

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS DE SÃO PAULO

MÍRIAM RODRIGUES

**AS MÚLTIPLAS FACES DO ASSÉDIO MORAL NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO
NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO DE
EMPRESAS NA CIDADE DE SÃO PAULO**

SÃO PAULO

2013

MÍRIAM RODRIGUES

**AS MÚLTIPLAS FACES DO ASSÉDIO MORAL NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO
NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO DE
EMPRESAS NA CIDADE DE SÃO PAULO**

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

Linha de Pesquisa: Estudos Organizacionais

Orientadora – Prof.^a Dra. Maria Ester de Freitas

SÃO PAULO

2013

Rodrigues, Míriam.

As múltiplas faces do assédio moral no Ensino Superior Privado na perspectiva de professores dos cursos de Administração de Empresas na cidade de São Paulo / Míriam Rodrigues. - 2013.

269 f.

Orientador: Maria Ester de Freitas.

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

1. Assédio moral. 2. Ensino superior - São Paulo (SP). 3. Professores universitários. 4. Administração de empresas - Estudo e ensino - São Paulo (SP). 5. Escolas de administração de empresas - São Paulo (SP). 6. Ambiente universitário. I. Freitas, Maria Ester de. II. Tese (doutorado) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo. III. Título.

CDU 331.054

MÍRIAM RODRIGUES

**AS MÚLTIPLAS FACES DO ASSÉDIO MORAL NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO
NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO DE
EMPRESAS NA CIDADE DE SÃO PAULO**

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

Linha de Pesquisa: Estudos Organizacionais

Orientadora:

Professora Dra. Maria Ester de Freitas

Banca Examinadora:

Professora Dra. Maria Ester de Freitas
FGV-EASP

Professor Dr. Rafael Alcadipani da Silveira
FGV-EASP

Professora Dra. Maria José Tonelli
FGV-EASP

Professor Dr. Antonio Carlos Alves dos Santos
PUC-SP

Professor Dr. José Roberto Montes Heloani
UNICAMP

A meu pai, Irineu e, ao meu irmão, Ronei (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

O processo de elaboração de uma tese nos transforma profundamente. Aprendemos a nos conhecer mais, revisitamos com muita frequência nossas capacidades e nossos limites, principalmente nos momentos de maior pressão, de maior dificuldade, de maior tensão. O fato é que aprendemos e nos transformamos e isso é muito, muito bom, o que não significa que é fácil ou confortável, como geralmente ocorre nos aprendizados que temos no decorrer da vida.

Durante inúmeros momentos pertinentes à confecção da tese, sentimo-nos extremamente sozinhos, porém, paradoxalmente, sua finalização somente ocorre porque existiu a efetiva contribuição de muitas pessoas.

À minha querida orientadora, Prof.^a Dra. Maria Ester de Freitas, que aceitou estar comigo no decorrer desta jornada, não somente orientando-me com toda a dedicação, experiência, competência e brilhantismo que lhe são característicos, mas, principalmente, acreditando em mim e em meu trabalho. Foi, absolutamente, uma honra e um privilégio poder contar com a Ester no decorrer desta trajetória.

Aos docentes que participaram da pesquisa, dividindo comigo generosamente momentos muito particulares e sensíveis, contribuindo definitivamente para a viabilização da tese que aqui é apresentada.

Aos profissionais do SINPRO-SP, Sr. Celso Napolitano, Sr. Antonio Carlos Barboza de Oliveira e Dra. Cristina Castro, pela gentileza, dedicação e profissionalismo com que me receberam.

Aos participantes de minha banca de qualificação, Prof. Dr. José Roberto Montes Heloani e Prof. Dr. Antonio Carlos Alves dos Santos, por suas preciosas orientações.

À CAPES, pelo privilégio da concessão da bolsa de estudos, a qual viabilizou a realização de meu curso de doutorado.

À Fundação Getúlio Vargas e à equipe docente que tive a oportunidade e a grata satisfação de conhecer: esta escola e os professores propiciaram todas as condições necessárias para o desenvolvimento de meu trabalho.

À Prof^a Dra. Lilian Miguel, por ter se dedicado tão gentilmente a me orientar nos primeiros passos para conhecer o software NVivo.

À Prof^a Dra. Yêda Camargo, pela cuidadosa revisão do texto e pelo carinho com que a fez.

À Prof^a. Ms. Rose Louback, pela conferência dos aspectos referentes às Leis educacionais citadas no texto e pelas orientações no que se refere à atualização das mesmas.

À minha irmã, Solange de Fátima Rodrigues, pelo apoio na organização de alguns materiais e transcrição das entrevistas.

À minha cunhada, Deise Molnar Costa, pela ajuda em uma série de pequenas e grandes questões pessoais que surgiram no decorrer desta jornada.

Aos meus amigos, de ontem, de hoje e de sempre: do Mackenzie, da GV, de infância, de toda uma vida: pessoas muito queridas, que me acompanharam antes e durante o desenvolvimento desta tese, comemorando comigo os avanços, torcendo e apoiando-me nos momentos mais sensíveis, que não foram poucos.

Em especial, ao Prof. Dr. Jorge Flávio Ferreira, pelo companheirismo, compartilhamento de experiências, textos, livros e, principalmente, pelo ombro amigo e solidário e apoio nas muitas dúvidas e angústias que foram surgindo no começo, no meio e no final da trajetória de elaboração desta tese.

À minha amiga de “algumas décadas”, Tânia Soraya Rodrigues, agradeço o apoio carinhoso e irrestrito em absolutamente tudo o que a tese e a vida demandaram.

A todas as manifestações da existência de uma força maior que nos guia sempre e nos orienta na consecução de nossos objetivos, mesmo àqueles que são mais difíceis, como foi o desafio de concluir a tese que aqui apresento.

Nós mesmos sentimos que o que estamos fazendo é apenas uma gota no oceano.
Mas o oceano seria menor se faltasse essa gota.

Madre Teresa de Calcutá

RESUMO

Este estudo tem como objeto a investigação do assédio moral a partir da perspectiva de professores em cursos de Administração de Empresas de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas na cidade de São Paulo, sendo seu objetivo analisar as práticas de assédio moral e das condições organizacionais que as favorecem. Para responder à questão: “Quais condições organizacionais favorecem e como ocorrem as práticas de assédio moral, na perspectiva de professores dos cursos de Administração de Empresas em IES particulares na cidade de São Paulo?”, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, norteadada pelo paradigma interpretativo, sendo que os dados colhidos mediante entrevistas e análise documental foram submetidos à análise de conteúdo. Os resultados evidenciaram que o assédio moral ocorre em diversas instâncias, é motivado tanto por questões de ordem pessoal, quanto por questões organizacionais e possui múltiplas faces, que se manifestam nas diferentes formas de violência sofrida pelo docente. Este estudo contribui para a compreensão das práticas de assédio no ambiente acadêmico, revelando que este fenômeno tem como elementos deflagradores o posicionamento das IES privadas no cenário competitivo em que estão inseridas e a fragilidade ou inexistência de normas e de processos referentes à prevenção e ao tratamento de casos de assédio moral.

Palavras-chave: assédio moral, instituições de ensino superior privadas, ambiente acadêmico, administração de empresas.

ABSTRACT

This study has as its object the investigation of bullying from the perspective of teachers in courses of Business Administration of Higher Education Institutions (HEIs) private in São Paulo, with the aim to analyze the practice of bullying and conditions that organizational favor. To answer the question: "What organizational conditions favor occur and how the practices of bullying from the perspective of teachers of courses in Business Administration in private HEIs in São Paulo?", a survey was conducted by a qualitative approach, guided by the interpretive paradigm, and the data collected through interviews and document analysis were subjected to content analysis. The results showed that bullying occurs in many instances, is motivated both by personal questions, as per organizational issues and has multiple faces, which manifest themselves in different forms of violence suffered by the teacher. The study contributes to the understanding of the practice of harassment in the academic environment, revealing that this phenomenon has as elements triggers the placement of private HEIs in the competitive landscape in which they operate and the weakness or absence of this rules and procedures relating to the prevention and treatment of cases of bullying.

Keywords: bullying, private higher education institutions, academic environment, business administration

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

1. LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Projeto Tese – Entrevistas Transcritas	147
Figura 2	Categorias de menor amplitude	148
Figura 3	Exemplos de menções para a Categoria “Como ocorrem as práticas de assédio”	149

2. LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Conceitos de Assédio Moral	33
Quadro 2	Diferenças entre conflitos saudáveis e situações de assédio moral	37
Quadro 3	Características e comportamentos dos assediadores	50
Quadro 4	Distribuição de frequência e porcentagens das categorias dos relatos de situações de humilhação e constrangimento sofridas pelos professores	71
Quadro 5	Competências necessárias às IES privadas	108
Quadro 6	Perfil dos entrevistados	144
Quadro 7	Categorias temáticas apreendidas a partir da análise dos dados	150
Quadro 8	Sinopse de processos trabalhistas disponibilizados pelo SINPRO-SP	153
Quadro 9	Situações não caracterizadas como assédio moral	162
Quadro 10	Situações caracterizadas como assédio moral	168
Quadro 11	Práticas de assédio moral no ambiente acadêmico	206
Quadro 12	Comportamentos frente ao assédio moral	213
Quadro 13	Impactos decorrentes do assédio moral	215
Quadro 14	Assediadores e pressupostos nas diferentes relações de poder estabelecidas	221
Quadro 15	Opções pelo ingresso na carreira docente	227
Quadro 16	Aspectos positivos e negativos da carreira docente	229
Quadro 17	Prevenção e tratamento do assédio moral no ambiente acadêmico	237

3. LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Evolução do Ensino Superior de 1995 a 2010	101
------------------	--	-----

4. LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Evolução do Ensino de Administração no Brasil	94
Tabela 2	Evolução do número de docentes em exercício por titulação	103
Tabela 3	Evolução da participação percentual da titulação docente por categoria administrativa (Pública e Privada) - 2001/2010	104

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	ASSÉDIO MORAL	23
2.1	Contextualizando o assédio moral	24
2.2	Estudos pioneiros, terminologias e conceitos	28
2.2.1	Estudos pioneiros	29
2.2.2	As diferentes terminologias utilizadas	30
2.2.3	Conceitos de assédio moral	32
2.2.3.1	O que não é assédio moral	35
2.3	O assédio moral no ambiente organizacional	40
2.3.1	Características do assédio moral	40
2.3.2	As direções do assédio e os métodos utilizados pelos assediadores.....	41
2.3.3	Perfil dos assediadores	48
2.3.4	Perfil e reações das vítimas	51
2.3.5	Os níveis do assédio moral e suas consequências	55
2.3.6	O assédio moral no ambiente educativo	58
2.3.7	Prevenção e combate	59
2.4	Assédio moral no Brasil: caminhos trilhados e muitos ainda a percorrer	63
2.4.1	Contribuições da academia	63
2.4.1.1	Estudos sobre assédio moral no ensino superior brasileiro	67
2.4.2	Desafios conceituais e influências históricas e culturais.....	78
2.4.3	Aspectos legais	81
3	A EDUCAÇÃO E O NOVO PARADIGMA PRODUTIVO.....	86
3.1	Ensino Superior em Administração de Empresas no Brasil	90
3.2	Contexto do Ensino Superior Brasileiro no Setor Privado	97
3.3	Ambiente de Trabalho nas Instituições de Ensino Superior Privadas	109
3.3.1	Aspectos referentes à gestão	109
3.3.2	Aspectos referentes ao trabalho docente	111
3.3.3	Desafios da atuação docente: carreira, vínculos, qualidade de vida, saúde e produtividade do professor que atua no ensino superior	116
3.3.3.1	Carreira e vínculos de trabalho	119
3.3.3.2	Qualidade de vida e saúde do professor	123
3.3.3.3	Produtivismo acadêmico	130
4	METODOLOGIA	135

4.1	Posicionamento paradigmático e método de pesquisa	135
4.2	Procedimentos	137
4.2.1	Coleta de dados	137
4.2.1.1	A análise documental	138
4.2.1.2	As entrevistas	139
4.2.2	Análise dos dados.....	145
5	APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	152
5.1	Apresentação dos dados, análise e interpretação dos processos trabalhistas disponibilizados pelo SINPRO-SP	153
5.2	Apresentação dos dados, análise e interpretação das entrevistas: situações não caracterizadas como assédio moral.....	161
5.3	Apresentação dos dados, análise e interpretação das entrevistas: situações caracterizadas como assédio moral.....	167
5.3.1	Processo de assédio relatado por E1	169
5.3.2	Processo de assédio relatado por E3	170
5.3.3	Processo de assédio relatado por E4	172
5.3.4	Processo de assédio relatado por E6	173
5.3.5	Processo de assédio relatado por E7	174
5.3.6	Processo de assédio relatado por E8	175
5.3.7	Processo de assédio relatado por E9	177
5.3.8	Processo de assédio relatado por E10	178
5.3.9	Processo de assédio relatado por E11	179
5.3.10	Processo de assédio relatado por E12	180
5.3.11	Processo de assédio relatado por E13	182
5.3.12	Processo de assédio relatado por E14	184
5.3.13	Processo de assédio relatado por E15	185
5.3.14	Processo de assédio relatado por E16	188
5.3.15	Processo de assédio relatado por E17	190
5.4	Práticas de assédio moral, protagonistas e contexto: analisando e interpretando as categorias que emergiram dos dados da pesquisa de campo	193
5.4.1	Práticas de assédio moral	194
5.4.1.1	Onde, como e por que ocorrem as práticas de assédio moral	195
5.4.2	Protagonistas e seus comportamentos	209
5.4.2.1	Vítimas	210
5.4.2.2	Assediadores	220

5.4.3	Contexto organizacional e trabalho	225
5.4.3.1	O ambiente acadêmico percebido pelo docente	225
5.4.3.2	Prevenção, combate e tratamento do assédio moral no ambiente acadêmico	236
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	243
6.1	As múltiplas faces do assédio moral percebidas pelo docente que atua no nível superior.....	243
6.2	Limitações e sugestões para agendas de futuras pesquisas.....	252
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	256
	APÊNDICES	267

1 INTRODUÇÃO

Vivemos em um mundo que tem passado por mudanças rápidas e frequentes nos aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais. No final do século XX, assistimos e, ao mesmo tempo fizemos parte do processo de globalização, bem como do intenso movimento de reestruturações organizacionais, fusões, aquisições e privatizações, as quais ocorreram em vários países, imprimindo novos aspectos à organização do trabalho, que também sofreu e sofre impactos diretos dos avanços tecnológicos.

Este contexto afeta diretamente nossa vida à medida que exerce impacto na oferta de empregos e qualificações necessárias aos profissionais, tanto para seu ingresso como à sua permanência nas organizações, que, por sua vez, estão inseridas num cenário altamente competitivo e mutável. Afeta também o ambiente de trabalho e as relações entre as pessoas, que, não raro, apresentam comportamentos de agressividade e competitividade, para fazer frente às infindáveis demandas de qualificação, criatividade, agilidade e polivalência na esfera profissional.

Desta forma, observando o cenário competitivo em que as organizações se encontram e os reflexos neste cenário no comportamento das pessoas, encontramos um terreno fértil para o surgimento das mais diferentes manifestações de violência, seja física, seja moral.

Ao abordar o assédio moral como a violência perversa no cotidiano, Hirigoyen (2002a) traz à luz a análise de situações que, aparentemente, podem ser consideradas como inofensivas: alusões, sugestões ou não ditos, mas que podem efetivamente desequilibrar uma pessoa, sem que os que a rodeiam intervenham. Para esta autora, as formas de assédio moral no mundo do trabalho, nas universidades ou instituições, são mais estereotipadas que na vida privada, mas nem por isso menos destrutivas; o meio educativo é um dos mais afetados pelas práticas de assédio moral, cujos estudos abordam – com maior frequência – a figura do aluno como vítima.

Como ocorre em outros segmentos, observamos que a violência no ambiente escolar não constitui em si uma novidade, porém destacamos o fato de que esta violência tem assumido novos e graves formatos. Seja na mídia impressa, seja em

quaisquer das outras opções multimídia que se encontram disponíveis, é amplo e diversificado o cardápio de situações de violência no ambiente escolar apresentado quase diariamente aos olhos e aos ouvidos de quem estiver disposto a ver e ouvir ocorrências que se passam entre os muros da escola.

Os primeiros estudos sobre a temática da violência escolar, realizados nos Estados Unidos, datam da década de 1950. A análise deste fenômeno no ambiente escolar, ao longo do tempo, indica que suas proporções e gravidade têm aumentado. Inicialmente, a violência na escola era tratada como uma simples questão de disciplina, cujas análises recaíam sobre a violência do sistema escolar, principalmente por parte dos professores contra os alunos, representada pelas punições e castigos corporais. Posteriormente, na literatura contemporânea, sociólogos, antropólogos, psicólogos e outros especialistas privilegiam a análise da violência praticada entre alunos ou de alunos contra a propriedade, representada por atos de vandalismo e de depredação, sendo que, em menor proporção, é estudado o fenômeno da violência na relação entre alunos e professores e vice-versa (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

Se a violência na escola não é um fenômeno novo, é fato que assumiu contornos mais graves, representados por situações de homicídios, estupros e agressões com armas, dentre outros. Charlot (2002) destaca que estas formas de violência dão a impressão de que parece não haver mais limite algum do que pode acontecer na escola, gerando o que ele denomina "angústia social".

Ataques, inclusive físicos, aos professores ou insultos que lhes são dirigidos já não constituem ocorrências raras, fazendo crescer ainda mais a angústia social. É como se tivéssemos perdido os limites morais ou religiosos que constituíam uma espécie de código de civilidade e somente quando os fatos aparecem na cena pública, registrados e ampliados pela mídia é que a indignação encontra seu lugar (CHARLOT, 2002; HIRIGOYEN, 2002a).

Se antes, na "sétima arte", a instituição escolar e as figuras dos professores eram enaltecidas e envolvidas em aura de disciplina, respeito e admiração, como em "Ao mestre com carinho" (1966), "Sociedade dos Poetas Mortos" (1989) ou "Mr. Holland - Adorável Professor (1995)", mais recentemente temos, por exemplo, "Entre os Muros da Escola" (2008), em que são retratadas relações tensas entre professores e

alunos, além de indisciplina, desinteresse, desrespeito às normas escolares e ao papel do professor. Muito embora o filme esteja ambientado num país desenvolvido, a França, as situações apresentadas não demonstram guardar distância daquelas vividas pelos professores brasileiros, o que, provavelmente, pode ser entendido como uma temática que não é mais local, uma vez que a educação é um assunto relevante nas mais diversas partes do mundo.

Para Zaluar e Leal (2001), na escola de hoje, a violência possui duas dimensões: a primeira, representada pela violência física, e a segunda, representada por palavras ou atos que negam, oprimem ou destroem psicologicamente o outro. Neste sentido, cabe ressaltar que, muito embora a violência física tenha uma materialidade incontestável, é importante atentar para a dimensão moral das agressões que ocorrem entre os muros da escola e em seu caráter essencialmente simbólico e imaterial, bem como para o fato de que as práticas violentas no ambiente escolar não estão circunscritas às regiões precárias ou escolas públicas, atingindo também as escolas particulares (SPOSITO, 2001; OLIVEIRA, 2008).

A escola, como parte indissociável do complexo de relações sociais do contexto histórico e temporal onde se encontra inserida, expressa também suas relações e antagonismos, sendo as diversas manifestações da violência observadas no ambiente escolar, também um reflexo direto das relações de competitividade existentes em seu entorno. Além disso, são esperadas respostas dos sistemas de ensino, sobretudo na educação superior, às demandas crescentes de uma sociedade que, como já dissemos, é global e se encontra em contínuos e rápidos processos de mudança.

O cenário da educação superior brasileira vem sofrendo transformações profundas, que se intensificaram a partir da década de 1990, com uma expansão quantitativa na oferta de cursos, principalmente na rede privada, bem como a uma ampliação e a uma diversificação de formas das estruturas das instituições de ensino, adequando-se, desta forma, à lógica e às demandas do mercado. Neste contexto, aparentemente promissor para os docentes no que se refere ao aumento das oportunidades de trabalho, não raro podem ser observadas questões referentes à vulnerabilização de seu papel, em virtude do entendimento por parte do alunado, e, eventualmente, de algumas Instituições de Ensino Superior (IES), de que os alunos

são os clientes, o diploma é o produto a ser obtido ao final do curso e o professor é o veículo de entrega deste produto.

Sobretudo nas IES privadas, a necessária, porém, às vezes, obsessiva preocupação com os lucros poderá entrar em contradição com questões de ordem pedagógica e educacional, provocando conflitos, envolvendo os relacionamentos entre gestores e professores e entre estes e seus alunos, afetando o trabalho docente, a qualidade do ensino e o ambiente escolar, gerando consequências para todos os envolvidos. A estes aspectos devem ser somados a sobrecarga e a precarização do trabalho docente, a multiplicidade de demandas que o professor necessita atender e que não se referem apenas à docência em si, mas que também estão relacionados à pesquisa e, em alguns casos, ao exercício de atividades burocráticas, reflexo direto dos processos de reengenharia implementados pelas IES, que aumentaram enormemente o volume de trabalho administrativo transferido aos professores, aspectos facilitados pelo uso intensivo da tecnologia.

Em virtude disso, podemos observar novos contornos no que se referem às expectativas das próprias IES e dos alunos em relação ao exercício do papel do professor, desenvolvendo uma contínua tensão no exercício das atividades docentes, que se deparam frequentemente com situações inusitadas, incluindo as representações de violência sutil ou explícita de alunos, colegas e lideranças hierárquicas, que, não raro, ocasionam níveis elevados de estresse, geram consequências físicas e/ou emocionais que afetam a vida pessoal, profissional e carreira do professor.

Neste cenário tenso, marcado pela competição entre colegas e instituições, eventuais choques com os alunos, que se comportam como clientes, e com as IES, que os tratam como tal, além de demandas de trabalho muitas vezes hercúleas, docentes estão sujeitos a situações de assédio moral, protagonizadas por gestores, colegas e alunos, dentre outros.

De acordo com pesquisa que realizamos no Portal de Teses e Dissertações da Capes (www.capes.gov.br), em março de 2012, identificamos apenas 2 dissertações de mestrado que abordam especificamente a temática do assédio moral sofrido por professores que atuam em IES, chamando atenção para o fato de que esta temática é ainda pouco explorada em nosso país no que se refere a estudos acadêmicos.

A indignação que este cenário nos traz e os efeitos devastadores e traumáticos resultantes dos processos de assédio moral para os envolvidos constituiu o principal elemento motivador para realização desta pesquisa, que se alia ao nosso entendimento de que a academia possui um importante papel na proposição de melhores caminhos para si mesma, conforme propõe Freitas (2011, p. 1159):

Vamos aos congressos para discutir – com nossos pares e/ou aspirantes a pares – conteúdos temáticos, novos métodos de pesquisa e também uma melhor apropriação do resultado de nossas pesquisas para a formação de novos pesquisadores; porém, geralmente, não somos objeto de nossa própria pesquisa.

Este estudo representa nossa segunda incursão sobre o fenômeno do assédio moral, que se iniciou com uma pesquisa sobre este tema realizada por ocasião do curso de Mestrado em Administração de Empresas, concluído em 2005. Nosso entendimento a respeito da relevância desta temática alia-se, na pesquisa que ora apresentamos, ao desafio de continuar estudando um fenômeno que é escorregadio e invisível. Em várias situações, observamos que a análise das situações de assédio moral apresenta mais perguntas que respostas e, por estes mesmos motivos, entendemos a necessidade de que o tema seja trazido à tona, discutido, escrutinado, tendo em vista que é, a partir daí, que ampliaremos nossa compreensão a este respeito, chamando atenção para sua importância e sua abrangência.

Os propósitos desta tese, relacionados à compreensão de como se materializam as práticas de assédio nas Instituições de Ensino Superior (IES) na percepção dos docentes e quais são as condições organizacionais que favorecem essas práticas, alinham-se à perspectiva proposta por Sposito (2001) que, ao abordar as diversas formas de violência no ambiente escolar, faz referência à necessidade de que sejam investigados processos mais amplos, relacionados à expansão das instituições de ensino superior nos últimos anos.

Neste sentido, a pesquisa que apresentamos tem como contribuição o avanço nos estudos empíricos sobre assédio moral no ambiente acadêmico, mais especificamente o assédio percebido pelo professor universitário atuante nos cursos de Administração de Empresas em IES particulares da cidade de São Paulo, opção

justificada pela representatividade das IES privadas e dos cursos de Administração de Empresas, tanto no Brasil, como na cidade de São Paulo.

Pressupondo que as práticas de gestão adotadas por IES, notadamente as particulares, encontram-se imbricadas a uma lógica empresarial que privilegia o tratamento do aluno como cliente, em detrimento a seu papel educacional, e que estas práticas de gestão, além de precarizar o trabalho desenvolvido pelo professor, pode torná-lo mais vulnerável a processos de assédio moral, a questão que orientou o estudo aqui apresentado foi: "Quais são as condições organizacionais que favorecem e como o assédio moral ocorre, na perspectiva de professores que atuam nos cursos de Administração de Empresas em IES particulares na cidade de São Paulo?"

Para responder esta questão, buscamos, com base nos relatos dos docentes que se declararam vítimas de assédio moral: a) verificar quais são as práticas de assédio moral e como estas ocorreram; b) analisar as variáveis endógenas e exógenas pertinentes à dinâmica do assédio moral no ambiente acadêmico; c) identificar os elementos que retroalimentam as práticas de assédio moral no ambiente acadêmico; d) identificar elementos sobrejacentes e subjacentes na caracterização do assédio no ambiente escolar, e e) identificar e analisar a reação dos docentes frente às situações de assédio, bem como o impacto do assédio moral em suas vidas e carreiras.

Em função da natureza da questão que nos propusemos a responder, optamos pela realização de uma pesquisa de natureza qualitativa, orientada pelo paradigma interpretativista (SCHWANDT, 2006), em que buscamos o entendimento das relações entre os diferentes atores e das reconstruções que estes atores fizeram, a partir de suas experiências em situações de assédio moral.

No que se refere aos procedimentos usados na pesquisa empírica, os dados foram coletados a partir da realização de entrevistas em profundidade com professores atuantes em cursos de Área de Administração de Empresas de IES particulares da cidade de São Paulo, bem como análise documental a partir de dados coletados no SINPRO-SP (Sindicato dos Professores de São Paulo), referentes a queixas efetuadas por professores referentes a situações percebidas como assédio moral.

Considerando a natureza do estudo, esses dados foram submetidos à análise de conteúdo.

Os resultados que obtivemos permitem que esta tese defenda que o assédio moral sofrido por professores que atuam em IES privadas, está relacionado tanto à frequência de interações pessoais, que é própria da atividade docente, quanto à multiplicidade de papéis desempenhados pelo professor, que, além da docência em si, em alguns casos, pode atuar simultaneamente como pesquisador, orientador e exercer cargos administrativos e de coordenação, dentre outros. Somam-se a estes aspectos, condições organizacionais existentes nas IES, representadas pelas suas práticas de gestão que, em certos casos, traduzem uma visão mercantilista, tratando o aluno como cliente, e desconsiderando aspectos didáticos e educacionais, podendo resultar em processos de assédio moral do professor. Além disso, a inexistência ou a precariedade de normas e de processos, aliados ao despreparo e à falta de acompanhamento dos profissionais que exercem papéis de gestores, bem como a naturalização de práticas desrespeitosas e muitas vezes degradantes, constituem elementos que facilitam e retroalimentam as práticas de assédio moral que ocorrem entre os muros acadêmicos.

