

Por que ocorre? Como lidar? A percepção de professores de graduação em Administração sobre o assédio moral

Roberto Brasileiro Paixão
Daniel Reis Armond de Melo
Jader Cristino de Souza-Silva
Kleomara Gomes Cerquinho

Recebido em 05/outubro/2011
 Aprovado em 08/maio/2012

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*
 Editor Científico: Nicolau Reinhard

DOI: 10.5700/rausp1103

RESUMO

Tem-se observado em muitas pesquisas que o assédio moral do aluno para com o professor tem sido incrementado com o processo de mercantilização do ensino superior. Tal processo insere-se num cenário de desvalorização da figura do professor e de exaltação da concepção do aluno-cliente. Nesse sentido, abre-se espaço para práticas de assédio moral na relação aluno-professor. O propósito neste artigo é compreender por que acontece o assédio moral no vetor aluno-professor e o que pode ser feito para que esse comportamento seja evitado. Para cumprir o objetivo da investigação, foram coletados e analisados, pelo método do discurso do sujeito coletivo (DSC) de caráter qualiquantitativo, os depoimentos provenientes de 51 questionários respondidos por professores universitários. A análise das respostas dos professores universitários às questões de pesquisa oferece uma percepção do por quê da ocorrência do assédio moral aluno-professor na visão dos pesquisados, os quais identificam motivos que vão desde valores sociais não apreendidos até a mercantilização do ensino. A partir das respostas, verificam-se possibilidades de ação que apontam prioritariamente a discussão institucional como meio de suporte à vítima e como alicerce para ações preventivas, dentre outras atitudes individuais que influenciam positivamente esse tipo de assédio, e mesmo a disputa judicial como última instância para a solução do problema.

Palavras-chave: assédio moral, professores universitários, mercantilização do ensino superior.

Roberto Brasileiro Paixão, Doutor em Administração, é Professor Adjunto na Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia (CEP 40110-903 – Salvador/BA, Brasil).
 E-mail: roberto.brazileiro@ufba.br
 Endereço:
 Universidade Federal da Bahia
 Núcleo de Pós-Graduação
 Avenida Reitor Miguel Calmon, s/n
 Vale do Canela
 40110-903 – Salvador – BA

Daniel Reis Armond de Melo, Bacharel em Administração e Mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Federal do Amazonas, Doutor em Administração pela Universidade Federal da Bahia, é Professor Adjunto na Universidade Federal do Amazonas (CEP 69077-000 – Manaus/AM, Brasil).
 E-mail: armond@ufam.edu.br

Jader Cristino de Souza-Silva, Doutor em Aprendizagem Organizacional pela Universidade Federal da Bahia / *Michigan State University*, é Professor Titular da Universidade do Estado da Bahia e do Mestrado em Administração da Universidade Salvador (CEP 41150-000 – Salvador/BA, Brasil).
 E-mail: falecom@jadersonsouza.com.br

Kleomara Gomes Cerquinho, Advogada, Mestre em Administração pela Fundação Getúlio Vargas e pela Universidade Federal de Santa Catarina, é Doutoranda em Administração na Universidade Federal de Minas Gerais e Professora Adjunta na Universidade Federal do Amazonas (CEP 69043-000 – Manaus/AM, Brasil).
 E-mail: kleomara@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Como se tem observado ultimamente em muitas pesquisas (FARRINGTON, 1993; SOUZA-SILVA e DAVEL, 2005), o assédio moral na relação aluno-professor, ou seja, do aluno para com o professor, tem sido incrementado, sobretudo, com o processo de mercantilização do ensino superior (BARTLETT *et al.*, 2002). Tal processo insere-se, por um lado, num cenário de desvalorização da figura do professor e, por outro, de exaltação da concepção do aluno-cliente que jamais deve ser contrariado, pois ele é a fonte de lucro e continuidade da instituição educacional no mercado. Nesse sentido, os princípios educacionais mais nobres são esquecidos ou fragilizados e a figura do educador vulgariza-se em nome de valores marcadamente comerciais ou mercantilistas. Abre-se espaço para práticas de assédio moral na relação aluno-professor, tais como: comentários depreciativos, acusações agressivas, perturbações na ordem da sala de aula, desrespeito em relação à figura do mestre, sarcasmo, falta de atenção intencional, dentre outras (GALLINDO, 2009; PAIXÃO, SANTOS e MARTINS FILHO, 2009).

O assédio moral (AM) constitui-se no descumprimento de regras de trato social essenciais ao convívio das pessoas em um grupo social. Mais especificamente, traduz-se numa ação humana orientada ao constrangimento, coação ou perseguição repetitiva e que resulta por ferir princípios, valores e direitos individuais, gerando um comportamento ofensivo à moralidade do ser humano. Nesse sentido, o AM pode provocar sérios danos a suas vítimas, tais como queda significativa no desempenho profissional, isolamento social, problemas psicológicos e impactos negativos na autoestima (FARRINGTON, 1993).

O AM no campo do Direito é associado à noção de dano moral, que se constitui na geração de sofrimento humano, causando lesão aos bens ou direitos de uma pessoa (CAVALIERI FILHO, 2004; CASSAR, 2010). Na área de Psicologia, trata-se de todo comportamento repetitivo e intencional que promove violência psicológica, contribuindo para causar traumas, estresse e outras repercussões de ordem psicossocial.

O propósito neste artigo é compreender por que acontece o assédio moral no vetor aluno-professor e o que pode ser feito para que esse comportamento seja evitado. Em outras palavras, busca-se, aqui, entender os motivos que contribuem para que os alunos tenham atitudes depreciativas, constrangedoras e agressivas no trato com seus professores, bem como quais são as ações que devem ser tomadas para coibir esse tipo de comportamento.

Para cumprir o objetivo dessa investigação, este artigo está dividido em cinco partes, incluindo esta introdução que representa a primeira delas. Na segunda parte, é apresentado o referencial teórico acerca do construto da pesquisa: assédio moral. No referencial teórico, foi dada ênfase à conceituação de assédio moral sob a perspectiva da Psicologia e do Direito. A terceira parte é dedicada a explicar o método escolhido. A metodologia caracterizou-se por ser qualiquantitativa e utilizou-

-se como estratégia metodológica o discurso do sujeito coletivo (DSC). Na quarta parte apresentam-se as análises obtidas a partir dos dados coletados e discursos construídos. Finalmente, na quinta parte, cuidou-se de tecer considerações finais sobre a pesquisa, suas limitações e sugestões de estudos futuros.

2. O ASSÉDIO MORAL

A prática do assédio moral não é nova. De fato, a ação perversa ocorre há muito tempo no Brasil, como no período da escravidão, por exemplo. O que é relativamente novo é uma busca pela discussão, pela punição, pela criminalização (FREITAS, 1996), pelo entendimento do fato gerador, por ações reparadoras e, principalmente, por outras que previnam ou evitem o assédio, além da ampla cobertura simultânea nos meios acadêmicos, jornalísticos, organizacionais, sindicais, políticos, médicos e jurídicos (FREITAS, 2007).

As regras de trato social são padrões definidos para a conduta da sociedade que as pessoas devem seguir. Ela está sob coordenação da moral coletiva e somente se dá no contexto das relações entre indivíduos, não existindo de forma isolada. Sua sanção é difusa, pois seu descumprimento consiste na reprovação por um grupo social (FIUZA, 2004).

O assédio moral enquadra-se no descumprimento dessa regra de trato social por ser uma ação humana que se traduz em coação, em constrangimento ou em perseguição repetitiva, atingindo os princípios e valores individuais, qualificada em vários campos de estudo como uma atitude ofensiva à moralidade humana. Neste artigo, apresentam-se os conceitos e definições de ordem psicológica e jurídica.

Para a Psicologia, o AM corresponde a uma ação desprovida de ética e contumaz, que causa violência psicológica e intencional, causando estresse psicossocial no indivíduo agredido (LEYMANN, 1996). Portanto, é uma atitude ou conduta abusiva e sistemática por parte de um agressor, que age com a intenção de causar danos à personalidade, à dignidade e/ou à integridade física de outrem (HIRIGOYEN, 2002a, 2002b). Assim, o AM desestabiliza a pessoa agredida, constrange-a, humilha-a, causando-lhe danos psicológicos sérios, que podem culminar com a desistência do trabalho por parte da vítima. Vega e Comer (2005), por sua vez, em sua pesquisa sobre o assédio moral no ambiente laboral, dizem que tal prática traz impactos negativos impressionantes à vítima, como abandono de emprego, redução na produtividade, perda de criatividade e declínio no processo de inovação organizacional.

