituições distam entre 32 km a 350 km da cidade de Uberlândia, e estão situadas nos Estados de Goiás (A, E, D) e Minas Gerais (B, C, F, G). Para manter a confidencialidade dos dados, não citamos, no Quadro 12, os nomes das cidades de destino dos deslocamentos, porque, na maioria dos casos, aliando-se a natureza da IES e o município no qual está localizada, é possível identificar a instituição.

Assim, preferimos colocar apenas a distância percorrida, mas consideramos o trajeto de ida e volta, pois o docente está a serviço da IES durante todo esse tempo. Além disso, ponderamos que os horários de retorno e chegada aos lares, em alguns casos, adentram a madrugada. Isso faz com que a quilometragem diária percorrida ocasione diversos impactos sobre os professores e seja percebida de diferentes modos, como evidenciado nos relatos de E6: [...] Parece perto, né? Mas eu fico angustiada, principalmente por saber que tenho pela frente uma hora e cinquenta pra ir e uma hora e cinquenta pra voltar, o tempo não passa [...] e E24: [...] No fim do semestre ou quando você precisa chegar logo em casa, esses 150 km pra ir e voltar parecem a eternidade [...].

---

<sup>24</sup> Levantamento mais recente realizado pela secretaria do PPGE/UFU.

Desse modo, acreditamos que não teria propósito mencionar apenas a distância entre os municípios, uma vez que, em seus relatos, os docentes fazem apreciações sobre a viagem de modo integral, sopesando o trajeto da ida e o retorno e os expressando como uma totalidade.

	Gênero	Estado civil	Filhos	Outra atividade	Atua em quantas IES	Natureza da IES	Vínculo	Tempo docência móvel (anos)	Distância percorrida /Estado <sup>25</sup>	IES	Tipo de mobilidade/ Frequência (dias)
E1	M	C	2	N	1	Privada	Horista	5	240 km/GO	A	Diária (5)
E2	F	C	0	N	1	Privada	Integral	9	240 km/GO	A	Semanal permanência de 2 dias
E3	F	C	2	N	1	Privada	Horista	9	218 km/MG	B	Diária (2)
E4	M	S	0	N	1	Privada	Horista	4	240 km/GO	A	Diária (5)
E5	M	C	2	N		Privada	Horista	13	240 km/GO	A	Diária (3)
E6	F	C	0	Analista de negócios	1	Privada	Horista	4	240 km/GO	A	Diária (4)
E7	F	S	0	N	1	Pública	Integral	10	240 km/GO	E	Semanal permanência de 3 dias
E8	F	S	3	Contadora	1	Privada	Horista	3	700 km/MG	F	Semanal permanência de 2 dias
E9	M	C	1	Consultor	1	Privada	Horista	4	218 km/MG	B	Diária (2)
E10	M	C	2	Gestor de RH	1	Privada	Horista	6	218 km/MG	B	Diária (3)
E11	M	C	3	Publicitário	1	Privada	Horista	6	240 km/GO	A	Diária (3)
E12	F	C	1	N	1	Pública	Integral	8	274 km/MG	C	Semanal permanência de 2 dias
E13	F	C	2	Analista de negócios	1	Privada	Horista	4	240 km/GO	A	Diária (5)
E14	F	C	1	N	1	Pública	Integral	3	274 km/ MG	C	Semanal permanência de 2 dias
E15	F	C	2	N	2	Pública/ Privada	Parcial	6	240 km/GO	A	Pública/ semanal permanece 1 dia
							Horista			E	Privada/ diária (2)
E16	F	C	0	N	1	Privada	Horista	4	64 km/MG	G	Diária - 3
E17	M	S	0	Odontólogo	1	Privada	Horista	3	218 km/MG	B	Diária (3)
E18	M	C	2	N	1	Privada	Integral	10	300 km/GO	D	Diária (2) e Semanal Permanência de 3 dias
E19	F	S	1	Funcionário Público	1	Privada	Horista	2	300 km/GO	D	Diária (5)
E20	M	C	1	N	1	Privada	Horista	7	240 km/GO	C	Diária (5)
E21	F	S	0	N	1	Pública	Integral	10	274 km/MG	C	Semanal permanência de 3 dias
E22	M	C	2	N	1	Privada	Horista	1	240 km/GO	A	Diária (2)
E23	M	C	1	N	1	Privada	Horista	4	300 km/GO	D	Diária (2)
E24	F	S	0	N	1	Privada	Horista	3	300 km/GO	D	Diária (3)

**Quadro 12:** Perfil de mobilidade dos professores pesquisados

**Fonte:** Dados da pesquisa (2013)

<sup>25</sup> A distância percorrida considera o percurso de ida e volta.

Observamos que, no período abrangido pela coleta de dados<sup>26</sup>, todos os professores dessa pesquisa desenvolviam mobilidades circulares, visto que se deslocavam com frequência e regularidade, tendo como ponto de partida e retorno a sua residência. Porém existem diferenças entre as mobilidades exercidas pelos docentes em função dos tipos de deslocamentos realizados. Na maioria das situações (67%) predominavam os deslocamentos diários (*daily commuters*), pois os docentes se deslocavam, no mínimo, duas vezes por semana, gastando um tempo médio (ida/retorno) de uma hora, no caso da cidade mais próxima, e de até quatro horas, quando da localidade mais distante de Uberlândia. Contudo, em 25% das circunstâncias, as mobilidades assumiam a configuração de semanais (*weekly*), uma vez que os docentes viajavam e permaneciam por um período variável (de um a três dias) na cidade em que a IES se situa. Assim, por pernitem fora de casa alguns dias no mês, esses professores também se distinguem como *Overnighters*. E, ao mesmo tempo, podem ser considerados como *Shuttles*, por manterem uma segunda residência (alojamento, casa, apartamento, etc.) na qual permaneciam durante a estadia semanal.

Dentre os entrevistados, assinalamos que os sujeitos E15 e E18 são casos específicos, pois, concomitantemente, desenvolvem a mobilidade diária e a semanal. A situação de E15 chama-nos atenção em virtude de a professora estar vinculada a duas instituições situadas em um mesmo município: uma universidade federal e uma faculdade privada. Como docente efetiva na IES federal, a sua carga horária é de 20 horas semanais, o que lhe possibilita ajustar-se ao outro trabalho. Sob esse enfoque, considerando que é casada, possui filhos pequenos, e atua na instituição privada apenas nas quartas e quintas-feiras, a professora opta pelo retorno diário no ônibus mantido pela IES. Já na instituição pública, a docente ministra aulas as segundas e terças-feiras e utiliza seu próprio carro para efetuar o deslocamento. Nesse sentido, como as suas atividades abrangem o período matutino e o noturno, ela pernoita um dia na localidade, já que o retorno ao lar seria desgastante. Então, para a sua permanência, a docente alugou um apartamento com outros professores, visando ratear as despesas. No seu depoimento, a professora esclarece como efetua a mobilidade em função dos vínculos:

Eu vou nas segundas-feiras, logo na hora do almoço, porque eu trabalho lá à tarde e à noite, na segunda-feira. Então eu vou no meu carro e fico pra terça. E na terça-feira eu dou aula também à tarde, até sete horas da noite, e depois eu retorno pra Uberlândia. E na “NOME DA FACULDADE” que é a privada, eu vou quarta e quinta, só que eu vou no ônibus deles. Então eu vou e volto no mesmo dia (E15).

---

<sup>26</sup> Setembro/2012 a janeiro/2013.

No caso do entrevistado E18, os fatores que interferem e condicionam os seus tipos de deslocamentos estão relacionados ao tipo de vínculo e as atividades desenvolvidas na IES da qual faz parte. Como seu contrato é de tempo integral (40 horas), o docente ministra aulas e também atua como coordenador do curso de Administração. Assim, organiza a sua semana de modo que, nos dois primeiros dias (dedicados as aulas), seus deslocamentos são diários, mas em função das demandas do cargo - como atendimento aos discentes, reuniões e atividades burocráticas – condensa as suas atividades para que ocupem os três dias restantes. Portanto, ele pernoita e permanece na localidade, pois inicia a jornada de trabalho às 8 h da manhã, como explicitado em seu depoimento:

Eu dou aula de segunda à sexta, 20 horas [...] mas eu sou 40 horas [...]... eu sou coordenador adjunto também, aí tenho que cumprir 20 horas nessa coordenação adjunta. Aí eu vou segunda, terça e quarta e fico lá quinta e sexta durante o dia. Segunda eu vou e volto; terça eu vou e volto; quarta eu vou e fico lá quarta, quinta, e volto na sexta à noite (E18).

Em relação aos vínculos que os professores mantêm com as IES, notamos que há 17 docentes horistas; 06 em tempo integral; e 01 professora (E15) com duplo vínculo: parcial e horista. Aqueles que atuam em tempo integral, em sua maioria, estão nos campi das instituições federais. Dentre eles, no entanto, há 02 professores (E2 e E18) que trabalham em IES privadas, e o seu maior número horas se deve ao exercício do cargo de coordenação de curso. Destacamos que, nos casos dos nossos sujeitos, os tipos de mobilidades observadas relacionam-se (ou são influenciadas) por aspectos como: os vínculos institucionais estabelecidos; as distâncias percorridas e o tempo do percurso; as formas de transporte/locomoção; e a existência de outras atividades profissionais em Uberlândia.

A respeito dos vínculos, é comum que os docentes horistas efetuem deslocamentos pendulares, visto que se restringem a ministrar aulas e não atuam em demais atividades que justifiquem a sua presença na IES em outros momentos. Todavia a mobilidade semanal é uma constante, quando se trata de professores com vínculos de tempo integral, em regime de dedicação exclusiva, e atuação nas IES federais interiorizadas em decorrência da expansão do Ensino Superior. Em geral, como esses docentes têm aulas em horários variados ao longo do dia, desenvolvem pesquisas e projetos de extensão, a sua permanência é necessária na localidade da IES. Nas situações observadas junto aos sujeitos desta pesquisa, essa estada é de apenas alguns dias, não ocupando integralmente a semana devido às negociações que os

docentes entabulam com as coordenações e chefias das suas unidades. Entretanto, quando se trata de docentes em tempo integral, mas vinculados as instituições privadas, a mobilidade semanal, normalmente acompanha o exercício de algum cargo de coordenação ou direção, além das funções docentes, como nos mostra E2: “Como eu tenho uma carga horária maior, não compensa ficar o tempo todo na estrada indo e voltando, indo e voltando, então eu tive que ficar né, por alguns dias, na outra localidade”.

Conforme evidenciado nos dados do INEP (2010), o número de docente em tempo integral nas instituições privadas é muito reduzido, principalmente quando se refere a faculdades. Na verdade, percebemos que a quantidade desse professores é dimensionada para atender às determinações legais do MEC, pois será averiguada nos momentos de autorização, credenciamento e reconhecimentos de cursos, bem como nas avaliações institucionais conduzidas pelo INEP. A máxima das instituições privadas, neste caso, é fazer uso intensivo desse tipo de docente. Assim, eles costumam ser integrados (ou distribuídos) nos quadros de dos vários cursos da sua instituição, ministrando um número considerável de aulas, além de exercerem a coordenação de uma ou mais graduações. “[...] trabalho é o que não falta, a coordenação do meu curso é só mais um deles [...], eu dou aula em mais duas graduações da faculdade, atendo alunos toda hora e ainda tô responsável pelo projeto pedagógico de um curso novo que vamos lançar [...]” (E2).

Percebemos que mais dois aspectos também condicionam os tipos de mobilidades dos professores da pesquisa. São eles: as distâncias entre a residência e o município em que a IES está localizada; e a existência de vínculos profissionais em Uberlândia. Como menciona Bertero (2006), comumente, as graduações em Administração são ministradas no período noturno, possibilitando que o professor tenha outras atividades diurnas e estabeleça uma carreira mista. Então, ao optar pelos deslocamentos frequentes, os entrevistados ponderam a viabilidade do retorno diário devido ao exercício de outra profissão e/ou para reencontrar a família. Portanto, suas análises contemplam não apenas as distâncias, mas também os elementos a elas relacionados, como o tempo gasto para transpô-la e a forma de locomoção. Tomamos como exemplo a necessidade do retorno diário para o reencontro familiar o que menciona E18: “[...] eu tenho dificuldade de ficar longe da minha esposa, dos meus filhos. Quando eu fico lá quinta e sexta o dia inteiro, não fico feliz [...] eu me satisfaço mais indo e voltando do que passando a noite lá. Eu prefiro voltar pra casa [...]”. Já quanto a interferência dos vínculos profissionais em Uberlândia sobre os deslocamentos, E24 informa que: “No

começo eu tinha outro emprego e eu só aceitei porque podia voltar todos os dias [...] eram poucas aulas e não tinha como largar o que já tava certo assim de uma hora pra outra [...]"

Finalizando a abordagem sobre os perfis de mobilidade dos sujeitos investigados, citamos o caso da entrevistada E8, para ilustrar como os aspectos<sup>27</sup> que influenciam a mobilidade podem ser moldados em função das necessidades dos docentes. Uma vez que é significativa a distância entre a sua casa e a IES privada na qual trabalha como horista, a docente opta por concentrar seus horários nas quinta e sexta-feira e permanece na cidade da instituição para atuar no curso de Administração noturno e em outros de áreas correlatas, porém ministrados nos períodos da tarde. Desse modo, a professora mantém o vínculo com a IES, aumenta o seu número de horas e a sua renda, ao mesmo tempo em que concilia outro trabalho como contadora em Uberlândia.

Destacamos que as configurações de mobilidades aqui apresentadas estão restritas ao período da coleta de dados. Então, dizem respeito a um momento específico da carreira dos sujeitos, apesar dos depoimentos mostrarem que alguns desses professores já alternaram a mobilidade diária e a semanal ao longo da sua trajetória profissional. Essa alternância pode ser explicada pelos elementos que condicionam os deslocamentos e/ou pelas necessidades pessoais e profissionais dos docentes investigados. É preciso considerar que, em geral, os sujeitos já estão na docência móvel há algum tempo, havendo situações em que essa experiência chega aos dez anos ou mais.

---

<sup>27</sup> Vínculos institucionais; distâncias percorridas, o tempo do percurso; transporte, de outras atividades profissionais.

## 5.2 A carreira docente móvel

Neste tópico, abordamos as características da carreira docente móvel configurada pelos deslocamentos diários e semanais, conforme descrevemos no item anterior. A partir dos depoimentos dos entrevistados, buscamos elucidar os pontos comuns em suas trajetórias profissionais, examinando o surgimento da docência em suas vidas e a inserção da mobilidade nessa conjuntura, bem como as forças ou motivos que condicionam os seus deslocamentos. Nesse trajeto, abordamos as formas pelas quais construíram a sua carreira, os elementos que facilitaram e dificultaram esse processo e a posturas das instituições de ensino quanto a gestão da mobilidade. Por último, tratamos das percepções associadas a este tipo de carreira, desvendando os sentimentos em torno da docência móvel.

### 5.2.1 O ingresso na carreira e a “opção” pela docência

Com o propósito de esclarecer como e por que os sujeitos da pesquisa se tornaram docentes em curso de Administração, primeiro, investigamos o perfil do grupo, quando do início da sua carreira. Assim, averiguamos que, dos 24 docentes entrevistados, 17 indivíduos (70, 83%) já iniciaram a carreira no Ensino Superior inseridos na mobilidade por meio dos deslocamentos contínuos para as IES localizadas fora de Uberlândia, bem como ministrando disciplinas em curso de Administração ou em graduações da mesma área, como Economia e Ciências Contábeis. Dentre eles, somente 02 professores tinham alguma experiência com a docência, contudo lecionaram no ensino fundamental e médio. Os demais sujeitos possuíam experiências (em graus variados) no Ensino Superior, porém não atuavam como docentes móveis, e as suas aulas eram em graduações como Letras, Direito e Engenharia.

Quando da inserção na carreira docente móvel, os entrevistados tinham perfis diferenciados. A metade possuía empregos em outros tipos de organizações sediadas em Uberlândia. Contudo, apenas 04 tinham alguma experiência docente anterior (02 no ensino fundamental/médio e 02 em graduações tecnológicas e Letras). Os outros 12 sujeitos estavam sem vínculo empregatício e tinham as seguintes configurações: 07 cursavam mestrado - ou tinham concluído há pouco - e desejavam entrar no mercado de trabalho; e os 05 restantes tinham encerrado os seus contratos de trabalho em instituições de ensino privadas ou federais em que trabalhavam como professores substitutos.



Com exceção da entrevistada E14, cuja mobilidade se deu pelo ingresso numa IES federal do interior, em todas as demais situações, a docência móvel foi iniciada por meio de vínculos em IES privadas, para quais os professores foram contratados como horistas, exercendo a atividade no período noturno. Mesmo nas situações em que, posteriormente, o vínculo foi convertido em integral, os contratos iniciais foram estabelecidos com um número menor de horas aulas (entre 08 a 20 horas), sendo aumentados em conformidade com os objetivos das instituições e o desempenho do docente.

Quanto às formas de ingresso nas instituições de ensino, grande parte dos professores destacou que, nas suas primeiras experiências, o acesso as IES ocorreu por indicações de colegas de trabalho, familiares ou conhecidos que já lecionavam nas IES, conforme percebido na fala de E8: “[...] na verdade, outro professor que trabalhava na Administração me ligou, me conhecia aqui de Uberlândia e falou: olha, estamos precisando de um professor lá, eu te indiquei, manda o seu currículo [...]”. E ratificado por E5: “Tem 13 anos que eu comecei, surgiu uma oportunidade através de uma amiga minha que me indicou e me apresentou como professor para o coordenador e deu tudo certo [...]”. Já E7 explicou: “Eu fui indicada ao coordenador por um ex colega de mestrado que já trabalhava lá, ele precisou sair e me indicou e o coordenador me chamou”. Em alguns relatos, fica patente que a titulação de mestrado e/ou a experiência profissional colaboraram para a efetivação do docente após a sua indicação para a IES, como falam E5: “eu tinha muita experiência com comércio exterior e era fundamental pra eles tornar o curso mais prático [...] é difícil conseguir gente assim na região”; e E2: “foi o mestrado, foi a experiência no mercado [...] eu fui chamada para dar marketing e já atuava na área há muito tempo e isso ajudou, [...] isso dá segurança a quem te seleciona, a certeza da contribuição [...]”

No caso de outros professores, o ingresso nas instituições ocorreu por meio de recrutamentos nos quais as IES utilizaram, como expediente, a comunicação com os programas de mestrado para solicitar a divulgação de vagas e/ou a indicação de alunos ou egressos, como mencionando por E1: “[...] ligaram para coordenação aqui da Economia e solicitaram profissionais da área para ministrar algumas disciplinas lá, o coordenador encaminhou um email para o grupo de alunos e eu me interessei e fui procurar a Instituição”; e por E19: “[...] o coordenador do curso de contábeis [...] ele entrou em contato com a FAGEN perguntando o e-mail dos alunos já formados no mestrado de Administração da UFU [...]”. Dentre os entrevistados, chama-nos atenção o fato de apenas E22 vivenciar um processo seletivo com

etapas elaboradas, o que, para o entrevistado, foi um motivo de surpresa ante as formas corriqueiras de acesso as IES e das quais ele já tinha conhecimento: “a instituição “NOME” tem um processo muito profissional, fez um processo seletivo realmente profissional, com anúncio em jornal, com análise de currículo, aula didática, e foi quando então eu comecei lá”.

Na verdade, a maioria dos relatos mostra que as formas de inserção na carreira docente coadunam com as práticas constantes na literatura, no que diz respeito ao acesso a docência em curso de Administração em instituições privadas. Tais práticas parecem se fundamentar em dois pontos: a manutenção do percentual de professores com curso *stricto sensu*, para atender às recomendações do MEC, e a retórica de que os profissionais atuantes no mercado trazem mais contribuições à sala de aula em razão das suas vivências empresariais atualizadas. Contudo, sem questionar a validade e a extensão desses dois preceitos, acreditamos que ambos os aspectos influem nas relações das IES com o seu mercado, fazendo com que a eles seja dedicada muita atenção pelas instituições. Ao manter percentuais de mestres e doutores abaixo do recomendado, as IES correm o risco de comprometer as notas atribuídas às avaliações dos cursos e institucionais. Por sua vez, notas ruins prejudicam a imagem das instituições na comunidade e afetam a demanda de alunos, principalmente, no contexto atual, em que há uma forte concorrência de mercado originada pela disseminação de IES e cursos. É em nome da demanda, também, que muitas instituições divulgam, na mídia, as qualidades do seu corpo docente constituído por profissionais de mercado, que, além da titulação *stricto sensu*, integra (ou integrou) grandes organizações, enfatizando as “aulas práticas” e o nível de conhecimento que poderá ser obtido e que ajudará o discente a tornar-se o “administrador do futuro”. No depoimento de E9, ratificando os porquês do sentimento de segurança junto à IES em que atua, ilustra as nossas observações: “as universidades particulares tem uma vantagem [...] Eles precisam de profissionais que tem esse pé no mercado e na academia, que saiba equilibrar bem, pois é isso que está chamando aluno [...] eu acredito que eu tenho esse perfil”.

É interessante assinalarmos que, para a maioria dos entrevistados, o ingresso nas IES em cursos de Administração também representou a primeira experiência como docentes no Ensino Superior. Diante desse fato, buscamos entender quais os motivos que os conduziram à docência e por que lecionam em curso de cursos de Administração. Sob esse enfoque, primeiro examinamos as formações dos sujeitos, visando compreender se as suas trajetórias acadêmicas se relacionam às questões formuladas. Para tanto, notamos que a maioria dos

indivíduos (87,5%) é graduada na área de Ciências Socialmente Aplicáveis<sup>28</sup>, com destaque para os cursos de Administração e Economia. Os demais possuem formações na área de Ciências Humanas, Linguagem e Artes e estão distribuídos nos cursos de Letras, Artes Plásticas e Pedagogia. Em relação à pós-graduação, 13 professores (54%) têm títulos em cursos *stricto sensu* com predomínio de mestrados em Administração e Economia. No caso dos docentes especialistas (33,3%), todos completaram cursos diretamente relacionados à área de Administração, a exemplo de gestão de pessoas, marketing e comunicação.

A partir do perfil apresentado pelo grupo de professores, acreditamos que a opção por lecionar em cursos de Administração seja uma decorrência concernentes às suas formações, em especial, das graduações efetuadas. É pertinente que, ao decidir exercer o magistério, o indivíduo busque as suas áreas de competências, uma vez que isso facilita a compreensão e a exposição do conteúdo que ele ministrará, possibilitando-lhe maior segurança e conforto emocional diante dos desafios de enfrentar uma sala de aula pela primeira vez e ter que conduzi-la no decorrer dos semestres. Julgamos que o mesmo princípio se aplica aos docentes formados em Letras, Artes e Pedagogia, pois todos cursaram pós-graduações em áreas conexas a Administração. Além disso, eles são profissionais experientes e que, à época das suas contratações pelas IES, trabalhavam em uma grande empresa regional de comunicação atuando nas áreas em que ministram aulas no presente.

Uma vez esclarecida a formação dos professores, voltamos a nossa atenção para o momento em que a docência surgiu no percurso profissional dos entrevistados, buscando conhecer-lhe as razões que os levaram às salas de aula. Observamos que a docência, como uma decorrência natural da vivência familiar, foi uma situação mencionada apenas por E5:

[...] mamãe era professora, e eu observava muito a conduta dela como docente [...] quando ela tinha alguns alunos para dar uma orientação, eu já desde adolescente comecei a auxiliar nessa parte, aí eu despertei a curiosidade para isso, foi bem jovem na fase de 17 até 18 anos. Logo depois eu fui trabalhar no estado como professor [...] eu me identifiquei porque eu observava o prazer da minha mãe [...] então, eu vim caminhando dentro dessa área e chegou um determinado momento eu falei assim: eu vou ser professor, porque eu estou inserido dentro do processo, e eu identificava com a profissão de educador, então, e eu abracei essa profissão (E5).

---

<sup>28</sup> Em conformidade com a Nova Tabela das Áreas de Conhecimentos - CNPq, CAPES, FINEP.

Em outros casos (E1, E7, E18), a carreira docente surgiu como consequência das escolhas acadêmicas durante a graduação, principalmente, para os sujeitos cuja formação ocorreu em IES federais, uma vez que, nesse tipo de instituição, os Programas de Educação Tutorial (PET) e as monitorias de disciplinas são práticas consolidadas e amplamente divulgadas junto aos discentes. Em virtude das atividades desses programas se assemelharem ao contexto do trabalho docente, as vivências que eles proporcionam despertam vocações, conduzindo-os à carreira acadêmica, como nos mostra E1: “minha primeira experiência foi como monitor de Econometria, na graduação ainda, e a partir disso eu peguei gosto porque eu vi os alunos se superarem”. Já para a entrevistada E7, o PET agiu como o mecanismo favorável à carreira, estimulando-a a cursar o mestrado, o que lhe possibilitou, posteriormente, o ingresso na docência:

Quando eu entrei na faculdade pra fazer Economia, eu queria trabalhar no mercado financeiro [...] depois eu entrei no programa de pesquisa chamado PET e um dos objetivos é preparar o aluno também para carreira docente. Então, a gente fazia bastante coisa, dava palestra em escola pública, a gente começou a ter contato com pesquisa e isso eu acho que foi o que mais me aproximou da carreira docente. Então se você me falar assim, durante a sua faculdade, porque que você decidiu fazer um mestrado e procurar a carreira docente? Foi por fazer parte do PET (E7).

Em alguns depoimentos (E2, E3, E9, E17, E19), os sujeitos mencionaram a importância do mestrado para o ingresso na docência, seja por despertar a vocação, revelar as competências dos discentes ou por ter possibilitado o acesso às IES, como nos mostra o relato de E17: “Se eu não tivesse entrado no mestrado, eu não seria professor. Isso eu tenho certeza absoluta”. Para o entrevistado, a convivência com os professores da pós-graduação assinala a docência como uma carreira, pois, como eles são pesquisadores, as suas falas costumam abordar o contexto da vivência universitária. “[...] na graduação, meus professores eram todos de mercado, mas no mestrado são pesquisadores, são da área docente [...] eles contam casos de docentes, as conversas nos grupos são sobre aula e começa a abrir seu campo de visão”. De acordo com E17, as metodologias instituídas no curso também colaboram para exercitar a prática docente, sendo o apoio dos professores uma forma de estímulo à potencialidade do discente: “tem também os seminários, porque mestrado você mais dá aula do que assiste né? Quando eu fazia seminário, os meus colegas já elogiavam, os professores elogiavam e isso me dava mais confiança”. Além disso, o mestrado permitiu ao entrevistado a sua primeira contratação como professor: “o mestrado foi o caminho pra minha contratação, porque através dele eu tive indicação pra dar aula”.

Embora os relatos apontem a influencia dos fatores familiares, a vocação e o contexto universitário, observou-se que a maioria dos sujeitos relacionou (de modo direto ou indireto) o seu ingresso na carreira docente às questões econômicas e financeiras, mesmo que, em alguns casos, elas tenham sido coadjuvantes. Nessas circunstâncias, o próprio entrevistado E5 menciona que, apesar da influencia familiar, a expectativa do retorno financeiro como complemento a renda doméstica também o motivou a ingressar no Ensino Superior: “Nunca tive expectativas sobre enriquecer com a docência. Minha mãe não ficou rica sendo professora, tá certo? [...] a família foi importante na minha decisão, mas teve o estímulo financeiro, algo voltado pra isso [...] eu sou casado e tenho filhos” (E5).

Para outros entrevistados (E9, E15, E27), a docência não foi uma escolha, mas o caminho encontrado para a inserção no mercado de trabalho, visto que estavam desempregados. Como relatado por E9: “Eu não tinha outra atividade, somente o mestrado. E aí, ficava naquela tendo que decidir se entrava de cabeça nisso. Foi o que aconteceu. A docência não era um projeto meu, foi um plano B, porque minha idéia antes era trabalhar com consultoria”. Entretanto, no caso de alguns indivíduos (E8, E10, E11, E13, 21), que já possuíam vínculo profissional, “ser professor” surgiu como uma opção para aproveitar oportunidades no mercado de trabalho. Porém, a intenção primeira desses entrevistados não era tornar a docência uma carreira paralela, mesmo que isso tenha ocorrido posteriormente.

[...] eu sempre tinha estudado para não ser professora, tanto que meu curso foi Economia, mas por morar em uma cidade do interior e não conseguir nada nessa área [...], surgiu um convite para um seletivo pra professor, eu fui fazer e gostei. [...] mas eu não estava desempregada, eu era gerente em supermercado. Porém, em termos salariais foi uma vantagem, o meu trabalho como docente. Era à noite, um curso noturno. Então, seria um trabalho complementar, uma jornada dupla de trabalho. Quando eu entrei, não tinha expectativa nenhuma, tanto que eu achei que era por um semestre, dois semestres no máximo [...] não tinha expectativa de continuar trabalhando com aquilo, e no final do segundo ano, eu vi que eu gostava que eu queria trabalhar daquela forma (E21).

Contudo a perspectiva da docência como uma carreira alternativa foi fortemente destacada pelos sujeitos (E2, E3, E19, E22), que, embora atuassem em outras áreas, procuraram obter os requisitos exigidos para o ingresso no Ensino Superior, como, por exemplo, o mestrado. Na verdade, percebeu-se que a opção pelo curso de mestrado em paralelo à carreira exercida já denotava o desejo de inserção na docência, fosse por complementar a renda, por status, ou mesmo por realização pessoal, como nos mostra E3:

[...] eu sempre pensei que a gente tinha que ter um plano B. Eu já estava na área empresarial [...] o plano B seria ter outro mercado. [...] então, ainda dentro da empresa eu optei por fazer minha especialização com foco em marketing e depois o mestrado em Engenharia de Produção, que vem mesmo para docentes. O mestrado mostrou que esse seria um caminho de ter novas oportunidades, em atuar em áreas diferentes [...] ele já me levava para ir para essa área da docência (E3).

Consideramos necessário mencionar que, apesar do enfoque econômico visto na maioria dos relatos, os entrevistados percebem a docência no Ensino Superior sob prismas diferentes. Alguns apontam como uma carreira na qual o retorno financeiro é limitado, se comparado a outras profissões, mas como uma atividade prazerosa em que o desgaste é supostamente menor, como declara E22: “[...] eu não vislumbrava dentro dessa área adquirir um grande crescimento financeiro, eu vislumbrava um trabalho mais prazeroso, de estresse menor, com mais qualidade de vida e um salário intermediário, um salário que atende as minhas necessidades com certa folga vamos dizer assim”. Nota-se que uma postura semelhante é compartilhada por E4: “eu fiquei muito desanimado com o mercado de capitais, um mercado com problemas e questões complexas das quais eu não gostaria mais de viver. Então, decidi abandonar essa área e ser docente, sempre gostei de ensinar, me sinto bem”.

Para outros sujeitos, mesmo que esteja precarizada e não proporcione os ganhos financeiros imaginados antes do ingresso, a docência é uma fonte de orgulho e status, com nos mostra E10: “primeiro, eu falo que sou professor, depois, eu falo que sou coordenador de recursos humanos, mesmo que o salário como docente seja menor”. Na verdade, para muitas pessoas, a docência no Ensino Superior é percebida como um diferencial, principalmente, quando exercida em instituições que possuem tradição e/ou relevância na sociedade (NOVO et al, 2010). Assim, origina ganhos nem sempre monetários, mas que contribuem para outras formas de retornos. Conforme menciona E17, apesar de não atender às suas expectativas financeiras, ser professor universitário confere status e legitima a sua competência como odontólogo aos olhos dos seus clientes:

[...] a expectativa que eu tinha na faculdade era a de uma profissão muito digna, muito respeitada, não só pela sociedade, mas pelos alunos e também bem remunerada. Entendeu? Era essa a expectativa que eu tinha. [...] socialmente, a expectativas foram alcançadas, mas dos alunos, e a remuneração, não. A sociedade vê diferente o professor universitário, tem status, mas depende de onde ele leciona. Como odontólogo, quando meus pacientes sabem que sou professor universitário, aquilo já dá status, entende? (E17)

### 5.2.2 Das dificuldades para inserção no mercado de trabalho local e o surgimento da mobilidade

Observamos que se os motivos para o desenvolvimento da carreira docente são variados, o mesmo não pode ser dito quanto à atuação em IES fora de Uberlândia, pois grande parte dessa questão está encerrada nas dificuldades de acesso ao campo de trabalho docente no Ensino Superior da localidade, como nos refere E22:

Eu não tinha nada em vista dentro da docência, e posteriormente, consegui entrar no mestrado da Engenharia Civil. A partir do mestrado é que abriu realmente as portas para a docência. Até um dos fatos que me levou a buscar a docência em outra cidade, é porque em Uberlândia as faculdades são muito fechadas, você consegue entrar, muito mais, por indicação do que por um processo seletivo normal. Então, quando eu saí lá da transportadora, eu deixei currículo em todas as faculdades de Uberlândia. Eu já tinha feito MBA em Logística, então eu tinha conhecimento de que nas faculdades eles aceitavam o professor somente especialista, sem o mestrado, mas em todas as faculdades particulares que eu deixei o currículo, nenhuma me chamou se quer para entrevista ou para dar uma aula como teste (E22).

A nosso ver, a declaração de E22 ilustra claramente as dificuldades de inserção profissional na docência do Ensino Superior em Uberlândia. Assim, resolvemos retratá-la, uma vez que ela encerra elementos compartilhados nas demais entrevistas quanto aos motivos que impelem os docentes à mobilidade. O primeiro faz referência ao mercado local e as suas características no que diz respeito ao ingresso docente no Ensino Superior. Conforme vimos no item 5.1, Uberlândia é o município da mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, que concentra o maior número de IES. Ao mesmo tempo em que guarda essa característica, acreditamos que há um contingente de pessoas aptas para atuar no Ensino Superior, considerando as diversas pós-graduações *lato sensu* existentes na cidade, e a UFU como principal instituição formadora de mestres e doutores. Não obstante, o município atrai muitas pessoas de outras regiões motivadas pelas condições de moradia, educação, emprego, urbanização e infraestrutura locais, além de ser um centro de confluência regional e de fácil acesso.

Nessas circunstâncias, deduzimos que uma das dificuldades de ingresso na docência do Ensino Superior na cidade esteja relacionada à demanda de vagas docentes nos cursos de Administração (e nas áreas correlatas), bem como a quantidade de pessoas tituladas para

ocupá-las. Ao tomarmos como exemplo os números de egressos do PPGA e do PPGE, e as suas alocações profissionais, notamos que esses indivíduos se concentram na própria região, estando distribuídos nas diversas IES existentes. Soma-se a esse fato a concorrência que provém dos estados circunvizinhos. Sob esse enfoque, deduzimos que as instituições não tenham dificuldades para compor os seus quadros docentes com 1/3 de mestres e/ou doutores, como recomenda o MEC. E uma vez que esse percentual seja atendido, é comum que os demais integrantes do corpo docente sejam especialistas, devido aos salários menores e à busca incessante pela redução de custos nas IES privadas.

Outro aspecto não menos relevante são as contratações efetuadas por meio de indicações, em geral, dos demais professores que já atuam nas instituições. A lógica é evitar os custos, a demora, e por que não dizer, os riscos associados aos recrutamentos externos, uma vez que nem sempre a titulação e a experiência do docente são indicativas de sua adaptação ao contexto institucional. Ao utilizar as indicações as IES - representadas por seus coordenadores de curso - partem do princípio de que o docente já foi “testado” em sua didática, manejo de sala e nas outras demandas do Ensino Superior como a relação professor-aluno.

Percebemos, então, que, para lecionar no Ensino Superior do município de Uberlândia - seja motivado por desejo, realização pessoal ou complemento de renda, o aspirante a docente encontra barreiras configuradas pela concorrência, pela necessidade de titulação e pelas redes de contatos profissionais, o que o faz vislumbrar e aceitar as oportunidades existentes em IES situadas em outros municípios da região, haja vista a expansão e interiorização do Ensino Superior. Assim, tomando por base as observações de alguns autores (SANTOS, 2006; PERPÉTUA 2010; CRAIDE, 2012), notamos que os deslocamentos diários e/ou semanais desses professores se relacionam diretamente à concretização dos seus objetivos profissionais, seja por vislumbrar uma oportunidade de inserção no mercado de trabalho ou em função de procurarem alternativas em suas carreiras, novos desafios, ou uma renda complementar ao orçamento doméstico.

Conforme ressaltado por Perpétua (2010), comumente os indivíduos se sujeitam aos deslocamentos, e arcam com as suas consequências, quando não encontram ocupações nos lugares em que residem ou quando desejam melhores condições de trabalho e remuneração. Na verdade, o autor faz referência direta às pessoas que migram por terem baixa qualificação profissional, o que restringe as suas oportunidades no mercado de trabalho local. Não é o caso



dos nossos sujeitos da pesquisa. Embora tenhamos observado que a metade dos entrevistados estava desempregada quando da oportunidade de lecionarem no Ensino Superior – evidenciando o fator econômico como motivo para os deslocamentos frequentes, não podemos descartar que o ingresso nas IES regionais também marca o início da carreira para aqueles indivíduos que tinham a docência como vocação e opção de vida como, por exemplo, nos casos de E1 e E7.

Além disso, desempregados ou não, os nossos entrevistados já apresentavam a qualificação necessária que lhes propiciavam o ingresso no Ensino Superior, mas também em outros segmentos profissionais. Portanto, mesmo que o acesso as IES tenha surgido como uma oportunidade financeira, também é importante considerar que a motivação para os deslocamentos abrange um leque maior de fatores. Há razões como o status, o desenvolvimento da carreira e a solidificação das competências para o alcance de objetivos que os sujeitos estabelecem em médio e em longo prazo, como o desejo de ingressar nas IES federais.

Ainda, alguns depoimentos revelaram que, apesar do estímulo inicial ser o econômico, motivado pela oportunidade de melhorias no orçamento de um modo considerado fácil, - “eu achei que seria menos arriscado começar lá; a gente tem a impressão que vai ser mais fácil, que os alunos vão exigir menos conhecimento” (E24); “era o grande pulo financeiro na época [...] pensei, vou unir o útil ao agradável” (E11) - o cotidiano na docência mostra-se prazeroso, estimulante, pois permite a realização de necessidades pessoais, o desejo de atenção, os contatos sociais, dentre outros sentimentos, como nos mostra E23: “eu nem sei dizer o que acontece quando entro na sala de aula, não vejo o tempo passar, é uma sensação muito boa, o contato com os alunos, eu me sinto importante, valorizado”.

Igualmente a como apontaram as dificuldades para ingressar nas IES em Uberlândia, os entrevistados também fizeram menção sobre conhecer as possibilidades de trabalho nas universidades e faculdades situadas nas cidades próximas ao referido município. “[...] geralmente, as faculdades de fora, elas não tem muita opção de contratação, principalmente de mestres. Então, é uma ótima oportunidade pra começar minha carreira. Isso é muito bom” (E17).

Na verdade, se a expansão do Ensino Superior aumentou o número de instituições, cursos e vagas no Brasil (INEP, 2008), é lícito deduzir que também contribuiu para a multiplicação da graduação em Administração, mormente nas instituições de ensino privadas (INEP, 2008). Nesse sentido, depreende-se que há um incremento na demanda por professores universitários, pois, com o processo de interiorização das IES, esses indivíduos perceberam o surgimento de muitas oportunidades de trabalho nas cidades brasileiras de pequeno e médio porte. Em seus depoimentos, a maioria dos sujeitos demonstrou ter ciência desses aspectos, inclusive aqueles que não participavam do universo docente, e os fez vislumbrar as chances de atuação no Ensino Superior, como nos mostra E23: “De uns tempos pra cá surgiram muitas faculdades [...] em todo lugar tem, em qualquer currutela você encontra uma [...] então, eu vi a oportunidade [...] já tinha amigos trabalhando lá [...] e como eu tinha concluído o mestrado, resolvi tentar [...] e eles ainda te pegam aqui”.