Na sequência desta introdução, que teve por objetivo contextualizar nossa pesquisa e dar as primeiras indicações sobre o estudo em questão, apresentaremos mais 5 capítulos, que explicitarão num maior nível de detalhamento os caminhos que percorremos.

Iniciaremos pela revisão teórica, em que apresentamos o arcabouço conceitual a respeito dos aspectos que constituem os eixos centrais de nossa pesquisa e que nos permitem, juntamente com os dados empíricos apresentados, responder a questão de pesquisa proposta.

Desta forma, apresentamos e discutimos, no Capítulo 2, temáticas relacionadas ao assédio moral, abordando aspectos conceituais e também o *status* da abordagem desta temática no Brasil no que se refere a: influências históricas e culturais, aspectos legais e contribuições da academia.

No Capítulo 3, direcionamos nossa atenção a questões relacionadas ao ensino superior privado, abordando elementos de ordem histórica e contextual que dizem

respeito ao ensino superior em Administração de Empresas no Brasil, contexto do ensino superior brasileiro no setor privado, bem como à atuação docente neste segmento.

No Capítulo 4, explicitamos nosso posicionamento paradigmático e metodologia utilizados, bem como os procedimentos que utilizamos para coleta e análise dos dados provenientes dos documentos e do conteúdo das entrevistas que foram realizadas. Na sequência, portanto, Capítulo 5, apresentamos os dados colhidos no estudo, bem como a análise e a interpretação destes dados.

Por fim, nas considerações finais, apresentamos os elementos que fundamentam a tese que defendemos, bem como suas limitações e sugestões para agendas de pesquisas futuras. Neste sentido, buscamos contribuir não somente para a geração de conhecimento e reflexão sobre a ocorrência de assédio moral na academia, como também abordar as possibilidades de adoção de novas posturas por parte de todos os atores envolvidos diretamente com esta temática: as IES, os alunos e os próprios docentes.

2 ASSÉDIO MORAL

O assédio moral é um fenômeno mundial que tem preocupado estudiosos de diversas áreas, organismos de proteção ao trabalhador no âmbito dos direitos humanos e também os próprios trabalhadores. Muito embora seja um evento que pertença ao cotidiano das relações interpessoais e também ao mundo do trabalho desde os primórdios da sociedade, é, a partir da década de 80, que o assédio moral começou a ter visibilidade e entrou na pauta das pesquisas acadêmicas.

Apesar dos discursos que proclamam elementos como a humanização e democratização no mundo do trabalho, *empowerment* e participação de todos os níveis nos processos decisórios, é sabido que empresas desenvolvem práticas abusivas quanto à centralização e ao abuso do poder. O alto nível de desemprego e a competitividade acirrada que assolam as economias modernas podem contribuir na compreensão dos fatores que favorecem as práticas de assédio, uma vez que, diante deste cenário, muitos profissionais acabam sujeitando-se a situações constrangedoras e indesejáveis em seus ambientes de trabalho, por medo de perder seu emprego (FREITAS, 2001).

A luta pela sobrevivência por parte das organizações e a busca pela ampliação de espaço no mercado trouxe consequências para todos: precariedade do emprego, flexibilização das relações de trabalho, interesse em reduzir os custos de trabalho, crescimento do desemprego, terceirização, crescimento do setor informal, tendência à contratação por tempo determinado, dentre outros.

Por parte do empregado, a luta pela sobrevivência e manutenção de seu emprego demandam polivalência, aprendizado constante de tecnologias que se modificam em períodos de tempo cada vez menores, bem como a adoção de atitudes e comportamentos que também o tornem competitivos, capazes, criativos.

Neste cenário de incertezas, em alguns casos, utilizando as práticas do “vale tudo” e/ou do “cada um por si”, empresas e trabalhadores encontram-se imersos em ambientes altamente propícios ao aparecimento das mais diferentes formas de violência no trabalho, que podem representar a manifestação de uma violência ainda maior, que encontra seus fundamentos em uma sociedade que vê na economia a

resposta para todos seus problemas e em uma organização do trabalho cada vez menos comprometida com o ser humano (FREITAS; HELOANI; BARRETO, 2008).

Dentre as diferentes formas pelas quais a violência pode apresentar-se no ambiente de trabalho, o assédio moral configura-se como uma forma de violência que nem sempre é explícita, ocorrendo em alguns casos de forma sutil e indireta, porém, com efeitos que podem ser devastadores e podem afetar não somente o trabalhador, mas também a própria empresa e seu entorno.

Fenômeno complexo e de natureza multifacetada, o assédio moral será apresentado e discutido com maior profundidade na sequência, em que abordamos, numa primeira instância os aspectos contextuais, seguidos dos elementos pertinentes aos aspectos conceituais, características e contexto no ambiente organizacional e sobre o desenvolvimento desta temática no Brasil, no que se refere a aspectos acadêmicos e jurídicos.

2.1 Contextualizando o assédio moral

Muito embora o assédio moral no ambiente organizacional seja praticado por pessoas e tenha suas origens dentro das empresas, cujo ambiente competitivo e muitas vezes perverso favorece e reforça as práticas de assédio, entendemos ser fundamental a compreensão de que este fenômeno está inserido em um contexto sociocultural, político e histórico e sofre consequências diretas dos fatores relacionados a estes aspectos.

Por estarmos inseridos em um contexto em que as mudanças são rápidas e frequentes, diversas são as teorias e conceitos que, de forma sedutora, explicam a violência nos espaços organizacionais, muitas vezes analisando-a apenas na esfera individual e deixando de lado o fato de que a violência, frequentemente sutil, que é representada nas práticas de assédio moral no ambiente organizacional se relaciona diretamente como novo ciclo capitalista de desenvolvimento, no qual os métodos de oprimir, expropriar, disciplinar e dominar foram e são atualizados, alimentados e reconfigurados continuamente (FREITAS; HELOANI; BARRETO, 2008).

Para Heloani (2008), o assédio moral pode ser considerado um fenômeno decorrente do processo disciplinar, que é proveniente das modernas formas de gestão e da organização do trabalho no mundo atual. Pressionadas pelo processo de globalização, as organizações substituem cada vez mais o homem pela máquina, à medida que novas tecnologias são implementadas, obrigando o trabalhador a adaptar-se rapidamente ao maquinário.

Em termos históricos, Caldas e Neves (2008) observam que, no início do século XX, a organização racional do trabalho, nos moldes de Taylor, Fayol e Ford, afetou diretamente o bem-estar dos trabalhadores à medida que o ser humano era concebido como uma peça de uma máquina, com uma abordagem baseada na engenharia e na divisão de um trabalho mecanicista, repetitivo e que visava a garantir a eficiência organizacional, desprezando a visão de conjunto.

Foi, a partir da metade do século XX, que o modelo de administração japonês, ou toyotismo, ao passar por uma crise, optou pelo redirecionamento de suas estratégias, delegando ao trabalhador a condução e administração das máquinas, implementando técnicas de gestão, tais como os círculos de controle de qualidade, *kaizen* (aperfeiçoamento contínuo) e *just-in-time* (trabalho realizado no tempo exato, em que as peças utilizadas em processos de produção só devem ser fabricadas ou estocadas quando necessário, para eliminar desperdícios).

Muito embora tenham surgido novos modelos de organização e de gestão do trabalho, a precarização do trabalho parece permanecer em cena, mediante sua mecanização, fragmentação de tarefas, vigilância ostensiva do trabalhador e uma preocupação maior das empresas com dimensões técnicas e financeiras, sem considerar, em alguns casos, o bem-estar dos trabalhadores (CALDAS; NEVES, 2008).

Também, no decorrer da maior parte do século XX, desenvolveu-se uma disputa internacional entre dois diferentes sistemas de produção: o capitalismo e o socialismo, que alternaram conquistas e derrotas em diferentes esferas da vida social. O mundo capitalista demonstrou maior capacidade de elevação do nível de conforto material, enquanto que o mundo socialista se ateve numa indústria bélica

de ponta e na confiança de um futuro igualitário. O período que sucedeu a Segunda Guerra Mundial foi de grande crescimento para as sociedades capitalistas, enquanto que, no mundo socialista, a crise do petróleo se fez sentir na elevação de sua dívida externa, fato que foi aproveitado pelas multinacionais capitalistas para elevar o ritmo de sua circulação planetária, mudando a face da concorrência, das relações de trabalho e do mercado consumidor (FREITAS; HELOANI; BARRETO, 2008).

Ainda, no final da década de 1970, em paralelo ao movimento da iniciativa privada mencionado anteriormente, o Estado já não apresentava condições de garantir o pleno emprego a todos, enquanto o sistema público de previdência social começava a ruir, contribuindo, como reforçam Freitas, Heloani e Barreto (2008), para a perda de sua popularidade para a iniciativa privada, que apresentava ganhos de produtividade numa época de "vacas magras". Desta forma, prosseguem os autores, na década de 1980, a reivindicação a um Estado mínimo apresentou um espaço privilegiado para os partidários do neoliberalismo econômico, de forma que as empresas privadas ressurgiram como principal ator socioeconômico, especialmente após a queda do muro de Berlim, em 1989, episódio que valorizou ainda mais o papel das empresas, exercendo forte influência na sua legitimação social como representantes de um sistema econômico vencedor, baseado no livre mercado.

Em linhas gerais, estas reformulações implicaram, dentre outros aspectos, na busca de equilíbrio orçamentário por parte do Estado, via redução dos gastos públicos, abertura comercial e liberalização financeira, desregulamentação dos mercados nacionais com a eliminação dos instrumentos de controle de preços e incentivos, incluindo também reformas no sistema de previdência e do mercado de trabalho, bem como a privatização de empresas e serviços públicos (SGUISSARDI, 2002).

A ideologia neoliberal que impregna o contexto social, econômico e cultural em que vivemos dá sustentação às práticas de opressão, dominação e violência que atendem a interesses privados, em detrimento da justiça social e do bem comum. Vivemos em uma época, destaca Rizvi (2008), em que os valores predominantes estão relacionados ao sucesso, poder, lucro, produtividade e sobrevivência a qualquer custo, de forma que estes valores dão suporte às estratégias de competição e individualismo, em que tudo é descartável, em especial, as pessoas e

os valores éticos e morais que consideram a primazia do bem comum e do ser humano.

Desta forma,

a violência expressa no ambiente de trabalho contemporâneo pode ser uma manifestação segmentada de uma violência maior que encontra seus fundamentos numa sociedade que vê na economia a resposta a todos os seus problemas e em uma organização do trabalho cada vez mais sem compromissos com o ser humano, pois a sua fórmula mágica é enfocada na garantia de ganhos de produtividade crescente no curso prazo. Trata-se, portanto, de uma violência assumida como um efeito colateral simplesmente, ou seja, uma violência que se quer naturalizada. (FREITAS; HELOANI; BARRETO, p. 15).

Foi na década de 1990, que o movimento de valorização das empresas teve seu auge. Conforme Freitas, Heloani e Barreto (2009), as empresas passariam a ser consideradas as responsáveis pelas riquezas das nações, desenvolvimento tecnológico, conquistas de mercados em nível global, e elevação seguida de índices de produtividade, que justificariam antecipadamente as reestruturações que seriam feitas, servindo de alibi para os efeitos colaterais destas resultantes.

Os modelos de gestão empresarial contemporâneos imputam uma sobrecarga ao trabalhador e a competição entre as empresas fomenta a competição sem fim entre os trabalhadores e entre as equipes. Num ambiente tão competitivo, o emprego e a empregabilidade são valiosos, fazendo, muitas vezes, com que o trabalhador aceite – sem questionar – certos princípios e relações pessoais altamente questionáveis. Os eventuais laços de afetividade e de solidariedade entre os trabalhadores são substituídos por relações entre clientes, fundadas em interesses e contrapartidas mútuas, como observa Araújo (2012).

Neste contexto, de degradação das condições de trabalho e de alto índice de estresse entre os trabalhadores, o assédio moral surge vinculado a um determinado desenvolvimento dos modelos de gestão empresarial que busca controlar e empregar, em favor de uma gestão eficiente, o envolvimento emocional dos empregados com o sucesso da atividade empresarial, compartilhando responsabilidades, passando a chamá-los de “colaboradores”. Neste cenário, torna-se plausível e até incentivada uma gestão abusiva, que poderá afetar e intimidar

todos os empregados de maneira difusa e, alguns, em especial, de maneira expressa e direta, viabilizando a redução de custos e o incremento da produção, mediante a exposição dos empregados a situações de risco e desrespeitando os direitos básicos de alguns (ARAÚJO, 2012). Como aponta Heloani (2008, p. 103):

Não nos resta, assim, outro caminho, a não ser uma atitude crítica constante para que se possam resgatar as condições essenciais para a recuperação do espaço de confiabilidade no mundo do trabalho e o sentido de um humano integral, como finalidade de si mesmo.

Por fim, devemos observar que o assédio moral constitui um subproduto de uma arena competitiva global, sendo fundamental compreender e considerar este contexto, uma vez que todas as práticas e políticas de prevenção e combate ao assédio moral serão insuficientes se as condições e a filosofia que conduzem à hipercompetitividade não mudarem (HELOANI, 2008). É, portanto, a partir da perspectiva deste cenário mais amplo em que se insere o assédio moral, que trataremos, a seguir, das questões conceituais e características deste fenômeno.

2.2 Estudos pioneiros, terminologias e conceitos

Abordaremos, na sequência, os estudos pioneiros sobre o assédio moral, bem como as diferenças existentes no que se refere à terminologia utilizada em diferentes culturas para denominar este fenômeno. Tendo em vista a complexidade dos processos de assédio moral, serão também tratadas questões conceituais, que envolvem sua identificação prática no dia a dia, uma vez que não é incomum que as ocorrências de assédio sejam confundidas com as mazelas cotidianas que, embora não sejam boas, nem sempre são situações de assédio moral. O correto entendimento do que é assédio moral é importante para que não se corra o risco da banalização, beirando à generalização, podendo haver o entendimento de que as ocorrências de assédio são normais ou de que tudo o que ocorre de ruim é assédio moral.

2.2.1 Estudos pioneiros

Os estudos sobre assédio moral tiveram sua origem na academia, sendo que foi o interesse da própria sociedade e de instâncias diversas, como a mídia, sindicatos e justiça, que abriram espaço para que as discussões sobre este fenômeno ganhassem amplitude. Em nossa visão, o interesse crescente de diversas instâncias a respeito das temáticas referentes ao assédio moral não somente guarda relação direta com suas consequências nefastas, mas também com sua abrangência, conforme abordaremos adiante.

Em 1976, o psiquiatra americano Carroll Brodsky publicou um estudo pioneiro denominado *The harassed worker*, em que relata uma pesquisa realizada com pessoas que alegavam maus tratos no ambiente de trabalho. Foi, entretanto, a partir das pesquisas e das publicações da francesa Marie France Hirigoyen e do alemão Heinz Leymann, que a temática referente ao assédio moral começou a ganhar notoriedade.

No início dos anos 1980, inspirado em sua experiência como terapeuta familiar, Leymann começou a investigar o sofrimento no trabalho, chegando a inéditos e preocupantes resultados, que rapidamente foram divulgados no ambiente acadêmico e, posteriormente, a outras instâncias, a partir da publicação, em 1986, de seu livro denominado *Mobbing: Psychological Violence at Work*. O aspecto essencial das pesquisas conduzidas por Leymann e sua equipe estava relacionado à apreensão do problema e de termos que não sugerissem ambiguidade para os objetos de estudo e comportamentos dos pesquisados (EINARSEN et al., 2011).

O debate sobre as questões referentes ao assédio moral ganhou evidência em escolas, universidades, sindicatos e empresas, dentre outros, a partir de 1998, com a publicação do livro *Le harcèlement moral: la violence perverse au quotidien* (traduzido para o português como *Assédio moral: a violência perversa no cotidiano*), escrito pela psiquiatra e psicoterapeuta familiar francesa Marie France Hirigoyen.

Ao caracterizar o processo de assédio, Hirigoyen (2002a) pontua que um ato inofensivo ou ainda imperceptível pode identificá-lo, e que este fenômeno pode estar presente tanto na vida doméstica como na esfera profissional, existindo em toda

parte e sob diferentes enfoques, de acordo com o contexto e a cultura nos quais está inserido.

Dada a repercussão de sua primeira obra, Hirigoyen lançou, em 2001, um livro específico sobre assédio moral no trabalho, intitulado *Le malaise dans le travail, harcèlement moral: démêler le vrai du faux* (traduzido para o português como *Mal-estar no trabalho: redefinindo o assédio moral*). Neste livro, que apresenta numerosos casos reais, a autora examina aspectos referentes ao fenômeno do assédio moral no ambiente profissional.

2.2.2 As diferentes terminologias utilizadas

Observamos que as diferentes terminologias referentes a este fenômeno sofreram derivações no decorrer do tempo, assumindo diferentes vocábulos e conotações de acordo com as culturas locais, conforme veremos a seguir.

O termo *mobbing* foi empregado, pela primeira vez, pelo etilogista francês Konrad Lorenz, nos anos 1960, para definir o comportamento agressivo de grupos de animais que, circundando de maneira ameaçadora outros membros do grupo, provocam sua fuga por medo de um ataque (HIRIGOYEN, 2002b).

Nos trabalhos de pesquisa em língua inglesa, podemos identificar, com certa frequência, a utilização dos termos: *mobbing*, *bullying* e *harrassment*. *Mobbing* vem do verbo inglês *to mob*, cuja tradução é maltratar, atacar, perseguir, sitiar. Já, o substantivo *mob* significa multidão, turba, bando e, ainda, *Mob*, com letra maiúscula, significa máfia. O uso deste termo pode ser observado, por muitas vezes, nos seguintes países: Suécia, Dinamarca, Finlândia, Suíça, Alemanha.

O termo *bullying* é utilizado, de maneira mais ampla, indo desde chacotas e isolamento até condutas abusivas com conotações sexuais ou agressões físicas, referindo-se, no mais das vezes, às ofensas individuais do que à violência organizacional. O uso deste termo pode ser observado frequentemente na Inglaterra e alguns outros países de língua inglesa.

Harassment, que significa tormento ou assédio, é encontrado constantemente em publicações nos Estados Unidos, principalmente em referências a situações de assédio sexual (*sexual harassment*), sendo também utilizado, em alguns casos, nas referências a assédio moral (*moral harassment*).

No Japão, *ijime* é o termo utilizado para descrever assédio. Segundo Hirigoyen (2002b), este vocábulo não somente descreve as ofensas e as humilhações infligidas às crianças no ambiente escolar, mas também é utilizado para descrever as pressões de um grupo com o objetivo de formar os jovens recém-contratados ou ainda reprimir os elementos perturbadores.

Aguiar (2003) cita, ainda, os termos utilizados na Espanha e na França para referir-se ao fenômeno do assédio moral: *psicoterror* ou *acoso moral* na Espanha, e *harcèlement moral* na França.

Na Língua Portuguesa, segundo Ferreira (1986), assediar significa perseguir com insistência ou, ainda, importunar, molestar, com perguntas ou pretensões insistentes. Segundo o autor, moral refere-se a costumes, é um conjunto de regras de conduta consideradas válidas para qualquer tempo ou lugar, seja para um grupo ou uma pessoa determinada. Em Portugal, é chamado de terrorismo psíquico ou assédio moral e, no Brasil, simplesmente, assédio moral.

Soboll (2008) destaca que, no Brasil, ocorre uma tendência em considerar os termos *mobbing*, *bullying* e assédio moral como equivalentes, muito embora o termo mais utilizado, na área acadêmica e entre os atores sociais, seja assédio moral, seguindo o modelo francês de Hirigoyen.

Neste sentido, devidamente resguardadas peculiaridades culturais, entendemos que todos os termos mencionados anteriormente estão alinhados no sentido de se referir a expressões de violência psicológica no ambiente de trabalho, diferenciando-se apenas nos elementos pertinentes a realidades locais. Portanto, neste texto, utilizaremos a denominação assédio moral, entendendo-a como semelhante ao *bullying* e ao *mobbing*.

2.2.3 Conceitos de assédio moral

Além das diferenças semânticas que podem ser identificadas por questões culturais em diferentes países no que se refere àquilo que é denominado assédio moral, encontramos também uma multiplicidade de conceitos, o que pode, eventualmente, comprometer a comparação entre diferentes resultados empíricos encontrados, sendo importante a utilização de um conceito exato (HIRIGOYEN, 2002b; MACIEL et al., 2007).

A diferença central entre os conceitos sobre o que é assédio moral

está em quem os construiu e nos termos que descrevem a problemática, ressaltando uma ou outra característica, a partir de uma determinada perspectiva de análise, fundamentada em áreas específicas do conhecimento e em situações de realidade próprias da cultura dos autores, situados cada um em um tempo e em um espaço específico (SOBOLL, 2008, p. 27).

Mas, afinal, o que é o assédio moral?

Ainda não é consensual a definição do que seja assédio moral e quais são seus limites, uma vez que se trata de um campo que ainda está em construção. Bradaschia (2007) realizou, por um lado, um amplo estudo bibliográfico com o objetivo de sistematizar as informações referentes ao assédio moral e, sobre este aspecto, afirma que as definições apresentam variações em função da frequência e duração da situação de assédio e dos atos passíveis de serem considerados ou não como assédio moral; por outro lado, a autora sinaliza consenso na literatura acadêmica a respeito de que o assédio moral envolve um tratamento desleal por um ou mais indivíduos dentro do ambiente de trabalho, bem como sua repetição.

Com o objetivo de propiciar uma visão mais ampla das diferentes definições de assédio moral existentes, apresentamos, no Quadro 1, a contribuição de alguns pesquisadores nacionais e internacionais, que nos permite identificar certas semelhanças nos esforços empreendidos no sentido de compreender e definir o que é assédio moral.

Quadro 1: Conceitos de assédio moral

Referência	Definição
Brodsky (1976)	Tentativas repetitivas e persistentes de atormentar, diminuir, frustrar ou conseguir uma reação de alguém.
Leymann (1996)	Comunicação antiética ou hostil, direcionada de maneira sistemática por um ou mais indivíduos.
Vartia (1991)	Comportamento e ações negativas que são longas, recorrentes e sérias e que incomodam e oprimem. O comportamento negativo se torna assédio moral se repetitivo e contínuo.
Ashforth (1994)	Conjunto de seis comportamentos de líderes dentro das organizações: 1) arbitrariedade e autoengrandecimento; 2) assédio a subordinados; 3) falta de consideração; 4) resolução de conflitos pela força; 5) desencorajamento à iniciativa; 6) punição não contingencial.
Unison (1997)	Todo comportamento ofensivo, intimidante, malicioso, insultante ou humilhante. Todo comportamento de abuso de poder ou autoridade que leva a diminuir um indivíduo ou grupo de indivíduos e os leve a sofrer de estresse.
Keashley (1998)	Comportamentos que são principalmente não-físicos, repetitivos e que prejudicam a vítima.
Einarsen (2000)	Acontece quando um ou mais indivíduos, repetidamente, são expostos a atos negativos (seja assédio sexual, tormento, exclusão socialmente, comentários ofensivos, abusos físicos ou similares), conduzidos por um ou mais indivíduos. É preciso haver disparidade nas relações de poder entre as partes.
Zapf (2000)	Ofender e excluir socialmente alguém ou delegar tarefas ofensivas.
Hirigoyen (2001)	Toda e qualquer conduta abusiva manifestada sobretudo por comportamentos, palavras, atos, gestos, escritos, que possam trazer dano à personalidade, à dignidade ou à integridade física ou psíquica de uma pessoa, pôr em perigo seu emprego ou degradar o ambiente de trabalho.
Barreto (2005)	É uma forma sutil de violência que envolve e abrange múltiplos danos, tanto de bens materiais quanto moral, no âmbito das relações laborais. O que se verifica no assédio é a repetição do ato que viola intencionalmente os direitos do outro, atingindo sua integridade biológica e causando transtornos à saúde psíquica e física. Compreende um conjunto de sinais em que se estabelece um cerco ao outro sem dar-lhe tréguas. Sua intencionalidade é exercer o domínio, quebrar a vontade do outro, impondo término ao conflito, quer pela via da demissão ou da sujeição.
Uva (2008)	Ato de provocar uma violência psicológica no trabalho, de forma repetida e sistemática, com o objetivo de humilhar, isolar e desacreditar um trabalhador.
Freitas, Heloani e Barreto (2008)	Trata-se de uma conduta abusiva e intencional, frequente e repetida, que ocorre no ambiente de trabalho e que visa a diminuir, a humilhar, a vexar, a constranger, a desqualificar e a demolir psiquicamente um indivíduo ou um grupo, degradando as suas condições de trabalho, atingindo a sua dignidade e colocando em risco a sua integridade pessoal e profissional.

Fonte: Adaptado de BRADASCHIA, 2007 e RODRIGUES E TEIXEIRA, 2009.

Ainda que sejam diferentes as expressões utilizadas pelos autores, em todas as definições, podemos observar que o assédio moral envolve comportamentos negativos e/ou abusivos direcionados a um ou mais indivíduos. Atormentar, diminuir, frustrar, comunicar-se de maneira antiética ou hostil, ofender, excluir socialmente alguém, delegar tarefas ofensivas, violar direitos, quebrar a vontade do outro, humilhar, desacreditar, vexar, constranger, desqualificar e demolir psiquicamente representam comportamentos ou atos do assediador (ou

assediadores) que podem ser identificados nas definições de assédio moral apresentadas e que permitem a compreensão de como esta forma de violência pode ocorrer na prática.

A frequência, a persistência e a repetitividade dos comportamentos abusivos estão presentes em praticamente todas as definições apresentadas, chamando nossa atenção para o fato de que esta questão é fundamental para que o assédio moral seja devidamente qualificado.

Outros aspectos que consideramos serem importantes na análise das diferentes definições apresentadas referem-se a: 1) consequências físicas ou psicológicas para o assediado, por trazerem à tona a gravidade dos processos de assédio moral; 2) a eventual sutileza do processo, que nos remete à dificuldade de identificar e mesmo pesquisar este fenômeno, e 3) a presença de relações de poder entre assediador(es) e assediado(s), que demanda a análise contextual destas relações de poder, considerando que as manifestações de poder nem sempre estão limitadas às relações hierárquicas, constituindo um mecanismo complexo e que requer a análise de cada situação em suas especificidades.

Por entender a necessidade de utilizarmos uma única definição em que pudéssemos basear-nos, principalmente no sentido de identificar as situações de assédio que emergiram da pesquisa empírica, neste estudo, optamos pela definição proposta por Freitas, Heloani e Barreto (2008). Esta opção justifica-se pelo fato de que, além de ser um conceito proposto por brasileiros, os referidos autores têm contribuído há quase duas décadas com estudos, pesquisas e debates sobre o assédio moral em nosso país, discutindo e propondo caminhos para o conhecimento e para a prevenção desta temática tão complexa.

No que se refere à duração do assédio, a investigação de Hirigoyen (2002b) apurou que, na França, na maioria dos casos, é de pouco mais de três anos. Destacamos, entretanto, que não há consenso na literatura pesquisada a respeito desta temática (LEYMANN, 1996; ZAPF, 1999; NAMIE, 2003; BARRETO, 2005; MACIEL et al., 2006; MACIEL; GONÇALVES, 2008).