Na área do Direito, o assédio moral é tratado junto com o conceito de dano moral. Nesse sentido, o Direito aceita a definição da Psicologia e acrescenta-lhe um agravante chamado ato ilícito, no qual o dano moral está circunscrito. Surge daí o dano moral, que decorre da lesão de um direito ou interesse subjetivo não materializado.

Freitas (2005) assevera que algumas características ou medidas tornam o assédio difícil de ser combatido. Ele configura-

-se como uma recusa à comunicação direta, uma desqualificação, o descrédito, o isolamento, o constrangimento, a indução à falta ou ao erro e o assédio sexual, os quais ocorrem de forma sorrateira, lenta, apesar de constante, e praticado de forma subjacente e sutil.

Quanto à classificação, Hirigoyen (2002a) define que o AM pode ser de quatro tipos: horizontal, vertical ascendente, vertical descendente e misto. Para Freitas (2005), em ambiente de trabalho podem ocorrer as seguintes situações: um colega assediado por outro colega, um superior assediado por um subordinado e um subordinado assediado por um superior. Rezende (2006), por sua vez, corrobora as ideias de Freitas (1996) ao afirmar que existem apenas três dessas categorias: o AM vertical, o vertical ascendente e o horizontal. O AM vertical ascendente, que implica o assédio por um subordinado a um superior hierárquico é a classificação abordada neste artigo.

Por acontecer de variadas formas, o AM é difícil de ser identificado e provado nos tribunais. Há vulnerabilidade no conceito porque existem muitas ações que podem ser consideradas AM, tais como culpar uma pessoa por erros profissionais, submeter a vítima a acusações ou insinuações maldosas, impor certo isolamento à vítima, desconsiderar o trabalho da pessoa, impor à vítima condições de trabalho insalubres, estabelecer tratamento desigual entre pares, entre outras. Contudo, todas as definições de assédio moral, como diz Rezende (2006), têm a conexão de ser sistemáticas e deliberadas com o objetivo de posicionar a vítima em situação desfavorável.

2.1. O assédio moral e o dano moral

O AM, em termos de representatividade jurídica, é visto como dano moral, elemento que pode dar causa a uma ação jurídica civil nos tribunais brasileiros. Limongi-França (1988, *apud* MORAES, 2009) afirma que o dano moral é aquele que a pessoa (jurídica ou física) ou a coletividade sofre no aspecto não econômico de seus bens jurídicos. Cavalieri Filho (2004, p.95) diz ser “qualquer agressão à dignidade pessoal que lesiona a honra”. Savatier (1951, *apud* CASSAR, 2010, p.909) informa que se traduz em “todo sofrimento humano que não resulta de uma perda pecuniária”. Cassar (2010, p.910) científica que é o “resultado de uma ação, omissão [...] que causa lesão ou magoa bens ou direitos da pessoa, ligados à esfera jurídica do sujeito de direito”. Carrion (2004, p.351) discorre que o dano moral “atinge os direitos da personalidade, sem valor econômico, tal como dor mental psíquica ou física”.

Nas afirmações dos autores citados, identificam-se as várias definições de dano moral que podem ser extraídas da literatura jurídica, todavia, todas convergem para um mesmo fim: a integridade pessoal sendo aviltada e precisando de reparo jurídico. O AM, desse modo, é tratado juridicamente como atentado imaterial ao direito subjetivo da pessoa vitimada. No caso de AM, o direito da personalidade é ferido e sua reparação poderá ser solicitada apenas pelo ofendido.

Em divulgação no *site* do Tribunal Superior do Trabalho (TST), o Ministro Ives Gandra Martins informa que não há preço para a restauração de lesões por ofensa e “a ausência de previsão legal quanto aos critérios da quantificação da indenização leva o julgador a adotar o princípio da razoabilidade” (BRASIL, 2005). A saber, essa razoabilidade deve identificar a extensão do dano, a situação patrimonial e a imagem do lesado, a situação patrimonial e a intenção do ofensor.

Apesar de os valores indenizatórios não serem bem definidos como afirma o Ministro, o AM pode ser caracterizado pelos elementos: sujeito, conduta, reiteração e sistematização da conduta e consciência do agente (ALKIMIN, 2006).

Percebe-se, diante desse contexto, como é problemática a situação para a vítima de AM, pois é obrigada a pleitear seus direitos e identificar provas em tribunais, quando está abalado psiquicamente. Muitas das vezes, essas provas são testemunhos de colegas de trabalho, os quais se sentem coagidos pela situação em que se encontram ante a empresa. Em outros casos, a vítima perde o emprego e todos os contatos que possam lhe dar essas provas. Para complicar mais ainda a situação da vítima, o AM tem tomado um caminho de banalização, no qual alguns indivíduos adentram aos tribunais apenas por dificuldades corriqueiras com suas chefias, causando discussões jurídicas que dificultam a qualificação do dano para quem efetivamente necessita dele.

As sanções brasileiras quanto a esse tipo de agressão não entram na esfera penal nem sequer são cogitadas como passíveis de serem atendidas nesse campo, pois a ofensa moral, apesar de grave e de causar danos irreversíveis a algumas pessoas, não é qualificada como crime. A punição é pecuniária e tem o fim de ajustar a conduta do ofensor.

2.2. O assédio moral e as instituições de ensino

Segundo Farrington (1993), o tema assédio moral em instituições de ensino começou a ser pesquisado a partir da obra *Aggression in the schools* (OLWEUS, 1978). Daí em diante, o fenômeno passou a ser mais amplamente estudado por outros pesquisadores (MUNTHER, 1989; MELLOR, 1991; O'MOORE, 1991).

O tema AM aluno-professor vem sendo cada vez mais abordado ao longo dos anos. Gallindo (2009) observou em sua pesquisa que as práticas mais comuns de assédio foram desrespeito, sarcasmo, falta de atenção intencional, provocações, perturbações da ordem na sala de aula e no ambiente escolar em geral, abuso em função do poder econômico com ameaças à integridade física, sendo os dois últimos cada vez mais presentes nas instituições.

Almeida, Lagemann e Araújo (2007), corroborando Buendía (2003), destacam que o AM vertical descendente é comum na relação entre professores e alunos, grande parte em função das características particulares do sistema de ensino do País. Apesar de não haver relação hierárquica como nas relações en-

tre chefes e empregados em empresas, os professores assumem uma posição superior em relação ao aluno, por terem a anuência da instituição de ensino para o repasse do conhecimento.

Paixão, Santos e Martins Filho (2009) pesquisaram, em estudo quantitativo, o AM aluno-professor em faculdades e universidades do País, sob nove categorias de AM: agressão verbal, recusa em realizar atividades, desinteresse e omissão, rebaixamento da capacidade cognitiva, tratamento discriminatório, comentários depreciativos, assédio sexual, acusação agressiva e sem provas e ameaça por parte do aluno. Os resultados da pesquisa indicaram que a recusa em fazer atividades propostas e o abandono da sala de aula foram os tipos mais significativos.

Sahin (2010) realizou pesquisa sobre o assédio moral com um grupo de professores de segundo grau, abordando: a percepção deles sobre o conceito de assédio, sobre as causas e sobre ações preventivas. Os resultados indicaram que esse grupo de professores, em sua maioria, entende o assédio moral principalmente como uma ação violenta ou brutal do estudante. Ademais, o assédio também é visto como humilhações e ataques grosseiros diretos. Os insultos e as agressões emocionais foram mencionados apenas por um professor. Em relação às causas, o autor identificou: a influência da mídia televisiva, que apresenta cada vez mais programas agressivos e desrespeitosos; a influência da Internet, que permite aos mais jovens acessar textos e mensagens inadequados para o seu desenvolvimento psicológico; e o nível socioeconômico da família, que culmina com a vivência em ambiente negativo para os jovens. Com relação à prevenção, o autor observou as seguintes ações emanadas dos professores: comunicação efetiva com o aluno (conversa pessoal), seminários sobre o tema, reuniões de pais e professores.

Observa-se nos estudos que as instituições universitárias favorecem o assédio e ao mesmo tempo apresentam grande volume de denúncias (LAZZAROTTO *et al.*, 2006). Apesar disso, os dirigentes dessas instituições ainda não se aperceberam dos prejuízos causados para os professores, alunos, ou ainda para a própria instituição, que fechando os olhos às práticas do AM aluno-professor, permitem que muitos danos morais se configurem. Como destaca Freitas (2007), considerar o AM como uma questão organizacional implica afirmar que as instituições de ensino precisam cuidar de certos aspectos, especificamente na relação aluno-professor, que podem favorecer a ocorrência de ações moralmente negativas.