No relato da entrevistada E23, percebemos três elementos que influenciam na construção da carreira docente móvel, a saber: as oportunidades de trabalho nas IES das cidades do interior; a titulação de mestrado como diferencial ou facilitador para o ingresso nas IES; e os meios disponibilizados pelas instituições de ensino para transportar o corpo docente até as suas instalações nos municípios em que estejam localizadas. O primeiro nos leva a refletir sobre a necessidade da carreira docente móvel para a manutenção das IES em grande parte dos pequenos municípios brasileiros. Nesse sentido, chamamos a atenção para as determinações e recomendações do Ministério da Educação (MEC), quanto ao percentual de titulados *stricto sensu* no corpo docente das instituições de Ensino Superior. De acordo com a Secretaria da Educação Superior (SESU), os percentuais divergem, segundo a organização acadêmica da IES. No caso das Universidades, a composição do corpo docente é regida pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), que, em seu artigo 52, preconiza que, pelo menos, 1/3 do corpo docente deva ter a titulação acadêmica de mestrado ou doutorado e trabalhar em regime de tempo integral. Para os Centros Universitários, as determinações são estabelecidas pelo Decreto nº 5.786, de 24 de maio de 2006, cujo artigo 01 dispõe que o seu corpo docente deve ser integrado por pelo menos 1/3 de mestres e doutores, além disso, pelo menos 1/5 deles deve atuar em regime de tempo integral.

Já para as faculdades não existe uma normatização no que se refere à formação do corpo docente, porém essas instituições costumam manter um índice de mestres e doutores em seu corpo docente, ainda que em quantidades reduzidas. As razões para isso estão nas avaliações

periódicas efetuadas pelo INEP, quando da autorização, reconhecimento e recredenciamentos dos cursos de graduação e tecnológicos, bem como nos momentos das avaliações institucionais em que a IES é analisada integralmente. Em qualquer um dos tipos de avaliação, são ponderadas três grandes dimensões: a organização didático-pedagógica, o corpo docente e as instalações físicas. Cada dimensão é subdividida em diversos itens aos quais são atribuídos conceitos que variam entre 05 (maior nota) e 01 (menor nota). No caso do corpo docente, as notas são aplicadas em consonância com o perfil dos professores, em que são observados itens, como: o regime de trabalho, a titulação, a produção científica, o número médio de disciplina por docente, dentre outros. No item titulação, o maior conceito é alcançado quando, pelo menos, 60% dos docentes do curso possuem titulação em nível *stricto sensu*, por sua vez, o menor conceito é atribuído quando esse percentual é de 15%.

Em resumo, o corpo docente será analisado em qualquer processo de avaliação ao qual a IES for submetida, e as notas dessa dimensão influirão no resultado geral alcançado. Portanto, mesmo no caso das faculdades em que não existe uma obrigatoriedade por lei ou decreto, há a recomendação para que se mantenha um percentual de mestres e/ou doutores, pois notas baixas no quesito “corpo docente” podem trazer implicações diretas nas ações e objetivos da IES, como a permissão para a abertura de novos cursos, o reconhecimento das graduações em funcionamento, e nas renovações legais junto ao MEC que autorizam e mantêm a instituição em funcionamento. É óbvio que não menosprezamos o peso das outras duas dimensões nos resultados gerais das avaliações, contudo elas são variáveis mais fáceis de ser controladas, uma vez que estão sob o domínio dos gestores da IES. Assim, torná-las adequadas depende de investimentos e, em muitos casos, de propósitos sérios e compromisso com a educação.

Quando comparada às dimensões organização didático-pedagógica e instalações físicas, notamos que a formação do corpo docente possui variáveis mais difíceis de ser controladas. Por exemplo, nos grandes centros urbanos, particularmente das regiões Sudeste e Sul, o número de docentes titulados é numeroso, pois há mais instituições, ofertas e opções de cursos *stricto sensu*. Nessas circunstâncias, é possível que as IES ali situadas não tenham problemas para compor o seu quadro de professores dentro dos parâmetros informados pela SESU, seja por dispor da mão de obra qualificada na localidade ou por não ter empecilhos para atraí-la, considerando os seus níveis de urbanização e desenvolvimento. Todavia o mesmo já não pode ser dito quando se tratam de municípios de médio e pequeno porte situados em regiões brasileiras como o Norte, Centro-oeste e o Nordeste, como evidenciado

no depoimento de E23: “Hoje, acho que é diferente, tem muitos mestres por ai [...] mas sei de casos de gente com mestrado em Agronomia dando aula de contabilidade e sem conhecer nada da matéria [...] porque a faculdade não conseguia preencher a cota e nem atrair ninguém”. Além da carência de mestres e doutores, muitas cidades dessas regiões não oferecem condições satisfatórias em educação, saúde e infraestrutura que atraiam e retenham uma demanda docente, embora, às vezes, esses fatores sejam sobrepujados quando se tratam das IES federais, visto que os professores são impelidos por aspectos como a estabilidade da carreira, a maior autonomia nas suas atividades, a possibilidade de fazer pesquisas, dentre outros elementos de que tratamos quando abordamos o trabalho docente.

Entretanto, no caso das IES privadas que operam pela lógica de mercado (ALCADIPANI e BRESLER, 2000; BERTERO, 2006) o regime de trabalho predominante são os horistas (INEP, 2010), e as demissões ocorrem segundo as demandas dos cursos. Assim, os vínculos dos docentes com a instituição são permeados pela insegurança e pelo medo da demissão a cada semestre, fazendo com que os professores desenvolvam meios de garantir o seu emprego, como foi expresso por grande parte dos nossos entrevistados, e aqui resumido no relato de E5: “Eu estou em instituição particular, lá eu tenho alguns indicadores de segurança, mas não são garantias. Na iniciativa privada, ninguém tem garantias, tem uma segurança. [...] eu cumpro o que a instituição me pede, e a instituição me transmite tranquilidade [...] e isso me traz em contrapartida uma segurança, mas não garantia”.

Ao conjugarmos os apontamentos realizados, percebemos uma conjuntura em que, de um lado, estão as oportunidades de trabalho diante das necessidades das IES para a composição do seu corpo docente, e, do outro, figura a escassez de professores titulados e com disposição para mudar e fixar residência nos municípios interioranos. Como são mais numerosas, em geral, as oportunidades se concretizam nas IES privadas, que, além dos vínculos empregatícios frágeis, em muitos casos, estão localizadas em cidades sem atrativos. Logo, ao estabelecer a relação custo benefício, é pouco provável que um professor em regime de trabalho horista aceite (ou deseje) se transferir para a localidade da IES, especialmente, se for casado, com filhos e o cônjuge tiver vínculo empregatício. Os riscos e a insegurança envolvidos não compensam as mudanças na vida de toda a família e o abandono dos vínculos sociais no seu lugar de origem (LANDWERLIN e SANCHEZ, 2007).

É imerso nesse contexto que os docentes se submetem às viagens diárias ou aos deslocamentos semanais, quando estabelecem vínculos em tempo integral e assumem outras atividades nas IES, como as coordenações de curso. Por conseguinte, os deslocamentos geográficos são naturalmente inseridos no cotidiano dos professores, fazendo com esses sujeitos passem a integrar o contingente de trabalhadores que, hoje, se move com frequência para o cumprimento das suas atividades de trabalho, com feições semelhantes ao que Freitas (2008) denomina de “expatriados semanais”, e mostrando que a mobilidade afeta até as categorias profissionais que outrora eram ditas sedentárias (FREITAS, 2008; LÜCK e SCHNEIDER, 2010).

Diante desse quadro, retomamos as observações de Freitas (2008) sobre a importância dos profissionais globalmente móveis para a consecução dos objetivos organizacionais. Isso porque entendemos que, guardada as devidas proporções, a carreira docente móvel contribui e facilita a manutenção das instituições de Ensino Superior em muitos municípios brasileiros. Nesse sentido, é proveitoso ressaltarmos que, dentre os nossos entrevistados, quatro sujeitos já foram coordenadores de curso de Administração ao longo da sua carreira. Portanto, é natural que os seus depoimentos sejam entremeados por questões pessoais e institucionais em torno da docência móvel e, o que neste caso, nos permite visualizar as dificuldades para a composição dos quadros de professores nas IES das cidades menores. Assim, transcrevemos um trecho da fala de E20, pois mostra-nos com clareza como estão imbricadas as relações entre as IES e os seus docentes móveis.

Elas têm dificuldade inclusive pra encontrar coordenador de curso com titulação na área de administração. Muitas dificuldades! E gente que queira fazer esse trabalho de deslocamento ou ir residir na cidade. Quando eu retornei pra Uberlândia, eu ainda fiquei durante três meses coordenando lá. E nesse período eu só podia ir uma vez por semana lá. Eu indiquei outro professor para o meu lugar, mas ele não tinha experiência de coordenação, o dono da faculdade me pediu pra continuar fazendo um acompanhamento, então, eu falei que eu não podia perder três horas... seis horas por semana em estrada. Uma tarde pra ir, uma manhã pra voltar. Aí, ele pagava pra eu ir de avião, imagina só! Eu saía daqui de Uberlândia num vôo por volta de cinco horas da tarde, chegava lá às seis horas, ficava na instituição pra atender todas as necessidades à noite, os alunos, conversar, despachar. No outro dia pela manhã eu fazia atividade interna da instituição, e voltava. Saía de lá por volta de onze e meia e chegava na hora do almoço aqui em Uberlândia, e já correndo pra trabalhar à tarde e à noite em outra instituição (E20).

Esse relato nos mostra que ante os contratempos para formar um corpo de professores titulados e tendo que o requisitar nas cidades próximas, as instituições se empenham para

contornar as adversidades e manter a continuidade das suas atividades. Entretanto, ao trazer docentes de outras localidades as IES também importam culturas e percepções diversas, o que exige dessas organizações um preparo para absorver as diferenças, reduzir os seus impactos e adaptá-las ao contexto local.

### 5.2.3 Gestão da mobilidade ou dos deslocamentos?

Ao pontuar que, na atualidade, existe uma dependência entre a consecução dos objetivos organizacionais e os profissionais móveis que se sujeitam aos deslocamentos, segundo as estratégias das empresas, Freitas (2008) menciona a necessidade de se fazer a gestão da mobilidade desses indivíduos, visando adaptá-los ao novo contexto cultural que os envolve a cada mudança. Trata-se de gerir não apenas as formas de deslocamentos, mas de reduzir os impactos advindos das diferenças culturais, possibilitando que a atuação desse profissional ocorra a contento e em menor prazo.

Contrapondo essas observações aos dados da nossa pesquisa, registramos que, apesar da necessidade de “importar” docentes com formação e titulação dentro dos parâmetros legais, as IES não atentam para as questões que envolvem a gestão da mobilidade, como, por exemplo, adaptar os seus professores à cultura da localidade e da instituição, não havendo mecanismos instituídos com esse objetivo. Mesmo que algumas cidades não sejam tão distantes de Uberlândia, existem as peculiaridades locais, como evidencia E11: “[...] a realidade lá é diferente daqui, estamos tão próximos, são 100 quilômetros, mas existe uma diferença de realidade, uma diferença, por exemplo, do próprio aprendizado [...]”.

Aliado às características das localidades, há o fato de os municípios da mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba congregarem estudantes de cidades ainda menores e com características rurais. São alunos que também vivenciam a mobilidade cotidiana e que trazem as regionalidades para dentro das salas de aulas, fazendo com que os professores lidem com um contexto muito diversificado, que amplia as suas competências e a capacidade de adaptação, mas também intensifica sua carga de trabalho.

[...] Eu saio de Minas e chego em Goiás [...] eu sempre brincava na sala que a diferença geográfica é muito pouca, mas a diferença de cultura é muito grande [...] os costumes, a fala, tudo é diferente. Eles dizem: “professora, a senhora tá boa passada”. Outra questão é diferença entre pessoas [...] com o tempo eu percebi que são pessoas que trabalham na lavoura, pessoas que vêm de escolas seqüenciais, pessoas que moram em Palmeirinha, pessoas que moram em Ouvidor, pessoas que moram em Três Ranchos. Não eram só pessoas da cidade em que eu ia não. Eu percebi que era muita gente diferente e eles não interagiam porque são de cidades diferentes. [...] Veja: era um lugar diferente, com pessoas diferentes e ainda havia a diferença por eles não serem da mesma cidade. E pra eles eu era de um lugar distante, pois tem pessoas lá que não conhecem Uberlândia. E eles também são pessoas que trabalham na lavoura, que estudaram em escolas seqüenciais. Eu nem sabia que isso existia, assim, tão próximo da gente (E11).

No relato de E11, percebemos a tônica quantos aos estranhamentos vivenciados pelos docentes móveis ao encontrarem culturas e realidades tão distintas das suas. Em tais condições, entendemos que o professor se vê como um estrangeiro (FREITAS, 2000; CRAIDE, 2012) e se sente sobrecarregado nos seus aspectos cognitivos, físicos e emocionais. Isso porque, além do esforço já demandado para vencer as dificuldades inerentes à adaptação, concomitantemente, ele tem que sobrepujar as contingências e os desgastes provocados pelos deslocamentos, bem como atuar dentro dos parâmetros que as instituições consideram ideais para um bom desempenho docente, pois a manutenção do seu vínculo com a IES está condicionada à avaliação que elas realizam, em geral, sob o viés mercantilista (BERTERO, 2006).

Se as diferenças culturais não são trabalhadas nas IES e nenhum mecanismo institucional é implementado para atenuar os impactos da interculturalidade, não é porque essa temática seja invisível aos seus gestores, como nos mostra E23: “o coordenador sempre me dizia sorrindo: calma, professor, o senhor vai acabar acostumando com o nosso ritmo, aqui as coisas são mais lentas, do nosso jeito, mas no final dá tudo certo, cê vai vê!”. Compreendemos que, mesmo percebidas, essas questões são consideradas irrelevantes no contexto de trabalho das IES ante as outras demandas, como, por exemplo, o controle e a não interrupção das atividades, ou qualquer coisa que possa figurar como prejuízo financeiro. Como asseguram Barbosa e Veloso (2009), é comum que, no discurso organizacional, a cultura e as diferenças sejam tomadas como importantes, mas não a ponto de se investir tempo e dinheiro. Essa postura fica evidente no relato de E20, ao rememorar a sua atuação como gestor institucional: “Gestão da mobilidade? Ah, isso é inexistente. O cara tem que superar ele mesmo as dificuldades. O importante é que você esteja lá na hora da sua aula, entre em sala e ministre o conteúdo”. Isto

nos mostra que, apesar da interculturalidade e os seus desdobramentos serem vistos pelas organizações como uma condição de atuação na contemporaneidade, as responsabilidades por gerir as diferenças e encontrar um meio comum de comunicação são transferidas aos indivíduos (VELOSO e BARBOSA, 2009).

Na prática, fica a cargo dos professores o processo de adaptação às normas da instituição, às diferenças da cultura local e às peculiaridades dos alunos também móveis. Conforme apontado no trabalho de Craide (2011), aqui, também não há uma preocupação institucional que vise minimizar os impactos das diferenças. Na verdade, ao que parece, tudo se passa como se houvesse um acordo tácito entre as partes, nos seguintes termos: uma vez que aceitaram as condições da IES, conheciam a premissa dos deslocamentos e anteviam as diferenças locais, cabe aos docentes gerir as dificuldades e desenvolver as suas atividades a contento, pois, além de terem a oportunidade de trabalho que lhes foi negada no seu município de origem, são profissionais da Educação, ou seja, dentro dos jargões das escolas, estariam aptos pela própria essência da profissão a lidar com o diverso e com a inclusão. Nesse sentido, até aos tradicionais processos de socialização não é dada a devida atenção. As regras e as normas são repassadas rapidamente e o professor é “lançado ao mar”, como relata E9: “[...] é assim, você chega o coordenador te apresenta, ou não, e começa dali e você vai se virando. Deu certo deu, não deu, tchau! [...] e demorou muito, para eu “pescar”, o que é essa cultura mineira da sala de aula [...]” (E9); e complementado por E16: “Fica tudo a critério da gente. A coordenação até nos primeiros dias te dá um pouco de dica, explica onde está cada coisa; mas se eu ficasse quieta no meu canto, ninguém me falava nada. Se eu não buscasse, eu ia aos trancos e barrancos”.

Nos dois campi das IES federais, em que atuam cinco dos nossos entrevistados, também não existe nenhum tipo de assistência para a inserção dos professores à cultura local. Embora se espere que os ingressantes nessas instituições optem por residir na localidade (considerando o predomínio dos regimes de trabalho em tempo integral e a exigência de dedicação exclusiva) habitualmente, por serem federais, essas instituições atraem professores de várias regiões do Brasil, bem como das localidades próximas aos municípios nas quais estão situadas, como é o caso de Uberlândia. Assim, embora a existência de docentes móveis sejam casos particulares e não pretendidos por estas IES, isso não as exime de alternativas que facilitem a adaptação dos professores “estrangeiros” à realidade regional, diminuído a sensação de vulnerabilidade diante de coisas corriqueiras (FREITAS, 2000; 2008), como relatado por E7: “Isso faz falta



[...] ter algo ou alguém para indicar as coisas [...] a pessoa que chega lá e não sabe nada do contexto da universidade, de coisas da região, de coisas importantes, fica perdida até para alugar uma casa [...] a gente vai aprendendo realmente no dia a dia”. Aqui, observamos novamente a situação em que as responsabilidades são transferidas aos indivíduos e as instituições fazem silêncio sobre o fato.

No que tange à mobilidade, a atenção das IES se restringe à viabilização dos meios para a locomoção dos professores até as suas instalações físicas. Contudo, em alguns casos em que a mobilidade é semanal, as instituições disponibilizam meios de alojamento e refeições para os docentes, como visto no depoimento de E20:

A instituição tem muita dificuldade em encontrar professor, então ela tem mais ou menos uns 80% do corpo docente nessa situação, que viajam pra lecionar lá. E aí ela tem acordo com hotel, um hotel muito simples da cidade, onde ela paga a diária para o professor, com um cafezinho da manhã, e ela dá vale para almoço, pra refeição. E ela paga o transporte, o ônibus (E20).

Quanto ao transporte, os entrevistados dizem que as formas comuns nas instituições privadas da região são a utilização dos serviços de ônibus ou vans nos deslocamentos diários, ou uma ajuda de custo para as passagens, se forem deslocamentos semanais. Em alguns casos, esses serviços são terceirizados, mas há instituições que mantêm veículos próprios com essa finalidade. Pontuamos que, em função da frequência dos deslocamentos, o meio de transporte é relevante aos olhos dos professores, pois, além de permitir o acesso às IES, possibilitando a realização de objetivos pessoais, como o ingresso na docência do Ensino Superior ou a construção de uma carreira alternativa, o veículo também é visto e convertido em espaço de convivência, lazer, trabalho, descanso, interação, como nos mostram E17, E5 e E2:

[...] A van permite uma socialização rápida. Em um mês, você já conhece muita gente. Coisa que em uma faculdade aqui em Uberlândia você demora a ter porque ninguém fica muito em sala de professores na cidade onde mora. Chega, dá aula e vaza! Vai embora! [...] A van é como se fosse um divã público, sabe? Ela tem um papel de desabafo, mas também de comparação de experiências (E17).

[...] Quando eu entro no ônibus eu descanso, eu durmo para poder suportar todo trajeto, as aulas que eu vou ministrar, então eu procuro me relaxar (E5). [...] a hora que você entra no ônibus, você pára pra descansar um pouco, então é aquele intervalo que você tem até para restabelecer suas energias para chegar lá e dar uma boa aula [...] (E2).

Tomando como referência os trabalhos de Landwerlin e Sanchez (2007) e Lück e Schneider (2010), observamos que os meios de transporte influenciam aspectos físicos, emocionais e psicológicos dos docentes e não pode ser negligenciado pela IES. Contudo, se, em alguns casos, os veículos utilizados são dotados de conforto - com água, ar condicionado, televisão e espaços ergonômicos, há circunstâncias em que a ênfase na redução dos custos faz com que eles tenham o mínimo necessário. Essa negligência parece legitimada pela ideia de que a transposição dos trajetos não é demorada ou que as distâncias não seriam significativas, pois, em média, as viagens duram em torno de duas horas para ir ou vir, havendo variações para mais ou menos, a depender do caso. Por extensão, “imagina-se” que o tempo de permanência dentro dos transportes não acarretaria tantos incômodos ou que, talvez, eles possam ser suportados sem maiores consequências. Trata-se de uma visão simplista, capitalista, e proclamada por quem não está submetido à mobilidade, pois, com a frequência dos deslocamentos, os transportes utilizados podem ser fonte de danos à saúde dos professores “[...] eu sinto um desconforto, por causa do ônibus, eu não sei se é a questão do ônibus “vibrar” muito, então eu sinto um desconforto, às vezes, tem dias que a cabeça começa a querer doer um pouquinho [...]” (E22). “[...] é que eu sou grande e os bancos estreitos, pequenos [...] eu fico apertado e com as pernas meio de lado na ida e na volta, imagina, só! Agora vivo com uma dor do lado do joelho e eu sei que é dessa viagem [...]” (E23).

Ainda sobre os deslocamentos, é preciso mencionar que, ao disponibilizarem os veículos, as IES determinam uma sistemática de acesso ao meio de transporte. Algumas instituições estabelecem pontos de encontro dentro do município para onde os professores se deslocam e aguardam ser recolhidos em um horário pré-determinado. No retorno, os docentes tanto podem ser deixados de volta nesses pontos ou nas portas de suas casas. Outras instituições optam por buscar e entregar os professores em suas residências. Esses aspectos podem parecer irrelevantes dentro da discussão geral sobre mobilidade docente. Entretanto, quando os indivíduos estão submetidos à mobilidade profissional cotidiana, qualquer elemento ou alteração inserida no seu contexto de transporte pode se transformar em uma fonte potencial de problemas (RÖß, 2011).

A título de exemplo, os professores que se deslocam para pontos pré-determinados sofrem constantemente com a pressão do tempo, sobretudo, se tiverem outro vínculo de emprego em Uberlândia. Os seus dias e compromissos têm uma lógica sempre premedida pelo tempo, pois há um medo instituído de chegar atrasado ao ponto e comprometer o horário de saída do ônibus e

a sua chegada à instituição. Lembramos, aqui, que eles se deslocarão, enfrentando variáveis que não estão sob o seu controle como o trânsito, fatores ambientais, estradas congestionadas, dentre outros. Além disso, existem casos em que os ônibus transportam um número considerável de docentes integrantes de vários cursos da IES, portanto, qualquer imprevisto compromete o turno de aulas de muitas graduações. Assim, há um período máximo de tolerância para aguardar os retardatários e instaura-se o “terror” de ser deixado para trás. No caso dos professores que são recolhidos em seus lares, o problema está para o primeiro a ser pego, pois, a partir dele o ônibus (ou a van) ainda percorre muitos quilômetros dentro da cidade, aumentando o tempo de viagem desse sujeito em cerca de uma hora, a depender do caso. E no retorno, a situação se repete.

No caso dos campi das IES federais, os professores residentes em Uberlândia se deslocam utilizando o próprio carro (E7, E12, E15, E21) ou linhas regulares de ônibus (E14) e arcam com os custos, uma vez que não existe um auxílio institucional para este fim. Entende-se que, ao ingressarem por meio de concurso público, os docentes sabiam do regime de trabalho, assim, não residir na localidade é uma opção particular. Então, como alternativa para ratear as despesas, muitas vezes, os professores se reúnem e utilizam o veículo de um deles, mas estabelecem um sistema de rodízio entre si, para não concentrar os desgastes em um só carro.

O viver nas estradas também é um elemento presente no tipo de mobilidade profissional da nossa pesquisa. O medo, a insegurança e o estresse devido ao tráfego e à convivência com muitos acidentes de trânsito causam desconforto e tensão aos docentes, repercutindo não apenas em sua saúde, mas no seu desempenho em sala de aulas. Todavia, se, nos depoimentos, há muitas referências aos riscos das viagens e as suas consequências físicas e emocionais, nenhum professor fez menção a elementos institucionais que os preparassem para conviver com os riscos diários. Na verdade, em sua maioria, os professores desconhecem até se existem seguros de vida feitos pelas IES com o intuito de resguardá-los.

Abordaremos os aspectos da viagem e as suas implicações ao tratarmos dos impactos da mobilidade na vida dos nossos sujeitos. Neste momento, a nossa intenção é assinalar que visão das IES sobre a gestão da mobilidade é restrita aos meios para transportar os professores. Referimos-nos, particularmente, às instituições privadas interioranas, pois, nelas, a ocorrência dos docentes móveis é uma constante pelos motivos já apontados. O interesse dessas instituições é que esses profissionais estejam nos dias e horários combinados para que

não haja atrasos no desenvolvimento das atividades do semestre letivo. Se há decorrências das viagens sobre a vida desses professores – saúde, família, relações sociais, elas não fazem parte do repertório das IES, visto que não são estabelecidos recursos, ou tomadas providências, com o propósito de melhorar a qualidade de vida no trabalho desses docentes.

Portanto, uma vez que o docente se submeteu aos deslocamentos, ele arca com todas as suas consequências, fato que o estimula, muitas vezes, a elaborar estratégias individuais ou em grupo (conscientes e inconscientes) para lidar com os desgastes que lhes são infligidos, até que os seus objetivos pessoais tenham sido atingidos. Como veremos no item seguinte, se, no seu início, a carreira móvel é uma alternativa desejada para complementar a renda doméstica ou um modo para iniciar uma trajetória docente, durante a sua vivência, o maior desejo que todos os entrevistados expressam é abreviá-la ou encerrá-la.

#### 5.2.4 As expectativas da carreira docente móvel: o “sonho da federal” e o “voltar pra casa”

Neste item, buscamos compreender as expectativas dos professores entrevistados quanto à carreira profissional vivenciada na mobilidade. Entendemos que, se os motivos que os conduziram aos deslocamentos são variados, e não pautados apenas em fatores econômicos, é lícito indagar o que eles pretendem para o seu futuro profissional, considerando as implicações que a vida nas estradas acarreta. Essa questão também nos leva a refletir sobre a duração da carreira docente móvel, avaliando até que ponto os indivíduos suportam as suas decorrências, pois, por meio do Quadro 12, observamos que, em média, os nossos entrevistados contam seis anos de atuação na mobilidade, havendo casos, dentre eles, em que os professores já estão há cerca de dez anos vivenciando este modo de carreira.

De modo taxativo, todos os sujeitos afirmaram não desejar permanecer sob as circunstâncias da docência móvel. Nos relatos, percebemos que, ao aceitarem trabalhar nas IES interioranas, os professores não têm clareza em relação aos desafios que enfrentarão. Assim, a priori, não delimitam um tempo de permanência neste tipo de carreira, e o desejo de abreviar ou encerrar essa trajetória profissional se manifesta quando incomodados com as implicações da vida na mobilidade, somadas às contendas no desenvolvimento do seu trabalho nas instituições em que atuam, como nos mostra E4: “estou só passando uma chuva, viajar todo dia não é vida

não”. Então, nas suas decisões quanto ao futuro, avaliam o alcance dos objetivos preliminares que os estimularam a ingressar na instituição (e a se submeter à mobilidade), bem como as perspectivas surgidas após o início da carreira, como mencionam E9: “dá para eu me segurar aqui por uns dois anos [...] tenho esse espaço de tempo para ir vendo como as coisas vão ficar e tomar uma decisão”, e E23: “estou estudando o que vai acontecer [...] ainda não consegui o que pretendia buscar”.

Portanto, temos situações diferenciadas em conformidade com os perfis dos entrevistados, como discutiremos a seguir. Antes, é preciso destacar que há um consenso entre os sujeitos da pesquisa quanto às fragilidades dos vínculos com as IES, pois, como o desenvolvimento da carreira móvel é comum em instituições privadas e estabelecida por meio de regime de trabalho horista, ela pode ser extinta a qualquer momento, em consonância com as oscilações do mercado, as condições da economia, a demanda de alunos etc. Assim, mesmo que os professores não estabeleçam um tempo de permanência nesse tipo de carreira e até convivam bem com as suas implicações, eles compreendem a temporalidade dessa alternativa profissional e já adentram a mobilidade, supondo que, talvez, ela não se estenda por muito tempo. É por isso que os docentes não cogitam uma mudança de residência para as localidades em que as instituições estão situadas, pois não existem garantias de por quanto tempo o vínculo empregatício se manterá.

Ao nomearmos esse tópico como o “sonho da federal”, tivemos a intenção de demarcar outro consenso ou desejo manifesto por todos os entrevistados: um trabalho com estabilidade e autonomia, em contraposição ao que vivenciam nas IES privadas, cuja materialização ocorreria, segundo eles, por meio do ingresso em instituições federais, como relata E1:

Minha aspiração é tentar passar num concurso público para trabalhar numa Federal com o objetivo de ter uma carga horária menor, uma carga de sala de aula menor, pra que eu possa me dedicar a pesquisa. Eu quero terminar meu doutorado, para poder prestar concurso público e trabalhar numa Federal, para ter tranquilidade [...] porque como docente de privado, o sistema é tão bruto quanto se você trabalhasse numa empresa qualquer, porque em ultima instância o que o sistema privado educacional quer também é lucro (E1)

Se nos itens anteriores esclarecemos que os sujeitos foram guiados a docência pelos mais variados motivos (vocação; influência familiar; construção de uma carreira alternativa; oportunidade de trabalho surgida; complementação da renda doméstica), destacamos que foi

unânime entre eles o gosto pelo exercício da docência. Mesmo para os casos em que ser professor representava uma “grana extra”, a vida nas salas de aula, a convivência com os alunos e o compartilhar conhecimentos se mostraram aprazíveis. Tais aspectos os fizeram vislumbrar um futuro profissional na docência, exercendo-a como sua principal carreira, ou paralelamente a outra já desempenhada, assim como nos mostram E12 e E17:

No começo foi pensando em renda mesmo, porque o desgaste era muito grande. Você trabalhava numa empresa o dia todo e ainda lecionava no período da noite, então era pensando em renda. Quando eu abandonei a empresa, eu abandonei pensando na carreira: “se o que eu gosto de fazer é sala de aula então eu vou ficar com a sala de aula”, apesar de que o salário era menor do que o salário que eu ganhava na indústria (E12).

Quem nasceu pra ser professor, gosta de dar aula. Gosta de entrar em sala. Eu gosto de entrar em sala. Eu gosto disso. Mas minha hora trabalhada como dentista remunera, no mínimo, o dobro. [...] Agora, a aula também é lúdica pra mim, eu tenho prazer nisso. Então eu acho que no futuro [...] se eu estiver ganhando muito dinheiro com odontologia, eu vou querer dar, no mínimo, um dia por semana, quatro horas semanais, no mínimo, eu vou querer dar aula, pelo prazer de dar aula (E17).

Na verdade, em seus depoimentos, os professores esclareceram que, ao experimentarem o trabalho docente, perceberam certezas e mudanças em suas convicções pessoais quanto à docência. Então, para alguns, a sua vocação foi confirmada. Já para aqueles que viam na docência uma carreira alternativa, ou apenas um opção de emprego temporária, houve a resolução quanto ao exercício do magistério de modo permanente.

Eu esperava assim, ficar pouco tempo [...] E aí acabei continuando porque tive uma resposta muito positiva dos alunos sobre a forma de falar, a forma de colocar em sala de aula, o respeito com o aluno também [...] então, eu não entrei determinada a ficar um longo tempo, porque eu não sabia como que seria. Porém, ficar na docência foi uma experiência muito boa, aí eu optei [...] entre viver numa turbulência do mundo corporativo e viver em uma velocidade sem aquela cobrança de resultados imediatos [...] aí eu optei pela docência (E2).

Ante a decisão de assumir o magistério, a permanência na carreira móvel é vista sob perspectivas diferentes pelos sujeitos desta pesquisa. Sob esse enfoque, para aqueles professores com mestrado, vivências em PET e/ou monitorias, e cuja docência móvel foi o seu primeiro emprego, desde o início, este tipo de carreira se configurou como uma oportunidade. Isto porque esses docentes almejam incrementar os seus currículos com elementos que serão objetos de avaliação e diferenciais quando das suas participações em

concursos públicos para o ingresso nas IES federais<sup>29</sup>. Portanto, esses profissionais estão em busca de desenvolver as competências didáticas e acadêmicas, orientar trabalhos monográficos, participar de bancas de defesas de monografias e demais ações que são requisitos pontuáveis, quando nas disputas das vagas docentes federais, como ilustrado por E9 e E12:

Quando aceitei as aulas, a minha expectativa era o currículo [...] Porque quando a gente entra nas faculdades, aí você acaba orientando um trabalho, participando da banca de algum aluno, e isso vai melhorando o seu currículo [...] Então, você vai melhorando o currículo, melhorando a didática, conseguindo pontos no currículo pra concursos futuros [...] Porque aí depois isso ia chance de concretizar o sonho de ser professora [...] de entrar numa faculdade pública (E9).

Eu acho que serve de experiência [...] ali você começa a dominar tempo de sala de aula, de conteúdo, né? Você começa a ver postura, né? Essas coisas. Eu acho que tudo isso serve de experiência. Sem contar que é uma escolha, você começa a preparar o seu currículo [...] (E12).

Essa mesma concepção de melhorias no currículo, visando habilitá-los a concorrer às vagas federais, também foi expressa pelos professores com mestrado e que exerciam uma carreira paralela, quando do seu ingresso na carreira móvel. Uma diferença entre os dois grupos é que a mobilidade somente é percebida como oportunidade para alçar outros voos a partir do momento em que esses docentes se reconhecem como professores e optam, definitivamente, pelo exercício do magistério, chegando até, em alguns casos (E2, E3, E21), a abandonar a sua carreira principal. Portanto, se, anteriormente, a sua permanência na mobilidade não tinha um prazo determinado, posto que estivesse relacionada à manutenção de uma carreira alternativa da qual auferia benefícios diversos, agora, ela está condicionada ao seu desejo de acesso às IES federais e à realização deste objetivo, como nos mostra E17: “Eu vejo assim, se eu passar num concurso da federal, está finalizado essa docência móvel”.

Enfocando os docentes especialistas, notamos que as suas aspirações não são diferentes das declaradas pelos mestres, como esclarece, enfaticamente, E5: “um dia eu pretendo ser professor da federal igual você é! Não sei se eu vou chegar a ser na minha vida não, mas o meu sonho é ser professor de uma federal [...] para mim é algo fundamental!”. Embora seja um desejo compartilhado em virtude da à imagem de autonomia, liberdade e estabilidade criada em torno das IES federais, todos os professores especialistas entrevistados reconhecem

---

<sup>29</sup> Os professores fazem referência a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), de modo particular, ao campus situado neste município.

as dificuldades para concretizar o seu objetivo, pois têm ciência de que, em geral, os concursos para docentes nessas instituições exigem a titulação de doutorado. Contudo, não havendo candidatos com esse perfil, é possível que o edital seja reaberto, aceitando inscrições de mestres. Este expediente é comum nos campi das federais do interior, sobretudo, nas áreas do conhecimento nas quais não existe um número grande de titulados, a exemplo das Ciências Contábeis, visto que, com a titulação restrita ao doutorado, muitas vezes, não surgem candidatos. Assim, as vagas nos cursos da área de Ciências Socialmente Aplicáveis costumam ser ofertadas com o perfil de mestrado, visando aumentar a demanda de candidatos<sup>30</sup> nos concursos.

Se esse fato é uma barreira para os pós-graduados *lato sensu*, o mesmo não ocorre com os professores mestres da nossa pesquisa, pois eles veem nos campi do interior a oportunidade de realizar o seu objetivo de acesso às instituições federais, em parte, devido ao número de candidatos que se submetem às vagas, dado que a concorrência é menor, se comparada aos grandes centros urbanos e à própria UFU situada em Uberlândia. Dentre os nossos entrevistados, temos alguns casos (E2, E7, E12, E18, E21)<sup>31</sup> que cumpriram esse ritual: eram mestres, alguns sem experiência docente, e perceberam, na carreira móvel, um meio para o desenvolvimento profissional e o fortalecimento dos seus currículos, visando ingressar como professores nos campi das instituições federais. Em todos os casos, a realização desse objetivo ocorreu após cerca de cinco anos na docência móvel.

É proveitoso assinalarmos que a viabilização do “sonho” nos campi das instituições federais modifica o tipo de mobilidade dos nossos sujeitos, visto que eles deixam os deslocamentos diários e passam a fazê-lo semanalmente. Desse modo, obtêm a tão desejada estabilidade, a autonomia e o pretense status de servidores federais, além de abandonarem a situação de pendularidade em que os desgastes físicos são mais intensos. No entanto continuam “fora de casa”, já que os campi são próximos de Uberlândia, permitindo que haja os deslocamentos semanais. Isto porque a mudança definitiva de localidade nem sempre é cogitada, dado o enraizamento da família, o círculo social já estabelecido e o trabalho do cônjuge, que continuam no município de origem. Quando os indivíduos são casados, mudar implica

---

<sup>30</sup> A título de exemplo, observamos que no período de 2009 a 2013, foram ofertadas 08 vagas requerendo o título de mestre em Administração ou áreas afins, no Campus da UFU em Ituiutaba. Essas vagas estavam distribuídas nos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Engenharia da Produção, e foram disputadas por uma média de 07 candidatos/vaga.

<sup>31</sup> Durante o período da coleta de dados, os entrevistados E2 e E18 foram aprovados em concurso em campi de IES federais.



transformações que afetariam todo o contexto e destino dos demais familiares. Ao mesmo tempo, as cidades interioranas têm pouco a oferecer quando comparadas a Uberlândia que, não raro, nesses momentos, torna-se uma “megalópole” aos olhos de todos que sopesam os custos e os benefícios da mudança. Mesmo para os solteiros, que, em tese, teriam um maior desprendimento, esta decisão não é simples, como menciona E7, ao explicar por que permanece na mobilidade e os ganhos obtidos com a sua entrada numa IES federal:

Não é fácil mudar como você imagina. Todos os meus amigos estão aqui, meu namorado é daqui, minha vida e minha casa são aqui! Eu só fui pra lá porque na universidade particular nós somos aulistas e a nossa função é dar aula. Na universidade pública, nós somos mais do que simplesmente aulistas, nós somos pesquisadores a gente tem que fazer extensão. [...], uma das coisas que eu acho muito diferente é porque na universidade pública eu dei um salto qualitativo como professora, por quê? Porque a gente tem mais oportunidades para poder ampliar os nossos conhecimentos, enquanto na universidade particular eu já cheguei há dar 30 horas por semana. Então, o meu tempo era produção em massa mesmo. Na universidade pública, eu dou em média 10 horas aula por semana, aí você tem mais tempo para estudar, aprofundar, sem contar que a pesquisa também ajuda a gente a ampliar os conhecimentos (E7).

Nessa conjuntura, apesar de conquistar o trabalho com as características desejadas, o docente ainda permanece na mobilidade, dando continuidade à carreira móvel e se submetendo a outras formas de deslocamentos. Logo, com a pretensão de “voltar para casa”, os professores envolvidos nessa situação travam uma nova luta: obter um meio de ingressar no campus da UFU em Uberlândia, seja por meio de redistribuição de servidor público ou realizando um novo concurso público para esta IES. Trata-se de um novo embate, cuja solução pode ocorrer rapidamente ou se arrastar por muito tempo, como relatam E21 e E14:

[...] há quase três anos que eu tento retornar, mas não é tão simples assim [...] quando você vai prestar o concurso acha que é só terminar o probatório e pedir pra vir [...] mas, tem muitos fatores envolvidos [...] já fiz dois concurso que apareceram lá, mas não deu certo ainda [...] tô dando mais um tempo para sentir o que acontece, mas vou ter que tomar uma decisão, se me mudo de uma vez, sei lá! [...] ficar na estrada é que não dá, né? (E21).

[...] eu creio que não vou permanecer nessa carreira móvel por muito tempo. Durante o tempo que eu estava na “NOME DO CAMPUS”, eu prestei concurso aqui pra Uberlândia, estou classificada em segundo lugar, eu creio que está surgindo uma vaga. Então, provavelmente, essa minha mobilidade vai acabar ainda esse ano. Então estou nessa expectativa [...] (E14).