Assim sendo, ao considerar aspectos referentes à duração das situações de assédio analisadas, este estudo converge com as observações de Freitas, Heloani e Barreto (2008) e Einarsen et al. (2011), as quais destacam que o aspecto temporal não pode ser definidor da violência sofrida. É o contexto prático que definirá se é ou não aconselhável a utilização de um critério de duração mínima, não sendo possível avaliar o assédio a partir de um único evento, mas do processo de uma maneira ampla.

É necessário destacar, também, que, mesmo com os conceitos de assédio à mão, nem sempre é fácil identificarmos o que é ou não assédio moral no cotidiano. Se, por um lado, a eventual sutileza das práticas de assédio pode dificultar sua identificação, por outro lado, existe o risco de confundi-lo com os dissabores que fazem parte do dia a dia profissional, que não são poucos e também podem assumir diferentes intensidades e formatos. Desta forma, observamos que, tão importante quanto entender o que é assédio, é importante entender o que não é. Por este motivo, abordaremos esta temática na sequência, com o objetivo de minimizar os mal-entendidos que podem ocorrer na análise de situações desagradáveis que fazem do cotidiano profissional e sua eventual confusão com as ocorrências de assédio moral.

2.2.3.1 O que não é assédio moral

O ato violento não traz uma etiqueta de identificação (ODÁLIA, 1983).

Apesar de todo o cuidado existente na delimitação e definição do fenômeno, é possível identificar uma tendência de generalização, de forma que, muitas vezes, são nomeadas como assédio moral algumas situações desagradáveis no trabalho ou que apresentem repercussões na saúde física ou mental dos trabalhadores. Episódios pontuais, pressão para a produtividade, exigências de submissão às regras da empresa ou metas exageradas muitas vezes podem ser confundidos com situações de assédio moral. Também merece atenção a notoriedade pública do assédio moral, que pode estar sendo desmesuradamente inflacionada no imaginário contemporâneo e reforçando a adoção de definições imprecisas, tornando o sentido

do fenômeno evanescente e sem fronteiras bem traçadas (BIRMAN, 2005; SOBOLL, 2008).

À medida que o cotidiano profissional é marcado por pressões de diferentes naturezas, as pessoas tendem a ficar mais expostas a situações indesejáveis e desagradáveis que, num plano mais amplo de análise, podem refletir o cenário de competitividade, no qual as empresas estão inseridas e, num plano mais específico, podem estar relacionadas a situações típicas da empresa, envolvendo aspectos relacionados à cultura organizacional e/ou falta de perfil adequado ou a despreparo daqueles que exercem cargos de comando.

Estamos diante de um ambiente de trabalho que é repleto de imposições, conflitos, disputas e medos, em que o diálogo muitas vezes inexistente e evolui frequentemente para a naturalização e reprodução de atos de violência sutil ou explícita, que mantêm vínculo estreito com o assédio moral, uma vez que ambos acontecem em determinada ordem econômica e social, assim como em uma determinada estrutura de poder. Essa visão naturalizada da violência, em geral, reflete uma diferença transformada em desigualdade, uma forma de dominação, de não reconhecimento do outro, que subtrai a condição humana das pessoas, coisificando-as, e muitas vezes impondo seu silêncio (BARRETO, 2005; FREITAS; HELOANI; BARRETO, 2008).

Denominar as situações desagradáveis que ocorrem no ambiente profissional como assédio moral é um dos caminhos encontrados pelos trabalhadores para falar de suas vivências no trabalho e das diferentes formas de violência psicológica sofridas (SOBOLL, 2008). Por ser também uma expressão de violência, não constitui tarefa simples estabelecer delimitações entre o assédio moral e as outras formas de violência ou outros dissabores que podem ocorrer no ambiente profissional.

Com o intuito de auxiliar na diferenciação entre o que é assédio moral daqueles conflitos que podem ocorrer no dia a dia profissional, apresentamos a contribuição de Cassitto et al. (2004), que utilizam um quadro explicativo para sinalizar os principais aspectos que diferenciam os conflitos saudáveis das situações de assédio moral. Destacam estes autores que o que diferencia o assédio moral dos outros conflitos que pertencem ao mundo do trabalho é que, no assédio moral, o padrão

relacional é confuso e os comportamentos são antiéticos, as regras não são claras, há parcialidade nos julgamentos e avaliações, a comunicação é indireta e evasiva e as divergências são encobertas ou dissimuladas. Já, no caso das situações de conflitos, embora possam existir eventuais desconfortos típicos deste tipo de situação, não são observados os elementos mencionados que ocorrem nas situações de assédio moral.

Quadro 2: Diferenças entre conflitos saudáveis e situações de assédio moral

Conflitos saudáveis	Assédio moral
Regras e tarefas claras	Regras ambíguas
Relações com colaboração	Comportamento sem colaboração/boicote
Objetivos comuns e compartilhados	Falta de previsão
Organização saudável	Relações interpessoais ambíguas
Conflitos e confrontos ocasionais	Ações sem ética e de larga duração
Estratégias abertas e francas	Estratégias equivocadas
Conflitos e discussões abertas	Ações encobertas e negação de conflito
Comunicação sincera e honesta	Comunicação indireta e evasiva

Fonte: CASSITTO et al., 2004, p. 15.

Ainda no que se refere às diferenças entre os conflitos organizacionais e as situações de assédio moral, Freitas, Heloani e Barreto (2008) ressaltam que os conflitos geralmente fazem emergir as divergências e as discórdias, o que possibilita sua negociação ou resolução. Já, nos casos de assédio, não há necessariamente um conflito entre o agressor e a vítima, sendo possível que a vítima ignore o problema ou que o considere insignificante, podendo até confundi-lo com uma brincadeira de mau gosto num primeiro momento. Nestes casos, somente, num segundo momento, após ser regularmente acuada ou atacada, é que a vítima percebe a multiplicação dos ataques e seu estado de inferioridade ou fragilidade, que dificultam qualquer esboço de reação.

Algumas situações que frequentemente podem ser confundidas e denominadas assédio moral são tratadas Hirigoyen (2002b) e serão apresentadas a seguir. Ao analisar estas situações, podemos perceber que os aspectos relacionados à intencionalidade e frequência merecem destaque, pois são elementos fundamentais na caracterização do assédio moral, conforme pudemos observar nas definições do conceito, mas nem sempre estão presentes em situações pertinentes ao cotidiano profissional.

É o caso da gestão por estresse, em que os líderes exercem pressões, muitas vezes desmedidas, no sentido de melhorar o desempenho de suas equipes de trabalho, visando ao atingimento das metas estabelecidas e transmitindo a seus subordinados a pressão que lhes é imposta, ainda que de maneira inconsciente. Muito embora a intenção não seja prejudicar o trabalhador e sim atingir e superar os resultados, neste tipo de gestão, a liderança tende a cometer exageros e comprometer não somente os próprios resultados, mas também o clima de trabalho e até a saúde do trabalhador.

Num ambiente onde reina o estresse, é comum a reprodução de comportamentos agressivos. Assim, se o líder agride um ou mais elementos de sua equipe de trabalho, os colegas podem começar a se agredir entre si e também agredir o próprio líder, uma vez que se estabelece um clima propício a estas formas de comportamento violento.

Falta de respeito e comportamentos despóticos por parte de líderes também não são incomuns no ambiente organizacional, infelizmente. Porém, ainda que muitas vezes estes comportamentos possam ser violentos, normalmente estes não estão relacionados à intenção de prejudicar o outro, mas à falta de preparo ou à supervisão adequada do profissional que exerce cargo de liderança.

A incompetência ou inexperiência na condução de equipes explica, em alguns casos, a ocorrência de erros, que podem ser exemplificados nas dificuldades de comunicação, adoção de comportamentos autoritários, agressivos ou manipulativos por parte daqueles que exercem o papel de líderes. Não é raro que os comportamentos despóticos constituam um escudo, utilizado para acobertar suas inseguranças e o medo de perder o cargo. Também é importante observar que estes comportamentos não são, necessariamente, mal intencionados e, por isso, não podem ser classificados como assédio moral, muito embora caiba o destaque para os desconfortos, tensões e consequências desagradáveis que, invariavelmente, podem gerar.

Também existem os casos de agressões pontuais. Em algumas situações, como discutiremos adiante, estas agressões poderão ser identificadas como causadoras

de dano moral, principalmente pelas consequências graves que podem gerar ao trabalhador, porém não poderão ser confundidas com assédio, por não serem frequentes ou de caráter repetitivo, ocorrendo de maneira episódica.

Tendo em vista que algumas organizações são estruturadas de forma perversa, alguns ambientes profissionais exigem que seus participantes compactuem e reproduzam esta perversidade sob a forma de situações de humilhação, de forma que todo e qualquer profissional que questionar este sistema poderá sofrer retaliações sob a forma de exclusões. Nestes casos, transmitir perversões não significa necessariamente querer fazer o outro sofrer, mas responder a um papel estabelecido e demandado pela lógica organizacional.

Apesar de seu potencial destrutivo, as ações apontadas por Hirigoyen (2002b), não são pontuais, e nem sempre conscientes ou mal intencionadas, de forma que somente a partir de uma análise contextual apoiada nas definições conceituais teremos condições de identificar adequadamente situações de assédio moral.

Ressaltamos que, ainda que não sejam identificados como assédio moral, é fundamental que os atos violentos que ocorrem no ambiente profissional não sejam banalizados ou legitimados como práticas necessárias, tendo como justificativa o discurso economicista vigente ou ainda serem entendidos como “normais”, por serem práticas aceitas, acobertadas ou ainda estimuladas pela cultura da organização.

Como a violência não é uma abstração, mas um processo objetivo, esta possui também consequências que são explícitas e que envolvem as pessoas e o ambiente onde estão inseridas. Muito embora a identificação do fenômeno do assédio moral seja um desafio, uma vez que se trata de um processo extremamente complexo, a análise desta temática como um problema organizacional poderá abrir espaços para o resgate de um ambiente de trabalho mais colaborativo, honesto e saudável, tanto para as pessoas, quanto para os negócios (FREITAS; HELOANI; BARRETO, 2008).

2.3 O assédio moral no ambiente organizacional

A compreensão e abordagem do tema assédio moral, das suas consequências para os sujeitos assediados e para o mundo do trabalho não é neutra. Abordar o tema exige compromisso com o ser humano, com o respeito à sua dignidade e a valores éticos que privilegiam o bem comum. (RIZVI, 2008, p.309)

Com base na revisão dos conceitos de assédio moral aqui propostos, passaremos a analisar elementos pertinentes às ocorrências de assédio no ambiente organizacional, envolvendo: suas características, diferentes táticas ou métodos adotados pelos assediadores, abordagens referentes ao perfil deles e das vítimas, níveis em que o assédio pode ocorrer e suas respectivas consequências e, por fim, considerações a respeito de sua prevenção e combate.

2.3.1 Características do assédio moral

Além dos aspectos conceituais apresentados anteriormente, existem características essenciais para que uma conduta seja identificada como assédio moral que são apresentadas por Soboll (2008) e Freitas, Heloani e Barreto (2008) e relacionam-se à: repetitividade do fenômeno, pessoalidade, territorialidade e intenção de prejudicar.

No que se refere à repetitividade ou à habitualidade do assédio moral, é importante lembrar que os comportamentos hostis devem ocorrer por repetidas vezes, representando uma prática continuada e insistente. Como o assédio moral é um processo que se define no tempo, não é possível diagnosticá-lo após a primeira hostilidade.

Ainda que duas ou mais pessoas de um mesmo grupo sejam alvo de agressões simultaneamente, o assédio moral é um processo direcionado e pessoal e não ocorre de maneira generalizada para todo o grupo. Para Freitas, Heloani e Barreto (2008), esta característica do assédio moral é constituída pelo lado subjetivo, tanto no nível do indivíduo, quanto no nível do grupo. Esta subjetividade é permeada por dúvidas, como: “Por que eu?; Por que fiz?; O que fiz?. Ele não presta, traz prejuízos à organização, incomoda, desestabiliza o grupo; é um mau exemplo para o coletivo, dificulta alcançarmos a meta etc.” (FREITAS; HELOANI; BARRETO, 2008, p. 53).

Quanto à territorialidade, é necessário observar que se estamos tratando de práticas de assédio que ocorrem no ambiente de trabalho, a(s) conduta(s) hostil(is) deve(m) ocorrer no âmbito do trabalho, ou ainda ser(em) decorrente(s) de relações de trabalho e entre pessoas que pertençam ao mesmo organismo empresarial ou, ainda, que sejam dependentes direta ou indiretamente (por exemplo, os terceirizados), da empresa.

Por fim, para serem caracterizados como assédio, os comportamentos hostis devem ter a intenção de prejudicar a vítima, seja para diminuir seus espaços de ação, manchar sua reputação, criar dúvidas sobre sua competência, forçar seu desligamento de um projeto ou mesmo da empresa. A estas características, Freitas, Heloani e Baretto (2008) acrescentam, ainda, que nas situações de assédio moral há sempre um evento desencadeador, que ancora todo o processo e que, por este motivo, deve também ser considerado.

Convém ressaltar que as classificações apresentadas não devem ser entendidas como rígidas, já que o assédio moral, em muitos casos, envolve elementos sutis e que nem sempre são identificados no momento em que ocorrem. Em muitos casos, as experiências adquirem sentido apenas quando a situação é avaliada *a posteriori* pelas vítimas (FREITAS, 2001; HIRIGOYEN, 2002b).

2.3.2 As direções do assédio e os métodos utilizados pelos assediadores

Tendo em vista as características das situações de assédio moral que foram apresentadas, voltaremos nossa atenção para quem são os assediadores e como eles podem agir, uma vez que o assédio moral pode partir tanto de colegas e chefes, como de subordinados, podendo ocorrer em várias direções.

Qualquer que seja a direção do assédio, seu processo é ardiloso, bloqueando psicologicamente a capacidade de defesa da vítima, podendo provocar mudanças em sua autoestima, perda de autoconceito e predominância do sentido de inutilidade, que minam a dignidade e o autorrespeito do assediado, induzindo-o ao erro, à desestabilização e à corporização das emoções, podendo levá-la a contrair doenças graves e até mesmo ao suicídio (HELOANI, 2011).

O assédio vertical descendente é aquele praticado pela liderança hierárquica. Constitui o caso mais comum de abuso do poder, em que os líderes dão vazão às suas frustrações ou fantasias de onipotência para assediar seu(s) subordinado(s), usando violência verbal e/ou física, alterando negativamente as condições de trabalho, bem como utilizando chantagem permanente de demissão (FREITAS; HELOANI; BARRETO, 2008). Hirigoyen (2002b) chama atenção para o fato de que quando o assédio é praticado por um superior hierárquico, ele pode ter consequências mais graves sobre a saúde se comparado ao assédio proveniente dos colegas de trabalho, uma vez que a vítima sente-se ainda mais isolada e com mais dificuldade de achar a solução para o problema.

A demasiada frequência com que o assédio que parte da liderança hierárquica ocorre no contexto atual está diretamente relacionada ao posicionamento da empresa, no sentido de permitir que indivíduos dirijam suas equipes de maneira tirânica ou perversa, ou porque isto lhe convém, ou porque não lhe parece ter a menor importância, observa Hirigoyen (2002a). Além disso,

A ameaça de perder o emprego permite erigir a arrogância e o cinismo como métodos de gerenciamento. Em um sistema de concorrência desenfreada, a frieza e a dureza tornam-se a norma. A competição, sejam quais forem os meios utilizados, é considerada válida e os perdedores são deixados de lado. Os indivíduos que temem o confronto não usam procedimentos diretos para obter o poder. Eles manipulam o outro de maneira sub-reptícia ou sádica a fim de obter sua submissão. Realçam sua própria imagem desqualificando a do outro (HIRIGOYEN, 2002a, p. 93-94).

O assédio praticado por colegas de trabalho é denominado assédio horizontal. Neste caso, não é incomum que a disputa pela obtenção de um mesmo cargo ou ainda uma promoção seja o motivo deflagrador do assédio. Outros fatores que podem servir de pretexto para o desencadeamento de agressões que podem se transformar em assédio moral entre colegas de trabalho são: presença de indivíduos de outras culturas, etnias ou ainda diferentes experiências, diferenças entre níveis de escolaridade e faixas etárias; deficiências físicas, preferências sexuais, políticas e/ou religiosas (HIRIGOYEN, 2002b; FREITAS; HELOANI; BARRETO, 2008).

Quando o assédio ocorre entre colegas, é comum que a empresa não intervenha, destaca Hirigoyen (2002a), recusando-se a ver ou deixando as coisas acontecerem. Em muitos casos, nem existe a consciência do problema, com exceção nos casos

em que a vítima reage de maneira muito ostensiva ou quando se ausenta do trabalho de maneira prolongada. Nestas situações, a vítima não se sente defendida e as soluções propostas raramente dão conta da raiz do problema, limitando-se normalmente a uma mudança para outra área.

Também pode ocorrer o assédio que é denominado misto. Hirigoyen (2002b) exemplifica este tipo de assédio mediante situações nas quais um assédio horizontal duradouro possa também incorporar o assédio vertical descendente, como resultado da omissão da chefia ou superior hierárquico. São situações em que o profissional se encontra numa posição de bode expiatório de um superior hierárquico ou ainda de colegas, sendo considerado responsável por tudo o que dê errado.

O assédio ascendente é aquele que ocorre quando um superior é assediado por um ou mais subordinados e ocorre com menor frequência. Constituem exemplos de situações em que pode ocorrer o assédio ascendente: falsa alegação de assédio sexual e reações coletivas de grupo em casos de fusões ou aquisições, situações em que profissionais expatriados necessitam de informações e aceitação de seus subordinados locais; contratação de profissionais de fora da organização para cargos de liderança, quando existia a expectativa de que um integrante da equipe fosse promovido; utilização de acesso privilegiado por parte de um subordinado (ao chefe de seu chefe ou aos pares de seu chefe) para promover maledicências, fofocas ou insinuações sobre a conduta de seu superior (HIRIGOYEN, 2002b; FREITAS; HELOANI; BARRETO, 2008).

Heloani (2004) observa que os assediadores podem agir individualmente ou em grupo, uma vez que um determinado agressor pode aliciar colegas que, por receio ou interesse de ascensão ou reconhecimento, possam aliar-se a ele, tornando-se cúmplices nas ações de perseguição a um ou mais funcionários.

A análise das direções do assédio e os exemplos de situações mencionados, remete-nos às características de competição generalizada que estão cada vez mais presentes no ambiente profissional, competição esta que reforça sentimentos de hostilidade entre as pessoas, estimula inveja e ressentimentos com relação ao outro. Estas características são altamente propícias às ocorrências de assédio que, muitas

vezes, podem ser entendidas como um elemento pertinente a este contexto, gerando um círculo vicioso.

Ainda neste sentido, cabe a observação de Freitas (2001), de que a administração pelo estresse permite que caminhos reprováveis sejam naturalizados no ambiente organizacional, servindo de via de acesso para que profissionais perversos possam dar vazão à falta de escrúpulos e ter prazer ao praticar atos aviltantes e tirânicos; o que torna o ambiente de trabalho tão perverso que o desrespeito humano torna-se uma marca registrada.

Agora que já identificamos quem podem ser os agressores no ambiente de trabalho, passaremos aos métodos que eles utilizam para impingir toda a sorte de humilhações e situações desagradáveis às suas vítimas. Ressaltamos que os agressores podem usar diferentes métodos simultaneamente, o que confere efetividade e rapidez a seus ataques (FREITAS; HELOANI; BARRETO, 2008).

Os métodos de assédio foram agrupados por Hirigoyen (2002b) em quatro categorias, que foram denominadas comportamentos hostis, começando, pelas mais difíceis de serem identificadas até aquelas que são mais evidentes. Com o objetivo de ilustrar os métodos de assédio, utilizaremos situações vivenciadas por trabalhadores que foram apresentadas por Barreto (2003), na pesquisa que realizou com 2072 profissionais atuantes em empresas de grande, médio e pequeno porte, dos setores químico, farmacêutico, plástico e similares de São Paulo e região. Mais do que exemplos, as falas dos trabalhadores revelam as histórias de humilhações e constrangimentos, em que a violência moral faz parte do dia a dia e conta com a cumplicidade das empresas.

A primeira categoria refere-se à deterioração proposital das condições de trabalho da vítima, e pode incluir as seguintes atitudes do agressor: contestar sistematicamente as decisões tomadas pela pessoa visada; criticar de maneira exagerada ou injusta seu trabalho; privar o profissional do acesso a seus instrumentos de trabalho (telefone, fax, computador); atribuir sistematicamente tarefas superiores às suas competências ou tarefas sem importância; dar instruções ou delegações impossíveis de serem cumpridas; pressionar o profissional para que não faça valer seus direitos (férias, horários e prêmios); agir de modo que o

profissional não obtenha promoções; atribuir à vítima tarefas incompatíveis com sua saúde e, induzir a vítima ao erro.

Nas falas que são apresentadas a seguir, a primeira, de uma profissional (P1) atuante em empresa do segmento de cosméticos, e a segunda, de uma profissional (P2) atuante no segmento químico, podemos observar a clara deterioração de suas condições de trabalho, bem como a trama das relações hierarquizadas e autoritárias às quais as profissionais estão submetidas.

P1) “O gerente... todo mundo tem medo dele. Ele se acha um Deus. Ele fica fiscalizando quem conversa. Chega devagarzinho pra ver se tem alguma de nós parada. Se a máquina tá parada, ele humilha com cara dura, na cara de todo mundo” (BARRETO, 2003, p. 141).

P2) “O encarregado lá da empresa, quando via chegar um colega pra perguntar alguma coisa, ele já queria saber o que a pessoa veio falar. A gente respondia, mas ele não acreditava e ameaçava. Se havia gente perto, ele humilhava, gritava, fazia questão de se mostrar. Aquilo me revoltava!” (BARRETO, 2003, p. 141).

Outro método utilizado pelos assediadores envolve ações relacionadas ao isolamento e recusa de comunicação com a vítima. Nestes casos, o assediado deixa de ser convidado para encontros sociais referentes ao trabalho e é excluído das atividades cotidianas da equipe. Não existe diálogo com os colegas ou superiores hierárquicos e a vítima tem sua presença ignorada, podendo haver recusa de contato, inclusive visual.

Na pesquisa de Barreto (2003), novamente encontramos exemplos em que os profissionais (P) expressam seus sentimentos de tristeza e de humilhação decorrentes do desprezo imposto por seu chefe e também por seus colegas de trabalho:

(P3) “A pior coisa na vida de uma pessoa não é o dinheiro, é o desprezo. Então, pra mim, depois que eu adoeci, a produção caiu e começaram a me jogar de lá pra cá! Só me jogam pra lá, jogam pra cá, sem valorizar o pouco que eu consigo fazer. Os chefes, os colegas... não falam comigo, não cumprimentam. Pra mim, isso é pior que o salário que eu vou ganhar” (BARRETO, 2003, p. 131).

(P4) “O que mais humilha a gente no trabalho é o desrespeito. Desrespeito com tuas coisas, com você mesmo. As pessoas de repente não te enxergam! Passam por você como se fosse uma mesa, uma cadeira. Eu, quando falo nisso, fico totalmente alterada. Demais! Dormia e acordava pensando nisso!” (BARRETO, 2003, p. 167).

A terceira categoria envolve atentados contra a dignidade do trabalhador, que podem ser representados por insinuações depreciativas ou chacotas, gestos de desprezo (suspiros, levantar de ombros, olhares desdenhosos), críticas injuriosas referentes a aspectos de sua vida pessoal, suas crenças religiosas, sua origem ou nacionalidade, atribuição de tarefas humilhantes, como podemos observar nos exemplos a seguir, em que as trabalhadoras são tratadas como crianças e humilhadas diante de seus colegas, o que revela uma dimensão de desqualificação pessoal e profissional perpetrada pela chefia:

(P5) “Tem um encarregado lá na empresa que, se deixar, ele faz a gente lavar banheiro, sabe? Ele fica em cima da gente e fala que a gente está conversando... e a gente... trabalhando! Ele fica chamando a atenção da gente, faz da gente criança. Ele é perigoso! Eu tenho medo dele. Se a gente não faz horas-extras, ele grita na vista de todo mundo. Todo mundo abaixa a cabeça e trabalha. Eu já chorei várias vezes, de cabeça baixa” (BARRETO, 2003, p. 152).

(P6) “Quando a gente não podia trabalhar, dar produção, eles colocavam de castigo em pé, perto da parede. A gente não podia nem colocar a mão na cintura, nada! Tinha que ficar assim: olhando para a parede. Coisa de humilhação! Coisa de... coisa de... eu considero de escravidão! Escravidão! Todo mundo cheirando a parede, olhando a parede! O pessoal ria” (BARRETO, 2003, p. 167).

Por fim, temos as diversas manifestações de violência física, verbal ou ainda sexual. Nos casos de agressões físicas, ainda que “leves”, a vítima pode ser empurrada ou ainda vivenciar situações onde o agressor fecha ou bate a porta em sua cara. As agressões verbais incluem os gritos e eventuais palavras de baixo calão, enquanto que, na violência sexual, a vítima poderá receber propostas, telefonemas ou cartas, ou ainda insinuações sutis ou explícitas, que podem gerar muito constrangimento.

Selecionamos dois exemplos relacionados a situações de assédio sexual, relatados por profissionais do gênero feminino, ambas atuantes em empresas do segmento cosmético e indústria plástica, respectivamente. Segundo o relato das trabalhadoras, esta forma de violência se manifesta em contato físico indesejável, insinuações e piadas grosseiras, comentários jocosos, ameaças, fofocas, maledicências, ironias e exibição de material pornográfico, associados a promessas de promoção profissional. Em suas palavras:

(P7) “Lá na empresa tinha um encarregado que falava de todas as meninas. Quando entrava uma menina nova, o olho dele crescia. Já dava em cima. Se a menina fosse nova, tudo bem, era efetivada.... Tinha acesso a tudo. Se ela aceitasse...tinha que ter a “ficha de cama”, né? E isso era revoltante ! [...] Ele tinha mania de falar que tinha saído com todas as mulheres dali. Ele gostava de jogar uma contra a outra” (BARRETO, 2003, p. 139).

(P8) “Eu tinha um chefe que vivia me perturbando. Queria que eu saísse com ele. Me disse que, se eu saísse, ele era amigo de gente grande e eu ia ser promovida... As pessoas achavam que eu estava tendo um caso com ele. E eu estava revoltada! Aquilo me incomodava. E eu tinha medo dele! Pedi pra mudar de setor, não adiantou. [...] Eu não tinha noção, me considerava ingênua, sem defesa... Não sabia me defender. Tinha medo... precisava do emprego. O assédio é terrível, incomoda muito quando você não quer” (BARRETO, 2003, p. 140).

Como destaca Barreto (2003), situações desta natureza estão presentes nas relações hierárquicas assimétricas de poder e incomoda muito as mulheres, interferindo nas relações entre os pares, degradando suas condições de trabalho, criando um ambiente hostil e de intimidação, desencadeando reações de ansiedade e de medo. No caso do assédio sexual, é importante considerar que ele ocorre entre desiguais, não somente por conta da questão de gênero, mas porque um dos elementos da relação dispõe de elementos de penalizar o outro (FREITAS, 2001). Como nos exemplos apresentados por Barreto (2003, p. 139 e 40), as profissionais não receberam apenas um convite constrangedor, uma vez que um convite é algo que pode ser recusado. Os casos apresentam, sim, uma intimação, uma chantagem, pois se não houver o aceite por parte da funcionária, ela poderá sofrer retaliações, ainda que de maneira indireta.