Buendía (2003) assevera que a estrutura organizacional das universidades, tida como rígida, burocratizada e obsoleta, favorece o AM em função da delimitação espacial de poder e por haver colaboradores com muitos cargos em paralelo. “Pondo a coisa em termos mais formais, o poder está presente nas cenas superficiais de trabalho de equipe, mas a autoridade está ausente” (SENNETT, 2009, p.136) permitindo, dessa forma, várias situações de AM.

Para Caran (2007), existe uma carência em relação aos canais de comunicação nos ambientes acadêmicos. Essa ausên-

cia de comunicação entre as chefias e os subordinados, entre o corpo docente e o discente, sendo o trabalho do professor considerado solitário, muitas vezes encobre situações de assédio e, principalmente, não contribui para a sua inibição. Como destaca Freitas (2005, p.22),

“uma parte considerável de ocorrências de assédio, humilhações e indignidades pode ser eliminada se pessoas e organizações decidirem que esse é um problema sério e que deve ser enfrentado de maneira exemplar”.

Gallindo (2009) lembra que, quando o fato já tiver ocorrido, a reparação deverá ocorrer em dois âmbitos: no da vítima; e no da restauração da ordem e tranquilidade no ambiente organizacional. No primeiro caso, a instituição deve agir diretamente junto aos envolvidos e no segundo, quando necessário, procurar os recursos de segurança disponíveis.

Assevera Gallindo (2009, p.1) que o

“ensino é o instrumento para que o processo educacional se realize. Não há como se falar em exercício de cidadania sem a educação, a qual tem o condão de assegurar o desenvolvimento ético e moral a cada cidadão”.

Diante dessa afirmação, percebe-se que as instituições de ensino têm o compromisso de inibir o AM aluno-professor para não

“desestabilizar a ordem mínima para o exercício de uma atividade educacional efetiva, principalmente no ambiente da sala de aula” (GALLINDO, 2009, p.3).

“As organizações podem desenvolver discussões preventivas e sinalizar claramente, por meio de sua cultura, que não serão tolerantes com comportamentos dessa natureza e ficar atentas às condições favoráveis a seu surgimento” (FREITAS, 2005, p.22).

Assim, a ação mais coerente para as instituições de ensino é a ação preventiva de coibir o assédio moral e dessa forma garantir “uma sociedade saudável onde o respeito dá o tom das relações” (GALLINDO, 2009, p.1). Afinal de contas, corroborando Freitas (2007), existe um custo ligado ao assédio moral de âmbitos: individual, relacionado com a vida psicossocial do professor; organizacional, associado aos danos à instituição, como *turnover*, absenteísmo e custos com indenizações; e social, relacionado à sociedade, como desestruturação familiar, perda do investimento social feito em educação e formação profissional, e redução de potencial empregatício.

3. METODOLOGIA

3.1. O discurso do sujeito coletivo (DSC)

Baseado nos pressupostos da teoria das representações sociais (JODELETE, 1989), nos anos de 1990 foi desenvolvida por dois pesquisadores da Universidade de São Paulo (Fernando Lefèvre e Ana Maria Cavalcanti Lefèvre) a estratégia metodológica denominada discurso do sujeito coletivo (DSC). Inicialmente, tal proposta metodológica teve maior incidência no campo da saúde, passando a ganhar maior adesão de pesquisadores de outras áreas em meados de 2000. A contínua aplicação da técnica do DSC a um grande número de pesquisas empíricas nos campos diversos do conhecimento vem demonstrando a eficácia dessa estratégia metodológica.

O DSC constitui um caminho metodológico que se propõe contemplar informações comuns a distintos discursos individuais, reconstruindo-os num pensamento coletivo diferente de outros discursos relacionados. Em outras palavras, ao final do processo, têm-se como resultado depoimentos coletivos confeccionados a partir de extratos de distintos depoimentos individuais. Esses depoimentos coletivos escritos na primeira pessoa do singular visam produzir, no receptor, o efeito de um posicionamento coletivo (LEFÈVRE e LEFÈVRE, 2003, 2006).

Assim, o discurso do sujeito coletivo como estratégia metodológica propõe-se a reconstruir um ser ou entidade empírica coletiva opinante na forma de um sujeito de discurso emitido na primeira pessoa (LEFÈVRE e LEFÈVRE, 2006).

Sinteticamente, como bem advogam Lefèvre e Lefèvre (2006), o DSC alicerça-se nas seguintes etapas: seleciona-se o essencial do conteúdo de cada depoimento; vinculam-se esses conteúdos a uma descrição de sentidos; agrupam-se os depoimentos em categorias; cria-se um discurso único redigido na primeira pessoa do singular a partir da reunião dos depoimentos de uma mesma categoria.

Em relação à construção do discurso do sujeito coletivo, há, essencialmente, três elementos ou operadores característicos, a saber: as expressões-chave (E-ch); as ideias centrais (ICs); e os discursos do sujeito coletivos (DSCs) propriamente ditos.

As expressões-chave constituem a essência do depoimento e trata-se de trechos dos discursos extraídos e transcritos literalmente. Em outras palavras, sinalizam os mais relevantes conteúdos das respostas. As ideias centrais são as descrições do sentido de um depoimento ou de um conjunto de depoimentos. Uma IC é a síntese do conteúdo das expressões-chave, em outras palavras, seu significado real, embora algumas vezes oculto no discurso. Finalmente, os discursos do sujeito coletivo propriamente ditos representam os discursos-sínteses na primeira pessoa do singular, isto é, a essência das expressões-chave reunidas e agrupadas nas categorias ou ideias centrais.

Baseada em seus criadores, a estratégia metodológica do DSC utiliza como aliada as perguntas abertas para coletar os

discursos dos respondentes de forma que facilite a livre e rica expressão dos entrevistados. No entanto, Lefèvre e Lefèvre (2006) advogam que qualquer material sob a forma oral ou escrita pode, em geral, servir de base para a utilização da técnica.

No que tange ao total da amostra para pesquisas com DSC, não há para Lefèvre e Lefèvre (2006) um número mínimo necessário. Para estudos que não busquem a generalização, tais autores aconselham de 10 a 20 respondentes/entrevistas com vistas à construção de um DSC. Embora não haja a pretensão de generalização dos resultados para os autores, é possível fazê-lo utilizando a validação estatística adequada e coerente.

3.2. Procedimentos metodológicos

No escopo de uma pesquisa mais ampla sobre o assédio moral na relação aluno-professor foram elaborados dois questionários (A e B) contendo cada qual três questões de redação livre (respostas abertas), além de informações adicionais sobre os respondentes, como tipo de vínculo institucional (instituição pública ou privada), nível de escolaridade, gênero, idade e experiência (em anos) como professor. Em cada questão, o respondente era convidado a expressar, com base na experiência vivida, qual sua percepção a respeito do assédio moral do aluno para com o professor.

Os questionários foram enviados aos respondentes em formato digital, via correio eletrônico. A única restrição para participar era relacionada a ter atividade como professor universitário, não importando sua experiência, vínculo ou curso. O público foi formado, prioritariamente, por professores de programas de pós-graduação *stricto sensu* da rede de contatos dos autores, com solicitação de repasse dos questionários aos contatos dos participantes dos cursos, inclusive discentes que atuam como professores universitários. O prazo de resposta foi de 30 dias, não tendo sido incorporadas outras respostas recebidas após o prazo limite. Um mesmo respondente poderia participar emitindo seus comentários para ambos os questionários, contudo, para potencializar o índice de respostas, o envio foi feito a grupos diferentes. Na presente pesquisa, foram utilizados depoimentos provenientes de 51 questionários respondidos.

Neste artigo serão analisadas duas questões presentes no questionário A:

- Na sua visão, por que ocorre o assédio moral do aluno para com o professor?
- Com base na sua experiência, como você acha que o professor deveria lidar com as questões atinentes ao assédio moral do aluno?

A criação dos DSCs seguiu as seguintes etapas, todas elas manipuladas no *software* MS Excel e MS Word:

- em cada discurso foram selecionadas as expressões-chave, que revelam o cerne da resposta do indivíduo, podendo ser um ou mais trechos de discurso;

- foram criadas ideias centrais (ICs), devidamente identificadas (como IC-A, IC-B, etc.), a partir das expressões-chave, identificadas anteriormente;
- as expressões-chave foram reunidas de acordo com cada ideia central identificada, formando o discurso do sujeito coletivo.