Retomando a questão dos docentes especialistas, notamos que a falta do título de mestre dificulta as suas possibilidades de acesso às instituições federais e, portanto, limitam as suas

perspectivas de encerrar a carreira móvel por meio do ingresso numa IES dessa natureza. Do mesmo modo, não possuir o mestrado também restringe as suas chances de atuação no Ensino Superior em Uberlândia, considerando o número de titulados disponíveis no município. Nessa situação, a carreira docente móvel emerge com um instrumento que permite a esses profissionais a realização profissional - quando possuem vocação para docência (E5), a construção de uma carreira alternativa e a complementação do seu orçamento, pois a maioria dos especialistas (E6, E8, E10, E13) integrantes desta pesquisa está vinculada a outro tipo de organização, e não obtém o seu sustento apenas com o exercício da docência. As exceções são os casos de E5 e E15. O primeiro porque hoje atua apenas como docente, porém, ao iniciar a carreira móvel, tinha vínculos empregatícios semelhante aos demais entrevistados. A segunda, devido a ser professora no campus de uma IES federal, ocupando uma vaga de 20 horas (situação não habitual em se tratando de uma universidade) e manter outro vínculo em uma IES privada.

Em virtude das restrições ocasionadas pela ausência do mestrado, bem como da importância/necessidade que as IES atribuem a essa titulação, questionamos como esses professores especialistas conseguiram acesso ao Ensino Superior nas IES interioranas. As respostas estão nas indicações personalizadas (baseadas na rede de contatos), aliadas aos conhecimentos específicos que estes docentes possuem, bem como nas dificuldades que as instituições enfrentam para conseguir mão de obra titulada e com disposição para enfrentar os deslocamentos. Exemplificando, temos que E5 é especializado em comércio exterior, aspecto que o favoreceu, quando da sua contratação há treze anos em razão da carência de professores com esse perfil na região. Por sua vez, E8 atua com contabilidade e ministra disciplinas específicas dessa área, nas quais existem dificuldades para encontrar profissionais com mestrado. Igualmente, a vaga obtida por E15, na IES federal, foi baseada nesse mesmo contexto: “[...] na verdade, eles abriram concurso pra mestrado e doutorado, mas não houve candidatos, entendeu? Aí eles abriram pra especialista, mas na área de contabilidade. Porque eles queriam professor específico pra área contábil”.

Assinalamos que serão essas competências específicas que auxiliarão os docentes especialistas a pleitear vagas em Uberlândia e a encerrar a carreira móvel. Isto, após utilizarem a mobilidade como alicerce para desenvolver as suas aptidões acadêmicas e melhorar os seus currículos, assim como o fazem os professores mestre. Este fato ocorreu com a entrevistada E8 ainda durante o nosso processo de coleta de dados. Todavia, na sua IES

atual, há cobranças diárias para que ela curse o mestrado, o que a deixa insegura quanto ao seu tempo de permanência na instituição, mesmo com as disciplinas específicas que ministra. É nesse aspecto que os docentes enxergam a carreira móvel nas instituições privadas como dicotômica, pois ao mesmo tempo em que seus vínculos são frágeis e não dão segurança para que o professor se mude para a localidade da IES - ou faça compromissos financeiros de longo prazo, eles se sentem mais seguros do que se estivessem apenas trabalhando nas instituições privadas de Uberlândia, uma vez percebem a relação de dependência que as IES interioranas possuem com os docentes “estrangeiros”.

Essa máxima é compartilhada pela maioria dos docentes mestres e especialistas da nossa pesquisa. O entrevistado E5 expressa bem esse sentimento de segurança, visto que está na mobilidade há 13 anos e vinculado a uma mesma instituição. Todavia, como não tem mestrado, sente-se vulnerável e prefere suportar a mobilidade a ter que trabalhar apenas em Uberlândia, pois entende que, a qualquer momento, pode ser substituído por um docente mestre. Desse modo, ele afirma que pretende encerrar a carreira móvel, mas precisa se sentir seguro para realizar essa transição. Essa segurança, segundo o entrevistado, advém dos “sinais” manifestos pela coordenação acadêmica de que o seu trabalho está sendo realizado a contento. Para tanto, ele cumpre fielmente as regras institucionais, buscando se resguardar e não trazer nenhum desconforto na sua relação com a IES e com os discentes, pois não quer ser visto como um “problema”.

Eu pretendo cada vez mais diminuir as viagens e ficar somente na docência fixa [...] mas tem que fazer esse processo migratório com segurança porque lá eu já tenho certa segurança [...] então quando eu recebo convite de uma instituição local, daqui, eu tenho que realmente avaliar muito bem para saber se isso vai dar certo ou não [...] não posso trocar o certo pelo duvidoso (E5).

Podemos assegurar que a mesma estratégia também é utilizada pelos professores com mestrado, mesmo que a sua titulação contribua para a inserção nas IES de Uberlândia e permita o acesso aos concursos públicos. Como estes docentes foram conduzidos à mobilidade pelas dificuldades de inserção local, ao perceberem que a sua titulação é importante para manter os percentuais de pós-graduados *stricto sensu* na IES do interior, há uma sensação de conforto quanto à manutenção do emprego, embora esse fator não seja uma garantia acima da lógica de mercado praticada pelas instituições privadas, como mostra o número de titulados que são demitidos todos os semestres. Aliás, essa pretensa segurança é

questionada por E17, ao comentar que o aumento do número de mestres está dificultando o ingresso até nas IES dos pequenos municípios.

[...] a realidade está mudando [...] nos últimos um ano e meio, eu tenho percebido essa mudança. Hoje, a concorrência está aumentando, até entre os professores. Então acaba que... antigamente lá era garantido, você era quase... nossa, só mandava por justa causa, embora. Mas hoje não é mais assim não [...]. Então por isso eu não sinto muita estabilidade (E17).

Ressaltamos, no entanto, que os professores móveis tentam retornar para Uberlândia apenas quando se sentem seguros em relação aos vínculos com as IES locais, notadamente, quando são casados e com filhos. Para tanto, a estratégia consiste em reduzir, aos poucos, os vínculos com as instituições de fora, ao mesmo tempo em que procuram aumentar a sua carga horária nas instituições Uberlandense. Porém essa tática tem os seus riscos, pois a paulatina redução da carga horária pode trazer retaliações aos docentes, já que sinaliza para as IES que ele deseja romper o vínculo, como nos fala E24:

“[...] você vai diminuindo as suas aulas; começa com três dias, depois pede pra reduzir pra dois e vai se arranjando em Uberlândia [...] porque seu corpo não aguenta ir todos os dias [...] mas se nunca estiver disponível quando eles precisarem, quando você der conta, já tá na rua sem perceber, eles te colocam pra fora [...]” (E24).

Ocorre que algumas dessas instituições contratam os professores móveis e, gradativamente, aumentam a sua carga horária a partir das avaliações sobre o trabalho por eles realizado. Para tanto, ponderam a adequação do docente à sistemática da IES, o cumprimento das normas institucionais e as relações professor/aluno. “A gente só tem a avaliação institucional que os alunos fazem [...] aí eles dão um *feedback* individual pra gente no final do semestre [...] algo meio informal [...] você não indo bem a ação é diminuir as suas aulas” (E17). Neste aspecto, percebemos que os docentes bem avaliados são desejáveis no contexto das instituições, bem como passam a ser mais requisitados no que diz respeito à carga horária a eles atribuída, o que demanda do profissional maior disponibilidade de tempo para a organização. Na concepção da IES, ter um corpo docente móvel mais enxuto trará menos problemas para administrar em relação aos deslocamentos e as suas contingências.

Sob esse enfoque, possuindo o docente a titulação necessária e sendo bem avaliado pela coordenação e alunos, é interessante e desejável, para a instituição, que ele esteja disponível e

queira fechar a sua grade horária, o que significa 20 horas/aulas por semana e a ocupação de todas as noites do indivíduo, considerando que os cursos, geralmente, são noturnos. Como nos lembra Freitas (2008), trata-se do profissional ser capaz de assumir individualmente o nomadismo e estar disposto para os deslocamentos geográficos, segundo os objetivos da empresa. Mas, ao contrário do que observa a autora em relação aos expatriados, esse tipo de mobilidade não é percebido como um valor social ou uma forma glamourização da carreira, posto que a docência móvel não traga consigo uma ideologia de que os professores submetidos a estas circunstâncias sejam mais flexíveis, competentes ou de maior *know-how*, conforme abordaremos no item a seguir.

Percebemos, então, que as necessidades e solicitações das IES se contrapõem ao desejo do docente de “voltar pra casa”. É por isso que, ao tentar encerrar a carreira móvel em virtude das suas diversas implicações, em algumas instituições, o professor passa a ser visto como “infel” à organização que o acolheu em um momento no qual ele necessitava de inserção no mercado, iniciar ou desenvolver a sua carreira docente, sendo passível de represálias que, na maior parte das vezes, ocorrem veladamente. Assim, cria-se um impasse: o professor deseja (e, muitas vezes, até necessita por questões de saúde) desligar-se da IES ou reduzir o seu número de aulas, mas pondera a “segurança” de trabalhar nos municípios interioranos ante a instabilidade de emprego no mercado docente em Uberlândia. Além desse conflito, ele passa encobrir as suas intenções, a fim de não ser visto como o “infel”, e sofrer coerções, como relata E7, referindo-se ao início da sua carreira em uma instituição privada:

Eu já trabalhava lá há uns quatro anos, mas estava cansada da estrada [...] ia todas as noites [...] aí, consegui uma aulas em Uberlândia e comuniquei à coordenação de lá que queria ficar apenas três dias [...] então, recebi o “recado” da diretoria, via coordenador, que se não fechasse meu horário eu estaria fora de vez [...] e eu era bem avaliada pelos alunos, todo mundo parecia gostar do meu trabalho [...] eu acho que essas coisas acontecem porque muitas dessas faculdades do interior são empresas familiares ou geridas como se fossem [...] qualquer coisa parece traição, falta profissionalismo na gestão [...] eu fiquei na minha, né? [...] As aulas em Uberlândia eram boas, mas se não desse certo? Eu ia perder os dois? [...] minha libertação foi o concurso (E7).

Nesses termos, percebemos que as IES querem exclusividade dos seus professores para garantir o andamento das suas operações, face aos obstáculos para a composição do seu quadro docente com a titulação adequada aos seus propósitos. Inclusive, é comum tais instituições pagarem um valor de hora aula acima da média do mercado uberlandense como forma de retenção profissional. Porém, como veremos no item dedicado ao trabalho docente,

nada mais é implementado com vistas a reter os professores móveis. Na verdade, no âmbito dessas organizações, as atividades transcorrem, aparentemente, como se os traslados não existissem e não trouxessem consequências para os docentes. Assim, a eles não é dispensado nenhum cuidado específico. Nesse ponto, tomando por base as observações de Freitas (2008), assinalamos que, apesar da relação de dependência entre as IES e os seus docentes móveis, a mobilidade é tratada por essas instituições como uma alternativa dos professores, uma opção do indivíduo para desenvolver a sua carreira, uma oportunidade de trabalho que lhe foi negada no seu município de origem. Desse modo, não é veiculada como uma necessidade organizacional, o que isenta, convenientemente, a instituição de responsabilidades, transferindo para os professores todos os ônus dos deslocamentos.

Ao finalizar este item, lembramos que a pretensa sensação de segurança experimentada pelos docentes é muito tênue, pois, mesmo existindo a relação de dependência, as IES privadas não hesitam quando necessitam demitir ou usar de artifícios que impactem na remuneração. Nesse sentido, o entrevistado E1 relata que a instituição na qual trabalhou durante cinco anos ajustou a carga horária de todos os docentes e reduziu os salários em torno de 25%. Porém comunicou o fato ao grupo de professores apenas dois dias antes do Natal, quando todos já estavam com as suas grades horárias fechadas, e as faculdades em Uberlândia já tinham encerrado os seus recrutamentos semestrais. Para E1, tal ação demonstrou o caráter não ético da IES, estimulando-o a pedir demissão no semestre seguinte, encerrar a carreira móvel, e estabelecer-se de vez em Uberlândia, mesmo tendo que começar com poucas aulas no município. Seu depoimento retrata claramente os sentimentos dos professores entrevistados quanto às expectativas da carreira na mobilidade:

Eu não pretendo voltar a ser um "estrangeiro", por causa dos riscos, principalmente, porque eu tenho que preservar a minha família. Enquanto eu puder evitar esses riscos e ganhar a mesma coisa eu vou dar preferência para Uberlândia. Não posso falar que não vou voltar a trabalhar em outras cidades [...] tudo depende da conjuntura local, mas enquanto o mercado local tiver me absorvendo, o trabalho móvel está descartado (E1).

#### 5.2.5 Sou professor móvel, e daí?

Vimos que ao ser legitimada como um valor social, a expatriação evidencia os profissionais que conseguem viver essa experiência, já que assumir a mobilidade em razão dos objetivos das suas organizações os distingue como indivíduos flexíveis, de maior conhecimento, ricos

em experiências interculturais, com capacidade de adaptação e disposição para as mudanças. No entanto, se a carreira desses nômades contemporâneos é socialmente percebida como glamourosa (FREITAS, 2008), assinalamos que os mesmos pressupostos não são aplicados aos professores que desenvolvem carreiras móveis. Nesta afirmação, nos baseamos nas expressões dos entrevistados, no que diz respeito a este tipo de carreira. Além disso, percebemos a construção de duas concepções distintas: uma elaborada a partir dos seus sentimentos frente aos professores sedentários, e a outra vivenciada no contexto de trabalho em seu relacionamento com os seus alunos.

A primeira tem início a partir dos sentimentos dos docentes quanto à necessidade de deslocamentos para o seu exercício profissional, e os modos pelos quais eles julgam ser percebidos pelos professores sedentários. Nesta concepção, a maioria dos entrevistados comenta que não é atribuído ao professor móvel o mesmo status de um docente, cuja carreira seja desenvolvida de modo fixo em Uberlândia. Para os nossos sujeitos, essa diferenciação decorre da necessidade dos deslocamentos costumeiros, o que os conduz a uma percepção de desigualdade face ao seu modo de vida, como diz E7: “eu me sinto diferente, pois essas viagens faz a gente abrir mão de muitas coisas na nossa vida pessoal”; ou mesmo de inferioridade, por não ter conseguido se estabelecer em Uberlândia, como menciona E9: “[...] é como se fosse uma nivelção por baixo com aquele que precisa se deslocar [...] se você está se deslocando você está minimamente subavaliado ou é incompetente pra se estabelecer no local”.

Todavia, E17 comenta que o sentimento de inferioridade não é ocasionado pela vida com horários diferenciados ou pela não inserção profissional no seu município, mas em virtude de trabalhar e ser remunerado conforme um docente sedentário. Contudo, despender um esforço muito maior para desenvolver a sua atividade, já que ela ocorre sob as condições dos deslocamentos: “eu me sinto inferior profissionalmente, é óbvio, né? Um nível abaixo, com certeza porque pra ganhar a mesma coisa e fazer mais serviço, é um nível inferior” (E17).

Estes depoimentos nos mostram que os docentes não percebem a mobilidade profissional como uma conquista ou algo que permita ao indivíduo uma diferenciação social (FREITAS, 2008). Na verdade, os professores móveis se sentem diferentes dos sedentários em função do ritmo de vida desequilibrado imposto pelos deslocamentos, tendo em vista os horários fora do convencional e as várias renúncias sociais e familiares que lhe são infligidas. Ao mesmo

tempo, o fato de não trabalhar na cidade em que residem - mesmo existindo muitas instituições de Ensino Superior - é como se lhes fosse atribuída uma culpa por não conquistar uma vaga no mercado local ou não tivessem competência para ocupá-la, principalmente, quando possuem o título de mestre, pois estariam mais aptos a enfrentar a concorrência, como resumido por E16:

O sentimento que eu percebo, às vezes, quando eu converso com alguns professores que atuam fora [...] a gente sente assim [...] ninguém verbaliza isso, mas o que a gente sempre pensa é, “estou fora porque não consegui vaga aqui dentro” [...] Por exemplo, tem um amigo meu que atua só aqui em Uberlândia, é diferente. “Nossa, eu dou aula fora daqui, você dá aula dentro”. Parece que ele já se encontrou na cidade, sabe?. Ele tem sua colocação e seu espaço aqui. Parece que eu ainda não conquistei esse espaço de confiança dentro da cidade (E16).

Em geral, esses sentimentos são atenuados por meio da elaboração de justificativas de que, antes de migrar, ou tentar a inserção no mercado de Uberlândia, é preciso amadurecer as competências docentes. Por conseguinte, a docência móvel é legitimada como um expediente habitual à formação dos principiantes e percebida como um “mal necessário”, reafirmando a idéia de uma carreira temporária, como mostram E7: “eu acho que por estar no início de carreira eu teria que aceitar esse negócio de viajar para que quando eu tivesse experiência lá eu pudesse vir para cá.”; e E11: “[...] eu via aquela oportunidade como primeiro emprego, então, eu precisava passar por isso, e precisava mostrar que era capaz, que eu tinha condições e competência de descobrir aquele novo mercado, [...] era o meu primeiro emprego de docência”.

Além dos sentimentos de diferenciação por exercerem a carreira na mobilidade, muitos professores apontam que também são distinguidos por seus pares (em maior ou menor grau), conforme o tipo e a imagem da IES na qual atuam. Assim, percebem diferenças entre o indivíduo que se desloca de Uberlândia para trabalhar em uma pequena faculdade do interior, quando comparado aquele que se dirige para um campus de uma instituição federal. Na primeira situação, junto à necessidade do deslocamento, estão as imagens disseminadas da precarização do trabalho no Ensino Superior privado. Na segunda, embora também existam os deslocamentos, eles parecem justificados pelo status, a estabilidade, e o imaginário em torno do professor das IES federais. Neste caso, também está implícito o culto a ideia de que esses deslocamentos são temporários, pois se imagina que logo o servidor conseguira a sua



redistribuição para Uberlândia. Para a entrevistada E21, cuja carreira móvel foi iniciada em uma faculdade privada, estas diferenças existem e ficaram muito evidentes quando ela foi aprovada em um concurso público para o campus de uma IES federal no interior. Em seu depoimento, ela diz:

[...] na época da “NOME DA FACULDADE” eu não me sentia inferior [...] eu sentia que estava começando, que eu ainda tinha um caminho para percorrer. Hoje a diferença é que o professor de federal parece que tem um status de quem sabe mais, de quem conseguiu chegar a um trabalho, a uma carreira melhor [...] os amigos também falam assim: “ah, agora você viaja, mas pelo menos é para uma coisa melhor, né? [...]” (E21)

Já para a entrevistada E7, que atualmente é servidora federal em uma IES do interior, as diferenças também ocorrem entre os professores lotados no campus em que trabalha, e os docentes que foram aprovados na sede da universidade situada em Goiânia/GO.

Existem diferenças sim e elas ocorrem de duas maneiras: direta e indireta. Indiretamente, a gente sempre pensa que quem tá no campus é porque não conseguiu passar num concurso na sede. É porque a maior parte das pessoas tem o objetivo de passar, ou de vir depois, pra sede. De forma direta, essa diferença existe porque todos os processos ficam na sede. No caso do nosso campus, tudo que nós vamos fazer temos que pedir autorização a sede [...] se você quer um afastamento, se quer aprovar um PET, tudo tem que pedir lá [...] mas os nossos processos demoram a ser votados e a gente nota que lá eles tem uma preferência pra votar tudo da sede primeiro, tudo nosso fica por último. Também, quando conversamos com os professores da sede e dizemos que moramos em Uberlândia, eles lamentam: “nossa, coitada, que coisa difícil, como sua vida é sacrificada com essas viagens [...] tipo assim, nós somos colocados como os coitadinhos que tem que viajar (E7).

É oportuno assinalar que as entrevistadas E7 e E21 são oriundas de IES privadas e desenvolveram carreiras móveis, com deslocamentos diários, antes de ingressarem nas instituições federais onde hoje realizam deslocamentos semanais. Fazemos essa menção para indicar que ambas pertenceram a uma realidade na qual a docência móvel, muitas vezes, é percebida como uma condição de inferioridade perante o trabalho dos professores sedentários Uberlandenses. Entretanto, embora atualmente sejam professoras de instituições federais, e ocupem uma posição almejada por muitos docentes, elas expressam sentimentos de diferenciação por ainda exercerem as suas carreiras submetidas à mobilidade.

A outra construção em torno da mobilidade profissional docente (e que foi compartilhada por todos os entrevistados), está relacionada aos sentimentos do professor frente à valorização que

lhes é dedicada pelos alunos das instituições nas quais trabalham. Essa valorização tem origem na idealização dos discentes no que diz respeito ao “Professor de Uberlândia”, pois eles são percebidos como sujeitos mais preparados e com contribuições diferenciadas. Na verdade, como atuam em municípios menores, para os quais Uberlândia é a representação de um grande centro urbano, os alunos atribuem que os professores “estrangeiros” tenham um maior saber e os distinguem dos professores locais. Este aspecto ganha reforço no imaginário do aluno se o docente tiver, no seu currículo, formação acadêmica e passagem como professor temporário nas IES federais e/ou atuação em grandes empresas, fatos que são divulgados “informalmente” pelas coordenações de curso, quando da apresentação dos professores as suas turmas, ou mesmo pelo próprio docente no dia a dia em sala de aula.

Ao contrário dos sentimentos de exclusão ou de inferioridade, ser distinguido e valorizado pelos alunos provoca sentimentos de importância, de destaque e de contribuição nos docentes móveis. Em muitos relatos observamos que esta emoção contribui para que os professores sobrepujem as dificuldades dos deslocamentos, como nos mostram E2 e E23:

[...] quando chegava lá na “FACULDADE”, a gente saía de um dia super estressante, cansado, fazia uma viagem longa, mas na hora que eu descia o ônibus, colocava o pé na instituição, eu já sentia que todo aquele cansaço passou, a coisa mais incrível, então você focava naquilo, então a gente tem um propósito, a gente se dedica a ele, então dá certo, eu focava naquele trabalho e percebia que o aluno me valorizava, dizia que gostava do meu trabalho, que era diferente [...] (E2).

[...]. Tem dias que saio de casa arrastado e não tenho vontade de enfrentar a estrada de jeito nenhum [...] ai, quando chego lá um me chama daqui, o outro chama dali, trazem presentinhos pra você, as vezes até lanche [...] e você se sente importante, sabe? Você não é mais um; você é o “professor NOME” [...] e o cansaço passa e quando você nota já está lá novamente, é como um vício (E23).

Em outros depoimentos, os docentes creditam a essa valorização a sua permanência nas estradas, tanto por se sentir diferente, como pela ideia de que farão contribuições mais significativas do que se atuassem em seu município, como diz E13: “[...] percebo que lá eu sou mais útil e me sinto valorizada. Eu vejo no olhar deles. É como se eu estivesse além, como se eu fosse alguém muito importante [...] Lá eu não sou mais uma professora. Lá eu sou a professora de Uberlândia”. Na verdade, percebemos que o reconhecimento pelos alunos eleva a autoestima dos professores, trazendo recompensas emocionais e simbólicas que suprem algumas das suas necessidades psicológicas e, certamente, os influenciam nos quesitos relacionados à satisfação no trabalho (MORIN, 2001; NOVO et al, 2010; SANTOS,

2010). Além disso, a valorização também é utilizada para amenizar as implicações dos deslocamentos, permitindo que os desgastes físicos e emocionais sejam suportados e legitimados como necessários, pois a fim de contribuir em um local em que sua presença seja necessária e estimada (como dito por E13), é possível suportar os dissabores das viagens frequentes. Não obstante, ser valorizado contrabalança os sentimentos de inferioridade e de exclusão e permite que o docente vivencie e, em muitos casos, permaneça por muitos anos na carreira móvel.

É conveniente destacarmos que o reconhecimento e a estima do corpo docente “estrangeiro” também servem aos propósitos das IES, pois funciona como uma espécie de garantia para o mercado de que há um esforço institucional para ofertar um ensino de qualidade. Por isso, não é estranho que as peças publicitárias e as mídias relacionadas aos processos seletivos divulguem amplamente os diferenciais das instituições que, dentre outros elementos, possui um “corpo docente titulado” ou “professores do município X”. Embora em muitos casos não existam uma divulgação semelhante, a presença do corpo docente “estrangeiro” é propalada pelos alunos como um diferencial da instituição em que estuda. Lembramos que muitas IES privadas dos interiores polarizam a sua região, e são referências em Educação para os municípios menores situados próximos. Não obstante, além de concorrerem com as outras instituições privadas, hoje elas disputam com os campi das instituições federais ali instalados, como por exemplo, as extensões da UFU em Patos de Minas, Monte Carmelo e Ituiutaba.

Encerrando esse tópico, ressaltamos que, se por um lado ser visto como o “Professor de Uberlândia” traz diferenciações, por outro gera maiores expectativas pelos gestores quanto ao desempenho desses docentes, bem como provoca conflitos com os docentes da localidade em razão das comparações e do culto dos alunos aos “estrangeiros”. A nossa referência aqui, no entanto, é apenas para registrar que ser um professor móvel abrange um leque maior de sentimentos não circunscritos aos que mencionamos neste tópico. Abordaremos estes aspectos juntamente com as implicações da carreira docente móvel. No quadro 13 sintetizamos os principais elementos da carreira docente móvel segundo os professores entrevistados.

<b>Elementos da Carreira Docente Móvel</b>	<b>Características</b>
Tipo de mobilidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Circulares</li> </ul>
Formas de deslocamentos predominantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diários</li> <li>▪ Semanais</li> </ul>
Origem da mobilidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dificuldades de inserção no mercado docente local</li> <li>▪ Necessidades das IES interioranas por docentes titulados</li> </ul>
Objetivos dos deslocamentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Razões econômicas</li> <li>▪ Desenvolvimento de carreira alternativa</li> <li>▪ Desenvolvimento de competências e incremento do currículo</li> <li>▪ Realização e satisfação pessoal</li> </ul>
Elementos que favorecem a construção da carreira móvel	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Oportunidades de trabalho nas IES do interior</li> <li>▪ Título de mestrado;</li> <li>▪ Meios de transporte</li> </ul>
Tipo de IES predominante envolvida nos deslocamentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Instituições privadas</li> </ul>
Regime de trabalho prevalecente	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Horista</li> </ul>
Formas de ingresso/acesso as IES	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Indicações/rede de contatos</li> <li>▪ Contato das IES com os programas de pós-graduação</li> </ul>
Gestão da mobilidade pelas IES	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Restrita as formas de deslocamentos/ meios de transportes (ônibus e vans)</li> <li>▪ Inserção no contexto intercultural sob a responsabilidade individual do docente</li> </ul>
Concepções sobre a carreira docente móvel	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vista como temporária</li> <li>▪ Rito de passagem para iniciantes</li> <li>▪ Meio de preparo para ingresso nas IES federais e/ou para carreira em Uberlândia</li> </ul>
Sentimentos associados à carreira	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Exclusão do mercado de trabalho</li> <li>▪ Inferior aos docentes sedentários</li> <li>▪ Valorização pelos alunos das IES do interior</li> <li>▪ Segurança devido a dependência da instituição</li> </ul>
Outros aspectos relevantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dependência das IES interioranas em relação aos professores móveis</li> <li>▪ A mobilidade não representa uma forma de glamourização da carreira</li> </ul>

**Quadro 13:** Características da Carreira Docente Móvel do grupo docente pesquisado

**Fonte:** Pesquisa direta (2013)

### 5.3 O trabalho visto pela ótica do docente móvel

Dedicamos este item a especificar os sentidos que os sujeitos da pesquisa conferem ao trabalho que realizam. Assim, investigamos a importância da docência em suas vidas e o que buscam alcançar por meio dela. Na sequência, abordamos o contexto em que desenvolvem as suas atividades, averiguando os elementos que promovem satisfações e insatisfações.

#### 5.3.1 Os sentidos do trabalho para o docente móvel

Para compreendermos os sentidos que os entrevistados atribuem ao seu trabalho, antes investigamos as suas concepções sobre o que significa “ser professor”, pois entendemos que as representações da sua atividade estão relacionadas à forma como eles a interpretam e o valor que lhe conferem, segundo as suas expectativas, necessidades e valores (BENDASSOLLI, 2007; 2009). Logo, o professor é descrito como alguém que forma pessoas e contribui para o seu desenvolvimento acadêmico e pessoal, ao transmitir, compartilhar conhecimentos, experiências, e mostrar como converter a teoria em prática. Além disso, é percebido como aquele que conduz e educa por meio do próprio exemplo. Portanto, o docente é visto como uma referência, um espelho, sendo a sua atividade revestida de responsabilidades e objetivos nobres, pois ela repercute e influencia a vida dos indivíduos e, por extensão, na sociedade. Para assinalar a representatividade conferida à figura do professor e ao seu trabalho, alguns entrevistados rememoraram os docentes que serviram como marcos em suas trajetórias acadêmicas e pessoal, inclusive, sendo utilizados como modelos a seguir quando enfrentaram os desafios da docência.

É importante demarcarmos que nos relatos as definições sobre o “ser professor” estão relacionadas ao docente do Ensino Superior. Naturalmente, acreditamos que essa distinção ocorreu em virtude dos sujeitos utilizarem as suas circunstâncias e experiências pessoais para as respostas. Ao fazermos essa pontuação queremos mostrar que se em alguns discursos (E5 e E6) os entrevistados generalizaram a importância social do professor e das suas contribuições, fazendo menção aos docentes de todos os níveis de ensino, o mesmo não ocorreu quando se referiram à carreira docente. Neste ponto, parece haver uma compreensão geral de que o

Ensino Superior possui um status diferenciado por oferecer melhores oportunidades quanto à remuneração, condições de trabalho e de carreira, além de exigências peculiares do docente no que concerne a sua atuação em sala de aula (estratégias de ensino, formas de exposição e comunicação, etc.) por se tratar de um ensino para adultos.

Ser professor é...	Na minha vida a docência representa...	
Formar pessoas	Meio de transformar pessoas, compartilhando conhecimentos que também possam ser aplicados	“é comunicar a mensagem educacional... Com clareza, ensinar o aluno essa parte teórica para depois ele ter ações para transformar isso em prática, docência para mim é isso, é comunicar a mensagem” (E5)
Contribuir para mudanças		
Compartilhar conhecimentos		
Converter conhecimento em prática		
Educar pelo exemplo	Um modelo de conduta observado socialmente	“ser professor é ser responsável. E pra mim a representação disso é ser um modelo tanto de conduta como de conhecimento” (E17).
Responsabilidade		
Realização pessoal	Satisfação pessoal/orgulho/dignidade	“É a realização pessoal de pensar que eu estudei, que eu formei, que a gente veio de família muito simples, meus pais não estudaram, minha mãe tem só a 8ª série” (E11)
Estar em contato com os jovens	Relações interpessoais/contatos sociais	“Eu gosto muito do contato e da vivência com os alunos. Você ensina, mas você também aprende. Então eu acho que assim, pra mim hoje é importante, pelo fator financeiro, lógico, é o primeiro ponto, mas também por esse contato, por essa ligação. Parece que a gente permanece sempre mais jovem com relação a essa sensação” (E15).
Aprendizado	Estudo contínuo	“É estudo contínuo. Não pára. [...] Eu acho que essa é a obrigação do profissional, buscar sempre um novo conhecimento e repassar isso adiante, saber passar isso adiante” (E16).  “Estar em sala de aula me fazia estudar. E como eu tinha que desenvolver minha especialização, o meu Mestrado e no meu Doutorado eu vi como uma oportunidade de estudar mais; então a sala de aula obrigava você a estudar mais, porque você não podia chegar em sala sem conhecer daquele assunto, porque você tem um público que pode fazer perguntas” (E2)
Sustento	Meio de vida	“Oportunidade de repassar o que eu tenho aprendido e também a oportunidade de melhorar a renda em termos financeiros mesmo” (E6).  “Eu busco reconhecimento profissional, claro. Reconhecimento financeiro, claro, porque tem que viver. Porque eu acho que a nossa condição pessoal ela reflete sim no nosso trabalho” (E16).
Fonte de renda		
Independência		
Realização profissional		
Atividade diferenciada do mercado	Meio de ter mais tranquilidade	“Busco uma carga horária mais tranquila pra me dedicar também a minha família. A carreira de professora traz isso pra mim, uma flexibilidade pra eu ter o momento de trabalhar e o momento também pra estar com minha família, minha filha, com meu marido [...] docência me proporciona isso mais do que algum outro trabalho das oito da manhã às seis da tarde me proporcionaria (E14).

**Quadro 14:** Representações da docência para os professores móveis

Fonte: pesquisa direta (2003)

Nas representações do “ser professor notamos duas vertentes, conforme ilustrado no Quadro 14. Na primeira, os entrevistados se referem diretamente a figura do professor e, em seguida, ao trabalho por ele executado, como mostram E1 e E7:

[...] eu interpreto docente como se fosse um pai, qual que é a função do pai? É tentar entender as dificuldades do filho, tentar trabalhar com o filho pra ele superar essas dificuldades, estar perto sempre quando ele precisa, mas também saber a hora de jogar ele pros leões pra ele começar a aprender coisas da vida (E1).

Ser docente é ser educador mesmo e você faz isso com pequenas coisas, por exemplo, se você fala bom dia para os seus alunos, você está melhorando a sua relação e está mostrando para eles como deve ser feito, porque os alunos se espelham em você. Da mesma forma que eu me espelhei em alguns professores meus para poder dar aula, para poder fazer pesquisa, eles se espalham na gente também. Então assim o docente não é que ele seja um pai, mas ele é um educador uma pessoa que está próxima (E7).

Na outra perspectiva, os depoimentos fazem menção direta à execução da atividade docente: “é ensinar, é transmitir os conteúdos com segurança” (E24); e aos aspectos comportamentais do professor: “significa colaborar, compartilhar (E13); ou ao que é esperado como resultado das ações docentes: “conseguir transformar uma pessoa para um futuro melhor” (E11). A partir destas concepções sobre o professor e o seu trabalho, alguns os entrevistados dizem que em suas vidas, hoje, a docência representa uma fonte de satisfação pessoal e de orgulho em função da possibilidade de contribuir para transformar os indivíduos, melhorar a sociedade e alcançar resultados. Nesse caso, mencionam que socialmente podem ser vistos como pessoas que fazem a diferença pelos conhecimentos que possuem e por suas contribuições sociais (NOVO et al, 2010; SANTOS, 2010), o que torna a figura do professor diferenciada.

Em outros depoimentos, a docência é colocada como um instrumento de aprendizado que, para ser exercida, requer do profissional um preparo contínuo e o hábito de estudar, tendo em vista solucionar as dúvidas dos alunos, instruí-los devidamente, bem como não serem pegos de surpresa por perguntas que não consigam responder e se sintam vulneráveis em sala de aula.

Eu vejo na docência uma oportunidade de aprimoramento constante, até porque para eu estar na frente de uma turma, se eu não estiver dando no mínimo uma revisada, eu já não vou nem falar do aprimoramento do conteúdo que é necessário, mais no mínimo eu tenho que fazer uma revisão daquilo, então é a oportunidade da gente estar sempre de uma forma ativa e em crescimento (E22).

Neste contexto, lembramos que a maioria dos entrevistados atua em instituições privadas e, algumas vezes, são requisitados a ministrar disciplinas não consonantes com a sua formação acadêmica (JUNQUEIRA e FRANZ, 2012), o que intensifica a sua carga de trabalho e requer uma dedicação mais acentuada nos estudos que realizam.

Nessa minha empreitada pelas universidades particulares a gente é professor de um monte de coisa, a gente dá diversas disciplinas que às vezes nem é disciplina da nossa formação, mas por necessidade da instituição a gente acaba dando outras disciplinas. Então muitas pessoas me conhecem como professora de Economia, muitos me conhecem como professora de Marketing, muitos me conhecem como professora de Estatística então é difícil eu falar o rótulo (E7).

A docência também é representada como um instrumentos de aprendizado por meio dos contatos sociais (MENEZES et al, 2011), uma vez que o trabalho do professor é feito por meio da interação, conviver com as diferenças, com as opiniões contraditórias é uma lição diária que leva ao aprendizado e ao desenvolvimento de competências pessoais: “a grande importância é o aprendizado, de relacionamento, de convivência, de aprofundamento” (E6).

Em muitos depoimentos percebemos que “ser professor” também é representado como uma fonte de subsistência, sustento e independência financeira e realização profissional (SANTOS 2010; MENEZES et al, 2011). Entretanto, os entrevistados mostram-se conscientes de que, neste aspecto, a profissão tem as suas limitações quando comparada a outras profissões: “não faço isso por questões de enriquecimento não, porque se não eu partiria para outro tipo de profissão (E5)”; “eu vislumbrava nessa área um trabalho [...] que me desse condição de ter um salário intermediário, um salário que atende as minhas necessidades com certa folga” (E22). Recordamos que a metade dos entrevistados estava desempregada quando do ingresso nas instituições de ensino e, para alguns deles, esta oportunidade foi o primeiro emprego. Assim, é normal que olhem para esta profissão como um meio de subsistência e de independência financeira. Não obstante, é inegável que a docência no Ensino Superior também possui os seus atrativos salariais, principalmente, se consideramos as circunstâncias do mercado de trabalho brasileiro e as remunerações que são pagas a outras profissões. Além disso, muitas IES interioranas pagam salários diferenciados, ou um pouco acima das instituições de Uberlândia, como recurso para atrair e reter os professores com mestrado. Isso também explica, parcialmente, porque muitos profissionais já atuantes no mercado buscam na docência uma profissão paralela, e até se submetem aos deslocamentos, como menciona é



E23: “na hora em que o responsável pelos recursos humanos disse o quanto eu ia ganhar, eu nem acreditei, era quase duas vezes mais do que meu salário na loja [...] eu nem pensei na viagem, só na folga que esse dinheiro ia dar ao orçamento”.

Para muitos entrevistados, a realização profissional por meio da docência, se relaciona ao ingresso em instituições públicas, devido à estabilidade do vínculo e das circunstâncias do trabalho em que, por exemplo, poderiam se dedicar a pesquisas, cursar mestrados ou doutorado. Para alguns deles, o ingresso nas IES federais representa uma conquista em função da sua história de vida e da imagem social dessas instituições, como visto na pesquisa de Menezes (2011) e abordado neste trabalho no item 6.2.4.

Notamos que alguns sujeitos percebem a atividade docente como um trabalho em que existe mais flexibilidade, em comparação a atuação nos demais tipos de organizações (JUNQUEIRA e FRANZ, 2012) e que, mesmo submetidos à mobilidade, esta característica ainda permanece, como diz E14: “[...] a carreira de professora traz isso pra mim [...] eu posso fazer algumas coisas em casa, eu tenho um tempo que eu posso corrigir uma prova, ou que eu posso elaborar na minha casa, sem estar necessariamente num local fixo de trabalho”. No caso desta entrevistada, precisamos considerar que ela trabalha no campus de uma IES federal e os seus deslocamentos são diários, mas realizados em apenas dois dias alternados da semana. Portanto, mesmo existindo os deslocamentos, eles são pontuais e permitem que a docente ainda tenha um controle sobre o seu tempo livre. Além da flexibilidade, alguns entrevistados também apontaram a docência como uma atividade de menor desgaste físico, em relação a outras profissões do mercado, como diz E22:

[...] o principal motivo da minha busca dentro da docência, é qualidade de vida. E hoje eu sinto que teve uma melhora muito significativa para mim nos dois últimos anos, que são os dois últimos anos que eu estou fora dessa empresa, eu saí exatamente me junho, fez dois ano agora dia vinte [...] mesmo móvel eu ainda acho melhor, pois a pressão era muito grande, a carga horária era muito pesada, às vezes trabalhava sábado, domingo, feriado (E22).