Muito embora seja importante reconhecer que podem existir variações com relação aos métodos utilizados pelos assediadores, Hirigoyen (2002b) chama atenção para o fato de que a deterioração das condições de trabalho ocorre com maior visibilidade quando o assédio moral parte da liderança. Já o isolamento e a recusa de comunicação, bem como os atentados contra a dignidade e a violência verbal, física ou sexual, por sua vez, podem ser provenientes tanto da liderança quanto dos colegas.

Os comportamentos contra o trabalhador que atua em níveis operacionais ocorrem normalmente de forma direta, ou seja: física ou verbal. Já quando se tratam de hierarquias superiores, as agressões podem tornar-se mais sutis e, conseqüentemente, mais difíceis de serem caracterizadas, percebidas geralmente somente pela vítima. Tal fato pode ser explicado, pela natureza flexível e por vezes subjetiva de tarefas pertinentes à área administrativa, ao passo que a área operacional é caracterizada por tarefas definidas com maior objetividade em sua observação e mensuração (HIRIGOYEN, 2002b).

Mesmo que tenhamos uma lista exaustiva de comportamentos que podem ser utilizados pelos assediadores, esta ainda seria insuficiente para contemplar as mais diversas formas de expressão deste tipo de agressão e, neste sentido, Soboll (2008) sugere que as descrições típicas fornecidas pelos diferentes autores sejam adotadas como indicadores, mas não como critérios absolutos de diagnóstico de uma situação.

2.3.3 Perfil dos assediadores

Não existem explicações óbvias, mas sim, um conjunto de sentimentos inconfessáveis. (HIRIGOYEN, 2002b, p. 37)

Ao observar os comportamentos e métodos tão hostis que são utilizados pelos assediadores, nossa atenção passa a recair sobre esta figura: qual é seu perfil? O que a faz agir assim? Qual pode ser a origem destes comportamentos tão nefastos e impiedosos? Muito embora já tenhamos abordado as questões inerentes à competitividade presente na arena organizacional, como elemento facilitador ou

estimulador de comportamentos violentos, entendemos ser fundamental a abordagem de elementos pertinentes ao perfil de quem assedia.

São raros os estudos que tratam do perfil do agressor, uma vez que obviamente os agressores não se candidatam como tal à participação de pesquisas, sendo os dados existentes fornecidos geralmente pelas vítimas e, conseqüentemente, enviesados (BRADASCHIA, 2007; EINARSEN et al.,2011).

De acordo com Bradaschia (2007), no que se refere ao gênero dos assediadores, alguns autores ressaltam diferenças entre o assédio cometido por homens e mulheres, no que se refere às táticas utilizadas. Assim sendo, quando as mulheres são as assediadoras, elas fazem uso mais frequente de fofocas, invadem a vida privada das vítimas, "falam pelas costas", comentam questões particulares e fazem acusações difusas, usando normalmente táticas que irão afetar a vítima de maneira indireta (LEYMANN, 1996; HIRIGOYEN, 2002b). Já os agressores do gênero masculino costumam privilegiar aspectos relacionados à carreira, às promoções e promovem agressões relacionadas à orientação sexual e opções políticas e/ou religiosas de suas vítimas, ressalta Hirigoyen (2002b).

Cumpramos ressaltar que, seja explícito ou sutil, o assédio materializa a perversidade de seres humanos, sejam eles homens ou mulheres. A maior parte dos assediadores usa seu charme e sua capacidade de adaptação para deixar pessoas e vidas devastadas e, não raro, usam suas habilidades no desenvolvimento de um comportamento predatório que paralisa o outro e o impede de defender-se, fazendo-se muitas vezes passar por vítimas e confundindo psiquiatras, juizes e educadores (FREITAS, 2001). Nas palavras da autora:

Alguns indivíduos não podem existir senão pelo rebaixamento de outros; é necessário arrasar o outro para que o agressor tenha uma boa autoestima, para demonstrar poder, pois ele é ávido de admiração e aprovação, manipulando os demais para atingir os resultados (FREITAS, 2001, p. 9).

Heloani (2003) nos oferece uma ampla abordagem referente ao perfil e comportamento dos agressores. Para ele, os agressores podem ser profissionais bem vistos pelos seus superiores em função de sua capacidade de tomar decisões difíceis e polêmicas, sendo muitas vezes admirados por sua eficiência e eficácia,

apesar da arrogância com que tratam seus subordinados. São pessoas que normalmente possuem traços narcisistas, destrutivos e que se sentem inseguros a respeito de sua competência profissional, podendo exibir traços paranoicos, e/ou agir com desconfiança em relação às atitudes alheias. Além disso, geralmente possuem grande dificuldade para aceitar críticas, costumam ser hipersensíveis e exagerar o risco presente em diversas situações. São ambiciosos e invejosos e procuram constantemente aproveitar-se do trabalho alheio.

Também com base nos dados apresentados na pesquisa realizada por Bradaschia (2007), a respeito do perfil dos assediadores, poderemos verificar no Quadro 3 alguns de seus predicados, que foram encontrados na literatura consultada por esta pesquisadora:

Quadro 3: Características e comportamentos dos assediadores

Referência	Características / Comportamentos
Brodsky, 1976	O agressor é geralmente subserviente à autoridade. Ele não faz oposição a ninguém que esteja hierarquicamente superior e não consegue tolerar oposição daqueles que são seus subordinados.
Glendinning, 2001	A força por trás do comportamento do agressor é o desejo por poder e o mérito de sua loucura é enfraquecer os outros para que possam sentir-se engrandecidos.
Luna, 2003	O agressor costuma ter uma imagem bastante positiva dentro da organização. Ele é frio, perverso e faz uso de pequenos atos desestabilizadores que são muito difíceis de identificar.
Salin, 2003	A percepção de injustiças organizacionais, estresse, ataques à dignidade individual e autoestima podem levar algumas pessoas e “descontar” em empregados mais fracos ou com menos capacidade de se defender.
Burt, 2004	Os agressores têm uma forte tendência a contarem piadas maldosas.
Hornstein, 2004	Classifica os assediadores em 6 tipos: 1) o “conquistador”: que intimida suas vítimas pelas palavras e espera submissão; 2) o “racionalizador”: que justifica o seu comportamento porque é para um “bem maior”; 3) o “des-humanizador”: pra ele, as pessoas são simples números ou então robôs fáceis de usar; 4) o “manipulador”: que recebe crédito pelo trabalho feito pelos outros, rouba as ideias, conseguindo que suas vítimas sejam desvalorizadas; 5) os “performáticos”: destroem qualquer um que eles considerem que sejam competidores; 6) os “culpadores”: para eles, a vítima sempre merece o que lhe aconteceu por razões sempre inventadas por eles.

Fonte: Adaptado de BRADASCHIA, 2007.

Apesar das poucas fontes disponíveis a respeito dos agressores, a partir dos aspectos referentes a perfil e a comportamento apresentados pelos autores supracitados, é possível afirmar que se trata de pessoas que possuem graves problemas consigo mesmas e/ou na relação com os outros e que a eventual impunidade que é encontrada, em alguns ambientes organizacionais, desempenha papel de forte preditor destes comportamentos, que tendem a ser reproduzidos em

todas as circunstâncias da vida do assediador, seja em seu lugar de trabalho, seja em sua vida pessoal (FOX; SPECTOR, 1999; HIRIGOYEN, 2002a).

Ainda que todos nós possamos, eventualmente, utilizar processos perversos pontuais (que fazem parte de nossa natureza humana), eles poderão se tornar destrutivos se forem frequentes, sendo importante considerar que a perversidade não provém de um problema psiquiátrico, mas de uma racionalidade fria combinada a uma incapacidade de considerar os outros como seres humanos e reconhecer o sofrimento que lhes é infligido (FREITAS, 2001; HIRIGOYEN, 2002a).

“Um indivíduo perverso é permanentemente perverso; ele está fixado neste modo de relação com o outro e não se questiona em momento algum”, observa Hirigoyen (2002a, p. 11). Desta forma, ainda que a perversidade do agressor passe despercebida por algum tempo, ela irá manifestar-se em toda situação em que ele tiver que se envolver e reconhecer sua parte de responsabilidade, já que, para ele, é impossível questionar-se, sendo fundamental observar também que os agressores são diretamente perigosos para suas vítimas e também para todos que os rodeiam, uma vez que suas ações levam suas vítimas a perder seus referenciais e, inclusive, a se sentirem eventualmente culpadas pelas situações de assédio moral que sofrem.

Mais uma vez observamos que, aliado ao perfil dos agressores, também deverá ser considerado o ambiente onde as situações de assédio ocorrem (sobre o qual trataremos adiante), tendo em vista que o assédio moral muitas vezes acontece em ambientes de trabalho onde a violência é um elemento que faz parte da própria cultura organizacional, propiciando um terreno fértil para a prática de toda sorte de atrocidades.

2.3.4 Perfil e reações das vítimas

Ar irrespirável, a violência institui um princípio de crueldade, lançando suas vítimas no mais completo desamparo. Penetra nos poros. Produz anteparos. Muitas vezes não há o que dizer, não há o que pensar, não há o que imaginar. Resta um silêncio inquietante (SOUZA, 2004, p. 5).

Uma vez que abordamos alguns aspectos relacionados ao perfil do assediador, também devemos considerar alguns aspectos relevantes apresentados nos estudos que dizem respeito ao perfil das vítimas, seus sentimentos e a maneira que reagem às situações de assédio. Sobre esta temática, Bradaschia (2007) destaca que, como o assédio moral foi inicialmente um tema que despertou o interesse de psicólogos, é natural observarmos que muitos estudos tenham se concentrado em tentar traçar um perfil das vítimas.

Hirigoyen (2002a) explica que uma pessoa que tenha sofrido um assédio moral é realmente uma vítima, uma vez que seu psiquismo é alterado de forma mais ou menos duradoura e que, embora as vítimas por vezes se queixem das ações do assediador, nem sempre possuem consciência de que existe esta temível violência subterrânea, dada a confusão psíquica que pode ter se instalado. As situações de assédio moral são, em muitos casos, indizíveis para a vítima, uma vez que, mesmo reconhecendo seu sofrimento, ela não ousa imaginar que tenha havido violência e/ou agressão e quando ousa se queixar do que aconteceu, com frequência tem a sensação de estar expressando-se mal e de não estar sendo compreendida.

Muito embora não exista um perfil psicológico padrão das vítimas, as características de algumas pessoas dentro de alguns contextos profissionais poderão facilitar a ocorrência de situações de assédio, envolvendo pessoas que destoam do grupo e que inclui: o assédio em função de deficiência física ou doença, em função de diferentes orientações sexuais, assédio discriminatório de representantes de funcionários e representantes sindicais; profissionais que se destacam por sua competência ou ainda aqueles que não possuem uma boa rede de relacionamentos (HIRIGOYEN, 2002b).

Ao contrário do que possamos pensar num primeiro momento, as vítimas nem sempre são indivíduos doentes ou frágeis, podendo, inclusive incluir profissionais que possuem desempenho acima da média (HIRIGOYEN, 2002a; HELOANI, 2003). O que ocorre é que as pessoas não são doentes, mas podem desenvolver patologias, uma vez que elas passem a acreditar que são o que seus agressores pensam ou desejam: desatentas, inseguras, incompetentes ou frágeis. Em alguns casos, a vítima poderá entrar em processo depressivo, prejudicando seu desempenho no trabalho e, assim, realizando a profecia que foi induzida pelo

agressor, uma vez que se encontra inserida em um contexto em que é levada a pensar que é merecedora ou culpada pelas situações constrangedoras (HELOANI, 2003; SESSO, 2005).

No que se refere ao gênero das vítimas, Bradaschia (2007) destaca que há muita discussão a respeito de quem são as vítimas mais frequentes de assédio: se as mulheres ou os homens. A autora destaca a importância de se considerar que a ausência de uma metodologia única afeta a comparação entre as pesquisas e seus resultados, além das possíveis diferenças culturais entre os grupos estudados.

Apesar da maioria das pesquisas corroborarem a ideia de que as mulheres são as vítimas mais frequentes de assédio, é preciso ter cautela, uma vez que os homens são normalmente mais contidos ao se assumirem como "frágeis", principalmente em se tratando do ambiente de trabalho. "Para o homem, a situação de assédio moral ganha contornos específicos, pois fere de forma diferenciada sua autoimagem" (HELOANI, 2003, p.60). Desta forma, ao tornar pública a humilhação que sofreram, também tornarão pública sua impotência diante dos fatos, o que nos ajuda a entender por que as mulheres procuram mais ajuda médica ou psicológica que os homens quando são vítimas de assédio, gerando a impressão de que são vítimas mais frequentes de assédio moral.

Quanto à idade das vítimas, Bradaschia (2007) destaca que as pesquisas não só não são unânimes com relação ao fato de este aspecto afetar ou não a chance de alguém ser assediado, como apresentam, inclusive, conclusões contraditórias. Tal fato pode estar relacionado a diferenças metodológicas ou ainda diferenças na composição da amostra, prossegue a autora, podendo também refletir diferenças culturais.

Se as vítimas são pessoas diferentes entre si, também diferentes são as suas formas de reagir às ocorrências de assédio, sendo que as reações esboçadas por elas adquirem importância no sentido de que a maneira como reagem ou não poderá afetar a situação de assédio e também seus efeitos, neutralizando ou potencializando o processo (NIEDL, 1996; EINARSEN et al., 2011).

Ao buscar elementos referentes às reações das vítimas de assédio moral, deparamo-nos com reações que vão desde a adoção de estratégias passivas e/ou construtivas (NIEDL, 1996), à opção por não reagir ou evitar o agressor e conflito (DAVENPORT; SCHWARTZ; ELLIOTT, 1999 apud BRADASCHIA, 2007; HELOANI, 2003; DJURKOVIC; McCORMACK; CASIMIR, 2005; RODRIGUES, 2005; CALDAS; NEVES, 2008) e ainda reações de enfrentamento (HIRIGOYEN, 2002a e 2002b; HELOANI, 2003; CALDAS; NEVES, 2008).

Niedl (1996) afirma que primeira reação das vítimas é normalmente construtiva, permanecendo, inclusive, leais à empresa. Entretanto, ao perceberem que a solução do problema não é possível, poderão optar por deixar a empresa ou ainda reduzir seu comprometimento com a organização.

Os resultados apresentados na pesquisa de Bradaschia (2007), no que se refere à reação das vítimas, apontam para o fato de que, na maior parte das pesquisas analisadas por esta autora, as estratégias de não reagir e de evitar o enfrentamento demonstram ser as mais utilizadas pelas vítimas. Bradaschia (2007), Davenport, Schwartz e Elliott (1999) citam e destacam três principais razões pelas quais os trabalhadores adotam posturas de não reação e não procuram dispositivos legais: 1) o assédio é ignorado, tolerado ou ainda mal interpretado pela gerência; 2) este comportamento ainda não foi identificado como mortal, como nas questões de assédio sexual e discriminação; 3) as vítimas são enfraquecidas, sentindo-se exaustas e incapazes de se defenderem.

Como já mencionamos, o medo de perder o emprego e de retaliações, representadas por mudanças desvantajosas de função ou local, aliados à exposição pública, também constituem elementos que contribuem para o entendimento da opção das vítimas pelo não-enfrentamento nas situações de assédio. Desta forma, a vítima poderá optar por mecanismos adaptativos, tais como a resignação, o silêncio e a apatia, visando à manutenção de seu posto de trabalho (HELOANI, 2003, CALDAS; NEVES, 2008).

Já, os casos de enfrentamento, embora menos frequentes, poderão ocorrer principalmente pelo fato de que, conforme já mencionado, as vítimas não costumam ser indivíduos frágeis ou doentes, mas pessoas que tomam, de forma consciente ou

não, posições de enfrentamento (HELOANI, 2003), podendo tornar-se, justamente por estas características, alvos das agressões, por não se deixarem dominar e reagir. Para Hirigoyen (2002b), em muitos casos, é quando a vítima reage ao autoritarismo que o assédio tem início, sendo que é a sua capacidade de resistência à autoridade que a torna um alvo.

As estratégias de enfrentamento são utilizadas pelos trabalhadores “na tentativa de enfrentar a precariedade da organização e das condições de trabalho e das relações socioprofissionais, visando a minimizar os possíveis danos à saúde” (CALDAS; NEVES, 2008, p. 146). Observamos, entretanto, que, na prática, nem sempre as estratégias de enfrentamento poderão gerar os resultados esperados pelas vítimas, em função do potencial destruidor que é típico dos processos de assédio moral.

Qualquer que seja a forma de reagir por parte da vítima, a perversidade característica das situações de assédio moral não a isentará das eventuais consequências provenientes das situações por ela vivenciadas, aspecto sobre o qual trataremos a seguir.

2.3.5 Os níveis do assédio moral e suas consequências

Não se morre diretamente de todas essas agressões, mas perde-se uma parte de si mesmo (HIRIGOYEN, 2002a, p. 66).

Sendo o assédio moral um fenômeno amplo e complexo, seus impactos sobre a vida e o viver do trabalhador podem ser profundos e gerar inúmeras consequências, cuja abrangência vai além da relação diádica assediador-assediado, podendo assumir contornos maiores, afetando também a empresa e, por que não dizer, a sociedade como um todo. Por este motivo, ao abordar as consequências do assédio moral no ambiente organizacional, optamos por referir-nos às suas diferentes instâncias de ocorrência, uma vez que o assédio moral é um fenômeno que ao mesmo tempo diz respeito à esfera individual, organizacional e social, sendo que os seus impactos e prejuízos arcados ou imputados em diferentes graus que podem sobrepor-se (FREITAS, 2007a).

No nível individual, é a vida psicossocial do indivíduo que será diretamente atingida pelo assédio e poderá envolver elementos relacionados à: personalidade, identidade e autoestima, cujas consequências podem: gerar impactos em sua vida psíquica, social, profissional, familiar e afetiva; afetar sua saúde; reduzir sua capacidade de concentração; induzir ao erro e colocar em risco seu emprego e até mesmo sua vida.

Freitas, Heloani e Barreto (2008) explicam que, nos casos iniciais de assédio, o indivíduo normalmente sente um “mal-estar”. Suas emoções são marcadas por pensamentos tristes e recorrentes, sua vida perde sentido e ele se sente culpado e envergonhado. Mágoa, raiva e incertezas normalmente estão presentes, sendo comumente acompanhadas de dúvidas a respeito de si mesmo e de seus atos, gerando uma avaliação negativa de si mesmo. Caso a situação de assédio se prolongue, o indivíduo terá instaurada uma desestabilização afetiva que poderá caracterizar um estado de latência patológica, de forma que as vítimas não conseguem superar o acontecido, em que cada novo ato de violência representa um novo golpe a ser enfrentado, num processo de mortificação que vai progressivamente minando as forças do profissional. Poderão surgir alguns sinais de alarme do organismo, como dores de cabeça, distúrbios digestivos, alterações de comportamento, podendo chegar à síndrome do pânico, e ao *burnout*.

O ostracismo imposto pelo grupo, pelo assediador ou pela própria vítima a si mesma pode levá-la ao uso de drogas, em especial o álcool, bem como à reprodução da violência em outros espaços sociais, como a família. Por estarem imersas nos problemas e angústias gerados pelas situações de assédio, muitas vezes as vítimas se isolam da família e de seus amigos, potencializando suas fragilidades e ampliando os efeitos e as consequências do assédio moral sofrido para outras esferas, além da organização e de seu trabalho em si (FREITAS; HELOANI; BARRETO, 2008).

A própria empresa pode tornar-se um sistema perverso, que ocorre quando os fins justificam os meios, ainda que indivíduos sejam física ou psicologicamente destruídos para o atingimento de seus objetivos (HIRIGOYEN, 2002a). No que se refere às consequências, o nível organizacional sofre os efeitos das ações de

assédio moral mediante o afastamento de profissionais por doenças e acidentes de trabalho, elevação dos índices de absenteísmo e rotatividade de pessoal, cujas consequências poderão envolver: custos de reposição, perda de equipamentos como resultado de desconcentração dos trabalhadores, queda de produtividade em função do moral do grupo e clima organizacional, custos judiciais decorrentes de indenizações trabalhistas, custos de imagem, desmotivação interna, redução da atratividade de talentos e eventual redução do valor da marca.

Praticamente ignorado, o âmbito social também deve ser considerado, uma vez que “existem preços pagos por todos numa sociedade quando indivíduos são massacrados pelas práticas de assédio” (FREITAS, 2007a, p. 6). Desta forma, a incapacitação precoce de profissionais oriundas de acidentes de trabalho, o aumento das despesas médicas e benefícios previdenciários, a elevação dos índices de suicídios na sociedade, a desestruturação familiar e social das vítimas, a perda do investimento social em educação e formação profissional, bem como o custo do potencial produtivo dos profissionais afastados por invalidez ou ainda a redução de seu potencial empregatício, requerem nossa atenção como possíveis consequências do assédio moral no ambiente organizacional.

Ainda sobre esta temática, Freitas (2007a) destaca que toda vez que um profissional capaz é tornado incapaz, a sociedade toda paga a conta e que, além das questões de natureza médica e trabalhista, existem outras, que estão relacionadas aos custos dos processos judiciais e à própria sobrecarga do sistema judiciário, devendo também ser considerado que o custo econômico dessas ações será repassado aos preços, que poderão ser cobrados de forma indiscriminada aos consumidores dessa organização.

O assédio moral gera também um clima de inquietação, medo e fragilidade, que se estende à sociedade como um todo, uma vez que o fenômeno da globalização e as constantes reestruturações e fusões de empresas pode levar as pessoas a perderem a confiança em si mesmas e a adotarem uma postura de descrédito com relação ao mundo do trabalho (HIRIGOYEN, 2002b).

O assédio moral é, pois, um fenômeno devastador na vida de um indivíduo, de uma empresa e de uma sociedade, e, portanto, diz respeito a todos nós. Se profissionais e organizações fecharem os olhos diante desta questão, estarão reforçando um comportamento que fere o direito de que todos sejamos tratados como seres humanos. Desta forma, o assédio moral vai além de uma questão moral, constituindo uma questão econômica e também um crime, que deve ser punido exemplarmente (FREITAS; HELOANI; BARRETO, 2008).

2.3.6 O assédio moral no ambiente educativo

Muito embora possa ser praticado em qualquer lugar, de acordo com as condições e circunstâncias de cada organização, Hirigoyen (2002b) destaca que existem locais de trabalhos mais expostos, sendo que o assédio predomina, de acordo com sua pesquisa, no setor terciário, no setor de medicina e no de ensino, ou seja, setores nos quais as tarefas não são definidas com objetividade, em que sempre é possível culpar alguém por alguma coisa.

Bradaschia (2007) observa que existem muitas variações no que se refere aos setores nos quais os casos de assédio moral ocorrem com mais frequência. Ainda que os resultados variem muito conforme o país e a pesquisa, tendências foram identificadas nos estudos analisados por esta autora, indicando que os funcionários públicos possuem um risco maior de sofrer assédio moral, assim como os setores em que o exercício do trabalho do profissional envolve maior frequência de relações interpessoais, corroborando as pesquisas de Hirigoyen (2002b) e Einarsen et al. (2011).

No que se refere ao meio educativo, que constitui nosso foco de interesse, Hirigoyen (2002b) afirma que este setor é um dos mais afetados pelas práticas de assédio moral, muito embora os estudos destaquem a violência sofrida pelos alunos e, em menor proporção, a violência sofrida pelos profissionais que atuam neste segmento. No caso do professor, a autora explica que o fato de suas atividades não poderem ser inteiramente codificadas poderá facilitar sua estigmatização no relacionamento com os alunos.

Considerando que nosso estudo é sobre a percepção de assédio moral sofrido por professores que atuam no nível superior e que, além da docência, também poderão exercer atividades relacionadas à pesquisa, entendemos ser importante abordar este aspecto, muito embora, segundo Hirigoyen (2002b), as práticas de assédio moral neste setor sejam banalizadas.

A busca pela notoriedade pode levar os pesquisadores a lutas ferozes ou ainda a rivalidades, bem como à adoção de práticas ilícitas para alcançar seu “lugar ao sol”. Assim sendo, um pesquisador poderá se apropriar dos conhecimentos ou ideias de outros, podendo copiar escritos ou utilizar palavras que não são suas, buscando estar sempre à frente de seus colegas no que se refere à quantidade de publicações, em detrimento aos progressos científicos. Também podem ocorrer situações em que chefes de departamentos podem se sentir inseguros em função do brilhantismo de algum pesquisador e, com isso, “lançar mão” de diversas táticas perversas no sentido de impedir seu trabalho (HIRIGOYEN, 2002b).

Como ocorre em outros setores, as práticas de assédio moral, no âmbito educacional, poderão ser consideradas traços perversos comuns em determinados ambientes, cujas práticas podem ser sustentadas pela cultura da instituição e constituir uma fonte de violência induzida. Tendo em vista a abrangência de suas consequências, discussões e ações referentes à sua prevenção e combate constituem elementos fundamentais, que serão abordados no próximo tópico.

2.3.7 Prevenção e combate

Não basta somente a boa vontade, pois, ironicamente, em algumas empresas onde os discursos da responsabilidade social, da sustentabilidade e da qualidade de vida são costumeiros, ocorrem procedimentos medievais em termos de relações de trabalho em pleno século XXI. (FREITAS; HELOANI; BARRETO, p. 110)

Ainda que as leis sejam necessárias para estabelecer proibições e responsabilizar as pessoas pelo comportamento em relação ao outro, estas não poderão resolver tudo. Sempre vão existir indivíduos que sentem prazer em descumprir as leis ou que conseguirão utilizá-las em benefício próprio, sendo necessário agir com antecedência, uma vez que tratar apenas do aspecto legal pode significar que as

situações já evoluíram por um tempo excessivo, de forma que é fundamental agir *a priori*, mediante a adoção de medidas eficazes de prevenção e combate ao assédio moral, não sendo necessário e nem adequado esperar por um número significativo de vítimas para agir. Para serem eficazes, as ações preventivas deverão agir sobre os fatores de ordem pessoal e administrativos, ou seja, é preciso agir sobre todos os elementos-chave do sistema e também considerar a não-existência de uma única solução (HIRIGOYEN, 2002b).

A prevenção implica, de acordo com Freitas, Heloani e Barreto (2008), na construção de uma nova mentalidade no ambiente de trabalho, enquanto que o combate está relacionado ao presente imediato, que necessita de instrumentos e de mecanismos de controle e de punição aos responsáveis pelas práticas perversas. Estes autores destacam também que a identificação das causas do assédio é a principal arma para sua eliminação e que, muito embora nem sempre seja possível interferir em todas as causas, é possível agir para minimizar os efeitos de políticas que são nocivas aos trabalhadores, como os processos desrespeitosos de demissão, condições de segurança no ambiente de trabalho, políticas relacionadas ao bem-estar, mediação de conflitos e zelo pelo clima organizacional, de forma a erradicar a cultura da impunidade, falta de respeito, promiscuidade e indigência moral no ambiente de trabalho.