Conforme destacam Lefèvre e Lefèvre (2006), pode ocorrer a necessidade de ajustar alguns trechos que caracterizem particularidade do discurso individual, como nomes próprios ou situações específicas, de modo que o DSC apresente uma estrutura sequencial clara, coerente e que tenha lógica. Esse procedimento, em geral, também envolve a utilização de elementos textuais (conjunções, pronomes, artigos etc.), com o cuidado de não modificar o conteúdo (significado) original.

É importante destacar que a técnica original prevê a possibilidade de elaboração dos DSCs a partir de outros operadores metodológicos, as ancoragens (AC), que são a manifestação explícita de uma teoria, ideologia ou crença, podendo ser também entendidas como uma afirmação genérica usada para enquadrar uma situação específica, mas que não foi utilizada no presente artigo, por entender-se que não agregariam elementos à análise.

Essa técnica permite que determinado grupo social, no caso formado por professores universitários, possa ser visto como autor e emissor de discursos comuns, não necessariamente concordantes, mas fundamentalmente complementares e de alguma forma alinhados (TEIXEIRA e LEFÈVRE, 2008).

A análise dos resultados, demonstrada a seguir, foi desenvolvida com base na revisão de literatura apresentada anteriormente.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Foram analisadas 46 respostas para a questão **a** e 51 respostas para a questão **b**. As respostas eliminadas apresentaram algum tipo de vício, ou seja, resposta muito técnica, com citações e textos não espontâneos ou incoerentes com a questão, ou ainda em branco.

A maioria dos professores pesquisados é do gênero masculino, representando 61,9% da questão **a** e 66% da questão **b**. A maior parte dos respondentes apresenta escolaridade mínima de mestrado, e mestres e doutores perfazem aproximadamente 74% em ambas as respostas. O percentual de professores vinculados a instituições públicas (federais ou estaduais) também ficou próximo em ambos os grupos de respostas, na faixa de 74%.

A partir da Tabela 1, pode-se visualizar que a maior parte dos respondentes tem entre 30 e 49 anos de idade. A ampliação do intervalo entre as classes de idade permite concluir que aproximadamente 80% dos participantes da pesquisa têm entre 30 e 59 anos.

Em ambas as questões, a maior parte dos respondentes apresentou tempo de experiência entre 1 e 5 anos, o que pode

Tabela 1

Tabulação da Idade dos Respondentes (em Anos)

Faixa	Questão "a"		Questão "b"	
	Fi	Fi%	Fi	Fi%
Entre 20 e 29 anos	7	15,2	7	14,0
Entre 30 e 39 anos	16	34,8	15	30,0
Entre 40 e 49 anos	14	30,4	15	30,0
Entre 50 e 59 anos	6	13,0	10	20,0
Acima de 60 anos	3	6,5	3	6,0
Total	46	100,0	50	100,0

ser visualizado na Tabela 2. A ampliação do intervalo da classe de frequência para entre 1 e 10 anos possibilita abarcar aproximadamente 67,4% e 62% dos respondentes para as questões **a** e **b**, respectivamente. Ademais, vale ressaltar o percentual de professores participantes com mais de 21 anos experiência.

O tratamento quantitativo do material coletado foi limitado à análise da frequência em que os discursos individuais eram classificados de acordo com as ideias centrais (IC). Como uma única resposta pode conter mais de uma IC, o somatório da frequência das ideias centrais foi superior à quantidade de respostas obtidas válidas nas duas questões analisadas.

Para a questão **a** foram identificadas cinco ideias centrais. Vale lembrar que essa questão objetiva verificar por que ocorre o assédio moral do aluno para com o professor. Suas respectivas frequências podem ser observadas na Tabela 3, organizadas de forma decrescente de frequência absoluta.

As quatro ICs selecionadas representam em conjunto aproximadamente 90% das ideias centrais contidas nos discursos

Tabela 2

Tabulação da Experiência como Professor dos Respondentes (em Anos)

Faixa	Questão "a"		Questão "b"	
	Fi	Fi%	Fi	Fi%
Entre 1 e 5 anos	16	34,8	16	32,0
Entre 6 e 10 anos	15	32,6	15	30,0
Entre 11 e 15 anos	4	8,7	4	8,0
Entre 16 e 20 anos	4	8,7	4	8,0
Acima de 21 anos	7	15,2	11	22,0
Total	46	100,0	50	100,0

Tabela 3

Frequência por Ideia Central – Questão “a”

Categoria	Ideia Central	Frequência Absoluta	Frequência Relativa Cumulativa %
IC-B	Falta de educação doméstica	15	28,3
IC-C	Fragilidade (despreparo ou desvalorização) do professor	13	52,8
IC-E	Mecanismo de defesa do aluno	11	73,6
IC-A	Mercantilização do ensino	8	88,7
IC-D	Demonstração de poder do aluno	6	100,0

dos respondentes, sendo escolhidas para análise mais detalhada e construção dos DSCs, em função da representatividade, as ICs B, C, E e A (por ordem de representatividade).

No Quadro 1 é apresentado o discurso do sujeito coletivo referente à ideia central B, falta de educação doméstica, a IC considerada a mais importante pelos pesquisados.

Pelo discurso coletivo dos professores, observa-se que, embora o contexto seja de ensino superior, ou seja, que envolve pessoas adultas, o grupo pesquisado aponta questões sobre a falta de civilidade no trato coletivo relacionadas ao ambiente familiar. É possível observar que os professores não se sentem responsáveis por esse tipo de formação quando afirmam tratar-se de reflexo da deficiência na educação doméstica e atribuem ao núcleo familiar (externo ao espaço desse tipo de assédio) a responsabilidade pela constituição moral e ética do aluno. De maneira geral, diz-se que o comportamento de assédio moral é espelho de valores sociais nos quais o respeito e a cordialidade no trato social não são apreciados, ao mesmo tempo em que as demonstrações de poder pela imposição ou pela não adequação às regras são vistas positivamente, caminhando inclusive em direção oposta à posição de Fiuza (2004) quanto a seu descumprimento. Pode-se sintetizar o discurso a partir do ditado popular **o costume de casa vai à praça**.

O Quadro 2 representa o discurso coletivo dos professores referente à ideia central C, fragilidade (despreparo ou desvalorização) do professor.

Essa ideia central, ao contrário da primeira, indica total vínculo do professor com o problema do assédio. Pelo exposto, verifica-se que a falta de habilidade conceitual, humana ou técnica do professor é sinalizada como causa para o assédio moral. A fragilidade conceitual diz respeito à carência de conteúdo para ministrar as disciplinas, ou seja, deficiência na formação acadêmica do professor que lhe retira o prestígio e o respeito por parte dos alunos. O despreparo técnico refere-se à falta de aptidão para conduzir adequadamente a dinâmica de sala de aula, controlando e coordenando as atividades de maneira que os objetivos sejam atingidos. Por sua vez, a habilidade humana, que os respondentes indicam ser importante no exercício da profissão de professor, conduz ao devido trato interpessoal, não revelando as fragilidades ou ansiedades de forma que isso se torne um ponto de ataque por indivíduos que possam almejar algum tipo de vantagem indevida no ambiente acadêmico. No discurso coletivo, transparece a posição de Sennett (2009) em que o poder está instituído superficialmente, pois a autoridade não se configura, é frágil. O professor, que deveria conduzir o processo **aula**, torna-se

Quadro 1

IC-B – Falta de Educação Doméstica

Porque os valores na sociedade atual se encontram invertidos. Porque, a cada dia que passa, os preceitos morais estão mudando e, cada vez mais, respeito é coisa do passado. Os alunos hoje não têm o menor respeito pelos pais, muito menos pelos professores. Há uma desconsideração de hierarquia pela sociedade atual, inclusive, no seio da família, não existe mais a figura de que alguém precisa ser respeitado. Porque a nossa cultura perdeu o sentido de respeito dos mais jovens em relação aos adultos, falta de educação doméstica, educação básica e de limites na educação do aluno. Os valores mudaram e isso faz com que o mais agressivo pareça mais interessante e poderoso na sociedade atual. Porque a formação dos jovens está sendo transferida da família para as instituições (de ensino, religiosas, recreativas etc.) fazendo com que eles não tenham limites. Por conta de lares com muita permissividade e pouca atenção ao desenvolvimento cívico de seus filhos, falta de civilidade, inversão de valores, imaturidade, carência, caráter, ou seja, educação doméstica desfavorável. Porque o aluno apresenta fragilidades em sua formação educacional e familiar sob o ponto de vista da construção do sujeito ético e responsável.