Aqui também chamamos a atenção para o tipo e as circunstâncias da mobilidade vivenciada pelo entrevistado E22. Ele efetua deslocamentos diários, porém, assim como E14, são realizados apenas em dois dias da semana. Também, a pedido do próprio docente, a instituição o alocou as segundas e sexta-feira, possibilitando que ele tenha uma semana mais produtiva em Uberlândia, e possa descansar e se preparar com mais tranquilidade para as

aulas, como ele menciona: “[...] me dá a flexibilidade de programação aqui e também intercala o tempo da viagem para não ficar muito cansativo, se ela for consecutiva é mais cansativo, pois são duas horas de percurso em cada viagem [...]” (E22).

Uma vez constatadas as representações da docência, questionamos aos nossos sujeitos quando o trabalho do professor tem sentido. As respostas foram agrupadas em conformidade com o trabalho desenvolvido por Morin, Tonelli e Pliopas (2003), dentro das seguintes dimensões: individual, retratando sentido que trabalho assumiu para a própria pessoa; organizacional, conforme o sentido que o professor encontra na sua relação com a IES; e social, de acordo com o sentido que o docente encontra na sua relação com a sociedade. A seguir, o Quadro 15 apresenta as respostas em conformidade com as dimensões atribuídas.

<b>Dimensões</b>		<b>O trabalho docente tem sentido quando...</b>	<b>O trabalho docente não sentido quando...</b>
Dimensão Individual	Transmissão de conteúdo	O conteúdo é ministrado com clareza e atinge os objetivos de aprendizagem	Conteúdo não é transmitido com clareza e não atinge os objetivos de aprendizagem
	Aprendizado discente	O aluno aprende o conteúdo ministrado	Aluno não aprende o conteúdo ministrado
	Qualificação	O professor se qualifica para a docência	O professor não se qualifica para o exercício docente
	Prazer/ Realização pessoal	O professor trabalha por prazer, pois a atividade traz sentimentos de satisfação, dever cumprido, orgulho, dignidade.	O professor não tem prazer na docência e trabalha motivado apenas pelo dinheiro
	Sobrevivência/Independência	Garante o retorno e a permite a independência financeira	Não citado
	Compromisso/envolvimento	O professor tem compromisso com as questões de aprendizagem, com o desenvolvimento do aluno	O professor não tem compromisso com o desenvolvimento do aluno
	Interesse discente	Envolve o aluno despertando o seu interesse pelo conteúdo	Não envolve o aluno e não desperta interesse pelo conteúdo
Dimensão organizacional	Organização do trabalho	O professor tem autonomia para executar o seu trabalho sem interferências dos gestores da IES	O professor não tem autonomia por sofrer interferências dos gestores da IES
		Existe apoio da IES para a execução do seu trabalho	Não existe apoio da IES para execução do seu trabalho
		Quando a burocracia e as regras contribuem para a eficácia do trabalho	Quando a burocracia e as regras são preponderantes sobre as questões de ensino-aprendizagem
		Cobrança e vigilância	Há cobranças demasiadas pela IES
Dimensão Social	Utilidade/contribuição	Contribui para o sucesso do discente	Não desenvolve as potencialidades do aluno

**Quadro 15:** Os sentidos do trabalho docente para os professores móveis

**Fonte:** Pesquisa direta (2013)

Conforme a maioria dos entrevistados, o trabalho do professor tem sentido quando ele consegue transmitir os conteúdos das suas disciplinas de modo claro e objetivo, adequando as metodologias e os recursos didáticos ao perfil dos discentes, visando favorecer e concretizar a aprendizagem. Neste aspecto, os sujeitos fizeram menções diretas à qualificação do professor, representada por suas titulações e pela necessidade de preparo individual. Trata-se do compromisso e o envolvimento que o indivíduo deve possuir com a docência, o que requer estudo contínuo para que esteja atualizado, tenha domínio teórico e/ou prático sobre os assuntos que leciona, além de conhecer as metodologias, os seus usos, e os recursos didáticos para melhorar e adequar as suas aulas ao perfil dos alunos. Conforme Morin (2001; 2004), é a busca pela coerência entre o sujeito, os seus valores, a sua atividade e as ações que realiza para efetivá-la.

[...] Para ser professor a gente tem que respeitar e a tábua de dar aula é ensinar, é mostrar conhecimento para as pessoas. Então, quando estou ministrando aula eu sinto como se estivesse em um altar, o respeito com o aluno e com o conhecimento meu para que eu transmita não só conhecimento bibliográfico, mas de vida, de conhecimento profissional, de ética, de moral, e esse é o meu objetivo (E1).

Tomando como base as observações de Morin (2001; 2004) de que o significado do trabalho está relacionado às representações que o indivíduo efetua sobre as suas atividades e o valor que a elas atribui, notamos que as concepções da docência expressas pelos entrevistados estão alinhadas com as suas prerrogativas de que o trabalho do professor apresenta sentido quando transmite conteúdos de forma eficiente para assegurar o aprendizado discente. Neste caso, ao apontarem que o trabalho docente é configurado pela formação de pessoas em que o professor assume o papel de mediador ao compartilhar conhecimentos e estimular mudanças pessoais e profissionais, é necessário que as suas atividades sejam devidamente desempenhadas. Para os entrevistados, é a tradução de que os conteúdos serão assimilados, a aprendizagem efetivada, e os discentes poderão converter a teoria em prática, “tangibilizando” os resultados dos esforços do seu mestre. Entendemos que é a busca pela legitimação do seu trabalho, dos esforços empreendidos, e porque não dizer, dos desgastes que suportam em função da mobilidade. “[...] quando você olha para os alunos que formaram e eles estão no mercado de trabalho, aí seu trabalho tem sentido. Eu acho que isso é importante [...] Às vezes não conseguem um diferencial em termos de um salário alto, né? Mas estão empregados” (E9)

Sob esse enfoque, como a aprendizagem não depende apenas da dedicação do professor, já que também se relaciona ao empenho discente, os entrevistados mencionam que o seu trabalho perde o sentido se não despertar a atenção dos alunos e não os envolver a ponto de prestarem atenção as aulas, participarem do processo, e compreenderem a importância do que está sendo ministrado. Em ocasiões assim, é comum o docente sentir frustrações e duvidar da sua capacidade acreditando que não desenvolve adequadamente a didática ou que não apresenta os conteúdos de modo instigante. Na verdade, uma vez que a falta de interesse do aluno pode comprometer o seu aprendizado e a sua formação, é um sinônimo de que o docente fracassou como profissional ou que o seu trabalho não cumpriu com as finalidades a que se propõem, conforme relatado por E1:

O trabalho perde sentido quando a gente percebe que grande parte dos alunos, por mais que você tenha chamado atenção, continuam adotando posturas semelhantes todo semestre. Como eu trabalho nos primeiros períodos e no final do curso, eu visualizo um pouquinho essa questão [...] consigo perceber bem que aquilo que eu tentei transmitir no começo, como compromisso e necessidade de dedicação, têm surtido efeito [...] nós, que chamamos a atenção deles, somos os "terroristas" e "chatos", mas certo grau de terrorismo não é ruim, porque eles se comprometem mais. Se você não quer ter compromisso com uma determinada coisa, não reclame dos efeitos que surtirão [...] a partir do momento que você cria laços de compromisso os resultados vêm. [...] eu tenho a sensação de que meu trabalho perde o sentido quando eu não consigo mostrar esse laço de compromisso para o meu aluno, que ele tem que estar mais comprometido pra que possa absorver aquilo que eu estou propondo passar para ele, daí sim eu saio um pouco frustrado, aliás, a minha principal frustração é essa [...] (E1).

Para os entrevistados, os sentidos do trabalho docente também estão relacionados ao prazer que o indivíduo sente ao realizar as suas atividades, pois assim ele consegue doar o melhor de si, contribuir verdadeiramente, já que o seu interesse pela docência e pelo aprendizado discente é genuíno. Como observado por Morin (2001; 2004), um trabalho que tem sentido é intrinsecamente satisfatório, visto que ao executá-lo o sujeito pode desenvolver as suas competências, fazer experimentos, explorar as suas atividades e obter autonomia face aos conhecimentos que adquire. Além disso, o prazer surge em decorrência da identificação do sujeito com a natureza das tarefas que desenvolve, principalmente, quando recebe *feedback* quanto ao seu desempenho. Neste aspecto, os depoimentos foram unânimes quanto à satisfação no exercício da docência, mesmo para aqueles entrevistados cujo início da carreira estava atrelado às questões financeiras. Para alguns sujeitos, estar em sala de aula é considerado um "momento mágico" e diferenciado, onde ele pode ser ouvido, expor as suas opiniões, contribuir, e preencher muitas das suas necessidades emocionais. Na verdade, eles

demonstram satisfação pelas tarefas inerentes à docência, como a exposição oral, a escolha de conteúdos, a interação com os alunos, a aplicação e correção de exercícios e a importância que os alunos demonstram pela figura do docente. São fatores como estes que trazem o sentimento de realização pessoal, considerando que o indivíduo exerce algo que gosta. Este sentimento é ampliado quando há um reconhecimento do trabalho pelo aluno, principalmente, quando eles agradecem pelo apoio recebido, quando fazem elogios e quando mencionam que estão no mercado de trabalho e identificam na prática aquilo que foi ministrado pelo professor.

De acordo com os entrevistados, o trabalho docente perde o sentido quando realizado por dinheiro ou focado nas questões materiais, sendo tratado como “bico”. Como para eles a docência está ancorada na formação do discente mediada pelo professor, se o exercício profissional for baseado apenas pela ênfase no monetário, não haverá o envolvimento e nem a dedicação em que o docente procura os melhores métodos de ensino, trabalha as deficiências de aprendizagem e contribui para o desenvolvimento do aluno, pois estará focado somente no salário e as suas ações serão guiadas pela manutenção do vínculo empregatício. Não se trata de descartar a importância da parte financeira, mesmo porque ela é apontada como essencial para que o trabalho docente tenha sentido (MENEZES et al, 2011), pois representa uma forma de reconhecimento (ganhar bem pelo faz) e permite que o professor tenha tranquilidade, independência financeira, sinta-se seguro (MORIN, 2001; 2004).

Na dimensão organizacional, os entrevistados mencionaram os seguintes fatores como possíveis de comprometer os sentidos do trabalho docente: autonomia, apoio institucional, aspectos burocráticos, cobranças. Quando o trabalho do professor é cerceado, a sua criatividade é prejudicada e compromete o prazer e a realização que ele poderia usufruir ao adaptar métodos, inventar modos de ensino diferentes para estimular as suas turmas, como diz E10: “[...] algumas faculdades querem que você siga estritamente o que está no livro, isso me aperta como professor [...] Se eu for seguir somente o que ela está falando no livro, eu acho ruim [...]”. Nota-se, nesse caso, que o docente passa a ser um cumpridor de regras, enfatizando o trabalho burocrático, como o preenchimento de diários, alimentação de sites com conteúdos de disciplinas, etc. Além disso, é comum que existam interferências das coordenações de curso na autonomia do professor, principalmente, nas IES privadas em que o ensino é massificado e o aluno tratado como cliente. Como afirma E1, o trabalho docente perde o sentido “quando você tem uma interferência da coordenação na autoridade do

professor [...] o professor tem que ter autoridade em sala de aula”. Muitas vezes essa interferência rege até as avaliações que o professor faz dos conteúdos das suas disciplinas, condicionando a aprovação automática de alunos que não obtiveram o rendimento necessário, como diz E9: “[...] o trabalho não tem sentido quando você faz uma avaliação e é obrigado a não avaliar a evolução, mas avaliar somente o necessário para o aluno alcançar a nota dele, tem essas pressões nas entrelinhas da atividade”.

A última dimensão refere-se ao sentimento de utilidade que o docente auferir pela importância social do seu trabalho, ao contribuir para a formação de pessoas e a sua inserção no mercado profissional. Esta dimensão foi a mais ressaltada entre os entrevistados e todos os depoimentos assinalaram que só há sentido no trabalho docente se ele transformar o indivíduo, dotando-os com valores e com os conhecimentos necessários para que possam exercer dignamente a sua profissão. Neste aspecto, o professor entende o sucesso do aluno como um reflexo do seu trabalho, principalmente, quando recebe os agradecimentos por suas contribuições ou o discente comenta que identifica no trabalho aquilo que foi ministrado em sala de aula e que hoje colabora para o exercício das suas funções na empresa.

Quando observamos as representações da docência na vida dos nossos entrevistados e os sentidos do trabalho docente por eles expressos, identificamos que há uma consonância com grande parte dos resultados de outras pesquisas que abordam os sentidos do trabalho para professores de Administração (NOVO et al, 2010; ROVER et al, 2010; SANTOS, 2010; MENEZES et al, 2011; JUNQUEIRA e FRANZ, 2012). Aspectos como o prazer na realização da atividade, a independência financeira, autonomia no trabalho, qualificação, apoio institucional, burocracia, interesse do discente e senso de contribuição já são conhecidos, visto que foram abordados desde os trabalhos do MOW e de Morin (2001; 2004). Contudo, em nossa pesquisa é relevante que a quase totalidade dos entrevistados tenham enfatizado a preocupação com a transmissão dos conteúdos e o respectivo aprendizado discente, elementos que não receberam tantas menções nas pesquisas citadas. Percebemos que os docentes trazem para si a responsabilidade do aprendizado, mesmo que compreendam a necessidade do interesse discente nesse processo. Embora cientes das mudanças sociais, tecnológicas e das suas influências no perfil do alunado, alguns professores mencionaram que devem buscar mais qualificações para fazer frente a estas demandas. Estudar e aprender a como tornar as aulas mais instigantes. Ao que parece, não havendo a aprendizagem e/ou o

interesse do aluno, é sinal para o docente de que o seu trabalho não está sendo realizado ou bem executado, o que o levaria a, talvez, questionar a sua capacidade.

### 5.3.2 Sobre o contexto de trabalho dos entrevistados

Uma vez que expomos os sentidos do trabalho docente, agora contextualizamos as condições em que os sujeitos desta pesquisa atuam nas suas instituições de ensino e como percebem o seu contexto de trabalho. Para as observações, agrupamos os relatos dos docentes em função da natureza das suas instituições: privadas e públicas.

Em relação às diretrizes para a condução do trabalho docente, ou orientações por parte da gestão institucional, grande parte dos entrevistados relatou que nas instituições privadas é comum que no início de cada semestre exista uma reunião, de caráter geral, onde são repassados alguns direcionamentos sobre as atividades a ser desempenhadas, mas não há uma assistência direta (ou personalizada) ao docente, sejam iniciantes ou antigos. As comunicações são generalizadas mesmo que, em alguns casos, as IES estabeleçam outras reuniões durante o semestre. “Essa mensagem é transmitida massificada, quando os professores estão em uma reunião naquele curso [...] sobre a solicitação da coordenação e da direção da própria instituição, não é uma coisa individualizada não” (E5).

Contudo, os entrevistados apontam que em suas instituições há um manual com procedimentos disponibilizados no site da IES, ficando sob responsabilidade do professor consultá-lo. Os coordenadores de cursos são os responsáveis pela interação com o docente e direcioná-los, principalmente, quando existem insatisfações dos alunos quanto ao trabalho do professor. “O coordenador às vezes notifica, às vezes a gente tem reuniões, enfim existem alguns procedimentos internos que transmitem um ou outro direcionamento do trabalho, principalmente no início do semestre, depois é mais assim esporádico, quando acontece algum problema” (E4).

Alguns professores alegaram que apesar dos poucos direcionamentos, muitas diretrizes estão implícitas e ficam subentendidas no decorrer do trabalho, pois são comuns nas IES privadas e dizem respeito a procedimentos padrões, como dar devolutivas de provas, inseri-las no portal

de notas, não faltar ao trabalho sem comunicar, e as questões que tratam do aluno-cliente, como cita E9:

Você logo entende que tem que dar o *feedback* para o aluno em relação à correção de provas e colocar as notas no sistema o mais rápido possível, também não pode faltar sem avisar com antecedência e entender que o aluno não pode ficar reprovado, você tem que ver a maneira melhor para desenvolver suas atividades, que ele tenha condições dentro do mínimo estabelecido de prosperar, então mais ou menos nessas diretrizes gerais né? Mas o que está em jogo é isso, você não ferindo esses princípios, você minimamente fazendo um bom trabalho e você se mantém na instituição (E9).

Todavia, se as diretrizes são esparsas e muitas ficam a cargo do professor buscá-las e entendê-las, por outro lado, as cobranças se fazem constantes, sobretudo, quando são contrariadas as normas ditas implícitas. Segundo os docentes, algumas faculdades são mais flexíveis quanto aos prazos de notas e divulgações, porém, existem aquelas em que a cobranças são muito incisivas e o professor passível de ser penalizado por qualquer deslize, inclusive, com a demissão. Em alguns casos, a fiscalização é o motivo do pedido de demissão voluntária do professor, como menciona E18:

Lá tem um núcleo que chamamos de Núcleo de Afronta ao Professor. É o NAP! São pedagogas que ficam ali monitorando o que o professor faz, se ele vai pra sala de aula, se ele está cumprindo rigorosamente o horário, e tal. A gente fala que ficam azucrinando as pessoas, né? Não tem outra coisa pra fazer e fica ali pegando no pé do professor. Esse núcleo também é motivo até de saída de alguns professores. “Não aguento mais essa tal pessoa pegando no pé”. Aí mandam e-mail, aí faz uns cursos de capacitação que na verdade não resolve nada. Está ali muito mais porque precisa fazer aquilo, né, pegar no pé. E os coordenadores também. É a função deles (E18).

Ao mesmo tempo em que as cobranças e fiscalizações ocorrem com muita ênfase, os entrevistados destacam que as IES privadas pecam por não determinarem objetivos claros para os seus quadros docentes no que diz respeito ao desempenho individual e do grupo. Em algumas instituições são estabelecidas iniciativas em nível macro, mas relacionadas a questões, como por exemplo, o desempenho em avaliações como Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), denotando que a preocupação está nos índices que a IES deverá obter para que o funcionamento das suas operações não seja comprometido. Neste aspecto, mesmo que existam as avaliações institucionais, em que os discentes são requisitados a apreciarem o trabalho do professor, a maioria dos entrevistados alega receber *feedback* direto das suas atividades por meio do contato com os alunos, diariamente.



De acordo com os professores, a comunicação oficial sobre o seu desempenho depende muito do perfil da coordenação do curso: algumas são mais atuantes e determinam um momento específico para discutir as questões com o professor; outras apenas entregam os resultados e deixam sob a responsabilidade do docente o exame dos pontos evidenciados como falhos, ficando a cargo dele as formas de correção. Não é estranho, portanto, que os professores legitimem o seu trabalho por meio da fala dos discentes que, em muitos casos, determinam a sua permanência na IES.

Na verdade, vamos ser bem claros. Os coordenadores eles vêm os trabalhos da gente nos alunos, então se tem muita reclamação, se tem muito desafeto com a gente aí eles estão vendo que aquele professor não está dominando a sala, o conteúdo não está á altura, porque sempre tem os alunos que vão além. Então esses alunos é que eu acho que eles usam como referência, aqueles bons alunos. Se eles estão satisfeitos e estão vendo que o professor está atingindo a meta que a faculdade espera aí eles mantêm o professor (E9).

Em resumo, a lógica é de que não havendo reclamações o docente prosseguirá na instituição e o seu vínculo não estará ameaçado. Para tanto, ele deverá agradar os alunos, em geral, pelo exercício das suas competências performáticas (BERTERO, 2008), cumprir com as suas tarefas operacionais em tempo hábil e não causar nenhum tipo de transtorno para a IES. As avaliações de desempenho, por sua vez, são realizadas apenas para cumprir um ritual já comum no cenário das organizações, além de hoje também atenderem as determinações do MEC, que introduziu a obrigatoriedade das Comissões Próprias de Avaliação (CPA)<sup>32</sup> em todos os tipos de instituições de Ensino Superior.

A título de desenvolver as competências dos seus professores, algumas das instituições dos nossos entrevistados realizam o que denominam de programas de educação continuada. Estes programas foram caracterizados pelos docentes como encontros realizados uma vez por semestre, com assuntos que mixam palestras sobre didáticas e metodologias de ensino com algumas orientações que deverão ser seguidas durante o período, além de reforçarem as normas institucionais já existentes. Estes momentos também são aproveitados para socializar os docentes recém contratados e apresentá-los ao restante do grupo. Como nos lembram Sousa-Silva e Davel (2005), as instituições de ensino enxergam a formação dos professores de

---

<sup>32</sup> A Comissão Permanente de Avaliação (CPA) tem como atribuições conduzir os processos de avaliação internos da instituição, bem como de sistematizar e prestar as informações solicitadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Sua instituição ocorreu por meio da Lei nº 10.861/2004, artigo 11.

Administração como uma aprendizagem que pode ocorrer em momentos específicos, pontuais, enfatizando repasse de técnicas. Os investimentos, na verdade, são voltados para itens como as suas instalações físicas e outros que contribuam para imagem e maior visibilidade da IES. Notamos que essas premissas estão presentes nas instituições dos nossos sujeitos, pois as formações destinadas ao corpo docente ocorrem por meio de cursos, com temas que traz pouco auxílio e nos quais os docentes não manifestam interesse, pois não são consultados sobre o que deve ser abordado pelos palestrantes, como mostra E5:

[...] todo mundo fala que esses seminários não adiantam, porque é o seguinte, eu interpreto que para fazer um seminário com professores, você teria que trabalhar para saber qual é o grau de interesse que o professor quer o seminário, qual o tema que nós vamos desenvolver no seminário. Eles criam o tema, por exemplo, comunicação, o cara dá uma aula totalmente técnica, filosófica [...] uma questão de 1h30 ou 2h, pronto, termina ali, então não tem nada que agregue de novo, tem só o documento que vai para o seu currículo, o resto continua do mesmo jeito [...] (E5)

No que se refere a autonomia docente, os entrevistados apontam que ela é prejudicada em virtude das instituições enxergarem o aluno como cliente em que quase tudo é permitido. Ao mesmo tempo em que o professor possui certa liberdade para desenvolver as suas aulas, conduzir as suas turmas, ele deve observar estritamente as normas institucionais e não criar situações embaraçosas para as coordenações, principalmente quanto aos conflitos e embates com os discentes. Também, em geral, as metodologias, as formas de avaliação, datas das provas seguem um padrão determinado pela instituição e devem ser obedecidas. Portanto, não compete ao professor “ser inventivo”. Estas situações estão retratadas, respectivamente, nos relatos de E24 e E4:

Isso me desgasta muito [...] porque você tem que ficar se readequando, porque é uma instituição particular [...] se não se adequar o aluno vai reclamar de você, vai falar que você está exagerando demais. Aí vem o coordenador e te aborda sobre o assunto [...] e você fica nesse movimento cíclico se adequando para poder atender essa demanda, é complicado (E24).

[...] a instituição estabelece que você tem que fazer uma prova de 10 questões, tantas abertas e tantas fechadas, eu não tenho autonomia nenhuma [...] então esse é o problema [...] é padronizar o ensino [...] algumas instituições já diz que você vai usar o slide da cor azul, vai passar 10 filmes durante o semestre, 5 disso e 5 aquilo (E4).

Em algumas IES há uma aparente (ou relativa?) autonomia, desde que o professor peça autorização para tudo aquilo que pretende realizar, como diz E16: “[...] se eu quiser propor alguma coisa eu chego na coordenadora, dou sugestões. O que for bom ela acata, o que não for ela fala que não tem como autorizar. Tem essa abertura, mas eu tenho que passar por ela.

Se ela vê que dá pra gente levar adiante, marca outras reuniões pra levar a frente isso”. É pertinente assinalar que, ao mesmo tempo em que a autonomia e a liberdade são cerceadas, os professores são convidados a tornarem as suas disciplinas mais interessantes para reterem os seus alunos em sala de aula. Contudo, as criações devem ser balizadas pelo que a instituição determina e, necessariamente, não devem ter custos adicionais, como observa E6: “a partir do momento que esteja adequado ao plano de ensino e não tenha custos para a instituição, então existe essa autonomia, mas, a partir do momento que tenha qualquer ação em que a instituição tenha desembolsar, aí essa autonomia deixa de existir”.

Em relação às normas institucionais, os docentes percebem que elas aumentaram ao longo do tempo, assim como o nível de cobrança em torno da pontualidade e do cumprimento das mesmas, sobretudo, quantos aos horários de aulas. Logo, os professores se sentem inquietos com a vigilância que é instaurada no que se refere ao andamento das aulas, entrada e saída de alunos de sala e ao término mais cedo das atividades. O mesmo incômodo ocorre em relação à intensa fiscalização das tarefas operacionais: aposição de notas em murais ou na internet, disponibilização de materiais de estudo, etc.. Todavia, a existência de normas não é visto como negativo. Ao contrário, os docentes acham correto que elas sejam criadas e permaneçam, mas acreditam que não devem dominar todas as instâncias do trabalho e estar acima de tudo, ao ponto dos objetivos das atividades serem apenas seguir as regras.

[...] a gente tem tempo para cumprir, prazo você trabalhar com o conteúdo, prazo para você cobrar o conteúdo, prazo para você lançar as notas, prazo para segunda chamada. Então quando você vê assim, você tem pouco prazo para realmente você se dedicar de forma mais tranquila ao aluno, então acaba que você tem que ou pincelar mais a matéria, enxugar mais, filtrar mais ou jogar em cima do aluno e como a gente não pode ser irresponsável a esse ponto, a gente tem que pegar as partes principais (E8).

Especificamente, no caso dos professores móveis, os relatos mostram que as normas e as regras auxiliam na organização do seu cotidiano, ainda mais quando eles possuem vínculos com outras instituições de ensino ou atuam em empresas, pois possibilita o controle mais adequado e o cumprimento dos prazos das diversas atividades que desempenham concomitantemente. As regras, nesse caso, trazem sensação de segurança.

Questionados se a carga de trabalho que assumem é condizente a sua remuneração, os entrevistados tiveram posturas diferenciadas no que diz respeito aos salários, mas

manifestaram respostas semelhantes sobre a intensidade do trabalho. Nas questões relativas aos salários, as respostas variam conforme o perfil do professor e o número de horas nas IES. Quando casados, mestres e com um número grande de horas em uma instituição, o salário é considerado adequado para as suas necessidades e da sua família com certo conforto. A mesma situação ocorre com os professores mestres e solteiros, face ao menor número de compromissos e dependentes. Contudo, variando o número de horas/aulas, o salário passa a figurar como complemento, obrigando o docente a buscar outras rendas ou a atuar em várias instituições.

No caso dos professores especialistas e com dependentes, devido ao valor da hora aula ser menor, o salário em geral é um complemento do orçamento, havendo a necessidade da manutenção de outros vínculos empregatícios em Uberlândia. Entretanto, quando conseguem o fechamento da sua carga horária, o salário atinge um nível que eles consideram satisfatório, inclusive, para enfrentar os constantes deslocamentos, como observa E13: “quando eu fui trabalhar lá a distância era um ofensor, mas o salário compensava, pois eu tinha aulas todas as noites”. Mesmo havendo divergência nos pontos de vista, os docentes concordam que é atrativo lecionar nos interiores, pois as IES costumam remunerar acima dos valores que são pagos em Uberlândia. Porém, é comum que não paguem as horas referentes aos deslocamentos, e muito menos dos trabalhos adicionais em que o docente está à disposição da instituição, conforme menciona E4:

[...] o que pega mais para mim, que eu acho de fato injusto, e que faria diferença do ponto de vista emocional e psicológico para o professor é a sua remuneração das horas fora de sala de aula. Por exemplo, uma prova não surge do nada, eu preciso sentar pensar, comprar um livro, elaborar, usar o meu computador, então existe horas fora de sala de aula que eu acho que deveria ser remunerado [...] (E4).

É nesse ponto que os professores fazem as suas maiores reclamações, principalmente, pela carga de trabalho e o tempo ocupado pelas atividades docentes. Estar em sala de aula é considerado prazeroso pelos entrevistados, pois é o local em que a dinâmica do seu trabalho se desenvolve, as interações sociais ocorrem e o exercício da profissão se efetiva. Todavia, como as atividades docentes não se encerram com a aula e demandam um preparo prévio para os próximos encontros com as turmas, sendo multiplicado em função do número de disciplinas, o trabalho é onipresente na vida do professor, pois ocupa todos os momentos, inclusive, os que deveriam ser dedicados a família e ao lazer. Então, ao compararem o quanto

ganham e a quantidade de trabalho que desenvolvem, mesmo que as suas horas/aulas sejam acima do valor de mercado, a maioria dos docentes considerou a sua remuneração inadequada. Neste ponto, alguns entrevistados fizeram alusão aos professores da IES federais, vendo-os como uma relação mais justa entre tempo de trabalho, número de horas aulas e remuneração, novamente ratificaram o desejo de ingresso neste tipo de instituição

No que diz respeito às dificuldades no trabalho docente, a quase totalidade dos entrevistados mencionou o desinteresse geral dos alunos, aliado a formação deficiente que trazem do ensino médio, e a resistência a todos os tipos de leituras, incluindo as de preparo prévio para as aulas, como ratifica E6: “está cada vez mais difícil estabelecer um diálogo rico, porque você comenta sobre qualquer coisa na sala de aula eles não fizeram a leitura daquela informação, não sabe que aquilo aconteceu”. Obviamente, nesse contexto, o trabalho do professor é intensificado, já que é despendido um maior esforço físico e cognitivo para que os objetivos da sua atividade sejam cumpridos. Além disso, o docente tem que conciliar: a intensa carga horária; as várias disciplinas; as inúmeras regras a seguir; as limitações na sua autonomia e a falta de atenção durante as aulas. Como se não bastasse, ainda é subjugado e tem que tolerar as imposições do aluno cliente (via coordenações de curso) que não estuda, não lê, mas quer ser aprovado de qualquer modo, assim como relata E12, ao lembrar o seu último vínculo em uma IES privada:

[...] na instituição privada, você é cobrado não só pela aula que você dá, mas pela reprovação que tem a sua turma. Então, se o aluno reprova e vai na coordenação e reclama, eles te mandam fazer qualquer coisa pra ver se consegue uma nota extra pra aquele aluno porque ele alega que se for reprovado vai transferir o curso pra outra instituição. E a instituição não quer perder a mensalidade [...] Então você fica meio amarrado a essas regras que não são escritas, são informais, mas que elas existem. [...] você fica amarrado num nível de exigência do próprio aluno de cobrar, de argumentar “ah, porque eu trabalho, eu não tenho tempo, eu não posso fazer trabalho, posso fazer só prova”. Então você fica muito mais limitado, nesse sentido, na instituição privada em relação à pública (E12).

É importante destacarmos que outras dificuldades também foram apontadas, porém, em menores proporções. Algumas, relativas à infraestrutura, como a falta de recursos audiovisuais. Entretanto, elas não são comuns, uma vez que grande parte das IES privadas investe nas suas instalações físicas e equipamentos até porque elas são objetos de avaliação pelo MEC/INEP como já abordamos. Também foi citada a ausência de um plano de carreira, bem como a falta de abertura ou canais institucionais para ouvir os docentes. Na verdade, os

planos de carreiras existem e também são cobrados nas avaliações institucionais do INEP, inclusive, com a devida homologação pelo Ministério do Trabalho. Porém, em muitas instituições eles não são difundidos e/ou efetivados.

No caso dos docentes que atuam nos campi das IES federais a visão sobre as condições de trabalho são diferentes. No geral, os relatos assinalam a liberdade para a condução das atividades docentes, o que demanda do professor maior responsabilidade, atenção e compromisso quanto aos prazos estabelecidos para as tarefas operacionais. As regras existem, mas, na maioria das vezes são repassadas pelos membros mais antigos que instruem os recém chegados na convivência diária. Também, a figura do coordenador de curso assume outra conotação, estando mais voltado para os procedimentos administrativos.

Na federal você sabe tem as coisas para serem feitas, mas não tem ninguém que chega em você e fala assim: olha, é isso que deve ser feito é isso, isso e isso. Então você vai aprendendo isso conforme vai estourando. Tipo assim, hoje é o último prazo para entregar isso, aí alguém te avisa: nossa, você já entregou o seu? Aí você vai, não é de uma forma tão clara. E na particular você tem o papel do coordenador que faz isso (E7).

Para os ingressantes, existe um programa de recepção que visa ambientar o docente sobre as características da instituição, os seus vários departamentos, a estrutura física e os locais onde ele poderá buscar informações precisas sobre as suas necessidades: plano de carreira, plano de saúde, projetos de pesquisa, dentre outros, como observa E14: “tem um programa, tem uma palestra, assim, de uma três horas mais ou menos, mostrando toda a estrutura da universidade, o funcionamento, mas é uma questão mais de estrutura”. Espera-se, na verdade, que o professor se inteire das suas funções e busque o apoio que necessitar nos setores competentes. Contudo, essa liberdade e a falta de acompanhamento direto no período inicial criam dificuldades e um sentimento de desamparo, pois como muitos ingressantes são oriundos das instituições privadas, ao se depararem com o universo novo e diferenciado, ficam a mercê da colaboração dos seus pares. Até porque o campus está em uma cidade diferente, na qual o docente terá buscar uma instalação ou alojamento para a sua permanência semanal e, muitas vezes, montar uma segunda residência. Assim, até superar a fase de adaptação, ele enfrenta muitas contingências diárias.

Em relação aos objetivos, metas e desempenho, os docentes realizam o estágio probatório nos três primeiros anos de suas funções e devem alcançar os índices de pontuação, conforme os regulamentos e as normas federais da instituição, e que são atribuídos em consonância com as atividades de pesquisa, ensino e extensão realizadas. Trata-se de um procedimento burocrático, institucionalizado, que fica sob a responsabilidade direta do professor: buscar as informações procedentes, preencher os documentos nas épocas determinadas e entregá-los as secretarias competentes.

[...] existe uma diretriz onde tem a pontuação de tudo que você faz você tem que atingir uma pontuação mínima de 144 pontos durante o estágio probatório e depois para as progressões se você quiser progredir, então isso é institucionalizado, quando a gente toma posse a gente recebe esse documento que é o que a gente vai nortear, número mínimo de horas aula, de quantas publicações por ano a gente tem que ter (E7).

Após o estágio probatório, as IES federais diferem em sua sistemática de avaliação continuada do desempenho docente. Porém, em todas existem a necessidade e a expectativa que o professor cumpra a tríade que define o caráter de uma universidade: pesquisa, ensino e extensão. Cabe a ele dosar o quanto participará de cada uma dessas atividades, mas deve cumprir o requisito de ministrar, no mínimo, oito horas aulas por semestre. Se nas instituições privadas os resultados das avaliações de desempenho não são observados para o crescimento pessoal e profissional dos docentes, e muitas vezes possuem um caráter punitivo com a demissão, por sua vez, nas IES federais elas estão circunscritas a um ritual burocrático em que o professor deve atingir índices, também sendo questionável o seu caráter (ou nível) de contribuição para o desenvolvimento pessoal. Neste caso, é comum que os nossos entrevistados das federais também busquem os resultados do seu trabalho por meio do que é expresso pelos alunos a esse respeito, além de observar como eles se portam durante as suas aulas (interesse, participação, etc). Isto porque os indivíduos possuem uma necessidade psicológica em conhecer os resultados daquilo que efetua, como previsto no modelo de Hackman e Oldhan (1976).

Contudo, se as ações de melhorias são deixadas a cargo do professor, é preciso dizer que nas instituições federais há muitas ofertas de recursos pedagógicos para a prática docente, como menciona E15: “lá tem um curso obrigatório de docência do Ensino Superior que você tem que fazer para sair do estágio probatório”. Além disso, nas instituições dos entrevistados existem setores específicos com ofertas de cursos para a capacitação, cabendo ao professor

buscar ajuda quando achar necessário. Essa autonomia e liberdade na ação docente permeiam outras instâncias de trabalho nas IES federais, como mostra E14:

[...] lá no campus gente controla, por exemplo, o horário de atendimento a alunos, de controle de sala de aula, e o pessoal é muito atento com relação a isso. Até porque a estrutura lá do campus é diferente da sede que é uma estrutura maior. A gente tem essa preocupação de estar sempre supervisionando, por assim dizer, os demais. Mas é um acerto do grupo, não é da instituição. A gente entra em acordo. Por exemplo, nós fizemos recentemente um quadro de atendimento a alunos, até pra evitar que o aluno procure, não encontre o professor. Então a gente tem um consenso entre o grupo. Não que seja uma cobrança direta da instituição (E14).

Na verdade, a autonomia foi uma das características mais citadas e valorizadas pelos docentes como algo que possibilita o prazer no trabalho. Neste caso, a atuação sem vigilâncias e cobranças exacerbadas nas instituições federais permite que o professor faça a regência das suas turmas mais livremente quanto a negociações de horários de reposição de aulas, metodologias e formas de trabalho, atribuição de pontos, elaboração de provas. Elementos que possibilitam uma maior tranquilidade aos docentes e, por que não dizer, uma melhor qualidade de vida (MORIN, 2001; 2004) em função dos fatores subjetivos como o sentimento de liberdade, valorização e respeito no trânsito com os alunos, como mostra o depoimento de E15, que atua nos dois tipos de instituição:

Na federal você manda em sala de aula, chega, aplica a sua aula. Não que a aula seja diferente, é a mesma coisa, se a disciplina for a mesma é a mesma. O que eu faço em uma eu faço na outra. Mas com relação a autonomia que você tem sobre a disciplina, sobre os alunos, ela é diferente na federal, pois você tem mais autonomia. E você é mais respeitado, entendeu? [...] na pública se der uma lista de exercícios com cem questões, eles fazem, reclamam, mas fazem. Na privada, se você fizer isso alguém vai reclamar pra direção. Entendeu? Porque, “ah, está sobrecarregando”. É muito difícil essa relação professor aluno dentro da privada. Eu já ouvi, por exemplo, “ah, eu estou pagando o seu salário”. É muito difícil você conduzir. Você tem mais melindres, você tem que ficar procurando satisfazer todos os lados pra poder conduzir o seu trabalho bem, senão você não consegue (E15).

Em relação às dificuldades presentes no contexto de trabalho, para os entrevistados as principais queixas abrangem a infraestrutura física dos campi, a falta de materiais, equipamentos e, muitas vezes, até de itens básicos como o giz. “A grande dificuldade é a instalação. Falta de equipamento. Tem épocas que não tem nem giz” (E14). As condições de trabalho são prejudicadas e deixam alguns docentes inseguros, como relata E7:



[...] a questão ergonômica lá é péssima. O espaço da minha sala não é nada... como a gente ainda está no espaço improvisado há três anos, então, assim, o espaço não foi preparado para ser uma sala de professores. A segurança física é ruim tem até infiltração no teto da sala que a qualquer momento pode cair. Eu fico ansiosa. Além disso, é muito quente, a gente demorou dois anos e meio para ter um ar condicionado e hoje o ar condicionado ele não consegue refrigerar (E7).

Além destas contingências, muitos serviços básicos não funcionam adequadamente, atrapalhando o desenvolvimento das atividades e sobrecarregando os professores, pois alguns deixam de realizar as suas tarefas na universidade para finalizá-las em casa, junto com as atividades habituais de elaboração e correções de prova, preparo de aulas, etc.. “[...] muitas coisas a gente deixa de fazer lá na universidade, leva para fazer em casa, porque a não tem uma estrutura adequada, a internet não funciona, o telefone não funciona é bem precário nesse sentido” (E7). Então, se o trabalho docente já é caracterizado pela onipresença, certamente, ela se torna muito mais intensa nessas situações e traz um maior desgaste para os professores, principalmente, para aqueles que são móveis, visto que no cotidiano conjugam as dificuldades dos deslocamentos com o exercício das suas atividades. De acordo com E12, o campus em que trabalha ainda está sendo melhorado, porém, a dependência em relação à sede faz com as soluções sejam demoradas.