Nas empresas devem existir interlocutores, para que as vítimas possam expor seu sofrimento para avaliar se realmente é um caso de assédio moral, pois como já tratamos anteriormente, a identificação deste fenômeno não é simples, pois são situações que passam permanentemente do individual para o coletivo. Hirigoyen (2002b) afirma que a solução para questões referentes ao assédio moral só podem ser encontradas de maneira multidisciplinar, em que é necessário que cada interveniente esteja no lugar adequado. Desta forma, os sindicatos e a fiscalização do trabalho devem intervir nos casos de abusos manifestos e em tudo que for coletivo; os médicos do trabalho, naquilo que é possível afetar a saúde e a proteção do trabalhador e, as áreas de Recursos Humanos devem adotar políticas e práticas que, efetivamente, possam prevenir o assédio de maneira eficaz, agindo sobre fatores pessoais, administrativos e contextos que favorecem a ocorrência de assédio.

Uma política de prevenção e de combate ao assédio moral necessita ser abrangente e assumir caráter informativo, administrativo, jurídico e/ou psicológico, em que várias ações são possíveis, como: a constituição de um comitê multidisciplinar formado por profissionais que tenham credibilidade junto às pessoas da organização (médicos, psicólogos, assistentes sociais, dirigentes sindicais e sindicalistas); o não-estímulo às ocorrências, deixando clara sua reprovação pelo código de conduta da empresa; a disponibilidade de ferramentas e canais para denúncia e apuração (caixas de sugestões, plataformas informatizadas que propiciem denúncias anônimas); a promoção de *workshops* para todos os funcionários; a ampla divulgação do posicionamento do presidente ou principal executivo da empresa, apoiando tais medidas; a divulgação de ações e casos exemplares; a utilização de metodologias lúdicas, como teatro, para análise e divulgação do tema no ambiente de trabalho; a criação de ouvidoria ou a existência de um *ombudsman* para avaliação das ações do comitê multidisciplinar constituído por membros rotativos e eleitos, propiciando a participação direta de todas as unidades da organização; o uso de cartilhas e da intranet para divulgação de mensagens explicativas sobre o tema e procedimentos a serem adotados, caso uma pessoa seja vítima ou testemunhe a ocorrência de assédio (FREITAS; HELOANI; BARRETO, 2008).

Se medidas preventivas forem adotadas de maneira efetiva pelas empresas, dificilmente ocorrerão situações extremas, como a ocorrência de depressões mais profundas ou até mesmo de suicídio. As medidas preventivas primárias referem-se à informação e à sensibilização em todos os níveis da organização e caso estas não tenham sido adotadas pela empresa, poderá ocorrer, como consequência, o surgimento de doenças, sendo necessário que a empresa passe a adotar medidas preventivas secundárias ou terciárias, que ocorrem quando já existe a real necessidade de afastamento da vítima, cabendo ao médico e/ou psicólogo da empresa avaliar criteriosamente cada caso. Especialmente em casos de estresse pós-traumático, *burnout*, síndrome do pânico, depressão e outros transtornos, consequências das violências sofridas pelos trabalhadores, será necessária a emissão de uma Comunicação de Acidente do Trabalho (CAT), sendo fundamental que ao diagnosticarem os casos de adoecimento, psicólogos e médicos sensibilizem os empregadores para que sejam adotadas medidas preventivas primárias, para

bloquear o aparecimento de novas situações de assédio moral e violência psicológica no trabalho (FREITAS; HELOANI; BARRETO, 2008).

Uma prevenção eficaz do assédio moral e de todas as outras formas de violência organizacional pode produzir valor agregado e resultados para as empresas. Quando um empregado é maltratado, a empresa pode estar desperdiçando talentos, ao passo que quando constroem um ambiente de respeito, poderão atrair e tornar fiéis os melhores empregados. Além disso, outra motivação para que as empresas atuem de uma maneira mais objetiva com relação ao assédio moral, é o fato de que este aspecto interfere em sua boa imagem, evitando repercussões negativas na mídia e, conseqüentemente, um retorno negativo dos acionistas (HIRIGOYEN, 2002b). A autora lembra, ainda, que é preciso que haja uma vontade real de mudança por parte das empresas e também dos trabalhadores e que deve ser considerado um fator de sorte para uma empresa quando seus empregados reagem, pois isto lhes dá a oportunidade de mudar seus métodos de administração e melhorar a comunicação dentro da organização.

Como Freitas (2001), entendemos que não é fácil, mas é necessário que as organizações previnam e combatam as situações de assédio moral, independentemente de eventuais desdobramentos jurídicos e legais que possam vir a ser consubstanciados na lei. Ainda que o dia a dia das organizações seja permeado por disputas por poder, existem organizações que têm interesse no desenvolvimento de ambientes internos e externos saudáveis e que buscam construir uma imagem de seriedade, responsabilidade e confiança, em que o respeito à dignidade do outro não seja parte de um discurso vazio, mas que efetivamente seja algo materializado no seu cotidiano.

Tendo em vista as abordagens que fizemos a respeito dos aspectos que contribuem para o entendimento do assédio moral apresentadas até aqui, entendemos que também é importante a compreensão de questões relacionadas ao tratamento desta temática no Brasil. Com este objetivo, trataremos, na sequência, acerca de aspectos que envolvem: a contribuição das pesquisas acadêmicas, os desafios conceituais, as influências históricas e culturais e, por fim, os aspectos legais, que se fazem

importantes para que possamos ampliar nossa compreensão sobre este fenômeno, mediante temáticas pertinentes às discussões e estudos feitos em nosso país.

2.4 Assédio moral no Brasil: caminhos trilhados e muitos ainda a percorrer

Notícias sobre assédio moral no ambiente de trabalho não são incomuns na imprensa brasileira. Relatos de atrocidades, explícitas ou não, que ocorrem entre as paredes das empresas têm chamado a atenção dos próprios trabalhadores, dos sindicatos, da academia e também do Estado, no que se refere à legislação. Como em cada país, em função de aspectos sociais, políticos e culturais, as discussões e as iniciativas podem ser diferenciadas no que se refere ao entendimento e à tratativa das questões relacionadas ao assédio moral, entendemos ser importante abordar os caminhos que foram e ainda estão sendo percorridos no Brasil.

2.4.1 Contribuições da academia

Para Souza (2008), cujo trabalho discute a qualificação do conceito de assédio moral no Brasil, este processo se assemelhou à construção de uma teia, que foi tecida com a contribuição de distintas áreas do conhecimento científico:

- a Psicologia trouxe à tona os efeitos do assédio moral na personalidade do indivíduo;
- o Direito instituiu mecanismos para garantir a dignidade do trabalhador e seu direito de denunciar injustiças organizacionais por ele sofridas;
- a Administração contribuiu no apontamento das raízes da contemporaneidade do assédio moral, decorrentes das lutas contra as exigências da organização do trabalho modeladas por políticas econômicas a partir de meados dos anos 1990, bem como do estilo gerencial, por vezes autoritário, em face de estratégias de exclusão e também de seu interesse na expropriação da competência do trabalhador;
- os estudos na área da Medicina, abordando as relações entre trabalho e saúde têm produzido evidências de que a dor moral adocece o corpo;

- a Sociologia denunciou os efeitos do assédio sobre a vida e o viver do trabalhador.

Souza (2008) também explica que outras áreas contribuíram para a criação da figura jurídica do assédio moral no Brasil, porém com menor intensidade.

A produção acadêmica brasileira sobre assédio foi inaugurada com o artigo de Freitas, em 2001: *Assédio Moral e Assédio Sexual: faces do poder perverso nas organizações*. Este artigo, ainda hoje, constitui-se numa referência, na medida em que traz à luz a discussão dos conceitos de assédio sexual e moral, tanto na esfera privada quanto organizacional. Em seu texto, a autora trata questões referentes ao assédio moral e sexual nas organizações como faces de seu poder perverso, discutindo a diferença entre assédio sexual e cantada e pontuando que este tipo de assédio ocorre entre desiguais, já que um dos elementos da relação dispõe de formas de penalizar o outro lado. No que se refere ao assédio moral nas organizações, Freitas (2001) discorre sobre seus antecedentes e seu conceito, bem como sobre as atitudes da vítima e do agressor.

Também deve ser destacado o trabalho desenvolvido por Margarida Barreto, tanto em sua dissertação de mestrado: *Uma jornada de humilhações* (2000), quanto em sua tese de doutorado (2005) *Assédio moral: a violência sutil*, além de outras publicações.

Em *Uma jornada de humilhações*, Barreto (2000) aborda toda a sorte de humilhações sofridas por trabalhadores em seu ambiente de trabalho a partir de pesquisa realizada com profissionais atuantes em empresas de grande e médio porte do ramo químico e plástico de São Paulo. Um ambiente repleto de medo, a reprodução da violência entre colegas, transtornos da saúde mental e física dos trabalhadores, aumento do uso de drogas, desistência do emprego e pensamentos suicidas foram elementos que emergiram dos relatos dos trabalhadores.

Em sua tese de doutorado, Barreto (2005) tratou exclusivamente da temática referente ao assédio moral, cujas abordagens e reflexões foram fundamentadas a partir de 20 entrevistas e análise de 2480 questionários, com amostras representativas de todas as regiões do Brasil. Dentre outros elementos, a autora

assinala sua recusa às simplificações deste fenômeno e destaca que, mesmo com nuances regionais, o assédio moral no Brasil não escolhe raça, cor e nem nível hierárquico.

Os estudos realizados por Freitas e Barreto contribuíram fortemente para o robustecimento do conceito de assédio moral no Brasil, fornecendo insumos que, nas palavras de Souza (2008), exerceram influência no sentido de que o brasileiro deixasse de considerar o assédio com olhar ingênuo.

O site www.assediomoral.org.br, fundado em 2001 e atualmente coordenado por Cármen Sílvia Silveira de Quadros, Margarida Barreto e Maria Benigna Arraes de Alencar, também cumpriu e cumpre destacado papel no que se refere à visibilidade e às informações sobre a temática do assédio moral no país, contendo inúmeras histórias documentadas por iniciativa dos próprios protagonistas, como destaca Heloani (2011) – um dos fundadores do site, que também tem travado uma luta incansável na discussão, luta pela criminalização e combate ao assédio moral, tanto na academia, quanto nos debates sindicais. Desde seu lançamento, lembra o autor, este site já teve cerca de 2 milhões de acessos, auxiliando vítimas de assédio e também estudiosos com informações para o entendimento e/ou encaminhamento de casos de assédio moral.

Com o objetivo de identificar artigos publicados em periódicos brasileiros, abordando questões referentes ao assédio moral, Rodrigues (2010) realizou um levantamento em publicações brasileiras classificadas como A1, A2, B1 e B2 na Área de Administração, pela CAPES, produzidos no período 1996 a 2009. A análise dos 14 artigos encontrados sinaliza que os estudos têm se intensificado, porém de forma lenta e tímida. De 1996 a 2003, nota-se que as publicações direcionam-se à temática do assédio sexual quase com exclusividade, partindo para uma ampliação da tratativa do assédio moral a partir de 2004, acompanhado de um aumento de artigos publicados nos periódicos pesquisados a partir de 2007. Nos 14 artigos analisados pela autora, observou-se que 9 apresentaram-se sob a forma de ensaios teóricos e 5 abordaram pesquisas empíricas, sendo que Hirigoyen, Freitas e Barreto são os autores citados com maior frequência nos textos.

As temáticas identificadas nos ensaios teóricos foram: assédio sexual, aspectos referentes à cultura brasileira, aspectos referentes à cultura organizacional, abordagens sobre as condições internas nas organizações que favorecem a ocorrência das situações de assédio moral, o assédio moral como uma estratégia de gerenciamento por parte das lideranças, assédio sofrido por mulheres e prejuízos causados pelo assédio moral no ambiente de trabalho. Já, nas temáticas apresentadas nos artigos de natureza empírica, foram identificados estudos sobre assédio sexual, cultura brasileira, assédio sofrido por mulheres, assédio e ética (ou a falta desta), assédio moral e gestão de pessoas e dano moral na legislação trabalhista.

Os temas comuns que foram observados, tanto nos ensaios teóricos, quanto nos estudos empíricos – assédio sexual, assédio sofrido por mulheres e cultura brasileira – demonstram quais têm sido os interesses mais frequentes apresentados pelos autores.

Quanto às abordagens metodológicas utilizadas nos 5 estudos empíricos, foram identificados 3 estudos de natureza qualitativa e 2 estudos de natureza quantitativa. Dos 3 estudos de natureza qualitativa, 2 utilizaram-se da entrevista para coleta de dados, enquanto 1 utilizou-se de questionário composto de questões abertas, fechadas e semiestruturadas. No que se refere à análise dos dados, em 2 estudos foi utilizada a análise de conteúdo e em 1 a análise do discurso. Já, nos 2 estudos de natureza quantitativa, a coleta de dados deu-se por meio de entrevistas e pela utilização de dados secundários em um destes e questionário fechado em outro. Em ambos os estudos, foi utilizada a estatística descritiva para a análise dos dados.

Ainda que numa amostra de pequenas proporções, foi possível identificar, segundo Rodrigues (2010), uma aparente predileção dos pesquisadores brasileiros pelo ensaio teórico e pela pesquisa de natureza qualitativa, diferenciando-se substancialmente de estudos realizados nos Estados Unidos e Europa, onde a produção acadêmica está mais voltada à utilização de estudos empíricos de natureza quantitativa, inclusive com a utilização técnicas estatísticas consideradas mais sofisticadas, como a análise multivariada, conforme demonstrado pelos estudos de Lewis (2000), Notelaers et al. (2006), Glaso et al. (2007) e Nielsen et al. (2009), para citar alguns.

Em pesquisa que realizamos em março de 2012 no Portal de Teses e Dissertações da Capes (www.capes.org.br), foram identificados 96 estudos sobre assédio moral, sendo 87 dissertações de mestrado e 9 teses de doutorado, em diferentes áreas do conhecimento, sendo, em sua maioria, nas áreas de Direito (30), Administração de Empresas (20) e Psicologia (13).

Em 9 dissertações de mestrado, é abordada a temática do assédio moral no ambiente escolar, nas Áreas de: Educação (3), Administração de Empresas (2), Enfermagem (2), Saúde Coletiva (1) e Educação Física (1), não tendo sido identificadas teses de doutorado, abordando especificamente este fenômeno no ambiente acadêmico. Sendo o assédio moral, em suas mais diversas manifestações, um tema que tem emergido com cada vez maior frequência na mídia e em discussões no plano legal ou empresarial, entendemos ser necessário o questionamento referente aos motivos de uma presença ainda tão tímida nos estudos acadêmicos.

2.4.1.1 Estudos sobre assédio moral no ensino superior brasileiro

Considerando que o objetivo deste estudo relaciona-se ao assédio moral sofrido por professores que atuam no ensino superior, entendemos ser importante conhecer os estudos que já foram realizados sobre este tema. De acordo com pesquisa que realizamos, o Portal de Teses e Dissertações da Capes apresentava, em março de 2012, apenas dois estudos relacionados diretamente a este tema, um destes referindo-se ao assédio moral na relação entre alunos e professores e, outro, tratando sobre o assédio moral como um risco psicossocial e suas repercussões entre os docentes; ambas dissertações de mestrado, nas Áreas de Educação e Saúde, respectivamente, cujas contribuições são abordadas a seguir.

A pesquisa realizada por Souza (2007), intitulada: “Assédio Moral: uma abordagem sobre as humilhações sofridas por professores no exercício da docência na educação superior”, na Área de Educação, teve por objetivo identificar situações de humilhação e constrangimento nas relações entre professores e estudantes universitários.

O estudo contou com a participação de 3412 alunos e 453 professores, sendo que 442 alunos e 127 professores, portanto, cerca de 15% do total de participantes da pesquisa, relataram situações de humilhação ou constrangimento, nas quais os docentes foram vítimas. Os demais, conforme Souza (2007), alegaram não ter nada a relatar por desconhecerem tais situações, fato que foi interpretado pela pesquisadora como decorrente do medo de algum tipo de retaliação por parte dos alunos e de vergonha por parte dos professores, ao que acrescentamos também a possibilidade de que podem não ter ocorrido, de fato, situações de assédio identificadas pelos participantes da pesquisa.

Foram analisados 602 casos relatados por alunos e docentes de 10 instituições de Ensino Superior, públicas e privadas, localizadas no sudeste de Goiás, Mato Grosso e Minas Gerais, em diversos cursos. Os dados foram colhidos mediante a aplicação de um questionário físico, entregue diretamente nas salas de aula, tanto para professores quanto para alunos, com uma “pergunta estímulo”:

Tente lembrar-se de situações ocorridas no ensino superior, envolvendo alguns professores, em que um ou mais alunos foram autores de alguma situação que regou algum tipo de constrangimento/humilhação para o professor. Conte exatamente qual era a situação, o que exatamente cada uma das pessoas envolvidas fez e o que resultou deste fato. Não mencione o nome de nenhuma das pessoas envolvidas. Não relate generalidades. Descreva detalhadamente os fatos ocorridos (SOUZA, 2007, p. 54).

A partir da análise de conteúdo dos dados colhidos a partir da “pergunta estímulo”, a pesquisadora identificou doze categorias de situações constrangedoras/humilhantes sofridas por professores universitários em interações com seus alunos, que apresentamos a seguir:

- dirigir ofensas e xingamentos ao professor: chamá-lo de incompetente; dirigir palavras obscenas e de baixo calão; dizer que o professor precisa primeiro aprender a matéria para depois ensiná-la; tratar o professor em termos pejorativos; destratar o professor por ter se atrasado alguns minutos para a aula;
- desrespeitar o professor: sair da sala, deixando-o sozinho; dizer que ele é pago pelos alunos e, portanto, deve "dar a aula direito"; em razão da idade avançada, chamar o professor de: velho, ultrapassado, gagá, passando da hora de se aposentar; menosprezar a capacidade do professor; aluno ficar andando na sala durante as exposições de conteúdo; aluno chegar atrasado e tumultuar a aula;

aluno fazer outras atividades durante a aula; menosprezar a autoridade do professor em sala; criticar o professor por apresentar alguns conceitos equivocados; dizer que o professor não sabe corrigir provas corretamente, por discordar da nota obtida; desrespeitar o professor por este pertencer a uma classe social inferior à do aluno; aluno bater a porta com violência; mandar o professor calar a boca; invasão da sala de aula por alunos de outra turma; vestir-se de preto e sair da sala quando o professor chega para ministrar a aula; vestir-se de palhaço para provocar o professor;

- discordar, de forma ríspida, da metodologia do professor: fazer galhofas, piadas e ironia com o professor por não concordar com a metodologia adotada nas aulas; dizer, de forma abusiva, que não compreendeu a linguagem usada pelo professor; criticar o professor de forma presunçosa por perceber pouco domínio do conteúdo, ironizar a didática do professor;
- falar palavras grosseiras: discutir, de forma acalorada, em razão de não concordar com a nota atribuída pelo professor, por má correção de trabalhos ou provas; discordar do comportamento do professor por achar que este tem preferência para com determinados alunos.
- agredir fisicamente ou ameaçar de agressão: obrigar o professor a ministrar outra avaliação ou atribuir outra nota ao aluno; empurrar o professor; jogar trabalho ou prova no rosto do professor; dizer que o estacionamento é escuro e, portanto, o professor poderá enfrentar algumas situações desagradáveis; proferir socos e chutes no professor em sala e quadra de esportes durante a aula de educação física; dizer que não tem nada a perder, mas o professor tem filho para criar; dizer que o professor deve ter cuidado na hora em que for viajar; colocar o pé de propósito para o professor tropeçar e cair; levantar a roupa da professora em sala de aula;
- conversar com colegas durante a exposição do conteúdo: atender ou fazer ligações de celular durante a aula; conversar com colegas, rindo alto durante a aula;
- assediar sexualmente o professor: piscar para a professora durante a exposição de conteúdo de forma insinuante; dizer ao professor que o perfume que ele usa a faz fantasiar mil coisas; ir vestida de forma provocante em determinada aula; chamar o professor na carteira e, de maneira aparentemente despretensiosa,

passar a mão em seu peito; dizer que determinada aula é melhor, pois o professor é o "sonho de consumo de qualquer mulher"; chamar a professora para "dar uma esticada" em lugar tranquilo após a aula;

- zombar do professor: por uma característica física, fazendo gestos gaiatos e indelicados; por uma distração;
- fazer lista de assinatura para retirar professor: por emitir comportamento racista; por comprar carro novo com o dinheiro da segunda chamada de prova; por sumir com as provas de alunos; por ser homossexual; por não ter ministrado determinado conteúdo;
- oferecer suborno ao professor: perguntar ao professor quanto quer para aprovar o aluno; oferecer presentes ao professor para que este dê uma prova mais fácil ou nota ao aluno;
- entregar presentes obscenos: presentear o professor durante a aula com objetos ilustrativos representando órgãos sexuais.

Ao analisar a frequência dos relatos, Souza (2007) observou que cinco categorias apareceram com maior frequência: a) dirigir ofensas e xingamentos ao professor; b) desrespeitar o professor; c) discordar de forma ríspida da metodologia do professor; d) falar palavras grosseiras; e e) agredir fisicamente ou ameaçar de agressão.

A análise, em separado, dos relatos fornecidos pelos alunos e pelos professores, revela, segundo a autora, que as categorias: "dirigir ofensas e xingamentos", "desrespeitar o professor" e "discordar de forma ríspida" são mais recorrentes nos relatos dos alunos que nos relatos dos professores, e que nos relatos destes últimos, aparecem com maior frequência as categorias: "conversar durante a exposição", "assediar sexualmente o professor", "zombar do professor", "fazer lista de assinatura para retirar o professor", "acusar injustamente o professor" e "oferecer suborno ao professor".

Além da análise de conteúdo das respostas oferecidas pelos 569 participantes do estudo à "pergunta estímulo", também foram utilizadas 2 diferentes escalas, que foram respondidas por 2 grupos diferentes de estudantes. A primeira escala teve por objetivo identificar a frequência com que estudantes observaram comportamentos de assédio moral perpetrados por alunos na relação com os professores, e foi

composto por 85 estudantes. Já, a segunda escala teve como objetivo indicar a frequência com que os estudantes observaram a ocorrência de comportamento de assédio moral dos professores para com os alunos, e foi respondida por 91 estudantes.

Conforme Souza (2007), as 2 escalas, cujo conteúdo é apresentado no Quadro 4, foram constituídas pelas categorias de comportamentos de assédio moral, obtidas a partir da análise de conteúdo das respostas oferecidas pelos participantes de sua pesquisa e também a partir da escala desenvolvida por Miranda Neto (2002).

Quadro 4: Distribuição de frequência e porcentagens das categorias dos relatos de situações de humilhação e constrangimento sofridas pelos professores

Escalas	Categorias	Frequência (%)				
		1	2	3	4	5
O que os alunos fizeram que humilhou seus professores	Dirigir ofensas e xingamentos ao professor	69,2	20,9	3,3	4,4	2,2
	Desrespeitar o professor	73,4	21,7	2,3	2,1	0,5
	Discordar de forma ríspida da metodologia do professor	31,9	36,3	19,8	2,2	9,8
	Falar palavras grosseiras	58,2	25,3	6,6	5,5	4,4
	Agredir fisicamente ou ameaçar de agressão	93,4	6,6	-	-	-
	Conversar com colegas durante a exposição do conteúdo	7,7	5,5	8,8	5,5	72,5
	Assediar sexualmente ao professor	86,8	9,9	-	1,1	2,2
	Zombar do professor por uma distração	24,4	26,4	27,5	9,9	12,1
	Fazer lista de assinatura para retirar professor	39,6	42,9	16,5	1,1	-
	Acusar injustamente o professor	59,3	27,5	6,6	3,3	3,3
	Entregar presentes obscenos	95,6	1,1	-	-	3,3
	Oferecer suborno para obtenção de aprovação	75,8	15,4	4,4	1,1	3,3
O que o professor fez que humilhou seus alunos	Agredir oralmente o aluno	48,2	36,5	9,4	3,5	2,4
	Recusar-se a realizar seu trabalho de professor	44,7	32,9	8,2	2,4	11,8
	Oferecer tratamento discriminatório e excludente ao aluno	47,1	34,1	10,6	2,4	5,9
	Assediar sexualmente o aluno	68,2	22,4	5,9	2,4	1,2
	Agredir fisicamente o aluno	90,6	5,9	2,4	1,2	-
	Fazer ameaças aos alunos	55,3	28,2	7,1	4,7	4,7
	Acusar agressivamente, e sem provas, os alunos	61,2	21,2	11,8	2,4	3,5
	Abandonar o trabalho em sala de aula	52,9	24,7	4,7	5,9	11,8
	Fazer uso inadequado de instrumentos pedagógicos, prejudicando os alunos (provas e uso de recursos audiovisuais inadequados; aulas sem metodologia apropriada)	31,8	30,6	22,4	5,9	9,4
	Fazer comentários depreciativos, preconceituosos e indecorosos aos alunos	48,2	36,5	7,1	3,5	4,7
	Rebaixar a capacidade cognitiva dos alunos	36,5	40	9,4	8,2	5,9
	Mostrar-se desinteressado e omissos na realização de seu trabalho	25,9	37,6	10,6	7,1	18,8

Legenda: 1 = 1 vez ou menos no ano; 2 = entre 1 e 3 vezes no ano; 3 = entre 3 e 5 vezes no ano; 4 = entre 5 e 10 vezes no ano; 5 = mais que dez vezes no ano

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados apresentados por SOUZA, 2007.

Com relação ao grupo de estudantes que descreveu situações em que seus professores foram humilhados ou constrangidos pelos alunos, os comportamentos que apresentaram os maiores índices de frequência foram: "falar palavras grosseiras", "desrespeitar o professor", "fazer lista para substituir o professor", "conversar durante as aulas", "zombar (debochar) do professor"; "discordar de forma ríspida do professor" e "acusar injustamente o professor".

Já que se refere à observação de ocorrência de comportamentos dos professores que gerou sentimento de humilhação por parte dos alunos, as frequências observadas nas respostas sinalizaram a ocorrência, por diversas vezes no ano, de: "agredir oralmente o aluno"; recusar-se a realizar seu trabalho"; "tratar discriminatoriamente os alunos"; "fazer comentários depreciativos aos alunos"; "usar recursos pedagógicos de maneira inadequada"; "rebaixar a capacidade dos alunos" e "mostrar desinteresse e omissão".

O descontrole emocional do aluno é, segundo a pesquisadora, muito presente nos relatos analisados, podendo ser decorrente de pequenos atritos anteriores entre professores e alunos que, devido à sua não-solução, acabam culminando em situações mais graves.

Na conclusão de seu estudo, Souza (2007): a) identifica e destaca a relevância do fenômeno do assédio moral, do qual são vítimas tanto os professores quanto estudantes de IES públicas e privadas, chamando atenção para o fato de que o assédio moral realmente existe (sic) e que as situações constrangedoras e humilhantes apresentadas na pesquisa constituem eventos importantes na vida do professor e do aluno; b) questiona o aspecto temporal referente às situações de assédio, pontuando que a intencionalidade do assediador e a gravidade da situação em si constituem elementos mais importantes que a quantidade de vezes que a situação ocorreu; c) lembra, no que se refere à legislação sobre o assédio moral, que também a questão referente ao assédio sexual precisou atravessar um longo período para que fosse tipificada como crime, sendo provável que o assédio moral percorra o mesmo caminho, e que fundamental é o papel dos gestores nas IES no sentido de garantir um ambiente profissional e psicológico suficientemente decente, que possa garantir o respeito entre as pessoas e o alcance dos objetivos educacionais.