Quadro 2

IC-C – Fragilidade (Despreparo ou Desvalorização) do Professor

Pela posição fragilizada do professor. Porque muitos professores, conhecendo o apoio dado pelas instituições de ensino aos alunos, cedem à pressão, temendo sofrer retaliações ou perder o próprio emprego. Pelo posicionamento pessoal e profissional equivocado do docente, em sala de aula, despreparo do professor para exercício da autoridade, o fato de o mesmo não se impor de forma adequada, ou até mesmo não ter as competências técnicas mínimas para a condução das aulas. Falta de reconhecimento da profissão pelo aluno e pelo Estado, tendo em vista a remuneração baixa. Com o intuito de levantar vantagem, pela posição que o professor ocupa, pela situação financeira estabelecida aparentemente do professor. A crença por parte do aluno de que o professor irá ceder ao assédio moral. O próprio docente que em alguns momentos se torna permissivo nas relações, porque não impôs respeito e disciplina na sala de aula ou diante do aluno. Quando o professor fez algo de errado e o aluno percebeu e está tirando proveito próprio daquela situação. Em casos de maus professores, há falta de credibilidade.

apenas um facilitador das ideias dos alunos e por conta disso é afrontado diretamente.

No Quadro 3 é apresentado o discurso do sujeito coletivo referente à ideia central E, mecanismo de defesa do aluno.

Nessa ideia central, percebe-se que o assédio moral na relação aluno-professor acontece a partir de um mecanismo de defesa do aluno. Primeiro, o aluno, ao perceber-se despreparado e incapacitado perante as cobranças intelectuais por parte da disciplina e do professor, sente-se pressionado. A partir disso, para defender-se, o estudante passa a adotar um comportamento assediador, buscando rebaixar o professor com vistas a lograr benefícios. Esse discurso do sujeito coletivo também assinala que o mecanismo de defesa do aluno pode ser acionado quando o discente percebe que a instituição não oferece o ensino que ele almejava. Em outras palavras, o aluno frustra-se quando percebe que a universidade não lhe entrega a infraestrutura educacional esperada. Sendo a universidade deficiente em aspectos pedagógicos, metodológicos, administrativos e estruturais, gera-se no aluno alguma espécie de raiva que acaba sendo transformada em atitudes de assédio moral para com o professor. É como se, naquele momento, o aluno despesasse

no professor toda sua frustração causada pela instituição com a qual ele está decepcionado. As instituições de ensino não vêm cuidando dos aspectos da infraestrutura educacional como deveriam e esse descaso permite que essa ideia central acabe por configurar-se como uma das mais comuns, corroborando as afirmações de Freitas (2007).

No Quadro 4 é apresentado o discurso do sujeito coletivo referente à ideia central A, mercantilização do ensino.

Nessa ideia central, o discurso do sujeito coletivo reafirma que a literatura assinala como uma das causas principais do assédio moral na relação aluno-professor. Nesse discurso do sujeito coletivo, percebe-se que o assédio moral ocorre influenciado pela concepção comercial que vem assolando o ensino superior nos últimos anos. É a apologia da concepção do aluno-cliente, que deve ser sempre satisfeito em suas demandas, mesmo que elas sejam as mais descabidas e firm, substancialmente, os valores e princípios educacionais mais nobres e essenciais. Nessa concepção, o professor desmoraliza-se, a figura do mestre é vulgarizada e menospreza-se o ato de educar. Como a gestão de boa parte das instituições de ensino não toma atitudes contundentes para coibir essa realidade, o comportamento de

Quadro 3

IC-E – Mecanismo de Defesa do Aluno

Principalmente por despreparo intelectual. Isso pode acontecer pela falta de motivação acadêmica, frustração entre as expectativas antes da entrada na universidade e a realidade apresentada, metodologia acadêmica burocratizada e fortemente desatualizada, falta de condições materiais de ensino, dentre outros fatores. O professor acha-se no direito de humilhar ou até de gerar medo e revolta no aluno, e nesse momento às vezes ocorre de maneira inversa e o professor acaba sendo assediado moralmente. São reações às cobranças por parte do professor. Pode ser o aluno com inveja ou alguma raiva e que passa a gerar algum transtorno para o professor. Porque ele (o aluno) se sente pressionado e acredita que não haverá diálogo, além de ter preconcebido que, se você não tem argumento, conseguirá o que quer na força. Mau rendimento e imaturidade do aluno, má relação com o professor, descontentamento com suas orientações e exigências. Pelo fato de o aluno sentir que sua capacidade de “conquista” é maior do que sua capacidade intelectual. Por não ter estímulo para estudar suficientemente para as avaliações, o aluno tenta “rebaixar” o docente para conseguir benefícios. Alguns alunos se utilizam como meio de defesa, ou seja, por não estar preparado para responder às questões do professor, ele busca defesa no constrangimento do professor. Sempre que ele não se identifica com a disciplina ou com a figura do professor.

Quadro 4

IC-A – Mercantilização do Ensino

O sistema de ensino-aprendizagem privilegia uma relação conflituosa e bancária na promoção do processo de aprendizagem. O que importa é o título e o que se pode obter com ele (*status* e ganho financeiro). Pela relação mercantilista que algumas instituições de ensino constroem, os alunos passam a ter mais poder do que o professor. Isso acontece em função da mercantilização do ensino. São instituições particulares sem atitudes firmes ante os abusos de seus alunos que sustentam o negócio, num contexto do ensino-pago, transformando a relação professor-aluno em relação empresa-cliente. Quando o aluno não está satisfeito com a instituição como um todo e o professor não faz exatamente o desejado pelo aluno. Tem a ver com a satisfação de necessidades pessoais do aluno em termos emocionais e materiais.

assédio na relação aluno-professor tende a intensificar-se e a cristalizar-se. No discurso coletivo, transparece claramente a posição de Gallindo (2009) a respeito do abuso em função do poder econômico pela falta de reconhecimento profissional do professor, ou seja, a desvalorização da carreira acadêmica (associada aos baixos salários) sendo também apontada como fator que contribui para o assédio moral.

Na resposta da questão **a**, verificou-se, sob a ótica dos respondentes, que o assédio moral do aluno para com o professor ocorre porque existem aspectos extrínsecos (educação doméstica e mercantilização do ensino) e intrínsecos (fragilidade do professor e mecanismo de defesa do aluno).

Para a questão **b**, foram identificadas sete ideias centrais. Essa questão objetiva verificar, com base na experiência dos respondentes, como eles devem lidar com as questões atinentes ao assédio moral do aluno para com o professor. Suas respectivas frequências podem ser observadas na Tabela 4, organizada de forma decrescente de frequência absoluta.

Em conjunto, as ideias centrais selecionadas também totalizam aproximadamente 90% dos discursos dos respondentes, tendo sido escolhidas para análise mais detalhada e construção dos DSCs, em função da representatividade, as ICs C, A, D, B e G (por ordem de representatividade).

No Quadro 5 é apresentado o discurso do sujeito coletivo referente à ideia central C, recorrer ao apoio institucional.

É de se esperar que, ao vivenciar uma ação caracterizada como de assédio moral, o professor deva recorrer a auxílio de seus superiores dentro do contexto da organização na qual está inserido. Essa observação é coerente com a pesquisa de Lazzarotto (2006) no que tange ao grande volume de denúncias, nesse âmbito apenas internas. A discussão institucional é fundamental não apenas para dar suporte ao assediado, mas fundamentalmente para servir de alicerce para ações preventivas, como bem destaca Gallindo (2009).

Por outro lado, há evidência de que tanto destaque para a busca de apoio institucional pode revelar uma carência das instituições em justamente atuar de forma mais enérgica e efetiva no bloqueio das ações de AM. Ao mesmo tempo, pode evidenciar uma estrutura organizacional um tanto rígida e burocratizada, como destaca Buendía (2003). A ênfase nesse ponto, observada a partir desta pesquisa, pode servir de reflexão na linha de argumento apresentada por Caran (2007), de que o professor atua muitas vezes solitariamente, sendo ineficazes os canais de comunicação nos ambientes acadêmicos.