O nosso campus é um projeto meio complicado porque uma parte do projeto físico foi copiada da sede, mas deu o maior problema porque não tinha como ser implementada lá em função que o desenho era uma coisa, então, teve que cavar um buraco pra poder conseguir fazer igual era. Uma coisa muito doida, né? Mas eles estão buscando adequar, porém, o campus não tem autonomia em relação a gestão, orçamento, essas coisas todas. Então é diferente da sede. Por exemplo, aqui na sede a grama está sempre aparada, lá tem dia que você estaciona o carro e tem que passar no mato, porque a grama não está aparada e você escuta chocalho de cobra, né? O campus fica no meio do cerrado. Depois dele não tem mais nada e cidade acaba ali. Depois que você faz aquele estardalhaço, via e-mail, alguém ouviu e fala: “oh, cuidado, não passa em tal lugar, já pegaram cobra dentro da biblioteca, no banheiro” (E12).

Os entraves da burocracia (ou as suas disfunções) também foram mencionados pelos entrevistados como causa dos aborrecimentos, seja pela quantidade de documentos a ser preenchidos e/ou pela demora no atendimento as requisições, fato que corrobora os resultados da pesquisa de Mendes et al (2011). “a maior dificuldade que eu vejo hoje é a burocracia, é tudo muito burocrático, os processos são lentos às vezes você perde prazo de alguma coisa, porque lá eles são muito morosos” (E7). Não obstante, semelhante às reclamações dos

professores das IES privadas, o nível dos alunos e o seu envolvimento com as tarefas também foram citados pelos docentes das instituições federais. “Olha, o que me aborrece é às vezes falta de interesse dos alunos. Isso me aborrece, porque eu me esmero, me preparo, estou sempre disponível” (E14).

## **5.4 Os impactos da mobilidade na vida profissional e pessoal dos docentes móveis e as estratégias desenvolvidas**

### 5.4.1 Implicações da mobilidade na vida profissional dos docentes móveis

Neste tópico examinamos as repercussões da mobilidade no contexto de trabalho e na vida profissional dos entrevistados. Como tratamos da mobilidade geográfica, focamos a análise em dois componentes: os deslocamentos e a localidade. Entendemos que ambos são essenciais para entender como se originam e se processam as implicações da mobilidade junto aos docentes móveis. Na análise dos deslocamentos, atentamos para o fato de que são viagens diárias e/ou semanais em que diretamente estão envolvidos o veículo (meio de transporte), o trajeto e o tempo como fatores significativos. No elemento localidade, abrangemos o município e a instituição de ensino.

#### 5.4.1.1 Dos deslocamentos

No que diz respeito aos deslocamentos, primeiro abordamos a **questão do veículo** e a sua representatividade para os sujeitos. Conforme mencionamos no item 5.2.3, uma vez que os deslocamentos são frequentes o meio de transporte é um elemento que recebe muita a atenção por parte dos entrevistados, pois, de modo direto, influencia a sua qualidade de vida nos aspectos físicos e emocionais, mediante ao que disponibiliza de conforto (ou não), bem como por se constituir em um espaço nos qual as relações sociais são estabelecidas, visto que é o local em que os docentes permanecem mais tempo reunidos. Além disso, percebemos que o veículo atua como um elemento unificador, de reconhecimento do grupo, na medida em que parece indicar para os docentes que eles estão sob a mesma situação. Há, como veremos nos

relatos, situações específicas que poderiam ser vivenciadas no espaço físico da instituição, mas são propositadamente deixadas para serem ocorrem dentro dos veículos. Um exemplo são as festas de aniversariante do mês, comemorações natalinas e outros. O veículo se torna um espaço de confissões, de simpatias e antagonismo, de aprendizagem e, às vezes, de romances. É o lugar em que o grupo se permite exprimir as suas insatisfações, pois se sentem menos cerceados.

Inicialmente, observamos que o meio de transporte é convertido em um **espaço de trabalho expandido** que pode assumir diferentes feições considerando o tipo de mobilidade envolvida (diária ou semanal) e da possibilidade de vínculos de trabalho que os docentes mantenham em Uberlândia ou outro município. Quando a mobilidade é diária e o professor atua em outras organizações no período diurno, mesmo que ele esteja adaptado a conciliar ambos os empregos, os seus horários costumam ser premidos em virtude das potenciais contingências e do horário para apanhar o ônibus no ponto destinado a este fim pela instituição. Desse modo, como o seu dia é ocupado outro emprego, algumas tarefas docentes são deixadas para serem realizadas ou finalizadas durante o trajeto para a IES, como por exemplo, a correções de trabalhos, provas, elaboração de exercícios.

Ah, eu aproveito o tempo para ir lançando as aulas que eu vou dar naquele dia, já anoto ali para depois ficar mais fácil para lançar no diário, já olho se o diário esta com a data certinha, só para eu chegar lá e fazer a chamada. Eu vou adiantando as coisas. Aula eu dou mais uma passada no que eu planejei para aquele dia, se o material esta tudo ok, o quê que eu tenho que pegar lá assim que eu chegar, porque antes eu já tinha deixado reservado, se era data show ou não, se era auditório o quê que era (E8).

Contudo, a realização das tarefas não necessariamente diz respeito ao trabalho docente, pois, caso o professor consiga manter uma organização prévia, e deixe as suas atividades de ensino prontas, muitas vezes ele usa o espaço de ônibus como um prolongamento do seu outro trabalho para conferir e refazer agenda de trabalho, fechar tópicos de reuniões, elaborarem apresentações, trabalhar no notebook, etc. ou para desenvolverem projetos pessoais, como observa E1: “eu tento desenvolver projetos de livros e trabalhar na minha tese”. Já no caso dos professores que mantêm apenas o vínculo com a instituição de ensino para qual se dirige, alguns aproveitam o traslado para estudar os tópicos das aulas ou reorganizar a sequência de conteúdos.

O pessoal mais da frente vai descansando, dormindo, tem 2 ou 3 outros professores que gostam de fazer o fechamento do dia no notebook, lançando falta nos controles ou preparando a aula do outro dia de manhã porque tem alguns que dão aula no outro dia de manhã (E1)

[...] às vezes alguns passam a aula ali naquela hora, não teve tempo durante o dia porque às vezes tem outra atividade, então é um momento que ele concentra na aula, é o momento que ele vai ter o contato com o material que ele vai dialogar com o aluno naquele dia, você percebe isso, ele passa o slide, ele lê o texto, ele formula algumas perguntas, ali ele usa aquele espaço de tempo e aquele espaço, aquele deslocamento como um espaço produtivo (E2).

O veículo também se configura como **espaço para descanso e repouso**. No entanto, é preciso existir um planejamento e uma estruturação anterior do professor no que se referem as suas disciplinas e tarefas, principalmente, quando ele possui mais de um emprego. Não havendo pendências, o trajeto pode ser utilizado para a reposição de energias para enfrentar a atividade docente que virá em seguida, como relata E5: “Eu entro no ônibus e desligo totalmente, até aquele momento eu vou bem ligado, quando eu entro no ônibus eu descanso, eu durmo para poder suportar todo trajeto, as aulas que eu vou ministrar, então eu procuro me relaxar”. Outros docentes tentam aproveitar os deslocamentos para colocar a leitura em dia “eu leio muito. Esse momento da viagem trouxe muita cultura porque eu tenho em média de 2 horas até chegar lá” (E9).

Notamos que uma forte característica assumida pelo transporte é a sua conversão em um **espaço de aprendizagem**, o que é muito significativo para os nossos entrevistados, tendo em vista que a maioria iniciou a sua carreira na mobilidade e não possuíam experiência como professor. Por isso, eles apontam a convivência no ônibus como um dos ganhos para quem começa a carreira como docente móvel. Os contatos com os pares da mesma área ou de campos do conhecimento conexos tornam-se produtivos pelas inteirações que são realizadas. Os docentes mais antigos instruem os recém-chegados quanto às normas da IES, os seus procedimentos, como também no que concerne a postura e ao comportamento em sala de aula, as metodologias, a didática, informando o que já usaram e deu certo ou não. Percebe-se que existe um apoio e o acolhimento pelo fato de compartilharem das mesmas experiências na mobilidade, o que os faz criar vínculos sociais e de afeto a partir do movimento (CLEMENTE, 2008; 2012), como mostram os relatos a seguir.

[...] eu posso falar que o bom do trabalho móvel é porque eu troquei bastante experiência no início com outras pessoas que também tinha trabalho móvel e acaba que a gente ficava mais tempo juntos pela mobilidade, então isso foi legal. É uma

coisa que eu não queria perder, isso me ajudou muito [...] com a questão de você ter outras pessoas experientes em sala de aula (E7)

Eu nunca tinha dado aula e ficava insegura, mas a gente no ônibus com as professoras da Pedagogia [...] eu perguntava como fazer isso, como fazer aquilo e elas me explicavam como melhorar as aulas, como me comportar na sala. Só isso já valeu a experiência, você não imagina o tanto que aprendi naquele época. E o povo conversa de tudo dentro do ônibus, discute Economia, fala de gestão, lembra do jornal da TV [...] e você acaba aprendendo e sabendo um pouco de tudo (E23).

Nestas circunstâncias, observamos que a convivência entre os professores móveis também é um meio que favorece o desenvolvimento das competências docentes. A própria necessidade e a inexperiência do recém-chegado o fazem buscar ajuda nos membros do grupo que se mostram disponíveis e receptivos. Neste aspecto, conforme observa Clemente (2008; 2012), há uma solidariedade comum entre os profissionais que desenvolvem as suas carreiras sob a mobilidade, uma espécie de instrumentalização mútua que visa superem as adversidades da vida em torno dos deslocamentos contínuos. Não obstante, existe uma identificação surgida por estarem na mesma situação, com todas as suas adversidades, bem como por compartilharem os erros e os acertos das suas primeiras incursões enquanto professores, já que muitos estão em início da carreira. Esse sentimento, aliado ao fato de pertencerem ao mesmo município, faz com que se tornem cúmplices e desenvolvam fortes amizades, construindo o que Clemente (2008; 2012) denominou por “território do movimento”. Tais relações, por vezes, transcendem o contexto do veículo e permaneçam para sempre, como menciona E18: “quem vai de ônibus sabe que essa amizade que a gente faz dentro do ônibus ela é bem mais duradoura [...] algumas amizades boas eu fiz nesse período duram até hoje”. Na verdade, como pontua Clemente (2008; 2012) é possível que os vínculos de afeto estabelecidos na mobilidade extrapolem a relação profissional e assumam outros significados, como percebemos na fala de E18.

O convívio no veículo, além de aproximar os professores, também favorece para que eles consigam outras oportunidades profissionais, sejam trabalhos paralelos em suas áreas de formação, trabalhos temporários, palestras ou novos clientes para aqueles que são prestadores de serviços, fazendo com que o meio de transporte também se converta em um **espaço de oportunidades profissionais**. “Como dentista eu também tenho muitos clientes que vieram da van” (E17). Em alguns casos, estas oportunidades dizem respeito à inserção dos docentes em curso de graduação e pós-graduações de outras instituições, uma vez que muitos

entrevistados têm vínculos em outras IES em que as contratações são realizadas por indicações. Portanto, as amizades feitas no “território do movimento” servem como uma rede de *networking* (CLEMENTE, 2008; 2012). “[...] Eu estou achando uma fascinação de estar fora, surgiram muitas oportunidade de fazer consultoria, eu dou palestra nas escolas de lá, aqui em Minas também [...] então eu abri para mim o loque de opções”. Essa característica de novas oportunidades também permanece nos casos dos nossos entrevistados que atuam nos campi das federais, pois como alguns viajam juntos dividindo o mesmo carro, acaba aproximando professores de departamentos diferentes, o que resulta em projetos conjuntos, como observa E7: “[...] quando eu ia junto com outros professores, já aqui na Universidade Federal, a gente sempre trocava idéias, e já teve um projeto de pesquisa que saiu disso [...] saiu da viagem, pois em outros momentos não nos encontramos”.

É forçoso destacarmos que se a vida em movimento e as situações criadas dentro dos veículos colaboram para aproximar e socializar os indivíduos, as diferenças pessoais também se fazem presentes nessas relações e, muitas vezes, causam problemas cujas proporções são maiores do que um simples mal estar entre as pessoas. Obviamente, quando as viagens são freqüentes, o professor tem uma grande carga horária na IES e os seus deslocamentos ocupam muitos dias na semana, há um maior convívio com o grupo que, somados ao estresse das viagens contínuas, podem desencadear de atritos. Como nos lembra Freitas (2008), ser móvel não requisita dos sujeitos apenas a disposição para estar em movimento, mas também a tolerância as diferenças e a capacidade de negociação, elemento que é muito exercitado pelos professores móveis, como vemos no relato de E24:

[...] Existem brigas também, pois as pessoas nunca estão contentes com tudo: uns querem o ar mais frio, o outro reclama que está gelado; uns querem conversar na volta, mas tem gente que reclama do barulho e quer dormir. Você acredita que por coisas assim, o grupo já chegou até ser dividido? [...] depois fizeram as pazes, mas o negócio passou um tempo muito feio por aqui (E24).

Dentro dos deslocamentos, percebemos que as **distâncias e os trajetos** percorridos também são relevantes, face às implicações diretas no trabalho e na vida dos nossos entrevistados. Inerente às distâncias, quanto maior o percurso, mais cansativos se tornam ainda que os veículos sejam confortáveis, considerando que as viagens são frequentes. Não obstante, quanto maior a distância mais tempo estarão expostos aos riscos. Em relação aos trajetos, um fator crítico são os perigos associados ao trânsito e o alto índice de acidentes em algumas

estradas dos Estados de Minas e Goiás. Muitas delas chegam a ser conhecidas nacionalmente pela grande quantidade de eventos dessa natureza. Ademais, em virtude da sua condição geográfica, há um intenso tráfego de caminhões e cargas na região do Triângulo Mineiro. Segundo os docentes, esses fatores contribuem para tornar estressantes os deslocamentos, afetam a sua saúde e, algumas vezes, repercutem no seu comportamento em sala de aula quando, por exemplo, presenciam acidentes nas estradas. Além de ficarem impressionados com o fato, nestes momentos naturalmente recordam que são mortais e que se sujeitam a este tipo de risco com frequência. Também são marcantes os episódios em que o veículo que os transportam se envolve no que chamamos de quase acidente ou um evento com grande potencial de materialização dos riscos. Estas situações ficam claras no relato de E1:

[...] a gente passa por situações na viagem muito delicadas, ultrapassagens perigosas, não que o nosso motorista faça, mas os outros motoristas, a gente não tem que observar o que a gente faz, mas o que os outros fazem também e existem momentos de stress no decorrer da viagem que a gente chega meio pilhado dentro de sala de aula, "aconteceu um acidente, eu vi uma coisa assim, assim e assado na estrada", essas coisas perturbam um pouquinho a gente e influencia naquele momento inicial da aula, então a gente chega um pouquinho pilhado (E1).

Diante destas ocorrências, os docentes chegam muito abalados e nervosos na instituição e não possuem um tempo hábil para se recompor devido ao horário das aulas ser muito próximo a chegada do ônibus a IES, muitas vezes, separado apenas por questões de minutos. Em situações assim, os professores entram em sala ainda sem condições de iniciar as atividades e prejudicam o andamento da aula. Vejamos o relato de E12:

[...] a gente quase vivenciou um acidente na estrada [...] mas é porque mudou o motorista naquele dia, por acaso a nossa van estragou e eles contrataram outro transporte pra nos levar. Então não era a pessoa que estava acostumada a fazer a viagem sempre conosco; e aí a gente passou uma situação de quase bater de frente com uma carreta e não bateu porque foi um milagre, porque não tinha jeito de sair daquilo lá. Então, para nós, naquele momento, acabou a viagem! Faltavam ainda uns cinquenta quilômetros, mas acabou a viagem. Todos assim durinhos, estáticos, sem pronunciar uma palavra o resto do trajeto. Do momento do quase acidente até chegar lá na instituição, todo mundo ficou calado, murcho. Sendo que a gente sempre ia conversando, contando piada [...] Eu cheguei lá e fiquei tão nervosa, e tão angustiada com tudo que tinha acontecido que eu comecei a chorar e falei: "eu não vou voltar, eu não volto, eu vou ficar aqui, eu não entro nessa van de novo". Então, eles vieram em Uberlândia de carro buscar o nosso motorista habitual pra voltar dirigindo a van do outro rapaz [...] que foi como motorista daquele dia [...] e ele retornou como passageiro (E12).

Na verdade, existem posicionamentos diferentes em relação aos riscos das estradas. Para alguns professores, eles fazem parte do contexto do trabalho e não podem ser evitados. Assim, acreditam que é possível conviver com estas adversidades e procuram não pensar no assunto, adotando uma postura de aceitação, como mostra E5: “já vi batidas horríveis, já vi óbitos, já vi isso tudo na rodovia, mas eu procuro me superar, procuro buscar Deus [...] todo trabalho tem suas dificuldades, todo trabalho tem os riscos, o meu é esse, eu tenho que lutar contra isso”. Esta postura, na verdade, denota a construção de uma estratégia de defesa (DEJOURS, 2008), pois, alienando-se daquilo que o faz sofrer, o indivíduo convive com as suas decorrências sem questionamentos. No caso de E5, assinalamos que dentre os entrevistados ele é o que está a mais tempo (13 anos) exercendo a docência na mobilidade e com deslocamentos diários que, dependendo do semestre, chegam a ocupar todos os dias da semana. É interessante notarmos a alternância nas falas deste professor. Ao mesmo tempo em afirma dormir todo o percurso como um meio de relaxar, já que não se incomoda com os deslocamentos, em outros momentos, ele menciona que ao longo do tempo tornou-se hipertenso e obeso. “Eu estava bem gordo, estava pesando bem acima do peso, e eu tive alguns problemas de alteração de pressão” (E5). Por fim, quando questionando sobre as implicações físicas dos deslocamentos, ele afirma:

O cansaço é o seguinte, é o corpo físico, isso cansa demais [...] Você tem que procurar gerenciar essa parte, por exemplo, dá stress, dá cansaço físico, dá agonias, tem vezes que você está dentro do próprio ônibus, suas pernas parecem que estão fora do local, o corpo fica cansado, você fica sonolento, você dorme demais, outra hora você não dorme, quando você chega em casa você tem insônia (E5).

Para outros docentes conviver com os riscos das estradas é um tormento. Nestes casos, há um consenso em relação ao sentimento de angústia e apreensão, principalmente, quando são casados e tem filhos, como observa E11: “Eu tinha medo, a estrada era muito perigosa, existia um peso da família muito grande com o trabalho, eles falavam para eu não ir, mas eu dizia que tinha muita gente me esperando lá, os alunos, que eu precisava ir [...] na estrada a gente via muito acidente, existia o medo e ele traz angústia”. Todavia, os docentes solteiros também se mostram desconfortáveis com a situação cotidiana, segundo E7: “[...] até que eu gosto de lá, eu gosto do meu trabalho lá [...] eu acho ruim realmente é a viagem, os riscos da viagem, porque é arriscado você ter que enfrentar isso, então, de deixa angustiada, cansada”. Tais sentimentos também estão presentes no caso dos professores cujos deslocamentos são semanais e usam o próprio veículo para a viagem, como mostra E8:



[...] quando eu lembro que tenho que ir eu já começo a sentir angústia, a ficar a preocupada com a estrada e com o cansaço que vem depois, porque a viagem é longa, tanto para ir quanto para voltar. Aí, por exemplo, no sábado eu ficava meio lesada o dia inteiro, eu sentia que eu não raciocinava direito. Eu chegava 02h30min, quase as 03h00min, pois assim que acabava a aula eu vinha embora. Então, dormia tarde e acordava cedo [...] eu ficava o dia inteira lesada porque dormia pouco, né? E louca para chegar sábado a noite para dormir 8 horas completas [...] (E8).

Estes depoimentos apontam as fortes demandas emocionais e psíquicas requeridas dos nossos entrevistados no exercício profissional sob a mobilidade, uma vez que é necessário conjugar os esforços próprios da docência, as suas dificuldades já conhecidas, com os desgastes a que são submetidos: o medo, as angústias diárias, as incertezas. Contudo, como estes aspectos não fazem parte das discussões ou preocupações das IES, comumente, os professores não demonstram descontentamentos ou fazem reclamações. Então, buscam sobrepujar os empecilhos e desempenhar as suas atividades dentro do que é esperado, não causando transtornos que possam ser vistos como motivos para demissões. É nesse ponto que o veículo entra em cena, fazendo às vezes de divã, de confessorário, para o grupo expressar as suas mazelas, como já mencionado por E17.

Ainda, em relação aos deslocamentos, temos a influencia do **tempo** sobre o trabalho do docente móvel. Aqui delimitamos a questão em dois pontos a fim de melhor direcionarmos a nossa exposição: o tempo despendido pelos docentes com o preparo para os deslocamentos e o tempo em que ele, efetivamente, permanece na IES. No primeiro caso, nos referimos a organização realizada pelo docente e que antecede a viagem. São os momentos dedicados a sua preparação pessoal. Somados a isso, temos o tempo do percurso até o ponto no qual os professores serão apanhados pelo veículo da IES (e para onde muitos se deslocam utilizando ônibus urbano) entre 16h30min e 17h00min, a depender da distância que terão que percorrer até a IES. Logo, o dia torna-se mais curto e impacta as demais atividades dos entrevistados, pois os atrasos são inadmissíveis sob pena do docente ser deixado. Segundo Landwerlin e Sanchez (2007) e Lück e Schneider (2010), esses reajustes de tempo em função da mobilidade diária fazem muita diferença para os profissionais móveis, como pode ser percebido na menção de E1:

[...] o fato de eu ter que me deslocar da minha casa até um ponto me obriga a me organizar e ter que dedicar parte do meu tempo pra esse deslocamento, ou seja, eu perco esse tempo [...] devido ao fato de eu ter que me arrumar mais cedo, de eu ter que sair de casa um pouco cedo porque eu não tenho veículo próprio [...] entre o período de tomar banho, fazer um café da tarde para sair, o tempo de locomoção até aqui, eu venho andando, tudo fica entre cinquenta minutos e uma hora e quinze [...] (E1).

Esse tempo dedicado a preparação é mais sentido pelos docentes que possuem outros vínculos profissionais, pois junto com o receio de não estar no ponto de encontro no horário, ele ainda tem que reajustar as suas atividades e o seu tempo de permanência na outra organização, o que interfere no cotidiano dos demais colegas e às vezes não é bem visto na empresa, como relata E6:

[...] devido à outra atividade profissional eu tinha que remarcar todos os meus compromissos até determinado horário para que eu pudesse sair e me deslocar até o ponto de encontro com o veículo e aí sim o deslocamento para a instituição. [...] em alguns momentos há problemas por causa da disponibilidade das pessoas na empresa, mas na maioria do tempo eu conseguia negociar isso com antecedência (E6).

Em resumo, nos dias destinados as viagens, o tempo produtivo dos entrevistados em Uberlândia é reduzido. “meu dia acaba sempre as 15h00min, tudo que eu tiver que resolver tem que ser até aí (E23)”. Por conseguinte, todas as tarefas são premidas e monitoradas pra que não haja atrasos que comprometam o horário de deslocamento. Diretamente, tais situações repercutem na questão profissional por trazer mais estresse ao professor e exigir sempre uma organização prévia das suas atividades pedagógicas, tornando a onipresença do trabalho docente ainda mais intensa.

Quanto ao tempo de permanência na IES, atentamos para o horário de chegada e de saída dos professores na instituição e as suas intervenções na atividade docente. Nesse sentido, primeiro observemos o relato de E22, pois ele evidencia e condensa o que a maioria dos entrevistados disse a este respeito:

[...] nós chegamos lá já na hora de começar a aula, então é o tempo de pegar o material, bater o ponto, se preparar e descer para a sala. No horário do intervalo eu não subo para a sala de professores, porque o tempo é muito curto e agora o professor está com a responsabilidade do controle da sala também. Apesar de que muitos professores deixam a sala de aula aberta para os alunos e vão. Mas até você guardar o seu material e subir, já está praticamente na hora de voltar. Então eu prefiro ficar na sala de aula mesmo. E com isso o contato com os demais professores acaba sendo um tempo muito curto (E22).

Em virtude do trânsito, do tráfego intenso de caminhões e dos imprevistos durante a viagem, os entrevistados relataram que, muitas vezes, o veículo que os transporta chega à IES muito próximo do horário de início das aulas. Assim, eles dispõem de pouco tempo até entrarem em sala, o que os deixa agitados para o começo das atividades. Ainda, nos minutos de intervalos entre as aulas, a pausa que seria dedicada para um breve lanche por vezes é utilizada para

atender as demandas dos alunos, já que no final do expediente o tempo é muito reduzido para esta atividade, considerando que os professores devem se deslocar rapidamente até o ônibus para que não ocorram atrasos no horário de retorno, pois alguns têm outras atividades no período diurno. Novamente, temos o tempo como um elemento causador de estresse e que interfere na atividade docente, pois a interação entre professor e aluno é essencial. É o espaço para solucionar dúvidas sobre a disciplina, conteúdos ministrados, orientar trabalhos. Além disso, nas instituições privadas nota-se que há uma maior solicitação do aluno em relação ao docente. Nesse caso, a falta de atendimento, ou feito apressadamente, desagrada o discente e acaba gerando reclamações junto às coordenações. Assim, para evitar tais ocorrências, sejam por dedicação as suas atividades, por gostar das interações com os alunos ou para evitar sanções, alguns dos nossos entrevistados sacrificam os seus horários de pausa e cumprem a jornada de trabalho ininterruptamente. Devemos recordar que muitos destes professores fizeram rápidas refeições ainda no período da tarde, antes do deslocamento, e só voltam a se alimentar quando chegam a casa por volta de meia-noite ou uma hora da madrugada. Como veremos nas implicações sobre a saúde, esse ritmo de vida contribui para que alguns desses profissionais tenham distúrbios alimentares e tenham que arcar com as suas repercussões.

#### 5.4.1.2 Da localidade

Dentro do que nominamos de localidade, abordamos o município e a instituição de ensino, pois notamos que estes dois espaços estão relacionados e implicam no trabalho dos nossos professores em função das questões interculturais. No que diz respeito ao município, devemos considerar que cada local tem as suas peculiaridades que influenciam a cultura e o comportamento dos alunos. Conforme mencionamos, no item dedicado a gestão da mobilidade, as cidades em que estão situadas as IES dos nossos entrevistados atraem uma gama de alunos móveis que trazem as regionalidades dos seus pequenos municípios para as salas de aulas, demandando dos professores um trabalho diferenciando, um maior esforço, para se adequar a estas particularidades, como observamos no relato de E5:

[...] onde eu trabalho a cidade é polo, em volta dela existem várias cidades, como Uberlândia é uma cidade pólo. Só que tem uma coisa, a cultura de Uberlândia e região é diferente de lá, porque lá envolve mais agricultura e pecuária, os alunos que vem para a instituição, tem alunos na minha sala de lá que são gerentes de fazenda, o cara administra a fazenda, então eu tenho que ter uma leitura desse

cenário, eu não posso ministrar uma aula lá da mesma metodologia que eu ministro aqui em Uberlândia, eu tenho que me adequar em termos de comunicação, de linguagem de planejamento, é totalmente diferente, então isso tudo tem que ter essas adequações, as regras e regulamentos também são diferentes, a de lá é mais conhecida como uma instituição de ensino médio [...] (E5)

Se estes aspectos favorecem o desenvolvimento das competências docentes, dado a constante flexibilidade requerida do professor, devemos lembrar que muitos indivíduos se defrontam com tais questões ainda em início de carreira, tomados pelos sentimentos de insegurança, e aprendendo a lidar com os recursos didáticos. Além disso, tem que conjugá-las ao desgaste, aos riscos das viagens e a premência do tempo, assim como o fazem os professores já habituados a mobilidade. Talvez tudo fosse mais fácil se houvesse um apoio institucional, porém, nenhum relato traz indícios de iniciativas dessa ordem. E, naturalmente, os indivíduos não se sentem confortáveis em demonstrar as suas fragilidades para não se sujeitar as muitas interpretações, inclusive, de serem vistos como inadequados a função. Não é a toa que para alguns os dias iniciais desse coquetel torna-se insuportável (FREITAS, 2000; 2010), como mostra E7:

Nos primeiros dias eu ficava muito estressada, as turmas eram novas, e eu também muito jovem. Na verdade, eu tinha a idades deles [...] e nunca tinha dado aulas antes assim como professora mesmo, tinha só a experiência do PET [...] tudo era diferente lá, o ritmo, as pessoas, não sei dizer [...] e no início, todas as noites o coordenador me perguntava como eu tinha ido em sala de aula, se tava tudo bem e eu achava que alguém tinha ido lá reclamar de mim [...] eu ficava tão ansiosa, insegura [...] e juntava tudo, o balanço do ônibus, as pessoas conversando [...] na primeira semana eu vomitei quase todas as noites quando retornávamos (E7).

No caso dos professores das IES federais, cujos deslocamentos são semanais, e que optam por estabelecer uma segunda residência, a adaptação ao município também acarreta desconfortos nos seus estágios iniciais, fazendo com o docente se sinta um verdadeiro estrangeiro, embora a distância geográfica da IES até Uberlândia não seja tão expressiva (JOLY, 1993; FREITAS, 2000; FREITAS e DANTAS, 2011; CRAIDE, 2011). A entrevistada E15 menciona as dificuldades que sentiu logo que chegou a cidade:

[...] O começo é muito difícil, normalmente. Quando eu fui pra “UNIVERSIDADE” eu entrei assim, no meio do semestre, então eu tinha horários espaçados, porque o professor que estava antes de mim podia fazer dessa forma. Então, por exemplo, eu ia pra lá na segunda-feira e ficava até quinta-feira, pra dar duas aulas na semana, mais em função desse deslocamento, do valor também que você paga por isso. Então eu preferia ficar lá. Então no começo eu assim, fiquei um pouco... não vou dizer depressiva, mas um pouco incomodada com a situação. Até porque eu não conhecia ninguém, muitas vezes eu ficava, por exemplo, na rua,

matando tempo, sem conhecer a cidade, sem conhecer muita gente. Então isso, assim, dificultou um pouco. Mas com o passar do tempo, com o convívio com as pessoas, hoje eu me sinto muito mais tranquila. Tenho amigos. Aprendi a conviver nesse meio, nessa situação (E15)

No depoimento de E15, observamos os desconfortos psicológicos inerentes ao encontro intercultural, a sensação de desamparo e de vulnerabilidade diante das diferenças e do desconhecido (JOLY, 1993; FREITAS, 2000; DANTAS et al, 2010). Logo, reforçamos a idéia de que tais sentimentos poderiam ser minimizados se houvesse um amparo institucional nesta fase de adaptação (FREITAS, 2000; 2010). Entretanto, pelo que vimos nos depoimentos, nenhuma instituição de ensino do interior, seja privada ou pública, empreende esforços nesse sentido, coadunando com os resultados da pesquisa de Craide (2011). Desse modo, a adaptação e as suas dificuldades são exclusivamente um problema do professor, embora estes desconfortos tenham potencial para causar transtornos, afetar as habilidades dos profissionais e prejudicar a eficiência do seu trabalho (SAYAD, 1998; KRAIMER et al, 2001).

Se existem dificuldades nas experiências interculturais vivenciadas pelos nossos entrevistados, é forçoso dizer que elas também são enriquecedoras. Como observa Freitas (2008), conviver com as diferenças é um desafio pessoal, um convite a tolerância, ao aprendizado, que traz ganhos para o indivíduo, pois requer o uso das suas habilidades de comunicação, negociação, e de convívio social. Estes aspectos, a mobilização das competências pessoais, são percebidos no relato de E15:

[...] eu ganhei com o convívio social com outras pessoas, de outras regiões. Mas, principalmente, eu acho que ganhei na forma de me relacionar com as pessoas. Porque quando a gente está fora a gente tem uma certa dependência de... uma certa necessidade de conviver mais com as pessoas. Então, pra mim, isso é muito bom, porque, como eu disse anteriormente, eu sou uma pessoa muito difícil de conversar, de chegar, de me aproximar. Então você estando de fora, você obrigatoriamente tem que fazer isso, até pra se manter, porque senão você não suporta [...]eu acho que o grande ganho é esse, é o fato de poder me relacionar mais com as pessoas, conhecer outras pessoas, ter outras idéias. Lá na “UNIVERSIDADE”, por exemplo, a gente tem pessoas de muitos lugares, de outros estados, são muitos os estrangeiros, então você acaba conhecendo um pouquinho de outros lugares através dessas pessoas. E as idéias também, né? [...] eu acho que é importante, a forma como as pessoas fazem, falam, procedem nas situações, isso é gratificante (E15).

Quando da inserção dos professores em suas instituições de ensino, notamos fases semelhantes as que foram descritas por Joly (1993) para caracterizar quando os expatriados adentram a nova cultura que os recebem. No caso dos nossos entrevistados, a fase inicial é marcada por incertezas e ansiedades, como visto no relato de E7. Logo, o ônibus é tomado como espaço de socialização, onde as angústias são compartilhadas e o indivíduo busca o senso de pertencimento junto aos seus pares (FREITAS, 2000; 2010). Entretanto, esta etapa também se caracteriza pelo encantamento e pela euforia, principalmente, para quem está em início de carreira, cujo olhar transforma tudo em novidade e até mesmo o cansaço e as distâncias não parecem ruins. Soma-se a isso a valorização expressa pelos alunos sobre o “professor de Uberlândia”.

Em uma fase posterior, os professores começam a ser dominados pelo cansaço, pelo tempo escasso, pela vida corrida, e o que antes parecia atraente começa a figurar com defeitos, em uma etapa marcada pelo negativismo (JOLY, 1993). As cobranças institucionais tornam-se impertinentes, os alunos parecem ser muito dependentes e o semestre parece se alongar. É comum a existência de reclamações em que o grupo compara os ganhos que teriam caso trabalhassem em Uberlândia, como por exemplo, chegar em suas casas mais cedo e estar mais próximo das famílias. Então, apesar do vínculo na IES do interior ser tomado como mais seguro e rentável, os professores começam a entabular maneiras de trabalhar no seu município de origem, mesmo que por razões diversas não dêem continuidade a isso.

De acordo com Joly (1993), na fase de negativismo é possível existir conflitos entre os habitantes locais e os estrangeiros quando se tratam de migrações definitivas. Contudo, no caso das expatriações os sentimentos são diferentes, considerando que os habitantes locais não percebem os estrangeiros como invasores, mas como uma mão de obra necessária devido à escassez de pessoas com qualificação na localidade. Todavia, com os docentes móveis a situação é diferente, pois, muitas vezes, são vistos como ladrões de oportunidades, apesar da carência de mestres nos pequenos municípios. Assim, em alguns casos, surgem resistências dos professores residentes na localidade ante a figura do “Professor de Uberlândia”, geralmente mais titulado e exaltado pelos alunos. Comentando essa situação, E5 reproduz uma fala ouvida em uma conversa na sala dos professores: “[...] alguns professores questionavam, diziam que nós viemos de fora invadir a cidade deles, a região. Eles dizem que isso os denigre e traz um sentimento de sentimento de perda [...]”.

Na verdade, os relacionamentos entre os professores locais e os “estrangeiros” costumam ser rápidos e marcados pelo tempo, em função do horário de chegada dos ônibus na instituição e do término das aulas. Quem mora na cidade não vê motivos para permanecer após o expediente, e logo se dirige para o seu lar. Quem é de Uberlândia tem horário marcado para o retorno e não pode atrasar a condução. “[...] em relação aos professores que moram lá, é uma barreira muito grande, até hoje. São poucos professores que realmente você tem contato [...] eles chegam, dá a hora, vão embora pra casa [...] Então o contato fica reduzido” (E18). Por conseguinte, as relações entre os estrangeiros e os locais tendem a ser efêmeras e, muitas, vezes, permeadas por conflitos disfarçados, como menciona E20: “[...] algumas pessoas da cidade, às vezes acha assim, “ah, aquele lá é o professor que veio de fora”, como se achasse que a gente fosse melhor [...] em partes, tem uma valorização, mas em outra tem um pouco também de um ciúme, vamos dizer assim”.

Conforme Joly (1993), após transpor o negativismo, na fase seguinte o sujeito opta entre a integração ou a rejeição do local. Havendo a rejeição, então, apenas representa o papel que dele é esperado na instituição, mas não assume as características da localidade. Nesta perspectiva, observando os relatos presentes no tópico dedicado a carreira docente, notamos que os entrevistados convivem com as diferenças, adaptam-se a elas, mas não se integram a localidade a ponto de desistirem do retorno para Uberlândia. Assim, cumprem as suas atividades regularmente e não causam transtornos visando manter o vínculo empregatício até quando necessário. Entretanto, permanecem com os pensamentos voltados para o seu município de origem (JOLY, 1993). Sob esse enfoque, percebemos que essa falta de integração não se deve a insatisfações relacionadas às instituições ou aos seus tipos de vínculos, mas sim, em virtude dos deslocamentos, das suas implicações e das expectativas de atuarem em Uberlândia. Neste ponto, muitos entrevistados teceram elogios as suas IES e ressaltaram que algumas instituições têm aspectos positivos como, por exemplo, o modo de organização interna, as instalações físicas, o pagamento e os deveres trabalhistas em dia. Por isso, ao longo das entrevistas, uma frase que foi pronunciada por vários docentes é: “Seria ótimo, se ela fosse aqui” (E7). Ou seja, gostam da instituição e/ou do seu contexto de trabalho, contudo, o ideal é que ela estivesse situada em no local em que residem, assim, não sofreriam pelas ausências familiares, sociais e pelo cansaço das estradas.

Em nossa pesquisa percebemos que o comportamento de “não envolver-se com o lugar” é perceptível nas mobilidades diárias e semanais, portanto, ocorrem com os docentes horistas e

com os que possuem vínculo integral nas IES federais. Os professores horistas não vivenciam a localidade e também não se envolvem com o cotidiano da instituição, demonstrando que ali devem permanecer apenas enquanto executam as suas atividades, conforme apontado no relato de E2:

Uma coisa muito forte que eu percebi quando era coordenadora, e também enquanto docente, é que você não se sente fazendo parte daquele local. Você está ali para cumprir aquele horário e vai embora, você não se integra. E, o que acontece na instituição durante o dia, você é totalmente alheio [...] o professor quer que tudo transcorra rapidamente para poder voltar para casa (E2)

Porém, mesmo que o docente desejasse um maior envolvimento, haveria empecilhos em função do vínculo estabelecido, a pressão do tempo e da possível existência de outro emprego, como no caso de E8. A docente relata que se sente insatisfeita, pois fica impossibilitada de participar das demais atividades na instituição, considerando que atua apenas dois dias na semana, a IES é muito distante de Uberlândia, e ela tem outro emprego. “Eu me sinto muito mal porque vários eventos que a faculdade proporciona eu não posso participar por não estar lá. A gente sempre perde muitas coisas, datas comemorativas, eventos dos alunos e outros professores e me substituem. Eu sou sempre a ausente e só fico sabendo das coisas pelos outros.”

No caso dos professores das instituições federais, com mobilidade semanal e uma segunda residência, notamos que o “não envolvimento” também está presente, mas parece figurar em intensidades variadas. Neste enfoque, alguns docentes expressaram que permanecer na localidade permite o descanso físico, porém, provoca uma sensação de continuidade da jornada de trabalho, como relata E12: “[...] ficar é bom porque você descansa, mas não tem o prazer de voltar pra casa, de estar na sua cama e no dia seguinte fazer as suas coisas [...] ficar dá uma sensação que você não saiu do trabalho. Vir pra casa você sente que você deixou o trabalho e veio ter o seu momento de família”. Assinalamos que muitos docentes horistas expressaram sentimentos idênticos e alguns mencionaram que, mesmo havendo a possibilidade do pernoite, retornar para casa é gratificante, seja qual for horário da chegada em Uberlândia. O importante, segundo eles, é ter a certeza de que estarão protegidos, no seu *habitat*, e que a jornada de trabalho foi encerrada.