Por fim, o estudo endereça algumas importantes questões referentes ao assédio sofrido pelo docente, destacando seus impactos no processo educacional como um todo e reforçando a necessidade de que sejam multiplicados e aprofundados os estudos sobre assédio moral no ambiente universitário, bem como a adoção de medidas urgentes para que este quadro nefasto e desumano possa ser revisto, modificado e prevenido.

A pesquisa realizada por Caran (2007), cujo título é “Riscos Psicossociais e Assédio Moral no Contexto Acadêmico”, teve como objetivo “identificar entre os docentes universitários a existência de Riscos Psicossociais em sua atividade de trabalho, para identificar a existência de práticas de Assédio Moral e suas repercussões entre os docentes de uma instituição de ensino superior” (CARAN, 2007, p. 90), tendo contado com a participação de docentes da Área de Saúde de uma universidade pública do estado de São Paulo.

Para a coleta de dados, foi utilizado questionário com dados sociodemográficos, acrescido de questões que abordam as condições de trabalho dos docentes e questões baseadas na literatura pesquisada pela autora referente a assédio moral e a riscos psicossociais, que Caran (2007, p. 22) define como “agentes ou fatores de risco presentes no ambiente de trabalho, que podem alterar a situação de bem-estar dos trabalhadores, ocasionando-lhes danos à saúde”.

Embora não tenha sido discutido pela autora, chamou nossa atenção seu relato referente à dificuldade vivenciada no processo de coleta dos dados, tais como: a) recusa dos professores a participarem da pesquisa após análise do instrumento de coleta de dados; b) muitos professores alegaram que se esqueceram de preencher o questionário ou o perderam; c) alguns demonstraram irritação quando a pesquisadora demonstrou insistência, recusando-se definitivamente a participar da pesquisa.

Este aspecto nos remete à eventual dificuldade na realização de pesquisas empíricas sobre o fenômeno do assédio moral, que abordamos anteriormente, uma vez que nem sempre os profissionais estão dispostos a abordar questões desagradáveis que vivenciaram. Também devem ser consideradas questões específicas referentes ao clima ou cultura da IES em que a pesquisa foi realizada,

que podem ser geradores de algum temor ou desconforto por parte dos docentes em participar de uma pesquisa desta natureza.

Os dados, colhidos de outubro a dezembro/2006, foram analisados mediante abordagem quantitativa descritiva, baseada "na frequência de aparição de certos elementos da mensagem" (CARAN, 2007, p. 92). Conforme explicação da pesquisadora, foi realizada a codificação de cada uma das variáveis e, na sequência, a análise estatística uni e bivariada.

A análise dos dados evidenciou que, no que se refere à percepção por parte dos docentes de riscos psicossociais, 94,4% fizeram menções a este aspecto, sendo que os itens que apresentaram maior frequência foram: sobrecarga de trabalho, carga mental intensa, estresse, pressão no trabalho, tempo, relações interpessoais e responsabilidade/falta de planejamento.

O prejuízo à saúde, como resultado da pressão no trabalho/riscos psicossociais, foi sinalizado por 87% dos respondentes e as principais alterações à saúde mencionadas foram: estresse (38,88%), ansiedade (16,66%), insônia ou dificuldades no sono (7,4%), cefaleia/gastrite (9,25%) e outras manifestações, que incluem: desânimo, tristeza e depressão ocasionais, cansaço mental, mau humor, desconfiança, descrença, adoecimentos variados físicos e mentais, problemas de pele, candidíase, infecção urinária, disfunção mandibular e labirintite. Houve 4 pessoas que não responderam a esta questão (7,4%) e 1 (1,85%) que respondeu que a pressão no trabalho não oferece danos à saúde.

As descrições das situações de assédio moral relatadas pelos docentes foram agrupadas por Caran (2007) em 4 categorias, de acordo com o tipo de relação profissional estabelecida: a) situações envolvendo colegas de trabalho, b) situações protagonizadas pela liderança, c) situações protagonizadas por seus professores ou orientadores, e d) situações gerais, sendo que as situações, envolvendo colegas de trabalho e aquelas protagonizadas pela liderança as citadas com maior frequência.

Nas situações, envolvendo colegas de trabalho (40,74% dos casos), o colega ora apresentou-se como sendo o assediador, ora apresentou-se como vítima de situações de assédio. No papel de assediador, foram descritas as seguintes condutas por parte dos colegas: intimidou, ofendeu, gritou, criticou, não foi solidário,

uniu-se a outros colegas para impedir discussão aberta, abordou alunos para ser homenageado, ameaçou o outro com perda de emprego, difamou, desvalorizou ou excluiu o outro por não ter a mesma formação profissional da maioria do corpo docente. Já, na condição de vítima, emergiram situações, envolvendo momentos de ridicularização, de desqualificação e de chantagem.

A figura do superior hierárquico como deflagrador das situações de assédio aparece em 31,48% dos casos nos quais foram identificadas as seguintes situações: o superior acusou o subordinado de incompetente, pressão para não adesão à reforma curricular, desvalorização e/ou ridicularização do professor, retirada de docentes de comissões sem consultá-los previamente.

Em 27,77% das descrições, o papel de professor ou de orientador emergiu nas situações de assédio, em que o docente assediado declarou ter sofrido comportamentos ofensivos, ter sido pressionado para alterações na carreira ou funções docentes, ter sido ameaçado quanto à legitimidade no cargo, ter sido obrigado a desistir de concurso por intimidação de membro da banca.

Por fim, cartas anônimas, desqualificando e ameaçando o trabalho dos docentes, fofocas, maledicências, desqualificação em rodinhas de corredor e desvalorização por não ser profissional da área, foram classificadas por Caran (2007) como situações gerais, por envolver chefes, professores e colegas.

Caran (2007) aponta que 18,5 % dos docentes informaram que "talvez" pudessem ter sido vítimas de assédio e destaca que esta resposta pode ter ocorrido pelo fato de os profissionais se sentirem intimidados em função de uma demasiada exposição, caso respondessem afirmativamente à questão. Outra possibilidade apresentada pela pesquisadora é que os docentes não tivessem apreendido completamente o conceito de assédio moral apresentado no instrumento de coleta de dados e, por este motivo, optaram pela dúvida. Para efeito de esclarecimento, destacamos que o conceito de assédio moral, apresentado no instrumento utilizado por Caran (2007, p. 185-186) foi: "uso intencional de poder contra pessoa que pode resultar em malefício para o desenvolvimento físico, mental e moral, caracterizado pelo comportamento ofensivo, que desqualifica e objetiva rebaixar o indivíduo (HIRIGOYEN, 2002)".

Outro aspecto destacado pela pesquisadora diz respeito ao fato de que grande parte dos docentes (70,4%) afirmou que o assédio moral é um problema comum na Universidade. Caran (2007) assinala que, mesmo entre os respondentes que assinalaram não terem sido vítimas de assédio moral, ou ainda aqueles que assinalaram "talvez", quando a pergunta é remetida à Universidade, as pessoas não se intimidam tanto e respondem afirmativamente, fato que pode ter origem na sensação dos docentes de que a Universidade é uma instância mais abstrata ou longínqua.

Ao analisar os resultados da pesquisa, a autora ressalta que o ambiente universitário e das Instituições de Ensino Superior são locais onde acontecem rivalidades entre pessoas ou entre grupos de pesquisa, nos quais as pessoas se empenham em obter indicadores superiores aos seus colegas, já que isso pode representar desempates ao se tentar fomentos, entre outras coisas. A competitividade por cargos, publicações e pesquisas financiadas torna a academia um local propício à ocorrência de situações de assédio moral, como as encontradas em seu estudo, observa Caran (2007), sinalizando a necessidade de se conciliar a competição com a cooperação.

Os elementos pertinentes ao ambiente de trabalho dos professores que participaram da pesquisa evidenciaram a existência de atos de violência que variam do sutil ao explícito e a existência de fatores estressores e pressão no trabalho, o que poderá constituir um caminho para a naturalização das práticas de assédio moral na academia. Por fim, Caran (2007) lembra que normas e legislações constituem ferramentas excelentes, mas não suficientes para combater o assédio moral nas diferentes instituições, sendo que a visibilidade social aos atos de violência deve ser intensificada mediante difusão desta temática, fomento aos programas antiviolaência nos diferentes espaços da academia e adoção de estratégias organizadas, visando a combater toda e qualquer manifestação de violência no ambiente de trabalho.

Conforme já abordamos anteriormente, entendemos que as pesquisas acadêmicas brasileiras ainda possuem muitos caminhos a serem trilhados no que se refere aos estudos sobre o assédio moral, a começar pelo número ainda tão inexpressivo de pesquisas, conforme demonstrado nos estudos de Rodrigues (2010) e também nos dados observados no Banco de Dissertações e Teses da Capes.

A partir da análise dos estudos apresentados por Souza (2007) e por Caran (2007), podemos expor as dificuldades na realização de pesquisas empíricas sobre esta temática, seja pela eventual resistência dos participantes em revelar situações constrangedoras que vivenciaram, seja pelas dificuldades em conceituar e entender o que realmente pode ser identificado ou não como assédio moral no dia a dia, tanto por parte dos entrevistados/respondentes quanto por parte dos próprios pesquisadores.

Ainda que em ambas as pesquisas sejam apresentadas valiosas contribuições no que se refere ao ambiente acadêmico como um todo e ao contexto atual do trabalho docente e seus impactos na saúde, vida e carreira dos professores universitários, é necessário explanar que, conforme elementos que apresentamos no aporte teórico, nem todas as situações denominadas assédio moral, apresentadas por Souza (2007) e por Caran (2007), efetivamente podem ser caracterizadas como tal, principalmente pelo fato de que, da maneira que estão apresentadas, algumas destas demonstram tratar-se de questões pontuais ou ainda situações desagradáveis pertencentes ao ambiente profissional, que não necessariamente poderão ser denominadas como assédio moral.

Muito embora a análise das situações de assédio moral não seja, absolutamente, uma tarefa simples, é fundamental atentarmos para este fato, para que não haja o risco de banalizar seu conceito, denominando assédio moral toda e qualquer mazela referente à vida profissional. Neste sentido, cabem algumas questões: Quando um aluno critica seu professor, temos uma situação de assédio? Quando um aluno atende o celular durante a aula, temos uma situação de assédio? Quando um professor grita com outro, temos uma situação de assédio? E quando o superior hierárquico chama o professor de incompetente?

Certamente não constitui tarefa simples responder a estas questões, porém trata-se de um procedimento absolutamente necessário e que remete a uma análise cuidadosa de cada situação. Ainda que a utilização de questionários possa limitar eventuais aprofundamentos, este deve ser estruturado no sentido de que possa oferecer informações necessárias para uma análise correta e completa, e, além disso, devemos atentar para a opção conceitual feita pelo pesquisador, ou seja: qual

é o conceito de assédio utilizado no estudo em questão? É, pois, na análise da situação de assédio moral, à luz do conceito adotado pelo pesquisador, que determinada situação será classificada como assédio moral ou não.

Para respondermos às questões propostas, precisamos considerar também que a frequência, a persistência e a repetitividade dos comportamentos abusivos estejam presentes nestas situações, uma vez que estes aspectos estão presentes em praticamente todas as definições que apresentamos no aporte teórico (Quadro 1). Além disso, lembramos que também existem questões relacionadas à intencionalidade por parte do assediador que necessitam ser consideradas, e que as ocorrências de assédio moral destacam-se por serem situações atípicas e abusivas, ainda que, eventualmente, sutis.

É muito provável, portanto, que as respostas para todas as questões anteriormente propostas, seja “não”. Reiteramos, entretanto, que, para identificar uma situação de assédio, é necessário analisar o contexto em que esta situação se encontra inserida, não sendo possível avaliar o assédio a partir de um único evento, mas do processo de uma maneira mais ampla.

Tão grande como o desafio que se apresenta no estudo deste tema é sua importância. As contribuições da academia representam um importante papel, não somente no aprimoramento conceitual e metodológico no estudo do assédio moral nas suas diferentes instâncias de ocorrência, mas também no sentido de trazer à luz uma temática que afeta diretamente a vida das pessoas e que se for compreendida, prevenida e combatida adequadamente, poderá fazer com que os ambientes de trabalho sejam mais dignos e, por que não dizer, mais felizes.

2.4.2 Desafios conceituais e influências históricas e culturais

Muito embora nestes quase 30 anos de estudos sobre assédio moral que sucederam os trabalhos pioneiros de Leymann em todo o mundo e este campo tenha avançado, é notório que ainda constitui tema desafiador e repleto de dilemas. Os desafios conceituais que ainda gravitam em torno da temática referente ao

assédio moral podem contribuir para o entendimento de um número tão pouco expressivo de pesquisas empíricas no Brasil, além da dificuldade em se adentrar organizações para lidar com uma pesquisa sobre um assunto que ainda é considerado tabu.

Tema complexo e de difícil abordagem, o assédio moral está inserido em um âmbito de violência caracterizada pela percepção, muitas vezes, apenas da própria vítima. Neste sentido, apesar de ser discutido no mundo desde a década de 1980, “abordar o tema do assédio moral no Brasil é tratar de uma problemática ainda obscura” (SOBOLL, 2008, p. 12), pois as ideias e os conhecimentos sobre o tema não são uníssonos, apresentando ainda imprecisões conceituais e metodológicas.

Estudos europeus e americanos tendem a abordar o assédio moral como uma expressão extrema e específica de violência no trabalho, enquanto que, no Brasil, o termo tem sido utilizado para se referir a variadas situações de trabalho, envolvendo conflitos, abuso de poder, desgastes em geral, premiações negativas, problemas diversos, envolvendo má-gestão, pressões ou eventos que possam apresentar repercussões na saúde mental e/ou bem-estar dos trabalhadores (SOBOLL, 2008).

Ainda que inapropriada do ponto de vista acadêmico, a ampliação conceitual feita pelos autores sociais referentes ao fenômeno do assédio moral é coerente, por um lado, “quando se analisa o contexto atual do mundo do trabalho em nosso país, marcado pela precarização, desigualdade social, exploração intensa, abusos do poder diretivo, desemprego estrutural, desrespeito às leis e aos direitos trabalhistas” (SOBOLL, 2008, p. 42). Por outro lado, destacamos os perigos inerentes à generalização do conceito, pois se todos os dissabores pertinentes ao mundo do trabalho forem denominados de assédio moral, poderemos ter a banalização do fenômeno com conseqüente enfraquecimento das discussões e ações referentes a uma temática tão importante para o trabalhador e, como vimos anteriormente, para a sociedade com um todo.

Compreender o estilo de administrar de uma organização poderá ajudar-nos a entender por que o assédio moral tem se manifestado com tanta incidência em alguns locais de trabalho, sendo fundamental refletirmos sobre certos aspectos culturais e históricos do Brasil que exercem influência sobre o mundo organizacional

de hoje. Neste sentido, Aguiar (2008) e Vasconcelos (2000) nos lembram que traços típicos característicos da cultura brasileira não estão distantes do cotidiano organizacional, uma vez que o estilo paternalista e autoritário de administrar foi gerado no engenho, na casa-grande e na senzala, foi fortalecido pelo coronelismo e solidificado pela gerência empresarial nos moldes contemporâneos.

O assédio moral no Brasil possui uma influência histórica, considerando que a atual sociedade brasileira estabilizou-se pelos moldes escravocratas. Sendo assim, o próprio sistema macroeconômico do país, possui um processo disciplinar que favorece o aparecimento dessas formas de violência, em que o superior hierárquico é detentor de poder sobre seu subordinado. Também devem ser consideradas as rápidas mudanças e avanços tecnológicos que acompanham o processo de globalização, obrigando o trabalhador a adaptar-se rapidamente o tempo todo, gerando o fenômeno da hipercompetitividade, que estimula a instrumentalização do outro (HELOANI, 2004).

Desta forma, a gerência nas organizações brasileiras está relacionada, em suas origens, à forma de atuação coronelista, caracterizada pelo afeto e pela violência, que, até os dias de hoje, é mantida em nossas características empresariais. Podemos reconhecer, portanto, a herança cultural do velho coronel nas organizações contemporâneas via autoritarismo, clientelismo, nepotismo, favoritismo e ausência de critérios, que explicam a desumanização das relações de trabalho em algumas organizações, onde as formas de dominação que existiam no passado ainda permanecem vivas e atuais, alimentando-se, sobretudo, do imaginário brasileiro, que contempla a figura paterna, plena de autoridade e poder (VASCONCELOS, 2000; AGUIAR, 2008).

Por essas razões, a classe empresarial brasileira não está habituada a negociar e desenvolver técnicas gerenciais para interação e integração do empregado. Ao contrário, suas respostas são sempre obtidas por meio do autoritarismo e pela imposição do estilo próprio de administrar. Isso explica o atraso das formulações gerenciais brasileiras e a desumanização das relações de trabalho em algumas organizações (AGUIAR, 2008, p. 285).

Para Barros e Prates (1996), mediante a leitura original do sistema cultural brasileiro, podemos visualizar a interação de seus diferentes atores: colonizador-colonizado, senhor-escravo, coronel-serviçal, empregador-empregado, e tecer uma relação

social próxima e interligada que se reflete em diferentes subsistemas: o institucional, o pessoal, o dos líderes e dos liderados. Nestes subsistemas, podem ser observados traços culturais comuns, como a concentração de poder, o personalismo, a postura de espectador, o "evitamento" de conflitos, a lealdade às pessoas, o formalismo, a flexibilidade e a impunidade que, juntos, constituem e operam o sistema de ação cultural brasileiro.

A observação dos elementos culturais que influenciam o estilo administrativo das organizações brasileiras retrata, portanto, uma desumanização das relações de trabalho que possui raízes históricas e que, conforme Aguiar (2008), tenta legitimar as relações desrespeitosas e mesmo o assédio moral nas relações de trabalho como se fosse algo culturalmente normal, dificultando, assim, sua identificação, sua prevenção e seu combate.

2.4.3 Aspectos legais

A eventual "invisibilidade" e o alto grau de subjetividade que normalmente estão presentes nas situações de assédio moral são características que dificultam sua penalização, uma vez que a comprovação da relação entre a consequência e sua causa, elemento indispensável na esfera criminal, nem sempre é aparente nos casos de assédio moral. No entanto, em que pese sua dificuldade de penalização, em alguns países, como Portugal, Itália, Suíça e Bélgica (União Europeia – Resolução nº 2.339/2001), Noruega, Chile e Uruguai, já existe um projeto de legislação específica para criminalizar o assédio moral no trabalho. Muito embora um número significativo de países possua projetos de lei federais a este respeito, somente a França possui uma lei específica contra o assédio moral sancionada definitivamente, com texto publicado em 17 de janeiro de 2002 no Diário Oficial francês, que prevê pena de prisão de até um ano ou multa de 15 mil euros, para perpetradores deste tipo de violência (FREITAS; HELOANI; BARRETO, 2008).

No Brasil, embora não tenhamos ainda uma legislação específica sobre esse tema em nível federal, existem algumas leis estaduais e várias leis municipais, que refletem uma mobilização de vereadores e deputados no sentido de chamar a

atenção para a gravidade do assédio moral e de suas consequências. No âmbito estadual, o Rio de Janeiro foi o primeiro estado a criar uma legislação específica sobre este problema, em agosto de 2002, que combate o assédio moral de forma extensiva às empresas permissionárias ou concessionárias. Em São Paulo, a Lei nº 12.250, de 9 de fevereiro de 2006, que contempla apenas os servidores públicos estaduais, caracteriza o assédio moral como crime administrativo e obriga o gestor público a tomar providências para evitar estas práticas, apontando punições. Já, na esfera municipal, destacamos a Lei nº 13.288, de 10 de janeiro de 2002, que dispõe sobre a aplicação de penalidades nas dependências da Administração Pública Municipal direta e indireta por servidores públicos municipais. Dentre outros municípios paulistas, podemos citar: Iracemápolis, Americana, Campinas, Jaboticabal e Guarulhos, no estado de São Paulo; Cascavel e Maringá, no estado do Paraná; Natal, no Rio Grande do Norte; Sidrolândia e São Gabriel do Oeste, no Mato Grosso do Sul.

Embora estas ações sofram cerceamento por parte de alguns setores da sociedade, os projetos de lei que tramitam na Câmara Federal e a adoção de leis específicas, em alguns municípios e estados, contribuem no sentido de criar uma jurisprudência na qual as vítimas poderão basear-se ao procurar apoio jurídico. Esta possibilidade amedronta muitas empresas, em função das eventuais altas indenizações que necessitarão ser pagas aos funcionários, caso sejam penalizadas, fazendo com que os gestores comecem a recorrer a seguros especializados, cujas apólices cobrem eventuais custos judiciais e multas, em casos de violência psíquica, assédio moral e/ou sexual no ambiente de trabalho, danos morais, retaliações, injúrias, invasão de privacidade, além de restrições de oportunidade de carreira (FREITAS; HELOANI; BARRETO, 2008).

A falta de uma legislação específica sobre assédio moral, no Brasil, não tem impedido, conforme Ramos e Galia (2012), os tribunais do trabalho de reconhecerem a gravidade do fenômeno, bem como coibi-lo, ainda que seja necessário "lançar mão" de instrumentos fornecidos pela legislação esparsa, de forma análoga ou sistêmica. Como exemplo, estes autores apontam o artigo 483 da Consolidação das Leis do Trabalho, o qual elenca hipóteses que, embora não contemplem o termo assédio moral explicitamente, possibilita ao empregado pleitear

a rescisão direta do contrato na ocorrência do descumprimento das obrigações por parte do empregador, tendo sido esta prática utilizada, em algumas situações, para embasamento legal na configuração do assédio moral, conforme pode ser verificado a seguir.

Art. 483: O empregado poderá considerar rescindido o contrato e pleitear a devida indenização quando:

- a) forem exigidos serviços superiores às suas forças, defesos por lei, contrários aos bons costumes, ou alheios ao contrato;
- b) for tratado pelo empregador ou por seus superiores hierárquicos com rigor excessivo;
[...]
- d) não cumprir o empregador as obrigações do contrato;
- e) praticar o empregador ou seus prepostos, contra ele ou pessoas de sua família, ato lesivo da honra e boa fama;
[...]
- g) o empregador reduzir o seu trabalho, sendo este por peça ou tarefa, de forma a afetar sensivelmente a importância dos salários.

Aguiar (2003) destaca que o dano moral pode ser utilizado como caminho judicial indenizatório e compensador dos processos de humilhação e maus tratos sofridos pelos trabalhadores, já que o assédio moral e o dano moral constituem conceitos interligados e que ambos estão vinculados aos agravos causados ao trabalhador no exercício de sua função. Em suas palavras:

o não-reconhecimento do assédio moral nos dissídios individuais, por parte da jurisprudência trabalhista brasileira, não impede que decisões sobre indenização por dano moral iniciem um novo entendimento sobre a correlação do dano com o assédio moral, este como causa e aquele como efeito das humilhações ao empregado (AGUIAR, 2003, p. 19).

A legislação previdenciária, no que se refere ao reconhecimento como doença profissional ou do trabalho aquelas relacionadas aos transtornos mentais decorrentes do trabalho, também deve ser considerada, conforme Tarcitano e Guimarães (2004), citados por Bradaschia (2007). A Lei 8.213/91, citada pelos referidos autores, dispõe, como possíveis beneficiários do regime de Previdência Social, os portadores de: a) Transtornos mentais e comportamentais devidos ao uso do álcool e alcoolismo crônico relacionado com o trabalho; b) Reações ao "Estresse" Grave e Transtornos de Adaptação, Estado de "Estresse" Pós-Traumático; c) Outros transtornos especificados "Neurose Profissional"; d) Transtorno do Ciclo Vigília-Sono devido a fatores não orgânicos; f) Sensação de Estar Acabado, "Síndrome de *Burnout*", "Síndrome do Esgotamento Profissional".

A atuação dos sindicatos no combate ao assédio moral é, também, de suma importância, principalmente nas dispensas de profissionais imotivadas e/u abusivas. Além disso, os sindicatos mostram-se como importantes interlocutores no encaminhamento de denúncias recebidas aos órgãos oficiais competentes para as providências cabíveis em cada situação (ARAÚJO, 2012; RAMOS; GALIA, 2012).

Além dos sindicatos, Araújo (2012) expõe que a intervenção dos órgãos oficiais de fiscalização para a solução de conflitos de assédio moral tem crescido. O Ministério Público do Trabalho tem investigado os casos de assédio moral em todo o país, assumindo um caráter coletivo de investigação. O sucesso da atuação ministerial, prossegue a autora, pode ser observado principalmente em Termos de Ajuste de Conduta, celebrados pelas empresas investigadas, dentro de um processo investigatório interno, no sentido de abster-se de práticas abusivas, sob pena de pagamento de multa diária. As situações abusivas estão relacionadas desde a obrigação de o empregado permanecer inativo durante sua jornada de trabalho até sua permanência na empresa para ouvir a plataforma política de algum candidato, como refletem a seguinte cláusula, exemplificada por Araújo (2012, p. 149):

Cláusula 1ª: A Compromissária se compromete a abster-se de utilizar práticas vexatórias ou humilhantes contra seus empregados, especialmente as de, deliberadamente, não lhes dar trabalho, deixá-los “de castigo”, sentados durante toda a jornada, proibi-los de ter acesso à área comum aos demais trabalhadores, ou as que, de qualquer outro modo, submetam-os a constrangimento físico ou moral ou atente contra a honra, a moral e a dignidade da pessoa humana, seja como forma de pressioná-los a pedir demissão ou sob qualquer pretexto ou com qualquer finalidade diversa (TERMO DE COMPROMISSO DE AJUSTAMENTO DE conduta nº 309/04, celebrado perante o Ministério Público do Trabalho da 18ª Região – Procuradora Claudia Telho Corrêa Abreu).

Outro interlocutor eficiente poderá ser o Poder Judiciário, que é a instância em que o trabalhador individual poderá pleitear o pagamento de indenização por dano moral ou material, bem como a rescisão de seu contrato de trabalho por culpa do empregador ou ainda a reversão de medidas vexatórias e humilhantes as quais tenha sido submetido, como transferências abusivas, anulação de prêmios ou suspensões e advertências indevidas.

No Brasil, “os mecanismos de prevenção e repressão do assédio moral ainda estão sendo construídos pela prática administrativa e jurídica” (ARAÚJO, 2012, p. 150),

sendo o estímulo ao debate em todos os espaços sociais o melhor caminho para sua prevenção, com o fim de se atingir a necessária conscientização dos limites legais que são adotados nas relações interpessoais que ocorrem dentro do ambiente organizacional.

Estudar o fenômeno do assédio moral em todo seu espectro e disseminar os resultados destas pesquisas poderá contribuir – de maneira efetiva – para mobilizar trabalhadores e empresas na prevenção e na identificação do assédio moral, tendo em vista que este é um sério problema que ocorre nas organizações e que seus efeitos devastadores são sentidos não somente pelas vítimas diretas, mas pelas próprias organizações e sociedade como um todo (FREITAS, 2007a).

Há muito ainda a ser feito com relação a este fenômeno tão nocivo aos trabalhadores e ao ambiente organizacional como um todo. Diversas instâncias, inclusive as pesquisas e outras formas de publicações acadêmicas podem contribuir para o conhecimento, prevenção e inibição do assédio moral no ambiente de trabalho.