O estabelecimento de regras formais de convivência foi a segunda ideia central mais recorrente nos discursos dos

Tabela 4

Frequência por Ideia Central – Questão “b”

Categoria	Ideia Central	Frequência Absoluta	Frequência Relativa Cumulativa %
IC-C	Recorrer ao apoio institucional	25	30,9
IC-A	Estabelecimento de regras (formais) de convivência	13	46,9
IC-D	Enfretamento pessoal direto	13	63,0
IC-B	Recorrer à lei (legislação)	11	76,5
IC-G	Ajuste ou negociação	10	88,9
IC-E	Prevenção e fuga (evitar confronto)	6	96,3
IC-F	Cooptação ou associação	3	100,0

Quadro 5

IC-C – Recorrer ao Apoio Institucional

Sempre comunicar aos pares e à coordenação do curso para tomar as providências devidas. Se ele sentir apoio da instituição onde ele trabalha para esse tipo de tema, ele pode e deve conversar com sua chefia. Acredito que deveria buscar apoio do corpo diretivo ou até deveria existir um núcleo de apoio ao professor, deveria levar aos superiores o problema, falar e compartilhar com a coordenação imediata, discutindo com a direção, discutir com o conselho, acionar um órgão de disciplina da instituição, enfim, envolvendo nessa relação seus superiores e buscando ajuda junto à escola. Em casos extremos, procurar ajuda com a direção administrativa quanto a possíveis medidas cabíveis. Tratar de forma clara e levar as instâncias superiores (dentro da escola), deve-se procurar a coordenação do curso para que haja intervenção de nível hierárquico superior, comunicar ao colegiado de curso, procurando esclarecer, de forma positiva, as razões da situação, procurar o setor ou órgão da instituição, responsável em orientar o aluno, relatar o ocorrido e convocar uma reunião com os envolvidos, diga-se, reunião conjunta dos coordenadores e alunos. Procurar apoio (e que o mesmo seja efetivado) perante a direção de ensino em que o mesmo trabalha, visando à aplicação dos recursos formais da instituição. Considerando ações preventivas, junto com a coordenação dos diferentes cursos, seria pertinente a promoção de debates sobre o tema na instituição, abordando as diferentes relações de assédio, seguindo as orientações éticas e socialmente aceitas [...] em termos das orientações acadêmicas [...]. Deve assegurar-se do apoio institucional. Quando esse não se manifesta, toda a relação professor-aluno fica fragilizada. Também é importante que a estrutura lhe propicie autonomia. A instituição também pode ser um fator a ser considerado, pois se ela trata o discente de forma desrespeitosa pode favorecer o assédio no contexto institucional do qual a sala de aula faz parte.

professores entrevistados. A compilação do DSC pode ser visualizada no Quadro 6.

O assédio moral é entendido como toda e qualquer ação ou conduta abusiva que se manifeste por meio de comportamentos diferenciados, como destacado por Hirigoyen (2002a, 2002b). O discurso coletivo referente ao estabelecimento de regras pode auxiliar justamente a evitar tais comportamentos diferenciados. A partir do momento em que todas as regras são postas e transparentes, esperar-se-á que os alunos não se sintam prejudicados (nem valorizados) em face de uma ação do professor. O estabelecimento de um pacto, como colocado no DSC, funcionaria como um contrato de cavalheiros e poderia blindar o professor de comportamentos negativos de assédio por parte dos alunos. Isso permitiria a identificação clara dos limites no relacionamento entre as partes, contribuindo para o estabelecimento de uma relação de maior respeito.

O Quadro 7 contém o discurso do sujeito coletivo referente ao enfrentamento pessoal, a terceira ideia central mais recorrente na pesquisa.

O enfrentamento pessoal é caracterizado não pela rigidez por posição menos democrática por parte do professor, mas sim por uma postura firme, sem ser autoritária. A presença de diálogo é evidenciada, mas um diálogo pessoal, que mantenha o respeito, ao mesmo tempo em que evidencia comportamentos negativos. O comando dentro da sala de aula é do professor, que deve seguir seu planejamento e advertir ações inadequadas de forma enérgica, mas respeitosa. Tal discurso corrobora com a posição de Gallindo (2009) sobre a necessidade de manutenção de uma ordem mínima para uma atividade educacional efetiva, ou seja, colocando o professor como ator central e coordenador dos trabalhos no ambiente de sala de aula. Por outro lado, o professor há de ter bastante cuidado para não passar de vítima a assediador. Justamente por possuir a anuência da instituição

Quadro 6

IC-A – Estabelecimento de Regras (Formais) de Convivência

Discutindo e deixando claro, logo no início do curso, um código de conduta que seja compartilhado e compromissado por todos, ou seja, fazendo um pacto de convivência com a turma no início das aulas. Aplicar a regra. Todos os alunos são iguais, sem favorecimentos ou constrangimentos. Deixar clara sua postura em sala de aula, diante de todos os alunos. Estabelecer limites na relação professor-aluno e ao mesmo tempo tratar os alunos com respeito, sem ser paternalista. Adotar a estratégia de utilizar a realidade profissional ou pessoal do aluno como exemplo do que pode ou não pode ser feito. Educando-o em sala de aula, dialogando com o(s) aluno(s), com exercícios de limites com base no diálogo em classe, deixando claro que não é necessária a coação para que seja atendido e que se ela existir não haverá negociação, tendo uma postura que iniba todo e qualquer tipo de liberdade com o aluno, alertando em sala dos limites dessa relação e das consequências, enfim, construindo uma relação transparente, respeitosa e de confiança com seu grupo de alunos.

Quadro 7

IC-D – Enfrentamento Pessoal Direto

Mostrar firmeza e desenvolver o seu trabalho com dignidade acima de tudo. Ser exigente diante da aplicação de seu esforço no trabalho. O professor deve sempre se impor, mostrar para o aluno que, dentro da sala de aula, o professor tem a responsabilidade da mediação. Mostrando que, apesar de estar num ambiente educacional, o aluno tem de saber que quem rege o ambiente é o planejamento feito pelo professor e que o aluno deverá seguir o planejado. O professor deve deixar claro que possui uma autoridade e que não abrirá mão dela, deve primeiro conversar com o aluno, um diálogo pessoal, falar diretamente com o aluno, posicionando-se de forma enérgica, conversando em particular com aqueles que o assediam de forma mais direta, para tentar entendê-los e adverti-los, com o máximo profissionalismo, buscando respeitá-lo, embora buscando ser respeitado. Deveria conversar com o aluno em particular e fazer valer o respeito, a estima e a disciplina que devem existir na relação professor-aluno, apresentando uma postura de que naquela situação ele é um professor que ministra aula e não existe espaço para esse tipo de atitude, enfim, enfrentar e mostrar que, naquele lugar, o professor é autoridade máxima e deve ser respeitado.

de ensino como autoridade em sala de aula, há chances, como destacam Buendía (2003) e Almeida, Lagemann e Araújo (2007), de ocorrer um assédio moral descendente, ou seja, do professor para com o aluno.

No Quadro 8 é apresentado o DSC referente à ideia central ligada ao recurso legal, ou seja, a busca pelo suporte previsto na legislação.

A quarta ideia central mais recorrente para lidar com as questões de assédio moral na relação aluno-professor é que a situação seja levada aos tribunais. Sabe-se que a instância judicial só é acionada em casos em que o problema já assume uma complexidade considerável. Esse discurso do sujeito coletivo sinaliza para a gravidade do assédio moral. Como foi visto na discussão de outras ideias centrais, o assédio moral na relação aluno-professor intensifica-se e cristaliza-se de tal forma que a única alternativa do docente é recorrer à justiça formal. Em outras palavras, quando inexistente uma ação institucional mais firme por parte da universidade, o professor passa a colocar sua última confiança no poder jurídico e de polícia.

Para Gallindo (2009), quando o assédio já tiver sido efetuado o assediado deverá buscar a reparação, na ótica da vítima. Como visto acima, essa reparação aparece nos discursos dos professores como a busca do apoio legal e até mesmo da polícia. A posição encontrada a partir dos discursos coletivos é coerente com a posição de Gallindo (2009) de

reparação, mas apenas em casos de assédio configurado de fato, ou seja, praticamente como última via de recurso por parte do professor.

Outra ideia central destacada é a de ajuste ou negociação, apresentada no Quadro 9.