Eu ia para lá e ficava contando as horas, terminava eu voltava, porque eu precisava sentir minha casa novamente, minha família [...] a sensação do regresso é um conforto, porque na hora que você chegava entrava lá no seu quarto, é como você estivesse um pouco protegido, acabou um pouco daquela correria todo e agora está tranquilo [...] eu gosto disso, você saber que vai regressar [...] eu gostava muito do regresso, tanto é que eu poderia muito bem pernoitar e voltar no outro dia, sair 8h da manhã e chegava aqui 12h, seria mais tranquilo [...] mas eu tinha que estar aqui, queria estar no meu quarto, na minha quitinete tranquilo, não importasse a hora que fosse, eu queria ter a sensação de estar voltando do trabalho, se eu ficasse lá, eu penso que seria a sensação de estar no trabalho ainda.

Para E7 - que também desenvolve a mobilidade semanal - a não permanência ou a permanência parcial do professor no município traz desvantagens, pois faz com que o indivíduo não se envolva com as questões locais e se torne um eterno forasteiro, aspecto que às vezes influi no seu trabalho em sala de aula: “[...] como você não está 100% lá no local, acaba que você não vive e não vê a realidade dali e isso às vezes afeta um pouco. Como você não mora na cidade, então, às vezes dando uma aula você precisava puxar alguma coisa que acontece lá, mas você não tem essa vivência” (E7).

De acordo com Joly (1993) a última fase do processo é marcada pelo retorno do expatriado ao seu local de origem. Em geral, ele volta transformado pelos saberes e competências adquiridas e observa os problemas da sua organização sob um novo prisma, entendendo que eles podem ser contornados com mais facilidade. Guardada as devidas proporções, podemos dizer que o mesmo se processa quando os professores móveis conseguem ingressar no mercado de trabalho de Uberlândia, sejam por meio de empregos em instituições privadas ou em virtude do acesso as IES federais. Habitados a conjugar o trabalho docente as adversidades e aos riscos das viagens, os indivíduos se sentem mais fortalecidos para contornar as dificuldades nas instituições locais. Esse sentimento é tão presente que eles, muitas vezes, expressam frase semelhantes a proferida por E24: “Depois de tudo o que eu enfrentei, hoje tudo parece simples [...] foi um verdadeiro aprendizado”

#### 5.4.2 Implicações da mobilidade na vida pessoal dos docentes móveis

Neste item contextualizamos as implicações da mobilidade na vida pessoal dos nossos entrevistados. Por conseguinte, partimos das observações dos pesquisadores Landwerlin e Sanchez (2007) e de Lück e Schneider (2010), integrantes do projeto *Job Mobilities and*

*Family Lives in Europe*, uma vez que os seus estudos sobre o cotidiano dos trabalhadores móveis assinalam que esses profissionais sofrem desgastes físicos, emocionais e psicológicos devido aos constantes deslocamentos. Tais impactos repercutem de modo direto em suas famílias, nos relacionamentos sociais, na saúde e na profissão, conforme abordamos no tópico anterior.

As pesquisas realizadas pelo *Job Mobilities and Family Lives in Europe* apontam que os adultos jovens, em início de carreira, possuem maior disposição para assumir trabalhos que requeiram grande mobilidade, em comparação com as pessoas mais maduras, posto que os jovens tenham menos compromissos familiares. Contudo, no caso dos nossos entrevistados, observamos que a maioria é casada e possui filhos. Além disso, estão na faixa etária de 39 anos, não mais em início de carreira, e alguns conjugam outro vínculo empregatício, fora a docência. Estas características permitem inferir que as implicações da mobilidade são muito presentes em suas vidas. Uma prova disso são os depoimentos enfatizando a redução do tempo dedicado a família e as relações sociais, principalmente, quando a mobilidade é diária. Isto porque, como as ausências são frequentes, sempre coincidem com as datas festivas e comemorativas em que o professor nunca está presente, como observa E2: “[...] você se desloca de segunda a sexta todos os dias da semana no período noturno, então se tem qualquer comemoração social na família, você não está presente [...]. Assim, segundo E20, “[...] a pessoa passa ser visita na sua própria casa” e essa ausência, em alguns casos, provoca o afastamento da própria família “[...] eu vejo que minha família ficou um pouco distante de mim, tanto esposa quanto filhos [...]” (E5).

Quando a mobilidade é diária, a frequência dos deslocamentos, o tempo gastos nos trajetos, e os riscos das viagens, são fatores que originam cansaço, fadiga física, estresse, tensão nervosa, embora os professores utilizem estratégias como fazer leituras, ouvir música ou socializar com os seus pares (LANDWERLIN e SANCHEZ, 2007; LÜCK e SCHNEIDER, 2010; RÖB, 2011). Estes recursos atenuam os desgastes, mas ao longo do semestre já não surtem os mesmos efeitos, pois, naturalmente, o docente está mais cansado em virtude da dinâmica de sua atividade: sala de aula, elaboração e correção de exercícios. Porém, se imaginarmos que junto a tais condições ainda encontramos salas de aulas lotadas, barulho incessante, falta de atenção e desinteresse discente, então, é lícito concluir que o professor atinja o seu limite de tolerância, o que contribui para que as estratégias tenham a sua eficácia reduzida.

Sob esse enfoque, além da família sentir a ausência do indivíduo no dia a dia, ela também sofre com os atritos que decorrem do mau humor, do cansaço e da irritação, visto que muitas vezes o professor retorna exausto para casa e não tem disposição para coisas simples, como entabular uma conversa. Sobretudo, se a faculdade for o seu segundo vínculo de emprego e ele já tiver cumprido a sua outra jornada de trabalho, como o faz alguns dos nossos entrevistados. No depoimento de E1 percebemos os efeitos da viagem sobre o seu ânimo e as suas repercussões sobre a dinâmica familiar:

[...] o fato de eu chegar muito tarde assim, me deixou mais mal humorado, sabe? Ainda mais porque no outro dia eu tenho que acordar muito cedo. Você vai dormir muito tarde, porque você chega em casa você não vai dormir, você vai comer, você vai tomar banho, você vai tentar se desligar daquilo que aconteceu durante o dia. Então, você tem um período para ir se adaptando, eu não consigo fazer isso na viagem, essa readaptação para poder chegar em casa e descansar. Então, como eu durmo muito pouco, eu durmo ali por volta de 1 e meia até umas 6 horas, eu durmo cerca de 4 horas e meia, 5 horas, eu percebi, minha esposa fala muito isso, minha mãe, as filhas até comentaram isso, que eu acordo muito mal humorado e essa questão acaba influenciando no relacionamento com a família, você fica conhecido como aquele cara chato, então acho que o que mudou um pouquinho no meu caso foi a questão do humor (E1).

Embora o entrevistado E1 tenha apenas um vínculo empregatício, ele se desloca diariamente, percorrendo uma distância significativa (240 quilômetros), e já está a cinco anos nesta situação. Logo, os efeitos dessa jornada são perceptíveis sobre as suas relações pessoais. Tais aspectos corroboram as observações de Landwerlin e Sanchez (2007), no que diz respeito aos consequências dos deslocamentos sobre as questões físicas e emocionais dos sujeitos. Para os autores, os desgastes provocados pela mobilidade profissional também desencadeiam nos indivíduos um intenso sentimento de culpa e cobranças em virtude do afastamento familiar e das constantes alterações de humor. Assim, comumente, elaboram alternativas com o intuito de compensar as suas ausências e contornar as brigas constantes, como nos revela E1 ao comentar as percepções dos seus familiares sobre o seu constante estado de irritação porque ele não repousa adequadamente e acumula o sono:

Minha mais velha tem 5 anos e a minha mais nova tem 1 ano e meio, então a minha mais nova não entende muito essa questão, mas a mais velha já entende e já até fala "papai, por que você está chato hoje?". A minha esposa fala "você está meio mal humorado hoje, vai descansar um pouquinho mais" e daí eu tento compensar isso um pouquinho no final de semana, só que daí no momento que você está compensando dormindo, você está deixando a sua família de lado, então é complicado isso. Acho que o principal fator que mudou nesses 5 anos aí de viagens foi a questão do humor (E1).

É interessante assinalarmos que, mesmo quando as distâncias geográficas não são expressivas, a mobilidade profissional traz implicações nas relações familiares. Um exemplo é caso da entrevistada E16, pois a cidade na qual trabalha está a uma distância de 32 quilômetros de Uberlândia. Embora seja perto, a docente alega que:

[...] pra sair daqui duas horas antes da aula, você tem que parar os seus compromissos às quatro da tarde, às cinco da tarde, deixar de dar atenção as pessoas e até mesmo evitar compromissos pessoais que possam invadir esse horário. Dá até medo de chegar a hora e você não está preparada para sair, atrasar [...] é uma correria (E16).

No relato, percebemos que a entrevistada faz referência direta ao tempo requisitado pelo preparo anterior ao deslocamento, segundo comentamos no item dedicado a influência da mobilidade sobre o trabalho. Aqui, ele reaparece como um ofensor do tempo pessoal. Esse tempo dedicado a preparação, que para muitos pode parecer insignificante, é relevante para quem desenvolve a mobilidade a trabalho. Ele gera estresse por causa dos reajustes de horários individuais e da família, bem como por interromper outras atividades, muitas vezes realizadas em conjunto com parentes e amigos (LANDWERLIN e SANCHEZ, 2007; LÜCK e SCHNEIDER, 2010; RÖß, 2011).

Continuando o relato, a entrevistada observa que o tempo gasto no retorno para casa também interfere na sua vida pessoal, embora a distância possa ser transposta com facilidade: “[...] você fica duas horas na rodovia, o que pra muitas pessoas é estressante [...] E aí você acaba a aula às dez e meia, chega em casa meia noite e meia. Se você tiver um compromisso cedo no outro dia, você já vai acordar com um pouco de dor de cabeça, cansado. No curto prazo não impacta, mas todos os dias sim” (E16). Nesta perspectiva, a professora chama a atenção para as possíveis implicações do fator tempo na sua relação matrimonial, pois existem diferenças entre os seus horários e os do seu esposo. Nesse sentido, ela procura contornar essa situação evitando ocupar todos os dias da semana com aulas. Conforme Lück e Schneider (2010), para os homens a mobilidade de suas esposas, seja diária ou semanal, é um elemento gerador de estresse com o qual não sabem lidar, diferente das mulheres que gerenciam melhor as ausências do marido.

[...] eu passei a ter menos tempo à noite, por exemplo, quando eu dava aula só em Uberlândia dez e quarenta eu estou em casa. Agora eu chego em casa, mais ou menos, onze e quarenta, depende do dia e da quantidade de pessoas que a van tem que deixar em casa. E sem contar que eu tenho que sair mais cedo. Então, antes meu marido chegava em casa e eu ainda conversava com ele, fazia um lanche

juntos, e eu ia trabalhar. Agora não. Agora eu saio, ele não chegou ainda. Eu chego, ele está cansado, querendo dormir. Então isso impacta bastante [...] por isso eu optei por não pegar todos os dias de aula fora [...] pra estar com ele, pra não impactar tanto no meu casamento, porque eu casei há dois anos e pouquinho (E16).

Entretanto, se para as mulheres é mais fácil suportar os deslocamentos dos seus companheiros, o mesmo não ocorre quando elas são mães e necessitam viajar com frequência, pois ficam divididas entre a gestão do lar e o trabalho móvel. Em nossa pesquisa, este aspecto foi mencionado por todas as professoras com filhos pequenos ou adolescentes, e expresso por meio de sentimentos de aflição, tensão, angústia e culpa pela separação, ainda que momentânea, como visto, respectivamente, nos relatos de E15 e E14: “[...] o grande transtorno pra mim, principalmente pensando em família, é ficar longe das minhas filhas por um dia”; “[...] o que mais me afeta é a questão da minha filha porque eu entrei na universidade ela estava com três anos, agora já está com seis anos [...]”. Embora compreendam que os seus filhos estão sob a guarda de parentes ou alguém de sua confiança, as docentes não trabalham com tranquilidade. Portanto, caso seja facultado, elas optam pelos deslocamentos diários, conforme observado por Landwerlin e Sanchez (2007). Ainda, durante os deslocamentos ou nas IES, algumas monitoram a casa para ter certeza de que tudo está bem, como mostra o relato de E13:

[...] ficar distante da minha família, isso me afetou demais [...] como eu tenho dois filhos adolescentes, uma de dezesseis e um de onze anos, a questão de ficar distante me preocupava demais. Meu esposo trabalha viajando, né, ele tem uma atividade também. Então, muitas vezes eles ficaram sozinhos. Então isso me preocupava. E o fato, por exemplo, de acontecer alguma coisa e eu estar na faculdade... Até eu chegar aqui... Isso me deixava muito preocupada. [...] quando eu chegava em “NOME DA CIDADE”, eu ligava lá em casa e no período de intervalo, também, eu sempre ligava. E se eles precisassem de mim, eles sempre me mandavam uma mensagem. Nos intervalos eu sempre tinha que dar uma olhada. Nunca aconteceu nada, mas poderia acontecer. Então o fato de ficar distante dos meus filhos, isso me deixava preocupada (E13).

Para Landwerlin e Sanchez (2007), a mobilidade profissional feminina interfere na divisão do trabalho doméstico e tende a intensificar o trabalho da mulher, mesmo quando ambos os cônjuges são móveis. Nesse enfoque, a mulher assume as tarefas domésticas ou se mostra mais implicada com elas do que o marido. Dentre os nossos entrevistados, somente os cônjuges de E9 e E13 desempenham a mobilidade profissional. Contudo, são casos diferenciados entre si. O entrevistado E9 compatibiliza a docência com a atuação em uma

consultoria e, com regularidade, viaja para outros estados do Brasil. A sua esposa também exerce a docência móvel, lecionando em uma universidade pública, mas apenas duas noites na semana. Assim, estabelece um revezamento com o entrevistado para que dividam a responsabilidade de cuidar do filho ainda pequeno.

[...] nós não tínhamos filho, agora temos uma criança, e isso fica mais difícil, porque ela é muito pequena, tem 1 ano de idade[...] então, segunda-feira e terça-feira eu não faço deslocamento porque eu preciso ficar com a criança à noite, e ela da mesma maneira, quarta-feira, quinta-feira e sexta-feira ela fica com a criança a noite também [...] então tem esses pequenos ajustes que são feitos (E9).

Entretanto, quando E9 viaja a trabalho como consultor, a sua esposa assume todas as responsabilidades e concilia a docência móvel com a gestão da casa. Nesta situação, notamos que, embora exista a colaboração do entrevistado nos cuidados com o filho, é nítido que a sua companheira está mais implicada com a vivência doméstica, validando as observações de Landwerlin e Sanchez (2007) quanto a tradição histórica da vida familiar.

Vejamos o caso da entrevistada E13. Conforme relatado pela professora, ao iniciar a carreira docente móvel lecionava três dias na semana, no período noturno, e trabalhava durante o dia em uma empresa de serviços da região. No entanto, após dois anos, foi demitida desta organização e aumentou a sua carga horária na IES, passando a ministrar aulas diariamente. A docente observa que durante o tempo em que atuou nos dois empregos, e quando ficou apenas na instituição de ensino, ela sempre foi a responsável pelas questões domésticas, pois o seu esposo é consultor logístico e viaja a trabalho com frequência. Reportando-se ao seu cotidiano, E13 comenta:

[...] eu chego quase uma hora da manhã em casa e acordo seis e vinte, porque eu tenho que levar as crianças na escola [...] e às quatro horas da tarde o meu dia já termina, para tudo, porque eu tenho que me preparar para sair [...]. Na verdade, eu sempre cuidei das crianças, e sozinha: alimentação, estudos, tarefas escolar, médicos. [...] No horário comercial o meu esposo trabalhava e ele viajava muito e ainda ficou morando fora por 15 meses fora [...] Eu tenho só uma diarista, que vem um dia só. É que eu conseguia pagar (E13).

Percebemos que o depoimento de E13 também reforça os resultados dos estudos de Landwerlin e Sanchez (2007), pois eles advogam que homens e mulheres diferem no modo como integram a mobilidade em suas vidas e como esse aspecto implica na divisão do

trabalho doméstico entre o casal. Na situação descrita pela docente, notamos a tradição apontada pelos autores sobre a divisão não igualitária das tarefas domésticas na presença da mobilidade profissional. Isto porque, ficam concentradas e sob a responsabilidade das mulheres, mesmo que elas, assim como os seus esposos, exerçam uma profissão móvel. Por conseguinte, as demandas sobre as mulheres são intensificadas e a elas são agregados os sofrimentos originados dos conflitos entre as suas obrigações como mãe, a compatibilização dos deslocamentos com a gestão familiar, além da necessidade de manter um bom desempenho no trabalho para não perder o emprego. São situações estressantes, de muita tensão, e que deixam as profissionais mais vulneráveis ao adoecimento físico e psicológico, como observado por Röß (2011) e Hansson et al (2011). Foi o que aconteceu com E13 e predispôs o seu afastamento da instituição de ensino:

[...] eu chegava, uma hora da manhã, eu não consigo jantar, porque se eu jantasse e fosse deitar eu passava mal. Então, eu chegava, tomava um leite ou tomava um suco, tomava banho e ia dormir [...] eu perdi sete quilos. E eu comecei a passar mal, no último semestre que eu trabalhei em “NOME DA CIDADE”, eu passava mal na estrada, eu começava a enjoar, fiz exames e o médico dizia: “não, você não tem nada, você precisa se alimentar mais, comer mais”. Só que se eu como e peço estrada eu enjo. Aí eu tinha que tomar “REMÉDIO”. Por várias vezes eu parei o ônibus, enjoando, nos últimos semestres. [...] eu fui orientada pelo médico para deixar a faculdade, pois estava muito casada e estressada. A faculdade me tomava todo o período da tarde com a rotina de elaborar as aulas e, depois, viajar, a manhã era curta demais. E ainda tem as crianças. Foi quando resolvi sair definitivamente, pois não tinha qualidade de vida (E13).

É inegável a carga de trabalho assumida pela entrevistada, bem como o seu desgaste físico e emocional, por tentar conjugar os papéis de mãe e professora. Isso, além de sobrepujar as dificuldades das viagens para manter um desempenho docente aceitável, segundo os padrões da instituição, e garantir o seu emprego. Somados a esses conflitos, E13 também enfatizou o desejo de ingressar no mestrado e o medo constante de figurar na próxima lista de demissão por ter apenas o título de especialista. É vida nas estradas sobre uma corda bamba. Durante o relato, a professora pontuou muitas vezes como atualmente está bem e a recuperação obtida na sua saúde. Quando a entrevista foi concedida, tinham decorrido seis meses de sua demissão da IES. Porém, as suas expressões faciais e corporais demonstravam alívio e o quanto a experiência foi desgastante durante os cinco anos vividos na mobilidade.

Nesse enfoque, E13 mencionou as mudanças decorridas e os ganhos obtidos na relação familiar:

Todos perceberam a mudança quando eu saí da estrada, o meu esposo percebeu. Falou “você já deveria ter saído há mais tempo”. Porque, assim, irritada, naturalmente eu não sou, eu consigo me controlar. Mas eu não tinha ânimo pra fazer nada. Eu não saía, eu não ia no clube, eu não saía com os amigos. Quando chegava o final de semana eu só queria ficar em casa. E isso me deixava triste, né? Irritada talvez, talvez sim, né. Porque as crianças nem chegavam perto. Os meus filhos perceberam. A minha filha “mãe, você já deveria ter saído há mais tempo (E13).

Para concluirmos a história de E13, e justificar os porquês de alguém se submeter a tantos desgastes, interrogamos a professora sobre o seu ingresso na mobilidade e a duração do seu vínculo na instituição. Então, ela esclareceu que é formada em Pedagogia e que estar em sala de aula sempre foi um desejo, uma realização pessoal. Todavia, as experiências e as oportunidades que surgiram em sua vida a conduziram para as empresas. Assim, por questões salariais, abandonou o sonho. Contudo, ao surgiu a possibilidade de atuar em uma IES, percebeu uma forma de concretizar as suas aspirações, principalmente, porque começaria no Ensino Superior, aspecto que a motivou profundamente. A docente também alega que viu nesse emprego um modo de complementar a renda familiar e, ao se afastada da empresa de serviço, assumiu os cinco dias na mobilidade. Agora, que saiu da instituição de ensino, ingressou em uma empresa da região. Porém, está buscando oportunidades no Ensino Superior em Uberlândia e acredita que terá mais chances, pois em seu currículo já consta uma experiência no Ensino Superior.

Eu sempre tive vontade de trabalhar como professora. Era um desejo. A minha primeira formação foi Magistério, mas eu nunca tive a oportunidade. O que apareceu na minha vida foram as empresas, mas trabalhar com Educação me atraía muito mais e eu já comecei no Ensino Superior. A renda não é muita, tanto que eu precisava ir os cinco dias, mas é muito cansativo. Porém, eu me sinto realizada com o ensino e me atrai muito mais que trabalhar na área empresarial. Hoje a minha expectativa é crescer como profissional na área da Educação, porque eu acredito na Educação. Eu acredito muito que a gente só consegue mudar o mundo através do conhecimento. E eu quero estudar mais. Eu estou tentando trabalhar aqui como professora. Se hoje tivesse essa oportunidade, eu não estaria na empresa. Eu voltei porque era o caminho mais fácil e eu preciso de renda (E13).

Assinalamos que a mobilidade profissional não incide apenas nas relações dos indivíduos casados, pois também implica sobre os relacionamentos amorosos (os namoros) e, muitas vezes, pode influenciar no planejamento e na formação da família, como destacam Lück e Schneider (2010). No depoimento da entrevistada E12 encontramos uma situação semelhante. A professora explicou que está na docência móvel a cerca de oito anos e viveu situações



inusitadas durante esse tempo. Hoje, casada, trabalha em uma IES federal e efetua deslocamentos semanais. Entretanto, no início da sua carreira docente, conjugava a mobilidade diária com o emprego em uma indústria. Logo após, desligou-se dessa organização porque resolveu assumir definitivamente o magistério. Assim, ingressou no mestrado e, ao mesmo tempo, em duas faculdades interioranas. Desse modo, além da mobilidade profissional, tornou-se itinerante, pois durante a semana cursava mestrado em Uberlândia, mas viajava para dois locais diferentes em que pernoitava ou regressava de madrugada. Em resumo, sua vida estava nas estradas. Achamos pertinente comentar essa situação, tendo em vista as colocações da entrevistada sobre os seus relacionamentos afetivos na época. Vejamos:

[...] Raramente eu conseguia namorar. Eu não tinha um namorado fixo. Eu não conseguia. Lembro que quando comecei a lecionar, então, que eu trabalhava na indústria, aí eu falei que eu ia lecionar. Aí então eu tinha um namorado, um namorado de quase três anos mais ou menos. Eu comecei a lecionar ele falou: “olha, não vai dar certo, porque aí eu já não via você durante o dia, chega a noite eu não te vejo”. Aí ele me fez uma proposta, era um cara muito bem sucedido, de bom salário, virou pra mim e falou assim: “larga tudo e casa comigo”. Eu olhei pra ele e falei assim, você tá doido. Então eu larguei um namoro pra ficar com o trabalho. E aí, durante muito tempo eu não tinha namoro, um namorado fixo, né? Ou eram namoros que duravam pouco em função dessa correria (E12).

Além das relações afetivas, a intensa mobilidade restringe os contatos sociais, uma vez que a pessoa nunca está disponível e a série de ausências afasta os amigos e compromete o estabelecimento de novas relações (LANDWERLIN e SANCHEZ, 2007; LÜCK e SCHNEIDER, 2010). Não é a toa que os profissionais móveis constroem o seu “território em movimento” face ao isolamento social a que se impõem e a identificação que estabelecem com os indivíduos que estão sob a mesma situação (CLEMENTE, 2008; 2012), como percebemos no relato de E12:

[...] chega quarta-feira tem um show em Uberlândia, você quer ir, você não consegue ir porque eu não estava aqui. Se eu lecionasse em Uberlândia, entre dez e dez e meia você termina a aula, você ainda pode ir pro show. Eu ia chegar aqui uma hora da manhã! Uma hora da manhã o show está acabando, não ia fazer sentido algum, né, eu fazer um compromisso. Então, você perde essa disponibilidade de vida social e aí as pessoas vão se afastando. É, ligam: “vamos pra tal lugar hoje”, não, não dá. Então, não tem, e os amigos vão se afastando, de alguma forma. E aí você fica centrada em quem tinha o mesmo estilo de vida que eu, né. Era onde você conseguia alguma coisa (E12).

A mobilidade docente também provoca perdas nas questões financeiras, considerando os custos que origina quando os deslocamentos são semanais e o professor necessita manter uma segunda residência ou local para repouso. Em geral, no caso dos docentes de instituições privadas, existem alojamentos para este fim ou hotéis pagos pela IES, quando o município é distante de Uberlândia e o retorno diário é inviável. Porém, quando se tratam de instituições públicas estes recursos não existem, pois a premissa é que o professor mude para a localidade, pois o seu vínculo é de tempo integral e com dedicação exclusiva, na maioria das vezes.

No caso dos docentes de Uberlândia, que ingressam nos campi das instituições federais em municípios próximos, muitos optam pela não transferência para a localidade da IES, acalentando a esperança do retorno via mecanismos que já explicamos em tópicos anteriores. Por conseguinte, se submetem aos deslocamentos semanais e providenciam uma segunda residência. Dentre os nossos entrevistados, temos cinco professoras nesta situação. Para Landwerlin e Sanchez (2007) e Lück e Schneider (2010), quando a mobilidade semanal requer a manutenção de uma segunda casa, impacta o orçamento doméstico e prejudica a qualidade de vida da família, podendo gerar atritos no lar em função das restrições impostas. Todavia, nenhuma das nossas entrevistadas relatou problemas semelhantes, porém, mencionaram que reduzem ao máximo o seu conforto na localidade da IES porque é difícil conciliar as despesas, como observa E21:

[...] nessa casa eu não tenho internet, eu não tenho cozinha. Então, em termos de trabalho é melhor, porque eu acabo me dedicando mais tempo ao trabalho. [...] É ruim porque você tem duas casas, os seus gastos são dobrados, o gasto com gasolina aumenta muito e também com a alimentação, com moradia. Então, por isso nessa outra casa que eu tenho lá em “NOME DA CIDADE” eu não tenho internet, porque para eu pagar aqui em Uberlândia e pagar lá, isso inviabiliza pelo salário que a gente ganha [...] (E21).

Outro exemplo é o caso da docente E7. A sua instituição está localizada em um município que possui muitas filiais de empresas multinacionais. Logo, há um contingente de trabalhadores de várias regiões do Brasil e do exterior para ocupar cargos estratégicos nestas organizações. Uma das conseqüências diretas para a região é o valor exorbitante dos aluguéis em todos os tipos de imóveis, por mais simples que sejam. Antes a essa dificuldade, normalmente, os professores dividem pequenos apartamentos ou casa com outros docentes em situação semelhante. Também, para reduzir as despesas mensais, se reúnem para fazer o deslocamento em um só carro, visando dividir os custos com a gasolina, conforme abordamos em um tópico

anterior. A entrevistada E7 relata que já chegou a dividir um apartamento com vários professores, mas por questões financeiras e práticas, agora divide um quarto de hotel com outra docente que também é móvel.

[...] sua produtividade é maior, pois quando você vai fica três dias lá e volta, significa que você não está viajando todos os dias, então você perde menos tempo com o traslado, então, você dorme mais cedo, você tem outros horários. Isso inclusive é uma opção que eu fiz. Porque eu teria a opção de ir e voltar todo dia. Eu já tive casa lá que eu dividia com outras professoras, hoje eu fico em hotel, mas também divido com uma professora também. É melhor ficar no hotel porque quando você tem uma casa lá, você tem todas as preocupações de limpeza, pagar conta, com tudo isso. Aí você já tem a sua casa aqui [...] (E7).

Nos depoimentos de E21 e E7, também podemos observar que os deslocamentos semanais (com pernoites), beneficiam de modo direto a saúde dos docentes móveis, considerando o intervalo de descanso e a menor incidência das viagens. A produtividade no trabalho também aumenta, visto que, além do professor resguardar as suas condições físicas, forçosamente se envolve com as suas tarefas, pois não pode retornar para casa antes do período determinado. Nos casos aqui abordados, as entrevistadas quase não estabelecem relações sociais na localidade devido a dinâmica que desenvolveram em relação ao município: chegam, trabalham e retornam a Uberlândia. Desse modo, permanecem por um período de tempo mais longo nas suas instituições. No entanto, este envolvimento não implica necessariamente em uma maior carga de trabalho na IES, dado que as professoras não ficam a semana toda na localidade.

Na situação das nossas docentes com mobilidade semanal, é interessante destacarmos que a redução nas suas finanças é um fator a ser considerado, pois embora não impliquem em conflitos domésticos, as despesas extras reduzem a sua qualidade de vida por eliminar facilidades cotidianas e/ou diminuir o conforto com as acomodações. Não obstante, as entrevistadas estão fora dos seus lares, não se sentem acolhidas e algumas permanecem preocupadas com os filhos e esposos. Como menciona E21: “se colocar na ponta do lápis, a gente vê que quase não compensa”. Todavia, embora percebam as desvantagens, elas estão vivenciando o almejado “sonho da federal”, visto que cumpriram a jornada descrita no tópico destinado a carreira móvel. Assim, no decorrer dos seus depoimentos, por várias vezes expressaram a satisfação por ter alcançado uma parte do caminho. Contudo, agora, mostram-se cientes de que perseguem o sonho de “voltar para casa”.

Ao abordarmos as implicações da mobilidade sobre a saúde, a maioria dos entrevistados relatou que as viagens contínuas trouxeram algumas disfunções ou intensificaram as já preexistentes. As queixas mais citadas foram: distúrbios alimentares, problemas de coluna, alterações no sono, hipertensão, fadiga, esgotamento físico e mental. Na verdade, todas relacionadas ao estresse e ao nervosismo permanente, em função dos horários programados e da pressão do tempo, conjugados ao medo e a ansiedade dos deslocamentos e, em alguns casos, aliados ao desconforto dos transportes disponibilizados pelas instituições. Uma verdadeira bomba de efeito retardado. Como previsto, os sintomas se intensificam ao longo do semestre e as férias funcionam como atenuante ou um lenitivo, segundo menciona E24: “[...] um bálsamo saber que vou poder me livrar dessas viagens por um mês livre, não tem corpo que aguento isso [...] eu tenho problema de coluna e piora tudo”.

Observando as queixas dos entrevistados, percebemos que elas se relacionam ao tipo de mobilidade, a intensidade dos deslocamentos e aos meios de transportes. Portanto, abrangem as distâncias percorridas, o tempo gasto, a existência ou não de pernoites nas localidades e a comodidade dos veículos. Se comparada aos deslocamentos diários, é obvio que a mobilidade semanal favorece a um maior descanso ao corpo, já que as viagens são pontuais e há um intervalo para refazer as energias. Contudo, podem desencadear efeitos psicológicos em indivíduos mais susceptíveis as ausências do lar. Nesse sentido, alguns professores relataram a ocorrência de compulsão alimentar ou a redução do apetite em virtude de sentimentos, como: a sensação de isolamento na localidade; a angústia pela falta de perspectivas em encerrar a carreira móvel; as saudades da família; e outras particularidades de cada caso, como o exemplo das docentes que são mães e casadas. No relato de E20 temos um exemplo dos efeitos da mobilidade semanal e das suas implicações emocionais. Destacamos que, no decorrer da sua carreira docente, este professor experimentou os dois tipos de mobilidades e comenta como se sentia ao ter que passar a semana longe da família.

Eu engordei mais de vinte quilos e não consegui emagrecer. Porque eu comia só em padaria, em *self service*, em hotel. A gente tendo a disciplina não passa por essa situação, mas é muito difícil alguém ter essa disciplina. Porque eu acredito que talvez seja até uma questão de ordem psicológica. As pessoas começam a sentir-se um pouco deprimidas com a situação, e com a impotência, porque o desejo... eu percebo que o desejo das pessoas de voltarem pra sua terra natal, vamos dizer assim, ou a cidade de origem, de ter uma atividade onde tem segurança, onde tem tranquilidade, onde ele pode programar o seu dia a dia é muito grande. E quando vai passando o tempo e você não vê muito a perspectiva disso se concretizar, a pessoa começa a entrar no processo depressivo. E muita gente canaliza isso pra alimentação, né. Então, ou quando você... quando você está na cidade, muitas vezes a gente não tem vínculos que não sejam aqueles de trabalho. Então você não tem

amigos fora, a não ser aquelas pessoas que convivem com você no seu trabalho, os seus estudantes. Eu particularmente eu não me envolvo fora da instituição com estudante. Eu tenho isso como um princípio meu. Então, eu sou uma pessoa muito reservada, então a gente ficava muito confinado na instituição trabalhando, ou um quarto de hotel. E aí o espaço é pequeno, a gente acaba ficando acomodado (E20).

Por outro lado, quando a mobilidade é semanal e o professor faz os deslocamentos guiando o próprio veículo, controla e aumenta o seu tempo pessoal. Contudo, está mais vulnerável ao trânsito e as suas conseqüências, o que aumenta o seu nível de estresse (LANDWERLIN e SANCHEZ, 2007; LÜCK e SCHNEIDER, 2010), posto que deva gerenciar as contingências, já que os atrasos e as justificativas na instituição ficam sob a sua responsabilidade. Ao contrário, quando no ônibus da IES, ele está em coletividade, de certa forma mais seguro, e conduzido por uma pessoa autorizada pela instituição, o que o exime das reprimendas por atrasos e eventualidade.

Como exemplo das possíveis disfunções ocasionadas pela mobilidade semanal, temos o depoimento da docente E8. Uma vez por semana ela se deslocava com o seu próprio carro, percorria uma grande distância até a instituição, e enfrentava muitas dificuldades nas estradas. Assim, era assolada pela angústia, pela ansiedade, e o receio de chegar atrasada, pois não tinha controle sobre as ocorrências. Segundo a professora, esses fatores contribuíram para o seu problema de hipertensão arterial, uma vez que permaneceu nesta situação durante 03 anos.

[...] a viagem em si é cansativa. Os minutos são contados, as horas, e às vezes acontecia um imprevisto na estrada, o carro tinha que ficar parado, aquilo já me angústia, porque você tinha hora para chegar [...] eu ficava muito mal humorada e já estava me dando problema de pressão arterial com fundo emocional. Então, tive que passar por vários exames, tomar remédio, coisas que eu nunca tinha tido problema nenhum. Foi aonde realmente eu decidi que eu tinha que tomar uma atitude, porque uma hora dava um pico de pressão na estrada e eu sozinha, não dava para eu estar me acudindo e na estrada você não tem nenhum apoio, sinal de celular, nada (E8).

A mobilidade diária, por sua vez, também pode prejudicar seriamente a saúde dos docentes. Primeiro, porque exige maior organização do tempo pessoal devido aos horários de deslocamentos e ao preparo anterior a viagem. Também, encurta o dia dos professores, pois eles saem de Uberlândia ainda no período da tarde e retornam quase no início da madrugada. Então, dormem pouco e se alimentam mal, pois, para alguns deles, o horário da chegada em casa não é conveniente para jantar. Ainda, quando na instituição de ensino, o tempo do

professor é muito curto para refeições e tomado por uma agitação frenética, marcada pela entrada e saída das salas de aulas, atendimento de alunos pelos corredores, etc.. E no dia seguinte, dependendo do seu perfil - casado ou solteiro, com ou sem filhos, outro emprego, etc. - é obrigado a levantar cedo. Portanto, como observado por E20, é necessária muita disciplina para manter hábitos saudáveis.

[...] Mudou tudo, mudou o hábito que eu tinha de dormir cedo e acordar cedo, agora eu durmo tarde e acordo cedo, mudou a questão da alimentação, a questão da atividade física, minimamente eu tinha minha atividade física, não tenho mais, assim, fica mais difícil você já chega malhado da viagem, acordar, estar naquele cansaço, dormiu tarde e acordou cedo, está com um pouco de sono, então já tem esse deslocamento que isso é o que mais cansa esse deslocamento, então mudou total (E20).

Caso a mobilidade docente envolva a itinerância, o desgaste físico ocasionado é mais acentuado em função da correria para conciliar as viagens, os vínculos profissionais e as várias disciplinas. Há uma sobrecarga cognitiva e física com sérias decorrências para o organismo se for uma situação de longo prazo. Em nosso grupo de entrevistados, apenas E12 teve a experiência de ser itinerante logo no início da sua carreira. Nos relatos a seguir, ela enfatiza o emagrecimento provocado pela ansiedade em lidar com disciplinas de áreas diferentes, aliadas aos deslocamentos e a falta de descanso ou intervalo entre as viagens. A docente também comenta que sofria episódios de esquecimentos que, provavelmente, eram causados pelo esgotamento físico e mental.

É extremamente cansativo, porque a atividade da gente não é só sala de aula, porque se fosse só sala de aula, iria lá desse a sua aula, voltasse e pudesse dormir até tarde e descansar, mas não era só sala de aula. As disciplinas que eu lecionava em “CIDADE” no começo não batiam com as disciplinas que eu lecionava em “CIDADE”. Em uma eu comecei lecionando RH e na outra eu era da área de operações, então era um desgaste muito grande, eu não comia direito, eu não dormia direito, ansiedade era muito grande, ali eu emagreci, eu cheguei a pesar 42 kg, hoje eu peso 52 kg. (E12)

[...] eu tinha esquecimentos direto, tipo, de ir para uma instituição com um material e aquele material ser de outra local. Como era disciplinas bem distintas, então eu colocar um material de RH em baixo do braço e ir pra “CIDADE”, sendo que esse material era de “CIDADE”. Chegar lá com prova e falar assim, “gente prova”, na hora que olhava “professora, isso aqui não é a matéria que a gente vai lecionar”. Então eu acho que por conta do cansaço, do stress. Também já aconteceu, de na volta, você dormir, parar na porta de sua casa e o motorista falar assim: “chegou” e você falar assim: “chegou onde?” De não saber onde que você está, essa sensação de não saber onde está [...].

Fazendo um apanhado dos relatos, entendemos que os deslocamentos podem comprometer seriamente a qualidade de vida dos docentes, não apenas em função da viagem em si, mas pela redução do tempo para questões pessoais, como a prática de esportes, o lazer, ou outras atividades que contribuam para aliviar o estresse e a tensão cotidiana. Sob esse enfoque, a busca por elementos que atenuem as implicações físicas das viagens são comprometidas, em parte, pelo cotidiano agitado, a onipresença do trabalho docente, a atenção requerida pela família e também pela falta de disciplina do professor. Sendo a mobilidade diária, certamente essas dificuldades serão extremadas, sobretudo, se o professor tiver outros vínculos de emprego. Como o tempo pessoal é escasso, nos momentos de folga o indivíduo fica dividido entre dar atenção aos familiares ou realizar atividades em seu próprio benefício, como freqüentar uma academia; e quando opta por si, ainda sente culpa.

Somado a estas circunstâncias, também encontramos nos relatos alguns indícios claros de baixa autopercepção da saúde, bem como da negação de sintomas físicos (RÖß, 2011; HANSSON et al, 2011). Estes fatores colocam em risco a vida dos docentes, pois eles acreditam que estão saudáveis e relevam as situações estressantes, o acúmulo de tarefas, além de subestimarem as doenças. Logo, ao sentir alguma dor ou incômodo, convivem com o problema, uma vez que estão sempre ocupados e acreditam que “vai passar”. No relato do entrevistado E5 temos um exemplo dessa situação. Como o docente está na mobilidade há 13 anos, sentia intensamente os efeitos físicos das viagens: dores no corpo, fadiga, agitação, cansaço, estresse. Então, compensava os desgastes físicos e emocionais por meio da alimentação compulsiva, o que contribuiu para a sua obesidade. Porém, somente tomou providências quando alertado severamente pelo seu médico, conforme relata: [...] eu estava bem obeso e eu tive alguns problemas de alteração de pressão, ai eu fui no meu médico e ele me deu uma ordem: “é o seguinte: ou você sai dessa vida sedentária e começa a administrar a sua vida ou você vai embora desse mundo rapidamente” (E5). Após o ultimato, o professor menciona que resolveu priorizar a sua saúde: “[...] Aí, eu tirei 1h 30 por dia e faço exercícios físicos na academia, acompanhado pelos professores, isso me deu qualidade de vida [...] eu tive realmente que inserir isso no meu dia, pois é o que tem ajudado muito nesses translado, para eu ter saúde para poder suportar essas movimentações [...]” (E5).