3 A EDUCAÇÃO E O NOVO PARADIGMA PRODUTIVO

A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã, possibilitando uma relação autônoma, crítica e construtiva com a cultura em suas várias manifestações (LIBÂNEO, 2000, p. 7).

A educação se encontra entre as atividades mais necessárias e elementares da sociedade humana, jamais permanecendo tal qual é, uma vez que se renova continuamente pelo nascimento de novos seres humanos. Esta ocorrerá sempre em um mundo “que ou já está fora dos eixos ou para aí caminha, pois é essa a situação humana básica, em que o mundo é criado por mãos mortais e serve de lar aos mortais durante tempo limitado” (ARENDDT, 2009, p. 243).

Com base na história recente, notadamente a partir da segunda metade do século XX, o nível de educação se elevou em todo o mundo, principalmente em função da democratização do ensino em diversos países e abertura de universidades, que antes constituíam privilégio apenas de algumas camadas sociais. Este processo ocorreu, conforme Freitas (1999), tanto devido à forte pressão das sociedades no sentido da ampliação dos direitos de seus cidadãos, quanto ao papel desempenhado pelas próprias organizações públicas e privadas por conta da necessidade de mão de obra cada vez mais qualificada para a promoção da reconstrução das economias dos países envolvidos na II Guerra Mundial.

As mudanças sociais que ocorreram nas sociedades contemporâneas no final do século XX geraram profundas transformações no valor que os diferentes grupos sociais atribuem à educação, bem como às expectativas que estes grupos possuem com relação à escola. Como parte de um contexto social mais amplo, Bianchetti, Pereira e Andrade (2009) defendem que a escola acaba funcionando como uma espécie de “caixa de ressonância” deste todo e que à instituição educacional são feitas muitas cobranças e, em contrapartida, convergem a ela também muitas esperanças. Estas “muitas esperanças” que são depositadas na escola resultam diretamente num excesso de missões, que é denominado por Nóvoa (2006) “transbordamento da escola”. Em suas palavras:

A sociedade foi lançando para dentro da escola muitas tarefas - que foram aos poucos apropriadas pelos professores com grande generosidade, com grande voluntarismo, o que tem levado em muitos casos a um excesso de dispersão, à dificuldade de definir prioridades, como se tudo fosse importante (NÓVOA, 2006, p.6).

Novas exigências são apresentadas a cada dia ao sistema educacional, que não dispõe de uma capacidade de reação automática para atender às novas demandas sociais. Quando consegue atender a uma exigência reivindicada pela sociedade, o faz com tanta lentidão que quando a resposta está estruturada, as demandas já são outras. É, pois, um grande desafio para a escola responder à complexidade e à rapidez que são demandados pela sociedade em que estamos inseridos.

O papel representado há séculos pela escola como agência socializadora, hoje adquiriu novíssimos contornos, uma vez que outros agentes – como a mídia, por exemplo, fornece uma variedade de orientações, de forma que as pessoas constroem cada vez mais, suas experiências, por si mesmos. Esta autoconstrução individual, conforme proposto por Bauman (2001), favorece o desprendimento de filiações voltadas ao passado e ao futuro, bem como o desapego aos grupos de referências, dentre os quais a família.

Nesta direção, destacamos duas grandes cobranças que têm sido feitas à instituição escolar, que são sugeridas por Freitas (1999). A primeira destas diz respeito ao papel da escola como substituta da família, deixando a seu cargo o aspecto afetivo e também a noção de limites, responsabilidade para consigo e para com os demais. A segunda cobrança, que se relaciona à primeira, é de caráter moral e está vinculada à transmissão de conteúdos de caráter ético e moral, que historicamente sempre foram tratados no âmbito familiar e que, mais recentemente, demonstram receber a compreensão por parte das famílias que se trata também de uma função da escola.

Neste cenário, é importante lembrar que a entrada da mulher no mercado de trabalho impactou diretamente muitas questões referentes à estrutura do núcleo familiar, de forma que homens, mulheres e seus filhos passaram a relacionar-se de maneira diferente, fruto de novas e reorganizadas tarefas que emergiram num cenário em que a mulher não mais se encontra o tempo todo em casa. Desde muito cedo, as crianças são deixadas na escola, onde passam, praticamente, toda sua infância. A educação dos filhos passou a ser terceirizada pela família, que, não raro,

estabelece com a escola o papel de cliente. Arcar com as mensalidades escolares, comparecer a eventos e a reuniões, checar as notas, enviar os materiais solicitados e acompanhar diariamente a agenda de ocorrências passam a ser responsabilidades mais destacadas dos pais no que se refere à educação de seus filhos. A infância passou a ser muito mais acompanhada que compartilhada. Os pais, imersos num ambiente profissional altamente competitivo e, eventualmente, cruel, acabam, inconsciente e indesejavelmente, tornando-se administradores da vida de seus filhos.

Desde cedo, também de maneira semelhante ao que ocorre com seus pais no ambiente profissional, a performance das crianças é avaliada, comparada, mensurada infinitamente e de várias maneiras, o que transforma a escola no primeiro lugar da competição, preparando a criança, desde cedo, para um mundo de ganhadores e perdedores. Uma escola de boa qualidade, portanto, é aquela onde se deve instrumentalizar todo o conhecimento fragmentado que estiver disponível, sendo que o que “serve” ou “não serve” para ser ensinado/aprendido deve estar diretamente ligado à utilização prática deste conhecimento (FREITAS, 1999).

No que se refere especialmente à Educação Superior, que representa o foco deste estudo, Minto (2006) ressalta que esta constitui parte indissociável do complexo de relações sociais e expressa igualmente seus antagonismos. Subordinado ao imediatismo de uma economia mundializada, o Ensino Superior tem sido referenciado com a utilização de termos depreciativos, como: sucateamento, mercantilização, desconstrução, precarização, empresariamento, dentre outros; termos estes que indicam a direção nefasta que tem sido percebida por estudantes, docentes e sindicatos, uma vez que a centralidade da educação está cada vez mais vinculada às virtudes do mercado, as quais incluem uma lógica de expansão e de acumulação (MINTO, 2006).

Os setores produtivos e financeiros, agora globalizados e em contínuos e rápidos processos de transformação, estabelecem novas e crescentes demandas, as quais necessitam da organização do sistema de ensino e de pesquisa para atendê-las. É o que Frigotto (1999) define como incorporação ampliada da “capacidade intelectual” à produção por meio da informação, que gera mais flexibilidade, agilidade e rapidez e que encontra respaldo em um discurso historicamente construído de “valorização da

educação” e do “fator trabalho”, uma vez que se espera do “novo trabalhador” uma qualificação polivalente, flexível e que lhe garanta uma fácil adaptação a processos cada vez mais complexos. Estes aspectos preconizam uma educação superior que é, cada vez mais, voltada para o mercado de trabalho e para a satisfação, em geral, das necessidades do setor produtivo nacional e internacional.

As noções de empregabilidade e competências são cada vez mais centrais para os trabalhadores e se relacionam diretamente com sua capacidade individual de adaptação contínua ao mercado de trabalho. Com relação a este aspecto, Minto (2006) considera que a aquisição de competências individuais pressupõe o êxito ou fracasso do indivíduo e sua capacidade de ser mais ou menos empregável, muito embora, ainda que contraditoriamente, a aquisição de competências não significa, necessariamente, a garantia de emprego.

À medida que o desemprego estrutural passa a ser um pressuposto do cenário contemporâneo, a educação superior acaba sendo reduzida, em alguns casos, a um mero serviço para o consumo, como tantos outros existentes na sociedade, distanciando-se cada vez mais de seus propósitos relacionados com o desenvolvimento do ser humano em sua totalidade.

Este, pois, constitui o cenário onde estudantes e profissionais que atuam em IES se encontram e que, efetivamente exerce impacto direto nas relações humanas existentes no interior destas instituições, cenário este que nos instiga pela grande quantidade de desafios que apresenta, no sentido de que a escola possa reconquistar ou reajustar seu papel de mediadora entre a cultura e o conhecimento, bem como de formação das futuras gerações, que parece ter arrefecido em detrimento às exigências do mercado.

Sendo nosso interesse o estudo do fenômeno do assédio moral percebido por docentes que atuam em cursos de Administração de Empresas em IES particulares, apresentaremos, na sequência, elementos relacionados ao Ensino Superior em Administração de Empresas no Brasil, contexto do Ensino Superior Brasileiro no Setor Privado, ambiente de trabalho nas IES, carreira, vínculos e qualidade de vida do professor que atua no ensino superior, contexto e implicações do produtivismo acadêmico. Entendemos que a análise de todos estes aspectos, aliados à

abordagem sobre o assédio moral que apresentamos anteriormente, subsidiarão a análise sobre este fenômeno no ambiente acadêmico, que será apresentada no capítulo 5.

3.1 Ensino Superior em Administração de Empresas no Brasil

Datam de 1902, segundo Nicolini (2003), os primeiros cursos de Administração de que se tem notícia no Brasil, em duas escolas particulares: no Rio de Janeiro, na Escola Álvares Penteado e, em São Paulo, na Academia do Comércio. Já a regulamentação do ensino somente ocorreu em 1931, com a criação do Ministério da Educação e a estruturação do ensino em todos os níveis.

A partir da Revolução de 1930, a mudança e o desenvolvimento da formação social brasileira demandavam a preparação de profissionais técnicos em várias especializações, em função dos modelos de trabalho mais sofisticados que começavam a surgir. Neste período, para atender às necessidades demandadas pelo crescimento econômico, pelo desenvolvimento de infraestrutura social e transportes, pela energia, comunicação e formação de grandes conglomerados industriais, foram estabelecidas as condições favoráveis e as motivações para a criação de cursos que formassem profissionais capazes de atuar em grandes e complexas organizações (NICOLINI, 2003).

Foi em São Paulo, que o curso de graduação em Administração de Empresas teve seu início, no final da década de 1940, com a ESAN (Escola Superior de Administração de Negócios), fruto da iniciativa do padre jesuíta Roberto de Saboia Medeiros, sendo a *Harvard Business School* instituição de forte influência e contato no início das atividades da ESAN. Poucos anos depois, em 1944, foi instituída a FGV (Fundação Getúlio Vargas), originada no DASP (Departamento de Administração do Setor Público), criado em 1938, tendo como objetivo preparar profissionais especializados para a administração pública e privada (NICOLINI, 2003; BERTERO, 2006).

A utilização de modelos estrangeiros para a estruturação das escolas brasileiras no ensino da Administração intensificou-se quando, em 1948, representantes da FGV visitaram diversos cursos de Administração Pública em universidades norte-americanas, como resultado de cooperação técnica estabelecida entre o Brasil e os Estados Unidos após o final da Segunda Guerra. Desse processo, nasceu, no Rio de Janeiro, em 1952, a EBAPE (Escola Brasileira de Administração Pública) e, dois anos mais tarde, em 1954, a EAESP (Escola de Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas) deu início as suas atividades, como parte de um acordo entre a FGV e o governo federal brasileiro de um lado, e o governo norte-americano e a *Michigan State University* de outro.

Nicolini (2003) destaca que, a partir de 1959, a influência estrangeira no ensino de Administração começou a se manifestar de forma mais efetiva, em função do convênio firmado neste ano entre o governo brasileiro e o norte-americano, que instituiu o Programa de Ensino de Administração Pública e de Empresas. Este convênio enfatizava a necessidade de formar professores para o ensino de Administração Pública e de Empresas e visava a dotar, tanto o governo quanto a iniciativa privada, de técnicos competentes que pudessem contribuir no desenvolvimento econômico e social.

As escolas da FGV foram designadas como centros de treinamento e de intercâmbio, de forma que bolsistas dos cursos de Administração Pública da EBAPE e dos cursos de Administração de Empresas da EAESP foram encaminhados para estudos de pós-graduação e de formação de quadro docente próprio à *University of Southern California* e à *Michigan State University*. Também foram enviados bolsistas do DASP, da UFBA (Universidade Federal da Bahia) e da UFRG (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), o que resultou na criação de cursos de Administração Pública nestas instituições. O Brasil também recebeu uma missão de professores norte-americanos, os quais foram responsáveis pelos programas de ensino de Administração em implementação no país e que aqui permaneceram até 1965, caracterizando a transferência de tecnologia desenvolvida nos Estados Unidos para os cursos de Administração no Brasil.

Neste período, a USP (Universidade de São Paulo) também começou a se mobilizar para o início do curso de Administração. Em 1940, foi criada a Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas, que também incluía Contabilidade e, no final dos anos 1950 e início dos anos 1960, ocorreu a implantação do curso de graduação em Administração de Empresas. A criação da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da USP teve suas raízes na Escola Politécnica desta mesma universidade e, apesar da grande propensão de que houvesse influência de conteúdos relacionados à engenharia de produção, isso não ocorreu. Não muito diferente do projeto da EAESP, o projeto da USP foi também bastante abrangente e fortemente influenciado por fontes norte-americanas (BERTERO, 2006).

O surgimento dos cursos de Administração de Empresas ocorreu, pois, num momento em que o país se encontrava em grande desenvolvimento econômico, no governo de Getúlio Vargas, e que cuja expansão foi incentivada pelo surto industrializante que teve início no governo de Juscelino Kubitschek, algumas décadas mais tarde, momento em que havia grande demanda de profissionais num ambiente de intensas mudanças econômicas, aumento da complexidade e da utilização crescente de tecnologia por parte das empresas.

O primeiro precedente para a regulamentação, e posterior expansão do ensino de Administração no Brasil, foi a criação da categoria de “técnico em administração”, que tornou o exercício da profissão de Administrador privativo “dos bacharéis em Administração Pública ou de Empresas, diplomados no Brasil, em cursos regulares de ensino superior, oficializado ou reconhecido, cujo currículo seja fixado pelo Conselho Federal de Educação” (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1994, p. 40). Em 8 de julho de 1966, o Conselho Federal de Educação regulamentou o ensino de administração por meio de resolução não numerada (Conselho Federal de Educação, 1991, p. 49), fixando o conteúdo mínimo e a duração para o curso. Neste período, a EAESP, a EBAPE e a FEA-USP tornaram-se referências para a expansão dos cursos de Administração no país, uma vez que sua proposta se adaptava ao estilo de desenvolvimento brasileiro que, nesta época, privilegiava grandes empresas produtivas, principalmente as estrangeiras e as estatais (NICOLINI, 2003, BERTERO, 2006).

Como demonstra Nicolini (2003), em um primeiro momento, a criação dos cursos de Administração deu-se no interior de instituições universitárias, fazendo parte de um complexo que envolvia o ensino e também a pesquisa. Este modelo foi logo abandonado, num segundo momento, mediante o incentivo governamental à expansão do ensino superior do país, o qual permitiu a proliferação de faculdades isoladas e privadas para o atendimento da demanda de bacharéis em Administração, que se acentuava em função do “milagre econômico” que ocorria no Brasil.

Bertero (2006) destaca que, desde que teve início, nenhuma área de ensino assumiu tamanha dimensão no Brasil como a de Administração, constituindo-se numa das áreas que registram maior número de matrículas no nível da graduação, sem considerar a expansão dos cursos de *lato* e *stricto sensu* e o campo da educação executiva. Segundo o autor, o Brasil é um dos primeiros países, além dos Estados Unidos, a escolarizar a administração mediante a criação de escolas, cursos, departamentos e faculdades de administração.

Na Tabela 1, podemos notar a evolução do número de instituições de ensino no país e a procura pelos cursos de graduação em Administração no Brasil a partir de 1970, de acordo com dados disponibilizados no site do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e CFA (Conselho Federal de Administração). Chamam atenção os números referentes às matrículas efetuadas, de uma maneira geral, sempre crescentes, como também o baixo número de concluintes em cada ano. Se por um lado, houve uma ampliação da oferta, esta, por outro lado, não tem demonstrado ser eficiente no que se refere à evasão estudantil.

Tabela 1: Evolução do Ensino de Administração no Brasil

Ano	IES	Matrículas	Concluintes	% Concluintes
1970	164	66829	5276	7,9%
1980	247	134742	21746	16,1%
1990	320	174330	22394	12,8%
2000	821	338789	35658	10,5%
2002	1158	493104	54656	11,1%
2003	1710	576305	64792	11,2%
2004	2046	583672	77461	13,3%
2005	2484	626301	92054	14,7%
2006	2836	654109	98186	15,0%
2007	2886	680687	93798	13,8%
2008	3207	714489	103344	14,5%
2009	3958	604581	82212	13,6%
2010	3855	705690	112678	16,0%
Total	25692	6353628	864255	13,6%

Fonte: Dados CFA/INEP, 2012.

A evasão no ensino superior constitui um problema internacional, que afeta o resultado dos sistemas educacionais. No setor público, esta evasão está relacionada a recursos públicos investidos sem o devido retorno, enquanto que, no setor privado, constitui uma importante perda de receitas. Em ambos os casos, a evasão é uma fonte de ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico. Instituições e estudantes normalmente atribuem a evasão a questões financeiras, porém esta visão pode constituir uma simplificação deste tema, uma vez que as questões de ordem acadêmica, as expectativas do aluno em relação à sua formação e a própria integração do estudante com a instituição constituem, na maioria dos casos, fatores que desestimulam o estudante a priorizar o investimento de tempo ou financeiro para a conclusão do curso (SILVA FILHO et al., 2007).

Os eixos norteadores dos primeiros cursos de graduação em Administração de Empresas que foram criados no Brasil foram o embasamento nas ciências sociais e a ênfase na administração como profissão modernizadora. No que se refere ao embasamento nas ciências sociais, verifica-se que a Administração de Empresas figura em nosso sistema educacional como uma ciência social aplicada; já o eixo que envolve a profissão de administrador, de origem americana, estava associado à imagem de modernidade, mudança e alinhamento do país com nações que se modernizavam e que fariam parte do Primeiro Mundo de amanhã (BERTERO, 2006).

O ensino de administração nasceu e se expandiu em um Brasil que inaugurou, desenvolveu e se concretizou como uma sociedade industrial, tendo herdado características marcantes desta sociedade, como a divisão de trabalho, a especialização e o mecanicismo. O capitalismo tardio brasileiro teve suas necessidades supridas mediante a importação de conhecimentos já sistematizados em outros países, pois era impossível gerá-los no curto prazo. Nicolini (2003) salienta que este fenômeno marcou o surgimento e o desenvolvimento da área de Administração no país e se estende até os dias de hoje, tendo como subproduto um estado de dependência intelectual administrativa, que não foi solucionado mesmo após tantas décadas, e que demanda que o ensino de Administração seja repensado, já que a visão mecanicista e de sistema fechado que vigoraram no passado não atendem mais o mundo globalizado e holístico onde se inserem as organizações no cenário atual.

Diferentemente do que aconteceu na América do Norte (Estados Unidos) e na Europa, o curso de graduação em Administração de Empresas massificou-se no Brasil, como pode ser percebido pelo número de cursos e matrículas apresentados na Tabela 1, que refletem diretamente o número de bacharéis formados a cada ano. Os eventuais motivos para tamanha massificação estão relacionados aos poucos investimentos em ativo fixo necessários e à possibilidade de este curso ser lecionado em meio período – o que permite ainda mais sua expansão por meio dos cursos noturnos.

A maioria das vagas dos cursos de Administração de Empresas brasileiros é oferecida pelas IES privadas. De acordo com dados do INEP (2012), a quantidade de IES privadas que ofereciam cursos graduação em Administração de Empresas no ano de 2010 era de 3483, contra 372 IES públicas, ou seja, uma oferta mais que 9 vezes maior por parte das IES privadas.

Bertero (2007) explana que o curso de graduação em Administração de Empresas é procurado por quem deseja ou tem necessidade de um diploma universitário, mesmo sem demonstrar um interesse genuíno pelo curso, não fazendo parte do universo mental da maioria dos matriculados a possibilidade de aspirar a uma carreira e poder chegar à cúpula de grandes organizações, uma vez que seu nível de aspirações é compatível com sua extração social e reais perspectivas que o país

oferece à maioria de seus cidadãos. Por parte das instituições, o aluno não é reprovado, desde que pague suas taxas e compareça às aulas requeridas em regimento. Além de representar possíveis falhas pedagógicas, eventuais altos índices de reprovação são indicadores de maus sistemas educacionais, somando-se ao fato de que atrapalha o planejamento acadêmico, o fluxo de caixa e o uso das instalações.

No caso da pós-graduação, seu crescimento também é marcante, tanto dos programas *stricto sensu*, quanto dos programas *lato sensu*, cuja implantação na área de administração se dá a partir da década de 1970. Essa expansão está diretamente relacionada à reforma da universidade e à necessidade de prover quadros de docentes e pesquisadores, uma vez que a legislação e os critérios de avaliação privilegiam as IES que possuem em seus quadros mestres e doutores. Já o *lato sensu* teve sua expansão explicada por alterações no exercício profissional e nas demandas sociais por cursos de especialização.

De acordo com Paula e Rodrigues (2006), a qualidade dos cursos superiores de administração tem recebido reflexos diretos de sua rápida expansão, o que pode ser percebido tanto pelos alunos, que são selecionados mediante um vestibular ou processo seletivo classificatório, mas que não necessariamente seleciona capacitações, quanto como pelos professores, de quem é esperada uma atuação como *entertainers*, divertindo e estimulando suas plateias, e também como empreendedores, administrando seu tempo e suas atividades com foco na maximização de seus ganhos pessoais. Estes autores também abordam o fato de que o ensino de administração tornou-se um grande negócio, e que muitas instituições de ensino, notadamente as particulares, oscilam entre uma lógica imobiliária, relacionada à ampliação de suas instalações físicas, e uma lógica hoteleira, relacionada à plena ocupação das salas de aula, independentemente da qualidade de seus hóspedes.

Referindo-se mais especificamente aos cursos de pós-graduação *lato sensu*, Bertero (2006) aborda a difícil tarefa de avaliação, uma vez que são julgados e avaliados pelo mercado. Os alunos, que se tornaram clientes, como tal se comportam, gerando impactos diretos na avaliação dos cursos e também dos professores.

Em última instância, como clientes, decidem o que deve ser ensinado e o conteúdo dos programas e metodologias passam pelo crivo da clientela. Isso se faz, na maioria das vezes, de maneira explícita, pelo uso de sistemas de avaliação nos quais professores, cursos, instalações físicas, como qualidade dos serviços de hotelaria, são julgados da perspectiva de clientes que estão avaliando a prestação de serviços (BERTERO, 2006, p. 70).

Paula e Rodrigues (2006) ressaltam que, na origem dos fenômenos anteriormente descritos, encontra-se na redução das verbas públicas, bem como na necessidade de aproximação entre escolas e empresas, criando um novo modelo de cooperação que possui o mérito de trazer recursos para a compra de equipamentos, bem como a implementação de melhorias nas condições pedagógicas nas instituições.

O preço a ser pago é que muitos pesquisadores, respaldados pelo peso de suas instituições e “discretamente” financiados por empresas privadas, acabam por produzir material pretensamente científico que favorece diretamente seus patrocinadores. Além disso, é problemático o alinhamento inconsequente de conteúdos e valores em relação às necessidades do mercado e às necessidades pessoais dos professores, afetando o formato, o conteúdo e a sequência de disciplinas do currículo e rompendo com os compromissos pedagógicos, tornando o aluno um mero cliente dentro do “negócio educação” (PAULA; RODRIGUES, 2006).

Fica claro, portanto, que as opções adotadas pelas IES no gerenciamento dos relacionamentos entre alunos e professores entre si e com a instituição, exercem impacto direto na ação docente, nos resultados obtidos, no conteúdo e na forma como o trabalho do professor é realizado. Com o objetivo de entendermos como este processo ocorre e os reflexos para os envolvidos, principalmente o professor, trataremos, na sequência, de questões referentes ao contexto do Ensino Superior Brasileiro no Setor Privado, para, em seguida, abordar questões referentes ao ambiente de trabalho nas IES privadas.

3.2 Contexto do Ensino Superior Brasileiro no Setor Privado

A urbanização e o crescimento da classe média brasileira são aspectos que merecem destaque dentre as transformações que marcaram o Brasil durante o século passado. No início do século XX, o Brasil era uma nação predominantemente

rural, com cerca de 75% de sua população vivendo no campo. A partir dos anos 1980, este quadro se inverteu e a população urbana passou a representar os 75% dos habitantes do país, gerando grande pressão sobre serviços urbanos, dentre estes a educação. Especialmente no nível superior, o atendimento das demandas educacionais por parte do Estado brasileiro, seja em nível da União, dos Estados ou dos Municípios, foi, inicialmente, muito precário, o que facilita o entendimento da grande expansão do ensino privado a partir da segunda metade do século XX, principalmente no nível superior (BERTERO, 2006).

A expansão da educação superior foi uma demanda legítima da sociedade brasileira, sendo implementada desde os anos 1990, como parte constitutiva das prioridades e ações estatais (LOEBEL, 2009). Este processo ocorreu em sintonia com os novos padrões de regulamentação e gestão, os quais foram pautados pela diferenciação institucional e diversificação de cursos regulamentados pela LDB (Lei de Diretrizes de Bases), Lei nº 9.394/1996, cujos eixos articuladores foram a flexibilidade e avaliação padronizada.

A década de 1990 apresentou um cenário de mudanças radicais no ensino superior, cuja configuração atual revela uma expansão quantitativa e uma diversificação de estruturas e de formas, adequando-se, assim, à lógica e à demandas do mercado. Essa diversificação de instituições de ensino superior no Brasil configura uma estratégia governamental em resposta ao aumento quantitativo da demanda e surge como uma maneira de ampliar o acesso a sistemas mais variáveis e flexíveis, os quais passaram a oferecer um leque mais variado de opções, que incluem: as habilitações tradicionais, os cursos breves, os estudos de meio período, os horários flexíveis, cursos modulares e cursos a distância (CASTRO, 2006).

A política de ensino superior brasileiro optou por um sistema de grande heterogeneidade institucional, que reconhece a existência de uma multiplicidade de instituições com perfis organizacionais e vocações acadêmicas diferentes entre si e tornam muito difícil qualquer tentativa de generalização neste campo. Neste sistema, não foi privilegiado o ensino superior nas universidades, uma vez que este modelo é considerado oneroso e de difícil manutenção (CASTRO, 2006).

Segundo o artigo 20 da LDB/1996, as IES privadas são mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado e podem ser classificadas em: a) particulares: instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado; b) comunitárias: instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos. Devem incluir, na sua entidade mantenedora, representante de comunidade; c) confessionais: instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendam à orientação confessional e ideológica específica; d) filantrópicas: são as instituições de educação ou assistência social que prestam serviços para os quais foram instituídas, colocando-os à disposição da população em geral, em caráter complementar às atividades do Estado, sem qualquer remuneração.

Minto (2006) explica também que as mantenedoras possuem regimes jurídicos diferenciados, podendo ser: a) instituições com fins lucrativos (as particulares), que são subordinadas à legislação que rege as sociedades mercantis, e b) instituições sem fins lucrativos (comunitárias, confessionais e filantrópicas), que obedecem a critérios específicos para a comprovação de seus fins, conforme decreto n. 3.860/2001. O autor lembra também que o artigo 213 da CF/1988 abriu a possibilidade de transferência de recursos públicos para as entidades de direito privado, sem fins lucrativos, de forma que não está previsto em lei que os recursos públicos são exclusivos para as instituições públicas.