Apesar da aproximação com a ideia central de estabelecimento de regras formais de convivência, a IC de ajuste ou negociação possui algumas características distintas que levaram à separação de ambas. Nesse caso, o discurso perpassa a necessidade de conversação com o aluno, de negociação com ele, porém não no sentido de passar as normas de convivências, mas sim de buscar entender os reais motivos que o induziram ao ato de assédio. Dessa forma, o professor poderia auxiliar o aluno de uma forma mais próxima, convergindo para uma relação de respeito e confiança que minaria comportamentos reincidentes. Seria uma atuação do professor em busca do desenvolvimento ético e moral do aluno, como destacado por Gallindo (2009).

A questão **b** verificou, com base na experiência dos respondentes, como eles devem lidar com as questões atinentes ao assédio moral do aluno para com o professor. As respostas encontradas indicam direcionamentos institucionais (recorrer ao apoio institucional e/ou à lei e legislação) e pessoais (estabelecimento de regras formais de convivência, enfrentamento pessoal direto e ajuste ou negociação).

Quadro 8

IC-B – Recorrer à Lei (Legislação)

Expondo, se possível, a legislação. Em casos pontuais, processo civil de danos morais, o professor deve entrar na justiça comum, se for o caso. Caso o assédio seja configurado de fato, recorrer aos meios de proteção legal. O professor deve procurar combater o assédio com base na legislação que trata a respeito, deve procurar reparação e levar às instâncias superiores. Seguindo as orientações éticas e socialmente aceitas [...] em termos [...] legais, junto aos órgãos competentes de justiça e procurar as vias legais para resolver o problema. Acionar mecanismos sociais, como polícia e justiça, e compartilhar com o Jurídico da organização de ensino.

Quadro 9

IC-G – Ajuste ou Negociação

Elimina-se provocação com diplomacia e educação (respeito e atenção), com empatia para compreensão da real demanda educativa do estudante, ou seja, compreender os reais motivos que levam aquele aluno a agir daquela forma. Posicionando-o na perspectiva de uma relação de respeito mútuo, fundada no desejo do bem do outro. Colocando-se como facilitador do acesso ao conhecimento pelo discente, em vez de promotor privilegiado do conhecimento humano e científico. O professor deve deixar claro que está disponível para conversa, para atender a ideias diferentes da sua e atendê-las realmente. Com atuação pragmática e construtiva, com tranquilidade, sem ceder, motivando para a disciplina, para o melhor desempenho pela formação. Deve atender às necessidades e aos objetivos emergentes que sejam oportunos e fundamentais ao crescimento do discente; aconselhar o discente a recorrer a meios menos **dramáticos** de interação e conquista de objetivos; colocar-se à disposição para que uma relação saudável seja estabelecida em substituição ao episódio.

5. CONCLUSÃO

Neste estudo teve-se como finalidade compreender por que acontece o assédio moral no vetor aluno-professor e que ações devem ser tomadas para que esse comportamento seja evitado, coibindo dessa forma os tipos de conduta não condizentes com as regras de trato social. Para alcançar esse propósito, aplicou-se uma abordagem metodológica quali-quantitativa, sob o enfoque do discurso do sujeito coletivo (DSC). A pesquisa procurou analisar a visão do professor universitário sobre duas questões: o por quê da ocorrência do assédio moral do aluno-professor; como, na condição de profissional da educação e segundo sua experiência, acredita que o professor universitário deva lidar com as questões atinentes ao assédio moral do aluno.

A partir da análise do material empírico coletado, foram identificadas para a questão **a**, cinco ideias centrais (ICs), a saber: IC-B (falta de educação doméstica); IC-C (fragilidade – despreparo ou desvalorização – do professor); IC-E (mecanismo de defesa do aluno); IC-A (mercantilização do ensino); IC-D (Demonstração de poder do aluno). Das cinco ICs encontradas, gerou-se o discurso coletivo das quatro que representam em conjunto por volta de 90% das ideias centrais inseridas nos discursos dos pesquisados.

Os DSCs instalados a partir da análise das respostas dos professores universitários quanto à questão **a** oferecem uma percepção do por quê da ocorrência do assédio moral aluno-professor na visão dos pesquisados, os quais identificam as condutas difamatórias recorrentes provindas dos alunos por conta dos valores sociais não apreendidos, da falta de reconhecimento da profissão pela sociedade, da carência de aptidão em conduzir uma sala de aula, do despreparo intelectual do discente e da apologia ao aluno **cliente** que deve ter sua demanda atendida tal como um consumidor de bens e serviços mercadológicos, vulgarizando os valores e princípios da educação.

Apreende-se, tacitamente, na resposta dos pesquisados, que o assédio moral do aluno para com o professor ocorre porque os aspectos extrínsecos (educação doméstica e mercantilização do ensino) e intrínsecos (fragilidade do professor e mecanismo

de defesa do aluno) indicados ainda não são claramente identificados, avaliados e dirimidos pelas instituições de ensino. Observa-se que algumas das ICs identificadas são indicadores de problemas que podem ter resoluções pedagógicas ou de regras institucionais como as indicadas pelos respondentes na segunda questão deste artigo.

Para a questão **b** foram identificadas sete ideias centrais (ICs): IC-C (recorrer ao apoio institucional); IC-A (estabelecimento de regras – formais – de convivência); IC-D (enfrentamento pessoal direto); IC-B (recorrer à lei – legislação); IC-G (ajuste ou negociação); IC-E (prevenção e fuga – evitar confronto); IC-F (cooptação ou associação). Das sete ICs encontradas, originou-se o discurso coletivo das cinco mais representativas que, em conjunto, condizem com aproximadamente 90% das ideias centrais inseridas nos discursos dos respondentes.

Os DSCs das respostas dos pesquisados quanto à questão **b** identificam, segundo a percepção do professor universitário, como ele lida com as questões pertinentes ao assédio moral provindo do aluno. Depreende-se das respostas que a discussão institucional sobre o fato é fundamental para dar suporte à vítima e servir de alicerce para ações preventivas, que criar regras claras para comportamentos que saiam do padrão ético e que se manter com postura firme por meio de um diálogo são atitudes que influenciam positivamente ante esse tipo de assédio. Os respondentes também consideram que, quando não há mais possibilidade de diálogo, a situação deva ser levada aos tribunais.

As respostas encontradas na questão **b** indicam que os direcionamentos institucionais (recorrer ao apoio institucional e/ou à lei e legislação) e pessoais (estabelecimento de regras formais de convivência, enfrentamento pessoal direto e ajuste ou negociação) escolhidos pelos pesquisados necessitam de uma reflexão por parte dos envolvidos, pois algumas das ICs destacam-se pela extremidade em que estão posicionadas: o uso do caminho do enfrentamento direto e a procura por direitos (a força da lei que pune e obriga) pelo professor fora do ambiente de trabalho.

As ICs levantadas nas duas questões (a e b) possuem forte relação com os assuntos abordados por alguns autores, principalmente por Gallindo (2009) e Paixão, Santos e Martins Filho (2009). Indicam também o conceito frágil e efêmero do poder instituído pelo capitalismo contemporâneo discutido por Sennett (2009). Um fator limitante desta pesquisa é o público respondente, pois há necessidade de ser ampliado e diversificado em termos de idade, vínculo institucional, gênero e tempo de experiência como docente. Outro fator é a verificação da posição que as instituições de ensino vêm, de fato, tomando ante o problema, posto que não foi objeto desta pesquisa. Ambos os fatores deverão contribuir para um entendimento mais completo do assédio moral aluno-professor.