Para uma melhor visualização dos dados obtidos, no quadro 16 sintetizamos as implicações da mobilidade nos aspectos pessoais e profissionais dos docentes móveis.

<b>IMPLICAÇÕES DA MOBILIDADE</b>		
	<b>Aspectos positivos</b>	<b>Aspectos negativos</b>
<b>Profissionais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Inserção no mercado;</li> <li>▪ Oportunidade para iniciar carreira ou desenvolver uma carreira alternativa;</li> <li>▪ Profissionalização e melhorias no currículo que colaboram para ingressar nas instituições federais;</li> <li>▪ Rede de contatos e indicações para outras oportunidades de trabalho;</li> <li>▪ Desenvolvimento de competências: comunicação, flexibilidade, negociação;</li> <li>▪ Adaptação a contextos variados;</li> <li>▪ Sentimento de valorização pelos discentes;</li> <li>▪ Relativa segurança quanto ao vínculo de trabalho;</li> <li>▪ Aprendizado de outros códigos culturais;</li> <li>▪ Melhor valor de salário comparado ao mercado de trabalho docente de Uberlândia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Redução do tempo dedicado a atividades profissionais e outro projetos;</li> <li>▪ Influência no desempenho em sala de aula: cansaço para o desenvolvimento das atividades, requerendo do professor mais dedicação, concentração;</li> <li>▪ Redução do tempo de preparação das aulas;</li> <li>▪ Os aspectos interculturais requerem que o docente use linguagens diferentes e busque uma adaptação constante, pois os alunos apresentam muitas diferenças;</li> <li>▪ Atritos e resistências, pois os docentes são visto como intruso pelos professores locais;</li> <li>▪ Interferências no segundo vínculo profissional, caso mantenha;</li> <li>▪ Sentimentos de inferioridade e exclusão.</li> </ul>
<b>Pessoais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Novas relações sociais formadas no “território em movimento” e que tendem a perpetuação.</li> <li>▪ Ganhos pessoais pelo convívio com as diferenças;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Redução do tempo dedicado a família e as relações sociais;</li> <li>▪ Distanciamento da esposa/marido e filhos</li> <li>▪ Alterações emocionais e atritos nas relações familiares;</li> <li>▪ Sentimentos de culpa, angústia;</li> <li>▪ Intensificação do trabalho feminino</li> <li>▪ Mudança da rotina diária;</li> <li>▪ Alteração nos horários de alimentação repercutindo na saúde;</li> <li>▪ Alterações no sono;</li> <li>▪ Interferência nos demais horários, comprometendo o cotidiano e requerendo maior organização pessoal;</li> <li>▪ Baixa percepção da saúde;</li> <li>▪ Problemas físicos e de saúde: cansaço, fadiga, estresse, tensão; nervosismo; distúrbios alimentares, hipertensão, problemas posturais;</li> <li>▪ Estresse;</li> <li>▪ Redução do orçamento familiar.</li> </ul>

**Quadro 16:** Implicações da mobilidade para os docentes móveis

**Fonte:** Pesquisa direta (2013)



#### 5.4.3 Navegando na mobilidade: as estratégias desenvolvidas pelos docentes

Uma vez que apontamos as implicações impostas pela mobilidade no cotidiano pessoal e profissional dos docentes móveis, neste item identificamos as estratégias por eles desenvolvidas para lidar com estas dificuldades, uma vez que necessitam manter o vínculo com as instituições, tendo em vista o alcance dos seus objetivos e a satisfação das suas necessidades pessoais. Trata-se, na verdade, de esclarecer o que os professores utilizam ou fazem, de modo individual e coletivo, para enfrentar os percalços da mobilidade.

Em relação às dificuldades no âmbito pessoal, vimos que o cansaço, a fadiga e o estresse são elementos comuns no dia a dia dos nossos entrevistados. Eles surgem pela falta de tempo, o desconforto dos veículos, as distâncias percorridas, as tensões durante os deslocamentos e as frequências com que estes ocorrem. Além disso, podem ser intensificados pelo contexto do trabalho docente, considerado um dos mais estressantes e que leva ao adoecimento. Apesar destes fatos, nos relatos dos nossos entrevistados, encontramos poucos subsídios que mostrassem a utilização de mecanismos, de forma consciente, pelos professores para a proteção da sua saúde. Embora o tempo escasso seja apontado pelos docentes como um elemento (ou desculpa) que não colabora para a adoção de exercícios e a prática de esportes, visando aliviar o estresse, dois professores (E5 e E23) mencionaram que, após as recomendações médicas, ingressaram na academia. Segundo eles, os resultados da atividade física diária colaboram para que enfrentem com maior ânimo os deslocamentos, conforme relata E23: “[...] só consigo ir duas vezes por semana, mas tem ajudado demais [...] tem dias que dá muita preguiça [...] para quem estava enferrujado, já faz diferença, né? [...]”.

Ainda, quanto à preservação da saúde em função dos desgastes e do cansaço físico, ao comentarmos a importância e os vários usos do veículo para os entrevistados, mencionamos que ele também é utilizado como espaço para descanso, principalmente, quando o indivíduo possui outro emprego. Apesar de parecer contraditório, já que o meio de transporte, a depender das suas características e condutores, pode se constituir em um fator de medo, insegurança e de desconforto para os docentes, é necessário reconhecer que alguns professores utilizam integralmente o tempo do deslocamento para dormir e refazer as energias, sobretudo, quando possuem outro emprego. Não obstante, essa forma de utilização do transporte requer do professor uma organização prévia das suas tarefas, o que pode

implicar ainda mais na redução do seu tempo pessoal, conforme ressaltamos nesta tese. De outro modo, dormindo ou descansando, o professor não socializa, reduz os seus contatos com os demais docentes, e esquece que o ônibus também é um espaço de interação, de aprendizagem e de oportunidade profissionais.

Entendemos que os deslocamentos, e as suas decorrências, se caracterizam como as dificuldades mais intensas infligidas pela mobilidade no trabalho dos docentes. Se alguns professores conseguem dormir durante o trajeto, podemos afirmar que para outros a viagem é um pesadelo, não somente pelo cansaço que impõe, mas pela tensão e o medo de acidentes. “[...] eu não durmo em ônibus. Eu via os professores entrando e dormindo, eu não consigo dormir. Eu fico ligada, eu sento na frente, eu fico vendo todos os problemas da estrada. É como se eu tivesse dirigindo [...] eu fico muito tensa (E24)”. Conquanto o veículo assuma várias funções, e muitos docentes se distraiam durante os trajetos, todos são conscientes dos perigos que correm pela exposição diária em rodovias de intenso tráfego. Essa conscientização é expressa nas falas corriqueiras e no monitoramento que alguns realizam de forma explícita ou disfarçada do trânsito ao longo da viagem. Porém, não há como evitar os deslocamentos, pois eles são intrínsecos a carreira docente móvel. Do mesmo modo, os riscos de acidentes podem ser minimizados pelo uso da cautela e da prudência nas estradas, mas não podem ser eliminados porque não estão integralmente sob o domínio do condutor do ônibus/van.

Frente a essa problemática, percebemos que coletivamente os docentes estabelecem modos concretos para lidar com o medo, a tensão e a ansiedade dos deslocamentos. Uma das formas adotada são as confraternizações em datas festivas, aniversários, etc., sempre realizados no ônibus/van durante o percurso. Na verdade, em três dos veículos que conduzem os nossos entrevistados, ocorrem comemorações que já se tornaram ritualizadas, como notamos no depoimento a seguir:

Nós tínhamos uma combinação de que nas quartas-feiras era dia de *happy hour* e sexta-feira era dia de recital. Então, quarta-feira a gente levava, daqui de Uberlândia, alguma coisa pra lanche e a bebida. E na volta a gente fazia o *happy hour*. Podia ser um vinho [...] petisco e tal [...] então a gente vinha comendo e se divertindo, contando piada. E para a sexta-feira combinava que cada um tinha que decorar uma poesia com antecedência e declamar, então era recital de poesia. Tinha um concurso de quem recitava mais bonito. Então, isso eram coisas boas, assim, são momentos marcantes. Eu tenho amigos que são desse período. Era um momento de compartilhar, de distrair, pra não ficar enfadonho, não ficar aquela coisa da estrada... [...] (E12).

Em análise rápida, talvez pudéssemos classificar estes eventos/rituais apenas como uma forma de socialização, uso do tempo e distração do grupo. Contudo, percebemos que estas ações funcionam como estratégia de defesa, um meio de proteção (MENDES, 2007a; DEJOURS E ABDOUCHELI, 2010), pois são construídas de forma consciente e auxiliam os professores na convivência com os riscos, atenuando os sofrimentos que decorrem do trajeto. Nesse sentido, Mendes (2007a) comenta que cada categoria profissional desenvolve estratégias específicas relacionadas às suas atividades e que, uma vez estabelecidas, são aceitas de modo tácito pelo grupo. Nos casos vistos entre os docentes móveis, os relatos assinalam que há uma perpetuação dessa estratégia, pois os membros de cada grupo se encarregam de lembrar, organizar e cobrar as comemorações para vivificá-las. No exemplo da entrevistada E12, o final do seu depoimento expressa com clareza como ela percebe estas festividades: “[...] Era um momento de compartilhar, de distrair, pra não ficar enfadonho, não ficar aquela coisa da estrada... [...]”. Se a estrada pode ser convertida em um meio de fazer amigos, a denominação “coisa da estrada” já permite antever a relação que entrevistada estabelece com o trajeto.

No que se refere ao tempo solicitado pela família e pelos relacionamentos sociais, os relatos mostram que em alguns docentes fazem um esforço extra no decorrer da semana e adentram uma ou duas horas a mais na madrugada, após o retorno ao lar, a fim de deixar as suas tarefas acabadas, não criar pendências, visando usufruir o final de semana com a família e/ou amigos sem interrupções. Sem dúvida, essa estratégia potencializa os efeitos da carga de trabalho e ocasiona um maior desgaste do professor, pois, como se não bastasse o dia corrido, as noites mal dormidas tornam-se mais constantes. Devemos recordar que os nossos entrevistados estão numa faixa etária mais susceptível a algumas doenças causadas ou potencializadas pela má qualidade de vida, pelos hábitos irregulares, etc. No caso das docentes com a mobilidade semanal, e que atuam nos campi das instituições federais, todas enfatizaram o cumprimento integral das suas tarefas nos dias em que permanecem IES. O objetivo é não trazer nenhum serviço para casa e ficar disponível para os filhos, o esposo, a família e as relações sociais ou afetivas, como menciona E12.

[...] desde que eu leciono é viajando, né. Eu nunca tive a oportunidade de estar só em Uberlândia sem viajar, né. Então final de semana eu tiro pra ficar com meu filho, assim, família. Não faço nada de trabalho aqui. Termina tudo lá e não trago nada. Então, final de semana eu não corrijo prova, eu não preparo aula eu não... né, tiro pra ficar com meu filho porque eu tenho que fazer isso, porque antes eu não tinha essa disponibilidade de tempo, de estar com ele, de ir na escola buscar e de levar, essas coisas de mãe normal, né. Eu já não tinha isso (E12).

Na questão dos impactos no orçamento doméstico, ocorridos com as nossas professoras dos campi das federais, no tópico anterior já abordamos os meios que elas utilizam para amenizar a problemática da redução das finanças, como por exemplo: a divisão das despesas com os docentes em situação semelhantes (veículos e /ou aluguel imóvel), e as restrições das comodidades no local, atendo-se aos elementos básicos na mobília e nos utensílios, até porque a residência é vista como provisória.

Abordando as estratégias elaboradas para conviver com as implicações da mobilidade nos aspectos profissionais, tratamos agora do cansaço físico das viagens. Embora os professores estejam com mais energia no início de cada semestre, e fiquem estimulados pela valorização atribuída pelos discentes, o acúmulo de atividades e os deslocamentos acabam minando a sua disposição e, certamente, compromete o desempenho na sala de aula. Em especial, nos casos em que o professor acumula dois vínculos empregatícios. Neste aspecto, três estratégias se fizeram presentes nos relatos. A primeira é o uso do veículo como espaço para descansar e repor as energias. A segunda é a distribuição dos conteúdos programáticos das disciplinas de modo que eles ocupem os dias iniciais da semana, pois devido o descanso do final de semana, o professor tem mais energia para a exposição oral e outras atividades que o solicitem fisicamente. Assim, nos demais dias, o docente aplica exercícios e apenas monitora a sua realização auxiliando os alunos, quando necessário.

[...] Quando eu trabalhava na “FACULDADE”, por exemplo, eu ia três dias na semana, e três dias corridos. Então, quando chegava no último dia, pelo transporte, pelo fato de chegar tarde, dormir tarde, eu já estava mais cansada. Então por exemplo, eu deixava sempre os exercícios pra aplicar nesses dias, nos últimos dias da semana, porque isso me ajudava um pouco a ficar mais alerta (E15).

Em alguns casos, os mesmos pressupostos são aplicados quando as aulas dos docentes ocupam vários dias da semana e não existe um meio de fazer a divisão apontada. Assim, a estratégia consiste em o professor distribuir os conteúdos que julga mais significativo (ou “pesados”) logo no início do semestre, pois está mais descansado e conseguirá trabalhar com mais efetividade, com a atenção devida que aquele aspecto ou tópico da matéria requer.

[...] colocar as suas prioridades em sala de aula. Quando a gente viaja, por exemplo, começo do semestre quando a gente teve férias, está mais descansado, eu acho que é o momento da gente trabalhar muito com conteúdo, com teoria, e deixar o último mês, ou os últimos períodos, pra você trabalhar de uma forma mais tranquila. Porque é normalmente quando a gente está mais cansado (E15).

A outra estratégia está relacionada ao acerto que o docente realiza com a instituição de ensino, no que se refere ao número de dias lecionados e a sua distribuição semanal. Quando possível, os docentes que possuem vínculos em empresas ou outras instituições no período diurno, solicitam que a IES coloque concentre as suas aulas nos extremos da semana para que exista um maior tempo de descanso entre as viagens. Assim, o professor se refaz e os incômodos dos deslocamentos são atenuados ou menos percebidos, como relata E22:

[...] essa distribuição me dá a flexibilidade de programação aqui, como também intercala o tempo da viagem para não ficar muito cansativo. Se ela for consecutiva é mais cansativo, porque são duas horas de percurso em cada viagem, duas para ir e duas para voltar. Então, o fato de estar nos extremos da semana, até nisso foi interessante, porque o cansaço é menor (E22).

Quando o professor tem outros vínculos profissionais os seus dias são mais curtos. E as suas noites também. Não obstante, os horários destinados ao preparo para os deslocamentos e os tempos dos percursos também contribuem para reduzi-los. Assim, conciliar as atividades tornar-se um verdadeiro malabarismo. As aulas precisam estar prontas para a noite, mas as tarefas do dia não permitem uma pausa adequada para isso. Já o final de semana é requisitado pela família e os amigos. Ante a esses dilemas, alguns docentes utilizam de dois expedientes. O primeiro é o uso do veículo como espaço de trabalho expandido, conforme mencionamos. O outro é a realização das tarefas concomitante com a sua atividade diurna, na maioria das vezes, feita às pressas, escondido, com medo de ser flagrado. Como mostra o relato de E9: “[...] Eu lia os textos *on line*. Com o tempo eu fui aprendendo, porque eu trabalhava com computador, né, e ficava de olho pra ver se vinha alguém, aquela coisa [...]”.

Acreditamos que não cabe, nesta tese, avaliar a qualidade e os resultados destas ações sobre o aprendizado discente, e muito menos julgar o profissional que utiliza deste expediente. Entretanto, não podemos deixar de comentar que existe um prejuízo nas aulas e nos seus conteúdos, devido ao não planejamento da atividade: métodos, sequência de exposição, exercícios. Existindo casos em que esses danos não se materializem (ou sejam amenizados), certamente o professor necessitou requisitar com muito mais intensidade a sua cognição. É uma hipótese. A outra, bem mais fácil de ocorrer e de ser encontrada, é o uso das competências performáticas (BERTERO, 2006).

Outro assunto que emerge da carreira docente móvel são os relacionamentos interculturais. Conforme percebemos em alguns depoimentos, muitos docentes ficam surpresos com as diferentes realidades regionais tão próximas de Uberlândia, bem como da defasagem de conhecimentos apresentada pelos alunos. Neste caso, os entrevistados relatam que a aproximação com os discentes é facilitada quando utilizam, em suas aulas, exemplos da realidade local. Assim, as barreiras são vencidas e o aprendizado é favorecido, pois o aluno assimila os conteúdos com mais facilidade, tendo em vista identifica o que está sendo ministrado com a sua realidade. Ainda, como já admira o docente por ser “o estrangeiro”, passa a percebê-lo como alguém mais próximo, que se importa com as questões locais e que não está ali simplesmente movido pelo salário.

[...] eu sempre procuro conhecer o local, igual “CIDADE” que era o município que eu dava aulas, conhecer um pouco do que é feito lá na região e tentar dá exemplos da região para eles perceberem que eu não estou lá só para ganhar dinheiro, me preocupo com o que está passando ali então eu dou um pouco de exemplos da realidade deles, eu tento fazer um pouco de pesquisa hoje principalmente da região deles (E7).

Nos relatos, alguns docentes mencionaram que procuram meios de integração e de combate as resistências surgidas nos encontros com os professores da localidade, visto que em algumas instituições existem comportamentos de rejeição e de ciúmes devido à valorização manifestada pelos alunos sobre o professor estrangeiro. Na verdade, embora os contatos entre os grupos de estrangeiros e locais sejam assinalados pela fugacidade, existe uma convivência inerente ao desenvolvimento das atividades na instituição, como por exemplo, o uso das dependências comuns, como as salas de professores, as reuniões de início de semestre, dentre outros. Neste caso, basicamente as diferenças são amenizadas porque o professor móvel busca a aproximação, a integração, utilizando um diálogo centrado nas questões da localidade e fingindo não atribuir importância ao culto dos alunos, como menciona E5: “[...] eu vi que tinha, realmente, uma cultura diferenciada do próprio local, mas eu procurei me inserir dentro dessa cultura, respeitando as desigualdades, as diferenças existentes lá [...] eu procurei me inserir dentro desse contexto, do modo deles, e depois disso não teve problema mais não, eu usei esse artifício”.

No Quadro 17 apresentamos as estratégias pessoais e profissionais desenvolvidas pelos docentes móveis para enfrentar as implicações da mobilidade.

<b>Dificuldades advindas com a mobilidade</b>	<b>Estratégias</b>
<b>Pessoais</b>	<b>Estratégias ou meios utilizados</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Saúde (cansaço, fadiga, estresse, etc.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Adoção de exercícios físicos cotidianos melhora a saúde, mas reduz o tempo dedicado a família.</li> <li>➤ Tempo do deslocamento utilizado para descanso. Porém, reduz a socialização profissional e requer organização prévia das atividades, reduzindo o tempo pessoal.</li> <li>➤ Uso do veículo como espaço de confraternizações.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Redução do tempo em família e social</li> <li>▪ Distanciamento dos familiares</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Uso integral do final de semana para atividades com a família como meio de compensação das ausências. Pode repercutir na elaboração das atividades docentes que, às vezes, são realizadas apressadamente ou no meio da madrugada, intensificando a carga de trabalho.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Redução do orçamento familiar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Despesas de moradia e transportes rateados com outros docentes móveis</li> </ul>
<b>Profissionais</b>	<b>Estratégias ou meios utilizados</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cansaço da viagem e repercussão no desempenho em sala de aula</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Uso do início da semana para atividades em sala de aula que solicitem mais disposição física do docente. Aulas próximas ao final da semana são utilizadas para aplicação de exercícios.</li> <li>➤ Concentração das aulas nos dias iniciais e/ou finais da semana.</li> <li>➤ Uso do veículo como espaço para descanso.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aspectos interculturais: diversidade de alunos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ O docente busca o entrosamento sozinho reduzindo as distâncias por meio dos diálogos, das percepções sobre os códigos locais, formas de comunicação.</li> <li>➤ Adaptação das aulas ao contexto dos discentes e a realidade local visando à identificação e a aproximação com os alunos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aspectos interculturais: professores locais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Redução das resistências e integração do por meio do uso de códigos locais.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comprometimento das aulas pela falta de planejamento adequado em função do professor ter outros vínculos e ser premido pelo tempo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Uso do veículo como espaço de trabalho</li> <li>➤ Planejamento das aulas durante o expediente no outro trabalho</li> <li>➤ Uso das competências performáticas.</li> </ul>

**Quadro 17:** Estratégias utilizadas pelos docentes móveis

**Fonte:** pesquisa direta (2013)

Uma vez que expomos os elementos relativos às categorias determinadas nesta pesquisa, no próximo capítulo apresentamos as considerações finais em relação ao que acreditamos se constituir nos principais achados deste estudo e as contribuições da pesquisa, a partir dos objetivos que delineamos. Também, apresentamos as limitações e as sugestões para estudos futuros.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, procedemos da concepção de que a mobilidade profissional docente já é percebida como fenômeno usual em diversos municípios brasileiros, principalmente, naqueles situados em regiões carentes de professores com titulação *stricto sensu*. Isto porque, face às determinações e prerrogativas do Ministério da Educação (MEC) sobre os processos de abertura, reconhecimento e credenciamentos dos cursos de graduação, as instituições de Ensino Superior são forçadas a recrutar docentes em lugares que possuem uma oferta de profissionais com as titulações necessárias, muitas vezes, oferecendo salários diferenciados para garantir a demanda. Então, considerando as oportunidades criadas, são estabelecidos fluxos diários e semanais de professores que cruzam as estradas e se deslocam para as pequenas cidades interioranas em busca de concretizar seus sonhos, obter melhores rendas, alicerçar a carreira docente ou para manter uma carreira paralela que poderá se tornar permanente no futuro.

A partir deste cenário, delimitamos a pesquisa em torno do município de Uberlândia/MG, pois entendemos que ele polariza as diversas cidades integrantes da mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, tendo em vista ser um centro formador de mão de obra docente em que se destacam a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e os seus diversos cursos de mestrado e doutorado. Neste enfoque, o nosso olhar recaiu sobre os professores de Administração, considerando a massificação deste curso ao longo do tempo e a sua presença nas várias instituições de Ensino Superior da região. Assim sendo, percebemos uma oportunidade para estudar um fenômeno ainda não devidamente explorado na literatura acadêmica: a docência móvel, as suas características, e os impactos sofridos pelos professores que se submetem a viver nas estradas. Portanto, estruturamos a pesquisa com o intuito de analisar as implicações da mobilidade sobre a vida pessoal e profissional dos docentes de curso de graduação em Administração, residentes em Uberlândia, mas que atuam nas instituições de Ensino Superior, localizadas nos vários municípios que estão sob a influência da referida cidade.

Neste cenário, caracterizamos a carreira docente móvel a partir dos sujeitos que integraram o nosso *corpus* da pesquisa. Por conseguinte, constatamos que esta forma de carreira é integrada por mobilidades circulares, pois os professores viajam, mas sempre retornam ao seu lugar de



origem. Os estímulos para a mobilidade estão nas dificuldades de inserção no mercado docente em Uberlândia, dada a expressiva concorrência de professores titulados e as contratações por meio de indicações, redes de contatos, ou a busca direta que as faculdades realizam nos programas de pós-graduação da UFU, especificamente, nos cursos de Administração e de Economia. Ainda, ao mesmo tempo em que existem tais restrições na localidade, a expansão e interiorização do Ensino Superior acena com oportunidade de vagas para aqueles que estão dispostos a enfrentar os deslocamentos e possuem o título de mestre, sobretudo, para trabalhar nas IES privadas, posto que existam em maior número. Desse modo, predominam os deslocamentos diários, pois a quase totalidade dos docentes são contratados como horistas. Vimos, no entanto, que também existem mobilidades semanais. Porém, como elas implicam em um vínculo institucional caracterizado por um maior número de horas (integral ou parcial), esses tipos de deslocamentos são reduzidos e apenas ocorrem se os docentes exercerem funções administrativas, a exemplo das coordenações de curso nas IES privadas. A mobilidade semanal, contudo, é a predominante nos campi das instituições federais, já que os professores possuem vínculo integral e com dedicação exclusiva.

Outra característica da carreira docente móvel é o perfil dos ingressantes que, em sua maioria, são profissionais com títulos de mestre, mas sem experiência acadêmica. Em geral, este perfil se subdivide em dois grupos: estudantes recém saídos das pós-graduações *stricto sensu*, cuja orientação e o desejo já os conduziam para a docência; ou pessoas que cursaram o mestrado, atuam em empresas da região, e perceberam nas salas de aula um meio de obter uma renda extra. Todavia, em ambos os casos, os relatos mostraram que, com o decorrer do tempo, o exercício da docência trouxe aos entrevistados uma satisfação pessoal oriunda de questões por eles assinaladas como: elevação do status, maior interação social, vocação, e senso de contribuição devido o trabalho que realizam. Assim, mesmo que os aspectos financeiros tenham sido determinantes quando do ingresso na docência, eles parecem ser deixados em segundo plano ao longo da carreira. Uma explicação possível é que os entrevistados percebem na carreira móvel um meio de desenvolver competências, o currículo, e ingressar nas instituições federais, de preferência, em Uberlândia. É pertinente ressaltar que este tipo de carreira é vista como temporária, com feições de um rito de passagem, uma preparação para oportunidades melhores. Na visão dos entrevistados, tal oportunidade consiste no vínculo estável das instituições federais, no trabalho com autonomia, liberdade e menor vigilância, além de próximo das suas residências.

Um dos achados desta pesquisa é a constatação da dependência das IES interioranas em relação aos docentes móveis. Podemos afirmar, na verdade, que estes nômades são fundamentais para o alcance dos objetivos destas instituições. Isto, não apenas pelo trabalho que realizam, mas pela titulação *stricto sensu* possuída, já que colabora para que as autorizações, os credenciamentos de curso e da própria instituição, sejam efetivadas pelo órgão competente. Neste aspecto, ante as determinações do MEC para a manutenção do número de mestres e doutores nos quadros docentes institucionais, não há outra solução para os pequenos municípios que não seja “importar” os professores. Entretanto, essa importância dos docentes móveis não é veiculada ou abordada pelas IES como uma forma de glamourização da carreira. Além disso, embora sejam imprescindíveis, os relatos denotaram que aos professores móveis não são dedicadas atenções especiais no sentido de integrá-los ao ambiente das instituições em que atuam, visando reduzir as dificuldades provenientes das questões interculturais, incluindo as surgidas juntos aos professores locais, posto que, muitas vezes, enxergam os “móveis” como oportunistas. Por consequência, nota-se que a gestão da mobilidade se restringe aos meios de deslocamentos (ao transporte), pois, no caso das instituições privadas, o importante é que o professor esteja em sala de aula nos dias e horários marcados.

Perante essa dependência, observamos que os docentes móveis das IES privadas expressam um sentimento de segurança em relação ao seu vínculo empregatício, embora cientes de que ele pode ser extinto a qualquer momento. Neste contexto, os entrevistados afirmaram que trabalhando em Uberlândia estariam sujeitos a maiores riscos de demissão devido à concorrência dos professores titulados. Finalizando a caracterização da carreira móvel, não podemos deixar de mencionar os sentimentos contraditórios que ela provoca nos professores. Para eles, ser docente móvel aos “olhos de Uberlândia” consiste em uma situação de inferioridade, quando comparados aos professores ditos sedentários. Ao mesmo tempo, ser o “Professor de Uberlândia”, nas localidades interioranas, é estar em um patamar de superioridade, de valorização. Tal aspecto estimula e colabora para que os professores sobrepujem as adversidades dos deslocamentos.

Quando nos propomos a desvelar a carreira docente móvel, também estabelecemos como objetivo explicitar o sentido que os professores pesquisados atribuem ao trabalho que executam. Então, primeiro, buscamos compreender a representação da docência na vida dos entrevistados para, em seguida, evidenciar os significados que eles conferem ao propósito de

ser professor. Tínhamos a intenção de perceber quais os motivos que os faziam permanecer em sala de aula, enfrentando os deslocamentos e os riscos permanentes. Os resultados, ou as respostas mais freqüentes, indicaram que os entrevistados percebem a docência como um instrumento que possibilita transformar vidas, ao colaborar para que os discentes obtenham êxito pessoal e profissional. Desse modo, a figura do professor é importante socialmente, um modelo a ser seguido, pois educa pelo exemplo do que professa e realiza. Por isso, alguns entrevistados creditam a docência os sentimentos de satisfação pessoal, orgulho e dignidade. Não obstante, para alguns docentes o professor é um ser diferenciado, pois o seu trabalho é prazeroso em virtude de permitir interações sociais constantes, além da eterna sensação de renovação pela convivência direta com os jovens. No entanto, mesmo que estes aspectos intangíveis do trabalho sejam vistos como importantes, os entrevistados mencionaram que, em suas vidas, a docência também possui a conotação de emprego e se caracteriza como um meio de subsistência. Nesta acepção, apesar de creditarem algumas finalidades sociais a sua atividade profissional, os professores móveis ressaltaram que a função docente deve ser adequadamente remunerada para garantir a sobrevivência com dignidade.

Em relação aos sentidos do trabalho, um aspecto percebido nesta pesquisa - e que difere de outras já realizadas no Brasil, abrangendo docentes de Administração - é o fato de que, para os entrevistados, o sentido do trabalho do professor está na eficiência em transmitir os conteúdos curriculares. Para tanto, advogam que os docentes devem envidar esforços, compromisso e dedicação para planejar e aplicar as metodologias, assim como o uso dos recursos didáticos visando garantir a aprendizagem do discente. Não havendo o aprendizado, é possível que existam questionamentos (pessoais ou institucionais) sobre a qualidade do trabalho do docente. Nesta perspectiva, a falta de interesse dos alunos foi o elemento mais lembrado pelos entrevistados como dificultador e entrave para a eficiência na condução das suas atividades. É forçoso lembrar que somente um professor indicou a mobilidade como elemento que dificulta a docência.

Outras acepções sobre o sentido do trabalho docente também foram expressas pelos entrevistados, a saber: a qualificação profissional, a realização pessoal, o senso de sobrevivência e independência financeira, compromisso e envolvimento com a atividade. Reportando-se aos elementos da organização do trabalho, os professores mencionaram questões como a autonomia, menos burocracia, e não vigilância das atividades docentes. Estes

aspectos coadunam com os resultados das pesquisas de Novo et al (2010); Rover et al (2010); Santos (2010); Menezes et al (2011); Junqueira e Franz (2012).

O enfoque sobre a eficácia na transmissão de conteúdos, e do respectivo aprendizado pelo discente, parecem sinalizar uma necessidade permanente dos entrevistados sobre a legitimação do seu trabalho docente. Na verdade, uma constatação de que os seus esforços surtiram efeitos, de que são bons profissionais, ou mesmo a validação dos próprios deslocamentos e das dificuldades que enfrentam nas estradas. É importante mencionar que os professores móveis percebem o trabalho como um elemento central em suas vidas. Entretanto, esse sentimento não advém apenas do prazer que a docência proporciona, mas sim pelo tempo que ocupa no cotidiano dos entrevistados. Logo, se a onipresença é uma das características habituais do trabalho docente, ressaltamos que sob a mobilidade esta faceta é amplificada, uma vez que interfere acentuadamente na vida pessoal e profissional dos professores.

Nesta perspectiva, assinalamos que as implicações negativas da mobilidade, identificadas juntos aos docentes móveis, são intensas e prejudiciais a qualidade de vida destes professores. Elas prejudicam as relações familiares e sociais, desequilibram a saúde, pois os sujeitos vivem em estado de tensão permanente, mediante aos horários corridos, as muitas tarefas e os hábitos alimentares irregulares. Aliados a estes fatores, há a presença da baixa percepção da saúde, aumentando os riscos, porquanto os indivíduos julgam estar “sempre bem”, em ótimas condições físicas, e ignoram os sintomas de possíveis enfermidades. Embora no campo das instituições públicas os problemas sejam menores, e as circunstâncias de trabalho mais amenas - comparadas as instituições privadas - é inegável que os deslocamentos semanais também trazem prejuízos a vida pessoal dos docentes móveis. Tais consequências se manifestam nas questões financeiras (como a redução do orçamento doméstico), bem como se se perpetuam em outros domínios (como o psicossocial), provocando sentimentos de angústia, inferioridade, o desejo de voltar para casa, ansiedade, dentre outros.

Sendo assim, os professores elaboram estratégias para atenuar as conseqüências dos deslocamentos. Trata-se de mecanismos ou paliativos diversificados, nem sempre conscientes, que incidem na proteção da saúde, na preservação das relações familiares, no orçamento, na condução das atividades em sala de aula, nos impactos da interculturalidade e, principalmente, como redutor do estresse, da fadiga e do cansaço físico.

Analisando as implicações positivas associadas à mobilidade profissional docente, notamos que elas incidem fortemente nas competências do professor. Neste caso, configuram-se como uma oportunidade para efetivar as seguintes questões: o exercício da didática; lidar com a conjuntura da sala de aula; desenvolver a capacidade de comunicação e a flexibilidade requerida pelo contexto intercultural, etc. Além disso, permitem que o professor estabeleça novos contatos profissionais que favorecem a sua inserção em outras instituições de ensino, muitas vezes, em curso de pós-graduações.

Ressaltamos que esta pesquisa corrobora alguns dos resultados dos estudos empreendidos pelo *Job Mobilities and Family Lives in Europe*. O primeiro contempla o crescimento das mobilidades circulares, em especial, dos deslocamentos diários, bem como ratifica a importância de estudar esse fenômeno, tendo em vista as suas decorrências para a qualidade de vida de muitas categorias profissionais, por exemplo, os docentes móveis. Também, observamos que a mobilidade profissional intensifica a divisão do trabalho doméstico atribuído as mulheres, mesmo nos casos em que elas exercem profissões que requeiram mobilidade e provoquem deslocamentos de forma simultânea com o seu companheiro. Comumente, as mulheres conjugam as adversidades e os dissabores das viagens com as atividades do seu lar, a assistência aos filhos, etc.

Da mesma forma, encontramos resultados similares aos apontamentos do *Job Mobilities and Family* relativo aos impactos da mobilidade no orçamento doméstico, oriundos da manutenção de uma segunda residência, quando os deslocamentos são semanais. Outras constatações se referem aos vários usos que os docentes fazem dos meios de transportes, visando auxiliá-los na redução do estresse motivado pelos deslocamentos, conforme apontado por Landwerlin e Sanchez (2007) e de Lück e Schneider (2010).

## 6. 1 Limitações e sugestões para estudos futuros

Dentre as limitações desta pesquisa, primeiro destacamos aquelas que consideramos ser de natureza externa ao pesquisador. Neste sentido, apontamos as dificuldades para a realização das entrevistas, seja por falta de interesse e/ou disponibilidade dos professores. Embora na região geográfica abordada existam muitas IES que atuam com base na mobilidade

profissional dos docentes residentes em Uberlândia, o acesso a estes sujeitos nem sempre é fácil devido ao tempo restrito que eles possuem, sobretudo, quando trabalham em outros empregos durante o dia. Por outro lado, alguns professores mostraram resistência em participar do estudo, recusando o convite e alegando questões pessoais ou profissionais para a não colaboração. Outras limitações, de ordem externa, foram configuradas pelo reduzido número de trabalhos semelhantes a esta pesquisa, pois este aspecto restringiu a possibilidade de referências, comparações, e reflexões frente aos resultados dos estudos já realizados, principalmente, por ser a mobilidade um fenômeno complexo e multifacetado.

Ainda, é possível que outras limitações tenham sido geradas devido ao envolvimento e a vivência anterior do pesquisador com as situações de mobilidade profissional contempladas na pesquisa. Se por um lado esta condição possibilita a aproximação com a realidade estudada, bem como a compreensão e a interpretação dos sentimentos e das situações expressas pelos entrevistados, de outro modo favorece o surgimento de vieses em função do “olhar” do pesquisador sobre o tema, os sujeitos e os seus contextos de trabalho móvel. Não obstante, temos que considerar as limitações inerentes a pesquisa qualitativa, assim, os resultados obtidos neste estudo não são passíveis de generalizações, ademais, dizem respeito a um grupo específico.

Diante da temática pesquisada, acreditamos que outras pesquisas poderão ser realizadas, a exemplo de levantamentos ou *survey* que evidenciem/desvendem o universo dos docentes móveis nas regiões brasileiras: quantos são; o que pensam; quais as suas dificuldades, dentre outros aspectos. Também, é pertinente que o estudo aqui efetuado seja replicado junto aos alunos que se deslocam para o cumprimento das suas atividades discentes, a fim de verificar as dificuldades enfrentadas, os possíveis ganhos, bem como se há diferenças - de rendimento escolar, nas competências acadêmicas e profissionais, vivências, etc. - em detrimento do aluno que não é submetido a estes deslocamentos.

Outra proposta abrange o trabalho dos coordenadores dos cursos de Administração que desenvolvem as suas atividades sob a insígnia da mobilidade profissional. Na atualidade, o Conselho Federal de Administração (CFA) dissemina o conceito de “coordenador gestor”, sendo esta expressão utilizada para caracterizar o professor que assume as funções de coordenação em tempo integral e responsabiliza-se, diretamente, pelo desenvolvimento da melhoria da qualidade do curso que coordena. De acordo com o CFA (2011), este profissional

não se caracteriza como um simples gestor de recursos, mas como um “gestor de oportunidades”. Portanto, deve atuar nas dimensões administrativas, políticas, didáticas e pedagógicas do curso pelo qual é responsável visando garantir que o mesmo tenha êxito. Logo, entendemos serem apropriados estudos que evidenciem o cotidiano destes profissionais, suas ações, dificuldades/facilidades pessoais e profissionais, quando eles atuam e constroem as suas carreiras capitaneados pela mobilidade, em uma conjuntura de trabalho em que os docentes e discentes também são móveis, em geral, no universo das IES privadas.

Um dos resultados desta pesquisa explicitou os desejos dos docentes móveis, residentes em Uberlândia, em torno do vínculo de trabalho estável existente nas instituições de ensino federais. Vimos que grande parte destes professores alimenta a esperança de aprovação em concursos públicos para docentes nesta IES. Então, muitas das suas motivações para as viagens diárias consistem na melhoria do currículo e no ganho de experiência didática que poderão auxiliar na realização do objetivo almejado. Entretanto, percebemos que não há um prazo médio para que este desejo se concretize. Isto porque, se para alguns professores o ingresso nas federais ocorreu rapidamente, observamos que outros estão há mais de dez anos cultivando esta expectativa. Desse modo, certamente, existem muitas frustrações e sofrimentos envolvidos, o que nos faz acreditar que estudos específicos podem ser realizados abordando a realidade destes professores móveis.

## REFERÊNCIAS

AGUAYO-TELLEZ, E.; MUENDLER, M.; POOLE, J. P. Globalization and formal sector migration in Brazil. *Research Paper*, n. 22, p. 1-32, marc. 2008. Disponível em: <<http://www.wider.unu.edu/stc/repec/pdfs/rp2008/rp2008-22.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

ALCADIPANI, R. A hiperatividade do professor Bombril. *Organizações & Sociedade*, Salvador, v. 12, n. 35, p. 161-163, out./dez. 2005.

ARAÚJO, E. R. A mobilidade como objeto sociológico. In: ENCONTROS EM SOCIOLOGIA, 2, Braga, Portugal, 13 dezembro de 2004. *Anais...* Portugal: Universidade do Minho, 2004. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/3913>>. Acesso em: 5 jul. 2011.

AUGÉ, M. *Por uma antropologia da mobilidade*. Maceió: EDUFAL/UNESP, 2010.

BARBOSA, L.; VELOSO, L. A cultura do outro: interculturalidade e dialogia nas empresas. In: BARBOSA, L. (Coord.). *Cultura e diferença nas organizações*. São Paulo: Atlas, 2009.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2006.

BAUMAN, Z. *Tempos líquidos*. Tradução: Carlos A. Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BENDASSOLLI, P. F. *Trabalho e identidade em tempos sombrios: insegurança ontológica na experiência atual com o trabalho*. Aparecida, SP, Idéias & Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. *Psicologia e Trabalho: apropriações e significados*. São Paulo, Cengage Learning, 2009.

BENKO, G. *Economia, espaço e globalização na aurora do século XXI*. São Paulo: Hucitec, 1999.

BERTERO, C. O. Os professores de administração e o mercado de trabalho. *Opinião*, ANPAD, \_\_\_\_\_, 2008. Disponível em: [http://www.anpad.org.br/index\\_opiniao\\_opiniao.php?cod\\_informativo=22](http://www.anpad.org.br/index_opiniao_opiniao.php?cod_informativo=22)>. Acesso em: 10 out. 2011.

\_\_\_\_\_. A docência numa universidade em mudança. [Edição Especial], *Cadernos EBAPE.BR*, São Paulo, v. 5, p. 1-11, 2007.

\_\_\_\_\_. *Ensino e pesquisa em administração*. São Paulo: Thompson Learning, 2006.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis, Vozes, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.



BOING, L. A. *Os sentidos do trabalho de professores itinerantes*. 2008. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

BONNET, E.; COLLET, B. Y.; MAURINES, B. Les ajustements de la carrière familiale à la mobilité géographique professionnelle. *Cahiers du Genre*, n. 41, 2006. Disponível em: <[http://www.cairn.info/article.php?ID\\_ARTICLE=CDGE\\_041\\_0075](http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=CDGE_041_0075)>. Acesso em: 15 abr. 2013.

BORGES, L. O.; ALVES FILHO, A. A mensuração da motivação e do significado do trabalho. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 6, n. 2, p. 177-194, 2001.

\_\_\_\_\_; TAMAYO, A. A estrutura cognitiva do significado do trabalho. *Rev. Psicol., Organ. Trab.*, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 12-44, dez. 2001.

BOWIE, N. E. A kantian theory of meaningful work. *Journal of Business Ethics*, Prince George, v. 17, n. 9/10, p. 1083-1092. jul. 1998.

BROWN, B. Teacher migration impact: a review in the context of quality education provision and teacher training in higher education in Southern Africa. *South African Journal of Higher Education*, South Africa, v. 22, n. 2, p. 282-301, 2008. Disponível em: <<http://66.90.104.54/index.php/sajhe/cart/view/25786/38577>>. Acesso: 20 jul. 2012.

BUENO, B. O. et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, maio/ago. 2006.

CAMACHO, J. F.; SOARES, B. R. *A expansão do ensino superior na definição de um aglomerado urbano descontínuo em torno da cidade de Uberlândia-MG*. 2004. Disponível em: <<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Geografiasocioeconomica/Geografiaurbana/31.pdf>>. Acesso em: 8 nov. 2011.

CANCLINI, N. G. *A globalização imaginada*. São Paulo: Iluminuras, 2007.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CIAMPA, A. C. *A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CLEMENTE, C. C.. Analisando laços sociais entre pessoas em mobilidade transnacional. Núcleo de Estudo em População. 2005. Disponível em: <<http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/outros/4EncNacSobreMigracao/SCI-4.pdf>>. Acesso em: 12. 01.2013.

\_\_\_\_\_, C. C.. Redes transnacionais de profissionais expatriados ou expats. *Ponto-e-Vírgula* (PUCSP), v. 1, p. 130-137, 2008.

CFA. Conselho Federal de Administração. Disponível em: <<http://cfa.org.br>>. Acesso em: 15 set. 2001

\_\_\_\_\_. *O coordenador gestor*. Disponível em: <  
[http://www.cfa.org.br/html/c\\_gestor/index.htm](http://www.cfa.org.br/html/c_gestor/index.htm)>. Acesso em: 15 nov. 2011.

CRAIDE, A. et al. Intramobildade e interculturalidade intranacional: desafios contemporâneos de profissionais brasileiros. In: ENCONTRO NACIONAL DA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 35., 2011, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: EnANPAD, 2011.

\_\_\_\_\_; SILVA, F. B. A mobilidade e a gestão intercultural nas organizações. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 105-123, jan./mar. 2012.

CODA, R.; FONSECA, G. F. Em busca do significado do trabalho: relato de um estudo qualitativo entre executivos. *Revista Brasileira de Gestão de Negócios*, São Paulo, v. 6, n. 14, p. 7-18, abr. 2004.

CORDEIRO, V. M. R. Com quantas histórias se faz um leitor? In: SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. (Orgs.). *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

CORSINI, L. Repensando a identidade no contexto das migrações. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v.18, n. 3, p. 23-33, 2006.

COSTA, V. G. *Professores formadores dos cursos de licenciatura em matemática do estado de Minas Gerais*. 2009. 187 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

COUTINHO, M. C. Sentidos do trabalho contemporâneo: as trajetórias de identitárias como estratégia de investigação. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 189-202, 2009.

\_\_\_\_\_; GOMES, J. S. Sentidos do trabalho: reflexões a partir de uma oficina vivencial desenvolvida com jovens. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, São João Del Rey, v. 1, n. 1, jun. 2006.

COUTINHO, M. C.; KRAWULSKI, E.; SOARES, D. H. P. Identidade e trabalho na contemporaneidade: repensando articulações possíveis. [Edição Especial 1]. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 19, p. 29-37, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v19nspe/v19nspea06.pdf>>. Acesso em: 9 nov. 2011.

DANTAS, S. D. et al. Identidade, migração e suas dimensões psicossociais *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, Brasília, DF, Ano XVIII, n. 34, p. 45-60, jan./jun. 2010.

DEJOURS, C. *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. São Paulo: Cortez, Oboré, 1992.

\_\_\_\_\_. Entre sofrimento e reapropriação: o sentido do trabalho. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. I. (Orgs.). *Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. 2. ed. Brasília, DF: Paralelo, 2008a.

\_\_\_\_\_. Sofrimento e prazer no trabalho: a abordagem pela psicopatologia do trabalho. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. I. (Orgs.). *Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. 2. ed. Brasília, DF: Paralelo, 2008b.

DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E. Itinerário teórico em psicopatologia do trabalho. In: \_\_\_\_\_; JAYET, C. *Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho*. São Paulo: Atlas, 2010.

DELLA PASQUA, L.; DAL MOLIN, F. Algumas considerações sobre as consequências sociais e psicológicas do processo migratório. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, Brasília, DF, v. 17, p. 101-116, 2009.

DIAS, A. J. C. *O ensino superior privado em Uberlândia: precarização do trabalho docente*. 2006. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FARBER, S. A labor shortage model applied to the migration of college professors. *The Journal of Human Resources*, Texas, v. 10, n. 4 p. 482-499, 1975. Disponível em: <<http://www.jstor.org/discover/10.2307/144986?uid=3737664&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21101908351697>>. Acesso em: 20 jul. 2012.

FAGUNDES, L. A.; FACCIO, A. J.; DE DAVID, C. O dinamismo na prática pedagógica da escola itinerante do MST e o ensino de geografia. In: ENCONTRO NACIONAL DE GRUPOS DE PESQUISA, 4., 2008, *Anais eletrônico...* São Paulo: ENGRUP, 2008. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/gpet/files/Artigo%20Luciele%20Escolas%20Itinerantes.pdf>>. Acesso em: 8 maio 2011.

FERREIRA, A. B. H. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 5. ed. Rio de Janeiro: Positivo Editora, 2010. 2222 p

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORES CRUZ, R. A. *La discusión en torno a la migración y la movilidad territorial de la población*. Grupo de Estudios Población, Migración y Desarrollo. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. Disponível em: <[http://webiigg.sociales.uba.ar/pobmigra/archivos/Ramiro\\_Flores/Migracionymov.pdf](http://webiigg.sociales.uba.ar/pobmigra/archivos/Ramiro_Flores/Migracionymov.pdf)>. Acesso em: 25 fev. 2013.

FREITAS, M. E. Ser ou estar acadêmico? *Organizações & Sociedade*, Salvador, v. 14, n. 43, p. 199-204, abr/jun. 2000.

\_\_\_\_\_. O imperativo intercultural na vida e na gestão contemporânea. *Organizações & Sociedade*, Salvador, v. 15, n. 45, p. 79-89, abr/jun. 2008.

\_\_\_\_\_. A mobilidade como novo capital simbólico ou sejam nomades. *Organizações & Sociedade*, Salvador, v. 16, n. 49, p. 247-264, abr./jun. 2009.

\_\_\_\_\_. Multiculturalismo e expatriação nas organizações: vida do executivo expatriado, a festa vestida de riso ou de choro. In: DAVEL, E.; VERGARA, S. C. *Gestão com pessoas e subjetividade*. São Paulo: Atlas, 2009.

\_\_\_\_\_. Como vivem os executivos expatriados e suas famílias? *Relatório de Pesquisa*, n. 7, 2000, Núcleo de Pesquisas e Publicações, Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/3221/Rel07-2000.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 25 jan. 2010.

GALINDO, W. C. M. A construção da identidade profissional docente. *Revista Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, DF, v. 24, n. 2, p. 14-23, jun. 2004.

GARCIA; M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da Docência. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Eds.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*: Petrópolis: Vozes, 2002.

GAUDEMAR, J-P. de. *Mobilidade do trabalho e acumulação do capital*. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

GREENBERG, D.; MCCALL, J. Teacher mobility and allocation. *The Journal of Human Resources*, Texas, v. 9, n. 4, p. 480-502, 1974.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, maio/jun. 1995.

GRACIA, F. J. et al. Cambios en los componentes del significado del trabajo durante los primeros años de empleo: un análisis longitudinal. *Anales de Psicología*, Murcia, v. 17, n. 2, p. 201-217, 2001.

GUARESCHI, N. M. F. et al. Pobreza, violência e trabalho: a produção de sentidos de meninos e meninas de uma favela. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 8, n. 1, p. 45-53, 2003.

HALL, S. A. *Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAGEN-ZANKER, J. *Why do people migrate? A review of the theoretical literature*. Maastricht: Maastricht Graduate School of Governance, Working Paper 002, 2008.

HANUSHEK E.; KAIN J.; RIVKIN S. Why public schools lose teachers. *Journal of Human Resources*, Cambridge, n. 39, p. 326-354, 2004. Disponível em: <<http://www.nber.org/papers/w8599>>. Acesso em: 20 jul. 2012.

HANSSON, E. et al. Relationship between commuting and health outcomes in a cross-sectional population survey in southern Sweden. *BMC Public Health*, London, v. 11, n. 834, p. 1-14, 2011. Disponível em: <<http://www.biomedcentral.com/1471-2458/11/834>> Acesso em: 4 maio 2013.

HARPAZ, I. Expressing a wish to continue or stop working as related to the meaning of work. *European Journal of Work & Organizational Psychology*. 11(2), 177-198, jun. 2002

HERRIOT, P.; SCOTT-JACKSON, W. Globalization, social identities and employment. *British Journal of Management*, Malden-USA, v. 13, p. 249-257, 2002.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://inep.gov.br>>. Acesso em: 15 set. 2011.

JARDIM, A. P. Reflexões sobre a mobilidade pendular. In: OLIVEIRA, L. A. P.; OLIVEIRA, A. T. R.(Orgs.). *Reflexões sobre os deslocamentos populacionais no Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. (Estudos & Análises: Informação Demográfica e Socioeconômica, n.1).

JUNQUEIRA, A. G. W.; FRANZ, S. M. Sentido do trabalho: percepção dos professores universitários de uma instituição de ensino Superior. *Estudo & Debate*, Lajeado, v. 19, n 1, p. 51-75, 2012.

KHAN, Z.; AHMED, J. U.; SARKER, S. M. A. Faculty mobility in the private universities: developing country context. *KASBIT Business Journal*, v. 3, n. 1, p. 7-24, 2010. Disponível em: <[http://www.kasbit.edu.pk/KBJV013/7-24-3\(1\)%202010-Jashim%20uddin-.pdf](http://www.kasbit.edu.pk/KBJV013/7-24-3(1)%202010-Jashim%20uddin-.pdf)> Acesso em: 5 jan. 2013.

KAHANEC, M.; ZIMMERMANN, K. F. Migration and globalization: challenges and perspectives for the research infrastructure. *IZA Discussion Paper*, Bonn, n. 3890, 2008. Disponível em: <<http://ftp.iza.org/dp3890.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2012.

KRAIMER, M. L.; SANDY, J. W.; JAROWSKI, R. A. Sources of support and expatriate performance: the mediating role of expatriate adjustment. *Personnel Psychology*, USA, v.54, n. 1, 2001. Disponível em: < <http://mres.gmu.edu/pmwiki/uploads/Main/Kraimer2001.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2011

LANCMAN, S. O mundo do trabalho e a psicodinâmica do trabalho. In: \_\_\_\_\_; SZNELWAR, L. I. (Orgs.). *Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. 2. ed. Brasília, DF: Paralelo/Fiocruz, 2008.

LANDWERLIN, G. M.; SANCHEZ, L. A. Movilidad laboral geográfica y vida familiar. In: CONGRESO DE SOCIOLOGÍA, FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE SOCIOLOGÍA, 9., Madrid, 2007. *Anais...* Madrid: Universidad de Barcelona, 2007.

LECHNER, E. Imigração e saúde mental. *Revista Migrações*, Lisboa, n. 1, Número temático: Imigrações e Saúde, p. 79-101, set., 2007. Disponível em: <[http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Revista\\_1/migracoes1\\_art4.pdf](http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Revista_1/migracoes1_art4.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2011.

LI, F. Opportunity wages, classroom characteristics, and teacher mobility. *Southern Economic Journal*, Tennessee, v. 75, n. 4, p 1165-1190, 2009. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/27751438>>. Acesso em: 20 jul. 2012.

LÜCK, D.; SCHNEIDER, N. F. Introduction to the special issue on mobility and family: increasing job mobility – Changing family lives. *Journal of Family Research*, Germany, n. 22, p. 135-148, 2010. Disponível em: <<http://budrich-journals.de/index.php/zff/article/download/4023/3362>>. Acesso em: 5 jan. 2013.

LÜCK, D.; LIMMER, R.; BONß, W. Theoretical approaches to job mobility. In: WIDMER, E.; SCHNEIDER, N. F. (Eds.). *State-of-the-art of mobility research: a literature analysis for eight countries*. Job Mobilities Working Paper n. 2006-01, 2006. Disponível em: <<http://www.jobmob-and-famlives.eu/papers.html>>. Acesso em: 5 jan. 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUSSI, C.; MARINUCCI, R. Vulnerabilidade social em contexto migratório. *Centro Scalabriniano de Estudos Migratórios*, 2007. Disponível em: <[http://www.csem.org.br/pdfs/vulnerabilidades\\_dos\\_migrantes.pdf](http://www.csem.org.br/pdfs/vulnerabilidades_dos_migrantes.pdf)> Acesso em: 4 out. 2012.

MACHADO, H. V.; HERNANDES, C. A. Alteridade, expatriação e trabalho: implicações para a gestão organizacional. *RAC- Revista de Administração Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 53-73, jul./set. 2004.

MAFFESOLI, M. *Du nomadisme*. 2. ed. Paris: La Table Ronde, 2006.

MAGUID, A. Migración e integración regional en el cono sur: desafíos metodológicos y perspectivas futuras. In: PELLEGRINO, A. (Comp.). *Migración e integración: nuevas formas de movilidad de la población*. Montevideo: Trilce, 1993.

MANFREDO, M. T. O pêndulo da vulnerabilidade. *Jornal da Unicamp*, Campinas, n. 525, 7-13 maio de 2012. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/unicamp/ju/525/o-pêndulo-da-vulnerabilidade>> Acesso em: 12 fev. 2013.

MANIK, S.; MAHARAJ, B.; SOOKRAJH, R. Globalisation and transnational teachers: south African teacher migration to the UK. *Migracijske i etničke teme*, Croácia, v. 22, n. 1-2, p. 15-36, 2006. Disponível em: <[hrcak.srce.hr/file/8125](http://hrcak.srce.hr/file/8125)>. Acesso em: 14 jan. 2013.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. *Didática*, São Paulo, v. 26-27, p. 149-158, 1990/1991.

MARANDOLA JR., E.; DAL GALLO, P. M. Ser migrante: implicações territoriais e existenciais da migração. *Revista Brasileira de Estudos Populacionais*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, p. 407-424, jul./dez. 2010.

\_\_\_\_\_. Novos significados da mobilidade. *Revista Brasileira de Estudos de População*, Rio de Janeiro, v. 25, p. 199-200, 2008.

MARCHESI, A. *Sobre el bienestar de los docentes: competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza editorial, 2007.

MATOS, C. Migrações: decisões individuais e estruturas sociais. *Socius Working Papers*, Lisboa, n. 5, p. 1-22, 1993. Disponível em: <<https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/1599/1/cm-wp935.pdf>> Acesso em: 15 jan. 2013.

MCKENNA, J. F.; SIKULA, A. F. On the move through the groves of academe: mobility among business professors. *Business Horizons*, Indiana, n. 24, ed. 6, p. 70-75, 1981. Disponível em: <<http://www.journals.elsevier.com/business-horizons>>. Acesso: 20 jul. 2012.

MENDES, A. M. Da psicodinâmica à psicopatologia do trabalho. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Psicodinâmica do trabalho: teoria, método e pesquisas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007a.

\_\_\_\_\_. Novas formas de organização do trabalho, ação dos trabalhadores e patologias sociais. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Psicodinâmica do trabalho: teoria, método e pesquisas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007b.

MENEZES, M. A. Migrações e mobilidades: repensando teorias, tipologias e conceitos. In: TEIXEIRA, E.; BRAGA, A. M. C.; BAENINGER, R. (Orgs.). *Migrações: implicações passadas, presentes e futuras*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

MENEZES, L. M.; NEPOMUCENO, L. H.; BATISTA-DOS-SANTOS, A. C. Os sentidos do trabalho para um grupo de professores de uma universidade pública: a dialética prazer-sofrimento em tempos de flexibilidade. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 25., 2011, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPAD, 2011. 1 CD-ROM.

MILAGRES, F. C. *Movimentos migratórios e pendulares na região metropolitana do Vale do Aço período 1991-2000*. 2009. 152 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

MORIN, E. M. Os sentidos do trabalho. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 8-19, jul./set. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v41n3/v41n3a02.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2011.

\_\_\_\_\_; TONELLI, M. J.; PLIOPAS, A. L. V. O trabalho e seus sentidos. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 27., 2003, Atibaia. *Anais...* Atibaia: ANPAD, 2003. 1 CD-ROM.

\_\_\_\_\_. The meaning of work in modern times. In: WORLD CONGRESS ON HUMAN RESOURCES MANAGEMENT, 10., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ZUMBI, 2004.

MOW. International Research Team. *The meaning of working*. New York: Academic Press, 1987.

NOBRE, E. C. P. R. *Histórias de vida de professores migrantes: culturas e contextos de Mato Grosso do Sul*. 2009. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2009.

NOVO, L. F. et al. O significado do trabalho para os docentes de uma IFES: um contributo à área de gestão de pessoas. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTIÓN UNIVERSITÁRIA EM AMERICA DEL SUR, 10., 2010, Mar Del Plata. *Anais eletrônico...* Mar Del Plata: UFFS, 2010. Disponível em: <[http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/BD\\_documentos/coloquio10/199.pdf](http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/BD_documentos/coloquio10/199.pdf)> Acesso em: 10 maio 2013.

NICOLINI, A. Qual será o futuro das fábricas de administradores? *RAE - Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 44-54, abr./maio/jun. 2003.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, p. 27-42, abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2011.

NUNES, L. H.; VASCONCELOS, I. F. G.; JAUSSAUD, J. *Expatriação de executivos*. São Paulo: Thomson Learning, 2008.

OLIVEIRA, S. R. et al. Buscando o sentido do trabalho. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 28., 2004, Curitiba. *Anais...* Curitiba: ANPAD, 2004. 1 CD-ROM.

OVEJERO BERNAL, A. *Psicologia do Trabalho em um Mundo Globalizado: como enfrentar o assédio psicológico e o estresse no trabalho*. Porto Alegre, Artmed, 2010.

PAIVA, K. C. M.; MELO, M. C. O. L. Refletindo sobre identidades e profissão acadêmica em universidades. In: CARRIERI, A. P. et al. (Orgs.). *Identidade nas organizações*. Curitiba: Juruá, 2010. v. 1.

PASQUA, L. D.; DAL MOLIN, F. Algumas considerações sobre as consequências sociais e psicológicas do processo migratório. *REHMU – Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 101-116, 2009.

PAULA, A. P. P. de; RODRIGUES, M. A. Pedagogia crítica no ensino da administração: desafios e possibilidades. [edição especial]. *RAE – Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 46, p. 10-22, nov./dez., 2006.

PELLEGRINO, A. Y.; CALVO, J. Movilidad de la población en dos localidades de La frontera uruguaya. In: JORNADAS DE AEPA, 5., 1999, Luján. *Anais...* Luján: AEPA, 1999.

PERPETUA, G. M. Movimentos pendulares e acumulação do capital. *Revista Pegada Eletrônica*, Presidente Prudente, v. 11, n. 2. p. 132-155, dez. 2010.

PHINNEY, J. Formação da identidade de grupo e mudança entre migrantes e seus filhos. In DEBIAGGI, S. D.; PAIVA, G. J. (Orgs.). *Psicologia, e/imigração e cultura*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Nuances*, Presidente Prudente, v. 3, p. 5-14, set., 1997.



PLETSCH, M. D.; GLAT, R. O ensino itinerante como suporte para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino: uma abordagem etnográfica. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, n. 41, p. 1-11, 2007. Disponível em: < <http://www.rieoei.org/experiencias139.html>>. Acesso em: 10 maio 2011.

PNUD. Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas. Relatório do desenvolvimento humano. *Ultrapassar barreiras: mobilidade e desenvolvimento humanos*. Portugal: Almedina, 2009.

PORTO, J. B.; TAMAYO, A. Escala de valores relativos ao trabalho – EVT. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, DF, v. 19, n. 2, p. 145-152, maio-ago. 2003.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

RIVAS, S. C. *A coordenação pedagógica itinerante: o cotidiano em duas gestões municipais*. 2007. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

RODRIGUES, Z. V. A trajetória que se repete: análise da mobilidade dos trabalhadores rurais das usinas sucroalcooleiras de Conceição da Barra, ES. *Geografares*, Vitória, n. 8, 2010. Disponível em: < <http://www2.cchn.ufes.br/geoufes/geografares/>>. Acesso em: 22 maio 2011.

RÖß, S. Recurring Job Mobility: Subjective Motives and Impacts of Job-related Spatial Mobility. *Journal of Family Research*, Germany, n. 1 p. 1-30, 2011. Disponível em: <<http://budrich-journals.de/index.php/zff/article/download/4023/3362>>. Acesso em: 5 jan. 2013.

ROVER, A. et al. Os sentidos do trabalho: um estudo de caso em uma instituição de ensino superior. *Unoesc & Ciência*, Joaçaba, v. 1, n. 1, jan./jun. 2010.

SALIM, C. A. Migração: o fato e a controvérsia teórica. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 7., 1992, Brasília, DF. *Anais...* Brasília, DF: ABEP, 1992. v. 3, p. 117-141.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004.

SANTOS, B. S. Os processos da globalização. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *A globalização e as ciências sociais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, G. S. *Significados atribuídos ao trabalho: uma análise comparativa entre professores do ensino superior em diferentes regimes de trabalho*. 2010. 93 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Fundação Mineira de Educação e Cultura (FUMEC), Belo Horizonte, 2010.

SANTOS, M. A. et al. *Migração: uma revisão sobre algumas das principais teorias*. Belo Horizonte: UFMG/Cedeplar, 2010.

SAYAD, A. *A imigração ou outros paradoxos da alteridade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

SCHULZ, A.; SILVA, J. L.; GATTI JÚNIOR, D. As políticas públicas de educação e as instituições de educação superior do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu-MG. *Anais...* Caxambu-MG: ANPED, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1101p.PDF>>. Acesso em: 8 nov. 2011.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

SCHWARTZ, S. H. Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, Amsterdam, v. 25, p. 1-65, 1992.

SHELLER, M. Mobility. *Sociopedia.isa*, p. 1-11, 2011. Disponível em: <<http://www.sagepub.net/isa/resources/pdf/Mobility.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2012.

SHUSTER, L. J. Mobility among business faculty. *The Academy of Management Journal*. v. 13, n. 3, p. 325-335, 1970. Disponível em: <[www.jstor.org/stable/254968](http://www.jstor.org/stable/254968)>. Acesso em: 5 fev. 2013.

SIERRA, F. Función y sentido de la entrevista cualitativa em investigación social. In: CÁCERES, L. J. G. (Coord.). *Técnicas de investigación em sociedad, cultura y comunicación*. México: Prentice Hall, 1998.

SILVA, C. N.; MELO, M. G. P. L.; ANASTÁCIO, S. M. G. *Nômades contemporâneos: famílias expatriadas e um mosaico de narrativas*. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2009.

SILVA, M. L. R. A complexidade inerente aos processos identitários docentes. *Notadun Libro 12*, Portugal, p. 45-58, 2009. Disponível em: <[http://www.hottopos.com/notand\\_lib\\_12/malu.pdf](http://www.hottopos.com/notand_lib_12/malu.pdf)>. Acesso em: 4 set. 2011.

SILVA, M. A.; QUILLICI NETO, A. A expansão do ensino superior no Pontal do Triângulo Mineiro: uma análise da influência da Lei 5.540/68. In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS, 6., 2011, Viçosa. *Anais...* Viçosa: UFV. Disponível em: <[www.cch.ufv.br/copehe/trabalhos/ind/Marli.pdf](http://www.cch.ufv.br/copehe/trabalhos/ind/Marli.pdf)> Acesso em: 9 nov. 2011.

SOUSA-SILVA, J. C.; DAVEL, E. P. B. Concepções, práticas e desafios na formação do professor: examinando o caso do ensino superior de administração no Brasil. *Revista Organizações & Sociedade*, v. 12, p. 113-134, 2005.

TACOLI, C.; OKALI, D. *The links between migration, globalisation and sustainable development*. World Summit on Sustainable Development. International Institute for Environment and Development (IIED), Johannesburg, 2001. Disponível em: <<http://pubs.iied.org/pdfs/11020IIED.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2011.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2011.

TEIXEIRA, M. C. Prefácio. In: TANUS, M. I. J. *Mundividências: histórias de vida de migrantes professores*. São Paulo: Zouk, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TOLFO, S. R.; PICCININI, V. Sentidos e significados do trabalho: explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros. [Edição Especial 1]. *Psicologia e Sociedade*, Belo Horizonte, v. 19, p. 38-46, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v19nspe/v19nspea07.pdf>>. Acesso em: 8 jul. 2011.

TONDATO, M. P. Impasses do ensino superior em instituições privadas: formação para o mercado x formação acadêmica x práticas pedagógicas. In: ENDECOM - FÓRUM NACIONAL DE DEFESA DA QUALIDADE DO ENSINO DE COMUNICAÇÃO, 2006, São Paulo. *Anais...* São Paulo: USP, 2006. Disponível em: <<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/51851017306706753414719904819761007683.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2011.

UFU. Universidade Federal de Uberlândia. *Sobre a UFU*. Disponível em: <<http://www.ufu.br/pagina/sobre-ufu>>. Acesso em: 15 nov. 2012.

URRY, J. *Mobilities*. London: Polity, 2007.

\_\_\_\_\_. *Mobility and connections*. Disponível em: <<http://perso.wanadoo.fr/ville-en-mouvement>>. Acesso em: 5 mar. 2011.

VALLES, M. S. *Técnicas qualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis, 1997.

VIANNA, C. *Os nós do "nós": crise e perspectiva da ação coletiva docente em São Paulo*. São Paulo: Xamã, 1999.

VOIGT-GRAF, C. Fijian teachers on the move: causes, implications and policies. *Asia Pacific Viewpoint*, Singapura, v. 44, n. 2, p.163-175, august, 2003. Disponível em: <<http://www.readcube.com/articles/10.1111%2F1467-8373.00191>> Acesso em: 20 jul. 2012.

ZABALZA, A. Internal labour mobility in the teaching profession. *The Economic Journal*, USA, v. 88, edição 350, p. 314-330, 1978. Disponível em: <<http://EconPapers.repec.org/RePEc:ecj:econjl:v:88:y:1978:i:350:p:314-30>>. Acesso em: 20 jul. 2012.

WRZESNIEWSKI, A.; DUTTON, J. E.; DEBEBE, G. Interpersonal sensemaking and the meaning of work. *Research in Organizational Behavior*, Amsterdam, v. 25, p. 93-135. 2003.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Ed.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

## **APÊNDICE A – Roteiro de entrevista**

### **1. IDENTIFICAÇÃO**

- Nome:
- Endereço/domicílio:
- Gênero:
- Naturalidade:
- Idade:
- Estado civil:
- Filhos (não/ sim – quantos?):
- Formação:
- Tempo de atividade docente:
- Tempo de atividade como docente em curso de graduação em Administração:
- Turnos nos quais concentra a sua atividade docente:
- Disciplinas que ministra com mais frequência:
- Sua principal atividade profissional em Uberlândia é a docência? (Sim/ Não – qual?)
- Atua em quantas IES fora do município de Uberlândia?

### **2. DESENVOLVIMENTO**

#### **2.1 A carreira docente:**

- Qual e quando foi a sua primeira experiência profissional como docente? E como se sentiu nesse processo?
- O que o levou a tomar a decisão de ser professor?
- Quais eram as suas expectativas sobre a docência quando você ingressou nessa carreira? Elas se concretizaram?
- Exerce outra atividade além da docência? Em caso afirmativo, esta atividade é na cidade em que reside?
- Qual o significado de ser docente para você? E o que isso representa (importância) na sua vida?
- O que você busca no seu trabalho como professor?
- Quais são as suas aspirações em relação à carreira docente?
- Para você, quando o trabalho do professor tem sentido? E quando ele não tem sentido?

#### **2.2 A docência móvel**

- Em que momento você começou a viajar para ministrar aulas?
- Como ocorrem os seus deslocamentos para a(s) IES: você usa meio de transporte próprio? (não/sim – qual?) A(s) IES mantém algum veículo coletivo para o transporte dos professores?
- Caso a IES mantenha um veículo coletivo para o transporte docente, de qual modo vocês tem acesso a ele, por exemplo, você é pego em casa ou se desloca para algum local em que o grupo de professores se encontra? De quais modos isto interfere na sua vida cotidiana familiar e profissional?
- Depois que se tornou um docente móvel que mudanças ocorreram em sua vida familiar (rotinas, prioridades, dedicação a família, etc.)?
- Como você foi recebido pelo grupo de professores logo que chegou na(s) IES em que trabalha?

- Caso tenha existido alguma(s) barreira(s) nesse relacionamento, você fez alguma coisa para superá-la(s)?
- O fato de você residir em um município mais desenvolvido e de maior expressão na região faz como que você seja visto de modo diferente (benefícios, cobranças, apelidos, valorização, etc.) na IES pela direção, alunos e professores?
- Como você é recebido pelos alunos da(s) IES?
- Como ocorre a gestão da mobilidade por parte da(s) IES em que você trabalha? Há alguma forma de acompanhamento, suporte ou política/ programa para adaptação do docente “estrangeiro” no contexto da instituição?
- No contexto da(s) IES em que você atua como é o processo de socialização com os demais professores da localidade? Sua convivência ocorre mais com os professores “estrangeiros” ou com os locais?
- Você sentiu alguma redução no seu desempenho/atuação como docente devido ao contexto de trabalho móvel?
- Há algum elemento, coisa ou aspecto, nessa conjuntura de trabalho móvel, que traga satisfação a você? Por quê?
- Para você, nesse contexto de docente móvel em que os deslocamentos são constantes, quais são as principais dificuldades?
- Quais as suas expectativas quanto à permanência na carreira docente móvel?

### **2.3 O contexto de trabalho**

- Que sentimentos vêm à tona quando você lembra que deverá se deslocar para efetuar suas atividades? (alegria, angústia, medo etc.) Esses sentimentos são frequentes? Eles estão associados a quais motivos? Por exemplo, a viagem em si, sua duração, riscos etc., ou o tempo de permanência na IES em outra localidade?
- A(s) IES em que trabalha esclarece (divulga, cultua, faz cobranças, etc..) as diretrizes de trabalho em relação à docência?
- A IES e/ou os seus gestores diretos (coordenação acadêmica) deixam claro o que esperam do seu trabalho? Caso esclareçam o que desejam, eles estabelecem objetivos, metas, índices para posteriores comparações?
- Como você tem conhecimento a respeito do seu desempenho na IES? São dados *feedbacks* sistematicamente e a quem compete esta atribuição?
- A IES possui algum mecanismo instituído com o objetivo de desenvolver as competências dos seus docentes?
- Há autonomia para a realização dos seus trabalhos na IES?
- A sua criatividade é estimulada no contexto do seu trabalho na IES ou isso não ocorre? Há mecanismos institucionais com esta finalidade? Quais?
- Reportando-se as IES em que trabalha, como você observa as práticas dessas organizações em relação ao público que atende: alunos, funcionários, sociedade em geral? Há um compromisso social, respeito, ética, etc.?
- Como são desenvolvidos os trabalhos em equipe nas IES em que trabalha? Eles são estimulados, permanentes, ocasionais, não existem, etc.?

- A(s) IES em que atua possui adotam fielmente os requisitos de segurança do trabalho instituídos pelos órgãos fiscalizadores e competentes? Que mecanismos elas utilizam para esse fim?
- Você se sente seguro em seu ambiente de trabalho?
- Você considera os seus espaços físicos de trabalho (sala de aula, salas de atendimento, sala de professores) adequados quanto a fatores como dimensão, limpeza, luminosidade, segurança, etc.?
- Quanto à remuneração que recebe na(s) IES, você considera adequada? Ela garante a sua independência financeira?
- Sua carga de trabalho é adequada? Ela é condizente com a sua remuneração?
- Nas suas atividades docentes, quais as principais dificuldades que você percebe (IES, instalações, alunos, etc)?
- Como você lida com os padrões formais, instituídos em cada IES, para a condução do seu trabalho docente, por exemplo, regras, regulamentos, pontualidade na realização e das atividades etc.?

**APÊNDICE B - Relação de instituições de ensino superior nos municípios que integram o Sistema de Educação Superior da mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba**

CIDADES	INSTITUIÇÕES				
	PRESENCIAL	QUANT	EAD	QUANT	TOTAL
Araguari	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Universidade Presidente Antônio Carlos - UNIPAC</li> </ul>	01	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Faculdade de Tecnologia e Ciências de Salvador – FTC</li> <li>▪ Universidade Castelo Branco – UCB</li> <li>▪ Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL</li> <li>▪ Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP</li> <li>▪ Universidade Federal de Uberlândia – UFU</li> <li>▪ Universidade Paulista - UNIP</li> </ul>	06	07
Araxá	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET/MG</li> <li>▪ Centro Universitário do Planalto de Araxá - UNIARAXÁ</li> </ul>	02	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Universidade Anhembi Morumbi – UAM</li> <li>▪ Universidade de Santo Amaro – UNISA</li> <li>▪ Universidade de Uberaba – UNIUBE</li> <li>▪ Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF</li> <li>▪ Universidade Federal de Uberlândia – UFU</li> <li>▪ Universidade do Norte do Paraná – UNOPAR</li> <li>▪ Universidade Paulista - UNIP</li> </ul>	07	09
Ituiutaba	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Universidade Federal de Uberlândia – UFU</li> <li>▪ Faculdade Triângulo Mineiro – FTM</li> <li>▪ Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Triângulo Mineiro</li> <li>▪ Instituto Superior de Educação de Ituiutaba – ISEDI</li> <li>▪ Instituto Superior de Ensino e Pesquisa de Ituiutaba - ISEPI</li> </ul>	05	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Universidade Anhembi Morumbi – UAM</li> <li>▪ Universidade do Norte do Paraná – UNOPAR</li> <li>▪ Universidade Paulista - UNIP</li> </ul>	03	08
Patos de Minas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM</li> <li>▪ Faculdade Cidade de Patos de Minas – FPM</li> </ul>	03	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Faculdade Educacional da Lapa – FAEL</li> <li>▪ Universidade Anhembi Morumbi</li> </ul>	05	08

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Universidade Federal de Uberlândia – UFU</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>– UAM</li> <li>▪ Universidade de Santo Amaro – UNISA</li> <li>▪ Universidade Paulista - UNIP</li> <li>▪ Universidade de Franca - UNIFRAN</li> </ul>		
Patrocínio	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Centro Universitário do Cerrado – UNICERP</li> <li>▪ Faculdade de Patrocínio – IESP</li> <li>▪ Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro</li> <li>▪ Instituto Superior de Educação Berlaar - IBERLARR</li> </ul>	04	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Centro Universitário de Maringá – CEUMAR</li> <li>▪ Universidade Paulista - UNIP</li> </ul>	02	06
Uberaba	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Centro de Ensino Superior de Uberaba – CESUBE</li> <li>▪ Faculdades de Ciências Econômicas do Triângulo Mineiro – FCETM</li> <li>▪ Faculdade de Talentos Humanos – FACTHUS</li> <li>▪ Faculdade Presidente Antônio Carlos de Uberaba</li> <li>▪ Faculdades Associadas de Uberaba – FAZU</li> <li>▪ Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro</li> <li>▪ Universidade de Uberaba – UNIUBE</li> <li>▪ Universidade Federal do Triângulo Mineiro - FTM</li> </ul>	08	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Centro Universitário do Instituto de Ensino Superior COC</li> <li>▪ Faculdade de Tecnologia e Ciências de Salvador – FTC</li> <li>▪ Faculdade de Tecnologia Internacional – FATEC</li> <li>▪ Faculdade Educacional da Lapa – FAEL</li> <li>▪ Universidade Anhembí Morumbi – UAM</li> <li>▪ Universidade de Franca - UNIFRAN</li> <li>▪ Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL</li> <li>▪ Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG</li> <li>▪ Universidade Federal de Uberlândia – UFU</li> <li>▪ Universidade do Norte do Paraná – UNOPAR</li> <li>▪ Universidade Paulista - UNIP</li> </ul>	11	19
Uberlândia	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Centro Universitário do Triângulo – UNITRI</li> <li>▪ Escola Superior de Administração, comunicação e Marketing de Uberlândia – ESAMC</li> <li>▪ Faculdade Católica de Uberlândia</li> <li>▪ Faculdade de Educação e Estudos Sociais de</li> </ul>	13	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Faculdade Educacional da Lapa – FAEL</li> <li>▪ Faculdade de Tecnologia e Ciências de Salvador – FTC</li> <li>▪ Faculdade Internacional de Curitiba –</li> </ul>	11	24



	Uberlândia – FUNEES Uberlândia <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Faculdade de Marketing e Negócios – UNIESSA</li> <li>▪ Faculdade do Trabalho – FATRA</li> <li>▪ Faculdade Pitágoras de Uberlândia</li> <li>▪ Faculdade Politécnica de Uberlândia - FPU</li> <li>▪ Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro</li> <li>▪ Faculdade Presidente Antônio Carlos de Uberlândia – UNIPAC</li> <li>▪ Universidade de Uberaba – UNIUBE</li> <li>▪ Universidade Federal de Uberlândia – UFU</li> <li>▪ Faculdades Shalom de Ensino Superior - FASES</li> </ul>		FACINTER <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Universidade Anhanguera – UNIDERP</li> <li>▪ Universidade Anhembi Morumbi – UAM</li> <li>▪ Universidade Castelo Branco – UCB</li> <li>▪ Universidade Católica de Brasília – UCB</li> <li>▪ Universidade de Franca - UNIFRAN</li> <li>▪ Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL</li> <li>▪ Universidade do Norte do Paraná – UNOPAR</li> <li>▪ Universidade Paulista - UNIP</li> </ul>		
<b>Total</b>		<b>35</b>		<b>45</b>	<b>80</b>

Fonte: E-MEC/INEP/MEC (2011)