Além de contribuir com a reflexão sobre caráter, condutas, atitudes e comportamentos nas instituições de ensino superior,

o aprofundamento do tema indicará que caminho as sociedades contemporâneas estão seguindo ante o assédio moral ascendente, inclusive em outras áreas de pesquisa que não as abordadas neste estudo, pois, cada vez mais, as pessoas têm procurado meios viáveis e éticos para defender as regras de convivência social. As ICs aqui apresentadas também podem servir como indicadores para medir outros estudos que apresentem a mesma característica. Pesquisas futuras podem aprofundar sistematicamente o entendimento sobre assédio moral aluno-professor, afinal, a discussão é relevante diante da relação com a formação educacional de cidadãos em um contexto mais ético. Intensificar as discussões sobre o tema, até em direções opostas (professor-aluno) e/ou em outras áreas da Administração, levará a um cenário mais rico de informações para os atores envolvidos com o problema do assédio moral. ◆

REFERÊNCIAS

- ALKIMIN, M.A. *Assédio moral na relação de emprego*. 2.ed. Curitiba: Juruá, 2006.
- ALMEIDA, D.R.; LAGEMANN, L.; ARAÚJO, S.V. Assédio moral na percepção de professores de cursos de Administração: um estudo exploratório. In: ENCONTRO DE GESTÃO DE PESSOAS E RELAÇÕES DE TRABALHO, 1., 2007, Natal. *Anais...* Rio Grande do Norte: Anpad, 2007.
- BARTLETT, L.; FREDERICK, M.; GULBRANDSEN, T.; MURILLO, E. The marketization of education: public schools for private ends. *Anthropology & Education Quarterly*, Philadelphia, v.33, n.1, p.5-29, Mar. 2002.
- BRASIL. Tribunal Superior do Trabalho. *TST reduz valor de condenação por dano moral*. Brasília, 08 jul. 2005. Disponível em: <http://ext02.tst.jus.br/pls/no01/NO_NOTICIASNOVO.Exibe_Noticia?p_cod_noticia=5518&p_cod_area_noticia=ASCS>. Acesso em: 31 jul. 2011.
- BUENDÍA, M. Radiografía del mobbing en el centro de studios. *Boletín de noticias sobre acoso psicológico*, nov. 2003. Disponível em: <http://www.mobbingopinion.bpweb.net/artman/publish/article_793.shtml>. Acesso em: 07 dez. 2008.
- CARAN, V.C.S. *Riscos psicossociais e o assédio moral no contexto acadêmico*. 2007. 188f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem Fundamental) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil, 2007.
- CARRION, V. *Comentários à Consolidação das Leis do Trabalho*. 29.ed. São Paulo: Saraiva, 2004.
- CASSAR, V.B. *Direito do trabalho*. 4.ed. Niterói: Impetus, 2010.
- CAVALIERI FILHO, S. *Programa de responsabilidade civil*. 5.ed. São Paulo: Malheiros, 2004.
- FARRINGTON, D.P. Understanding and preventing bullying. *Crime and Justice*, Chicago, v.17, n.3, p.381-458, Jan./June 1993.
- FIUZA, C. *Direito civil: curso completo*. Belo Horizonte: Del Rey, 2004.
- FREITAS, M.E. Assédio sexual: a proposta perversa. *RAE Light*, São Paulo, v.36, n.3, p.4-9, jul./set. 1996.
- FREITAS, M.E. Existe uma saúde moral nas organizações? *O&S*, Salvador, v.12, n.32, p.13-27, jan.-mar. 2005.
- FREITAS, M.E. Quem paga a conta do assédio moral? *RAE-Eletrônica*, São Paulo, v.6, n.1, jan./jun. 2007.
- GALLINDO, L.P. Assédio moral nas instituições de ensino. *Jus Navigandi*, Teresina, ano 14, n.2070, 2 mar. 2009. Disponível em: <<http://jus.uol.com.br/revista/texto/12396>>. Acesso em: 30 jul. 2011.
- HIRIGOYEN, M.F. *Assédio moral: a violência perversa no cotidiano*. 5.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002a.
- HIRIGOYEN, M.F. *Mal-estar no trabalho: redefinindo o assédio moral*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002b.
- JODELETE, D. Répresentations sociales: un domaine en expansion. In: JODELETE, D. (Org.). *Répresentations sociales*. Paris: PUF, 1989. p.31-61.
- LAZZAROTTO, E.M.; SOUZA, A.A.L.; ALVES, S.M.; ROECKER, S.; BARATIERI, T.; MACHADO, L.F. Assédio moral nas relações de trabalho. *Ciências Sociais em Perspectiva*, Cascavel, v.5, n.9, p.121-135, jul./dez. 2006.
- LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE A.M. *O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa – desdobramentos*. Caxias do Sul: Educs, 2003.
- LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE A.M. O sujeito coletivo que fala. *Revista Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v.10, n.20, p.517-524, jul./dez. 2006.
- LEYMANN, H. Content and development of moral harassment at work (mobbing). *European Journal of Work and Organizational Psychology*, London, v.5, n.2, p.165-184, Jan. 1996.

REFERÊNCIAS

- MELLOR, A. Helping victims. In: ELLIOTT, Michele (Ed.). *Bullying: a practical guide to coping for schools*. Harlow: Longman, 1991.
- MORAES, A. *Direito constitucional*. 24.ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- MUNTHE, E. *Bullying in Scandinavia*. In: ROLAND, Erling; MUNTHE, Elaine (Ed.). *Bullying: an international perspective*. London: DavidFulton, 1989.
- OLWEUS, D. *Aggression in the schools*. Washington, D.C.: Hemisphere, 1978.
- O'MOORE, A.M. What do teachers need to know. In: ELLIOTT, Michele (Ed.). *Bullying: a practical guide to coping for schools*. Harlow: Longman, 1991.
- PAIXÃO, R.B.; SANTOS, L.C.; MARTINS FILHO, L.N. Comportamentos negativos no contexto acadêmico: uma análise da relação professor-aluno. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 33., 2009. São Paulo. *Anais...* São Paulo: Anpad, 2009.
- REZENDE, L.O. *A deteriorização das relações de poder dentro do organismo empresarial: uma análise do assédio moral no contrato de trabalho*. 2006. 177f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil, 2006.
- SAHIN, M. Teachers perceptions of bullying in high schools: a Turkish study. *Social Behavior and Personality*, New Zealand, v.38, n.1, p.127-142, Jan. 2010.
- SENNETT, R. A corrosão do caráter as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 14.ed. Rio de Janeiro: Record, 2009. 204p.
- SOUZA-SILVA, J.C.; DAVEL, E. Concepções, práticas e desafios na formação do professor: examinando o caso do ensino superior de Administração no Brasil. *Organizações e Sociedade*, Salvador, v.12, n.35, p.113-134, out./dez. 2005.
- TEIXEIRA, J.J.V.; LEFÈVRE, F. Significado da intervenção médica e da fé religiosa para o paciente idoso com câncer. *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v.13, n.4, p.1247-1256, jul./ago. 2008.
- VEGA, G.; COMER, D.R. Sticks and stones may break your bones, but words can break your spirit: bullying in the work place. *Journal of Business Ethics*, New York, v.58, n.1/3, p.101-109, Apr./May 2005.

ABSTRACT

Why does it occur? How can it be addressed? An analysis of student-on-professor bullying

Many studies have observed that bullying of professors by students has increased with the process of commoditization of higher education organization. This process is part of a scenario of devaluation of the professor's role and the exaltation of the concept of the student-client. In this sense, it opens space for bullying practices in the student-professor relationship. The purpose of this paper is to understand why bullying happens in the student-professor vector, and what can be done so that this behavior can be avoided. To fulfill the objective of this research we collected and analyzed statements from questionnaires answered by 51 university professors through the method of the collective subject discourse. The analysis of these responses offers insight on why bullying occurs in the student-professor relationship: reasons range from social values inversion to the marketization of higher education in Brazil. From the responses emerge possibilities for action, promoting among other ideas a serious institutional debate as an important step to build preventive attitudes to solve this serious problem.

Keywords: bullying, professor, marketization of higher education.

RESUMEN

¿Por qué ocurre? ¿Cómo tratar? La percepción de profesores de Administración sobre el acoso moral

Se ha observado en numerosos estudios que la intimidación o acoso moral por parte de los estudiantes hacia los profesores ha crecido en virtud del proceso de mercantilización de la educación superior. Tal proceso se inscribe en un escenario de pérdida de valor de la figura del profesor y exaltación de la concepción del estudiante-cliente. En este sentido, se abre un espacio para prácticas de intimidación o acoso moral en la relación alumno-profesor. El propósito en este estudio es entender por qué ocurre el acoso en el vector alumno-profesor y qué se puede hacer para evitar dicho comportamiento. Por medio del método del discurso del sujeto colectivo (DSC) de carácter cualitativo-cuantitativo, se recopilaron y analizaron las declaraciones que se obtuvieron de cuestionarios aplicados a 51 profesores universitarios. El análisis de las respuestas ofrece una idea de los motivos de la incidencia de la intimidación entre estudiante-profesor, según el punto de vista de los entrevistados, que identificaron razones que van desde los valores sociales que no se asimilaron hasta la mercantilización de la educación. A partir de las respuestas, se verifican posibilidades de acción que señalan sobre todo la discusión institucional como medio de apoyo a la víctima y fundamento para acciones preventivas, entre otras actitudes individuales que influyen de manera positiva sobre este tipo de acoso, e incluso la disputa judicial como último recurso para la solución del problema.

Palabras clave: acoso moral, intimidación, profesores universitarios, mercantilización de la educación superior.