Para efeito de conceituação, Trigueiro (2000) observa que, de acordo com o artigo 9º do Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, “as Universidades caracterizam-se pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão” e constituem instituições pluricurriculares que, além de atenderem a requisitos de qualidade acadêmica no que se refere a perfil do corpo docente e outras exigências acadêmicas e de infraestrutura, estas devem, necessariamente realizar as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Já, os “centros universitários”, de acordo com o mesmo decreto, no artigo 12, “são as instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada qualificação do seu corpo docente e pelas condições do trabalho acadêmico”.

Trigueiro (2000) explica que os centros universitários são considerados “universidades embrionárias”, ainda em fase de consolidação; as faculdades isoladas são aquelas que desenvolvem um ou mais cursos, apresentam estatutos próprios e distintos para cada curso; já, as faculdades integradas compreendem vários cursos, os quais se pautam por um único estatuto e regulamento jurídicos, possuindo conselhos superiores e diretorias acadêmicas administrativas, que governam o conjunto das faculdades. Muito embora a especificidade entre Universidades e centros universitários não fique muito clara, uma vez que ambos são instituições pluricurriculares e que devem apresentar indicadores de excelência acadêmica, na prática, é esperado também dos centros universitários que realizem pesquisa e extensão, muito embora essas exigências não estejam explícitas no Decreto nº 2.306.

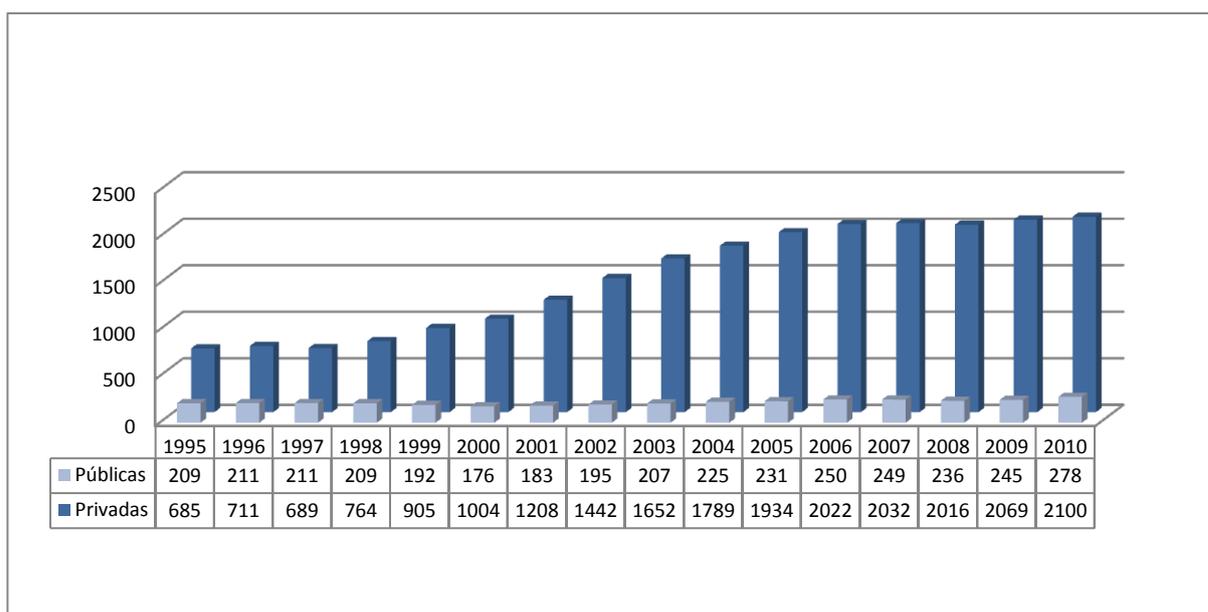
No que se refere às atividades de extensão, nas IES particulares, podem ser verificadas experiências ousadas e inovadoras em termos de produção conjunta de conhecimento e de um trabalho efetivo junto à comunidade externa, com o envolvimento de professores e técnicos na identificação de novas demandas e necessidades de conhecimento da sociedade e realizando inúmeras ações, envolvendo atividades direcionadas para grupos da terceira idade, iniciativas no campo da fisioterapia, educação a distância, turismo e hotelaria, dentre outros. Já, no que se refere à pesquisa, pode ser identificada uma nítida preocupação com a aplicação do conhecimento e com resultados mais voltados às necessidades da sociedade (TRIGUEIRO, 2000).

Ainda, no que se refere às atividades relacionadas à pesquisa, a ideia de que esta ocorre com maior ênfase nas instituições públicas, sobretudo nas federais, tende a sofrer alterações, como aponta Morosini (2000), uma vez que as instituições particulares estão realizando altos investimentos neste sentido. Deve-se observar, entretanto, que a implantação da cultura de pesquisa numa instituição não é algo que ocorra no curto prazo, uma vez que implica o desenvolvimento de massa crítica ou ainda a contratação de docentes com linhas de pesquisa já em desenvolvimento. Além disso, implica também a implantação de infraestrutura necessária ao desenvolvimento de atividades de pesquisa, desde a implantação de bolsas até o

apoio a projetos, concessão de horas na carga horária do professor para a atividade de pesquisa, dentre outros.

Dados divulgados pelo INEP evidenciam a expansão das IES em todo o Brasil nos últimos 15 anos, em que podemos notar o expressivo aumento do número das IES privadas em detrimento às públicas. A partir de 1996, quando foi promulgada a nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), que flexibilizou o marco regulatório referente à abertura de novas instituições, teve início um ciclo de grande crescimento das IES privadas. Conforme dados que podem ser observados no Gráfico 1, as IES privadas alcançaram um crescimento de mais de 200% no período de 1995 a 2010, sendo que, neste mesmo período, as IES públicas cresceram pouco mais de 30%.

Gráfico 1: Evolução do Ensino Superior de 1995 a 2010



Fonte: INEP, 2012.

Depois de muitos anos crescendo de maneira confortável, o ensino superior privado brasileiro atingiu, para Garcia (2006), um ponto de estagnação, tendo em vista que já não existe mais a “folga” de alunos que havia nos anos 1990 e também que a competição entre as instituições se tornou bastante acirrada, levando algumas instituições a adotarem políticas mais arrojadas nos preços das mensalidades. Além disso, muitas instituições passam por momentos de crise, com grande dificuldade no preenchimento de suas vagas.

As principais mudanças que ocorreram neste mercado incluem: a) os alunos e *prospects* estão cada vez mais exigentes e bem informados; b) os hábitos, as preferências e os gostos de alunos e *prospects* mudam continuamente; c) a queda no conceito de fidelidade por parte dos clientes em todos os mercados, sendo que cada vez é mais fácil um cliente mudar de marca. Este aspecto pode representar um risco para as instituições mais antigas e uma oportunidade para as mais novas. A evasão escolar, por exemplo, pode representar um sinal de baixa fidelidade; d) a curva de desenvolvimento do setor educacional atingiu um ponto de maturação e já começa a dar sinais de declínio; e) a criação de cursos de curta duração (sequenciais e tecnológicos) estabeleceu uma redução no tempo do ciclo de vida dos produtos; f) o grande incremento de competição, os novos *players* no mercado e a redução geral dos valores das mensalidades; g) os custos para captação de novos alunos tornaram-se mais expressivos (GARCIA, 2006).

Apesar do significativo crescimento quantitativo das IES privadas, é necessário apontar também para questões qualitativas referentes a este processo. Muito embora a qualidade do ensino superior tenha declinado praticamente em todo o mundo, este aspecto se faz marcante nos países emergentes, sendo que, no Brasil, a falta de qualificação dos professores, a contratação de docentes com contratos de trabalho precários e a crescente massificação do corpo estudantil estão entre os fatores que explicam este quadro. Além disso, neste cenário de competição, custos maiores e “clientes” cada vez mais exigentes, é fundamental que as IES privadas adotem práticas mais modernas de gestão, que não eram tão urgentes no momento em que o mercado estava mais favorável (BERTERO, 2006; GARCIA, 2006; LAMPERT, 2010).

No que se refere à qualificação dos professores, podemos observar, a partir dos dados apresentados no site do INEP (www.inep.gov.br), que apresenta a titulação dos docentes atuantes em IES no período de 2001 a 2010, um forte incremento do processo de titulação dos professores nos cursos de mestrado e doutorado, conforme apresentado na Tabela 2.

Tabela 2: Evolução do número de docentes em exercício por titulação

ANO	TOTAL	FORMAÇÃO				
		SEM GRADUAÇÃO	GRADUADOS	ESPECIALISTAS	MESTRES	DOUTORES
2001	204.106	299	30.011	64.509	65.265	44.022
2002	227.844	167	32.063	68.923	77.404	49.287
2003	254.153	23	35.641	74.714	89.288	54.487
2004	279.058	165	38.302	83.496	98.664	58.431
2005	292.504	47	37.156	86.893	105.114	63.294
2006	302.006	47	34.672	90.739	108.965	67.583
2007	317.041	97	36.304	94.722	112.987	72.931
2008	321.493	86	33.702	96.004	114.537	77.164
2009	340.817	174	27.921	99.406	123.466	89.850
2010	345.335	381	171.150	99.318	130.291	98.195

Fonte: INEP, 2012.

Ainda que, por um lado, possamos verificar um número preocupante de professores sem graduação ou somente com o curso de graduação completo atuando no nível superior como indicativos de uma qualificação insuficiente, por outro lado, o crescimento percentual dos mestres (50%) e dos doutores (45%), no período de 2001-2010, também aponta para a preocupação das IES e dos próprios docentes no que tange à titulação, o que constitui elemento muito importante para as IES, já que é um dos aspectos pelos quais são avaliadas, e também para os docentes, uma vez que as possibilidades de ascensão na carreira estão relacionadas, na maioria das vezes, à sua titulação.

Ao observarmos a evolução da participação percentual da titulação docente entre as categorias pública e privada (Tabela 3), podemos verificar que a elevação da titulação é progressiva em ambas as categorias de 2001 a 2010. Especificamente em relação às IES públicas, os docentes com a titulação de doutores passaram de 35,9% em 2001 para 49,9% em 2010, enquanto que os docentes com a titulação de mestres passaram de 26,9% em 2001 para 28,9% em 2010. Já, na categoria das IES privadas, observamos um aumento maior dos professores com o título de mestre, que passou de 35,4% em 2001 para 43,1% em 2010, enquanto que os docentes com o título de doutor passaram de 12,1% em 2001 para 15,4% em 2010. Apesar da elevação das funções docentes com doutorado nas IES privadas, podemos salientar que esse percentual ainda se mostra bastante reduzido se comparado ao verificado nas IES públicas, cuja participação do número de doutores

em relação ao total de funções docentes é mais que três vezes a observada nas IES privadas, representando um desafio para estas, uma vez que, conforme destacamos anteriormente, a titulação do corpo docente é um dos quesitos pelos quais as IES são avaliadas.

Tabela 3: Evolução da participação percentual da titulação docente por categoria administrativa (Pública e Privada) – 2001/2010

ANO	PÚBLICA			PRIVADA		
	ATÉ ESPECIALIZAÇÃO (%)	MESTRADO (%)	DOUTORADO (%)	ATÉ ESPECIALIZAÇÃO (%)	MESTRADO (%)	DOUTORADO (%)
2001	37,2	26,9	35,9	52,5	35,4	12,1
2010	21,2	28,9	49,9	41,5	43,1	15,4

Fonte: INEP, 2012.

Tendo como objetivo de assegurar a qualidade do ensino, a avaliação institucional tornou-se uma exigência legal. Desta forma, é papel da União, autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar os cursos das IES e estabelecimentos do Sistema Federal de Ensino Superior, conforme estabelecido no Decreto nº 5773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Conforme disposto no referido decreto, as competências para as funções de regulação, supervisão e avaliação das IES são exercidas pelo Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE), pelo Instituto nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES).

O processo sistemático de avaliação institucional é representado, principalmente, pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e é operacionalizado pelo INEP. Criado em 2004, o SINAES é formado por três componentes principais: a avaliação institucional, dos cursos e do desempenho dos estudantes, e avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações, dentre outros aspectos.

O SINAES coleta as informações referentes a estes componentes a partir do Censo da Educação Superior, Cadastro de Cursos e Instituições e CPA (Comissão Própria de Avaliação), que são criadas nas próprias IES e possuem a atribuição de conduzir os processos de avaliação interna da instituição, sistematização e coleta de informações.

A avaliação institucional, interna e externa, considera 10 dimensões: 1) Missão e Programa de Desenvolvimento Institucional; 2) Política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação e a extensão; 3) Responsabilidade Social da IES; 4) Comunicação com a sociedade; 5) As políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e técnico-administrativo; 6) Organização de gestão da IES; 7) Infraestrutura física; 8) Planejamento de avaliação; 9) Políticas de atendimento aos estudantes e 10) Sustentabilidade financeira. A avaliação dos cursos é realizada considerando-se três dimensões: organização didático-pedagógica, perfil do corpo docente e instalações físicas, enquanto que a avaliação dos estudantes é realizada pelo ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes).

Loebel (2009) expõe que, apesar de suas eventuais limitações, esse modelo de avaliação estabeleceu uma nova forma de relacionamento entre as IES e os órgãos centrais, representados pelo MEC, sendo que, além de ser utilizado como um instrumento de regulação e controle, também alimenta a opinião pública com informações sobre a qualidade das instituições e cursos ofertados. Neste sentido, se, por um lado, o governo facilitou a expansão de vagas no setor privado, por outro, produziu uma classificação dos cursos e instituições, tendo como objetivo assegurar a qualidade do ensino.

A multiplicidade de formas organizacionais que as IES podem assumir, conforme abordamos anteriormente, deve constituir importante aspecto a ser considerado no que se refere à formulação de políticas e definição de critérios de avaliação. Se, por um ângulo, a comparação entre as instituições é inevitável, por outro ângulo, poderá encobrir problemáticas distintas, novas experiências bem sucedidas e ainda colocar num mesmo nível de dificuldades e obstáculos aspectos que são de alcance e solução bem localizados em cada IES. Deve-se, portanto, atentar a um eventual

enfoque reducionista e simplificador, que poderá empobrecer as análises e ações práticas e normativas (TRIGUEIRO, 2000).

Ainda sobre o processo de avaliação das IES, Trigueiro (2000) ressalta o fato de que, efetivamente, interessa ao MEC prestigiar o grupo de IES privadas, na medida em que estas possibilitam aumentar a oferta de vagas nos vestibulares e também em novos cursos. Isso implica, porém, na manutenção do discurso firme pela qualidade, controle do processo de ampliação das vagas e de reconhecimento de cursos.

De toda forma, devemos evidenciar que a qualidade das IES não é avaliada apenas por órgãos governamentais, revelando um interesse midiático, que pode ser o resultado de um interesse social, a respeito dos vários aspectos a partir dos quais uma IES pode ser avaliada. Um exemplo disso é o RUF (*Ranking* Universitário da Folha), realizado entre março e junho de 2012, que teve seus resultados divulgados em setembro/2012. De acordo com informações disponíveis na internet (www.ruf.folha.uol.com.br), a metodologia utilizada para criação do ranking foi baseada em iniciativas internacionais, como o ranking global THE (*Times Higher Education*), o QS (*Quacquarelli Symonds*) e a ARWU (*Ranking* de Xangai) e adaptada ao contexto brasileiro, envolvendo 4 indicadores: a) pesquisa acadêmica: análise de itens relacionados à produção científica das universidades, como total de artigos científicos publicados; b) qualidade do ensino: consulta a 597 pesquisadores, que listaram as 10 melhores instituições do país, em termos de ensino, na sua área de formação; c) avaliação do mercado: 1212 executivos de Recursos Humanos de empresas e instituições brasileiras avaliaram as melhores instituições de ensino superior em pelo menos um dos 20 cursos que mais formaram em 2010, como administração, direito e pedagogia; d) inovação: quantidade de patentes solicitadas no INPI (Instituto Nacional da Propriedade Industrial) pelas universidades.

Muito embora o aspecto quantitativo da pesquisa, da qual participaram cerca de 10% das IES do país (das 2730 que figuram em 2010, conforme dados do INEP em 2010, participaram do RUF 232 instituições) não seja representativo a nosso ver, cumpre advertir que os itens “avaliação do mercado” e “inovação” não se encontram diretamente observados entre as 10 dimensões analisadas pelos SINAES, e que

constituem elementos diretamente relacionados a subprodutos do processo educacional, respondendo aos anseios do mercado e das empresas no sentido de que os *outputs* das IES sejam diretamente transformados em prática e em produto, conforme as análises de Freitas (1999), que abordamos anteriormente.

No caso das IES privadas, Nassif, Hanashiro e Torres (2010) ressaltam que o tratamento e cuidados com sua imagem enfatizam os resultados obtidos nas diversas maneiras pelas quais são avaliadas, bem como a ideia de ser atraente, por meio de investimentos em infraestruturas modernas, inovações quanto às tecnologias de ensino, preocupação no oferecimento de produtos de baixo custo. Ainda que seja natural e até desejável que existam preocupações por parte das IES com relação à sua imagem, também é fundamental que existam práticas e processos que deem sustentação ao atingimento de seus objetivos educacionais, que vão muito além da satisfação de seus “clientes” e “lançamento de novos produtos”, devendo incluir um ambiente saudável para os professores e alunos em que a ação educativa possa efetivamente ocorrer, de forma que os resultados de qualquer processo de avaliação possam refletir um conjunto de ações que não privilegie apenas a aparência ou o resultado final, mas também o processo de ensino-aprendizagem, que deveria ser a razão de ser de uma escola, em qualquer nível, da educação básica à pós-graduação.

Freitas (2006) resalta que, no atual ambiente competitivo e complexo em que as IES privadas se encontram, já não existe mais espaço para improvisações, sendo fundamental que as IES desenvolvam competências internas para uma gestão que valorize as decisões a partir de um planejamento estratégico consistente. Desta forma, o entendimento correto do ambiente competitivo, o mapeamento das forças que definem este ambiente, bem como a tomada de decisões coerentes com o posicionamento estratégico adotado constituem elementos críticos para obtenção e manutenção da vantagem competitiva e sustentabilidade das IES brasileiras no médio e longo prazos. Na visão deste autor, a percepção do mercado quanto à competência de uma IES está ancorada em duas variáveis principais: a acadêmica e a de inovação. A análise dos elementos que compõe estas duas variáveis, apresentados no Quadro 5, permite identificar como uma instituição está posicionada diante de seus concorrentes, além de possibilitar que a alta gerência

desta IES construa um consenso executivo no que se refere a um posicionamento futuro.

Quadro 5: Competências necessárias às IES privadas

	Premissas Estratégicas	Competências
Competências de Inovação	Gestão acadêmica	Nível de otimização dos processos
	Relacionamento com alunos	Interação com os alunos e ex-alunos
	Gestão financeira	Controle gerencial, precificação estruturada
	Gestão de RH	Nível dos recursos humanos, profissionalização da gestão
	Tecnologia da Informação	Nível de automação dos processos, investimento em tecnologia
	Gestão Estratégica	Ações planejadas, profissionalização da gestão
	Gestão Administrativa	Diversidade de cursos e abrangência geográfica
	Gestão do marketing	Gestão de marketing a partir de bases tecnológicas
	Atendimento de novas demandas	Número de parcerias estratégicas
Competências Acadêmicas	Capacidade de captação de alunos qualificados	Qualidade do aluno entrante
	Avaliação do ENADE	Avaliação acadêmica
	Avaliação do mercado empregador	Avaliação acadêmica
	Qualificação dos docentes	Qualificação dos docentes
	Qualidade da biblioteca	Infraestrutura de ensino
	Relevância da atividade de pesquisa	Relevância da atividade de pesquisa
	Novas mídias	Número de parcerias estratégicas, investimentos em tecnologia focados no ensino e pesquisa

Fonte: Adaptado de FREITAS, 2006, p. 32.

As competências relacionadas à excelência acadêmica demonstram como a instituição consegue transmitir efetivamente o conteúdo de seus cursos, enquanto que as competências relacionadas à capacidade de inovação demonstram a capacidade da instituição em responder aos desafios do mercado, ambas são fundamentais para que as IES privadas adotem uma gestão madura e segura, no sentido de fazer frente aos seus desafios diários (FREITAS, 2006).

Neste sentido, entendemos que é importante frisar que, ainda que as IES privadas empreendam esforços com relação aos aspectos supracitados, eventuais descuidos com as relações humanas que são estabelecidas com os profissionais que nestas atuam poderão gerar impactos não somente nos seus processos internos, mas também no comprometimento de sua imagem perante os alunos e o ambiente onde

se encontram inseridas. Ainda que possa parecer óbvio que o ambiente educacional se efetive na construção das relações humanas, eventualmente os processos que envolvem organização e controle podem tornar-se o centro da construção do ambiente, desconsiderando ou tirando o foco da qualidade das relações entre as pessoas, aspectos sobre os quais trataremos na sequência.

3.3 Ambiente de trabalho nas Instituições de Ensino Superior Privadas

A docência superior é um processo complexo que se constrói ao longo da trajetória docente e envolve, de forma intrinsecamente relacionada, a dimensão pessoal, a profissional e a institucional. Na tessitura das três, dá-se a constituição do ser professor (ISAIA, 2006, p. 63).

Docentes que atuam em escolas particulares têm enfrentado situações difíceis em razão da natureza empresarial que, por vezes, reside nos estabelecimentos de ensino onde lecionam. Ainda que as escolas veiculem um discurso que enaltece suas virtudes pedagógicas, frequentemente este aspecto sofre contradições, a partir da necessária e, por vezes, obsessiva preocupação com os lucros, que, com frequência, pode resvalar em questões que envolvem o ambiente de trabalho destas instituições, envolvendo o relacionamento dos docentes com gestores, alunos e o próprio exercício de seu trabalho, como veremos a seguir.

3.3.1 Aspectos referentes à gestão

Muito embora, sob o ponto de vista de estrutura organizacional e funcionamento interno as IES privadas sejam menos burocratizadas, mais ágeis e flexíveis que as IES públicas, podemos notar que nas IES privadas existe uma maior centralização e concentração de poder que em suas congêneres do setor público. Trigueiro (2000) defende que, nas IES privadas, as principais decisões estão concentradas nas mãos de poucos indivíduos, enquanto que, no setor público, constata-se certa ambiguidade na distribuição interna de poder, ora concentrando-se em determinados setores, ora diluindo-se e dispersando-se em diversas esferas decisórias, colegiados e grupos de interesse.

Esta maior concentração de poder nas IES privadas, por um prisma, é refletida em poucos níveis hierárquicos, o que poderá favorecer a articulação entre profissionais atuantes em diferentes setores, sejam estes técnicos ou docentes; por outro prisma, a forte influência dos mantenedores, os “donos” das instituições, os quais frequentemente acumulam ou revezam, com os sócios, a condição de reitor ou vice-reitor com a sua posição de presidente da mantenedora, o que nem sempre é positivo, à medida que a autonomia acadêmica e pedagógica, em muitos casos, poderá ser secundarizada pela vontade da mantenedora ou do “dono”, da escola ou da faculdade. Este fato pode resultar em conflitos diversos no cotidiano das IES particulares, colocando paralelamente lógicas que nem sempre são conciliáveis: a do lucro e do mercado e a pedagógica e acadêmica (TRIGUEIRO, 2000).

Além das preocupações referentes à forte marca individual dos “donos” dos estabelecimentos no cotidiano das IES particulares, Trigueiro (2000) aponta ainda para a existência de um eventual padrão “familiar” na gestão de algumas IES. Em certos casos, proprietários de escolas secundárias que resolveram ampliar seus negócios para o ramo do ensino superior, trazendo consigo filhos, esposa e outros familiares envolvidos nesta atividade empresarial, e prosseguindo com as mesmas estratégias, práticas e visões trazidas de suas experiências anteriores. O resultado deste processo é uma gestão centralizada e com caráter muito tradicional e pessoal, que, por vezes, se confronta com práticas calcadas em procedimentos mais racionais e formais baseados no funcionamento burocrático, que é cada vez mais requerido nas IES. Nestes contextos, explica o autor, a inovação organizacional, a implementação de adequados sistemas de informações gerenciais de planejamento e avaliação, esbarram em grandes entraves, que são decorrentes de um forte personalismo e centralização de poder, cerceando ou impedindo iniciativas, que eventualmente necessitam ser ajustadas ao desejo dos proprietários da instituição.

Ainda sobre o comportamento daqueles que exercem papéis de gestores nas IES privadas, Silva Jr. e Sguissardi (2001) direcionam-se para a “gestão flexível” adotada, em muitos casos, por estes profissionais, no sentido de adaptar, ao máximo, suas ações administrativas para não sucumbirem aos duros embates do mercado. Esta “gestão flexível” poderá transformar-se em condutas inadequadas e até mesmo perversas, podendo afetar o trabalho desenvolvido pelos docentes e

gerar consequências que se refletirão no ambiente de trabalho e até mesmo na imagem destas instituições, posto que, como em outros setores, devemos considerar que, no meio acadêmico, também existem interesses pessoais e disputa por espaço e poder. “Vendas de diplomas” e “vistas grossas” com relação ao controle de frequência dos alunos e até mesmo no que se refere a seu desempenho são exemplos de práticas que podem ser praticadas por algumas IES para “não perderem seus clientes para os concorrentes”.

Para Sciotti (2006), é importante que a gestão acadêmica esteja diretamente relacionada a uma determinada proposta institucional que foi assumida e que, na prática, seja formada por um conjunto que envolve o sistema político, administrativo, educativo, técnico e cultural, dentre outros. Estes sistemas necessitam compor um todo equilibrado e não serem tratados como se fossem aspectos independentes, sendo também importante considerar que toda proposta de atuação de uma instituição educacional está baseada em determinados princípios e valores que, uma vez explicitados e assumidos, subsidiarão a prática. É necessário que estes princípios e valores sejam coerentes com a missão institucional, a proposta pedagógica e a atuação profissional em todos os níveis, de forma que possa existir um equilíbrio entre as relações humanas e o ambiente educacional. É, pois, na “clareza dos princípios que regem a proposta educacional, aliada à clareza do papel de cada profissional e à forma de construir as relações humanas que se realiza a prática da gestão educacional” (SCIOTTI, 2006, p. 58), sendo que os gestores possuem um papel crucial neste processo.

3.3.2 Aspectos referentes ao trabalho docente

Conforme abordamos anteriormente, destacamos que o trabalho desenvolvido pelo docente encontra-se diretamente influenciado pelo ambiente altamente competitivo no qual as IES privadas se encontram, que inclui as demandas quantitativas e financeiras da instituição para que se mantenha / aumente a quantidade de alunos e pelas exigências do mercado, referentes à qualidade do trabalho desenvolvido no interior das IES e sua imagem, que possui como principais balizadores os resultados de suas avaliações. Neste contexto, o próprio clima de trabalho nas IES tem se

modificado, na medida em que as prioridades são fixadas pelo ambiente externo, que valoriza o trabalho focado no domínio acadêmico performático em detrimento à formação e aos aspectos socioeducativos (LELIS, 2012).

É oportuno observar um descompasso entre o discurso e a prática do trabalho do professor que atua no nível superior, principalmente com relação ao docente que atua nas IES privadas. Conforme explica Camargo (2012), no discurso, o docente do ensino superior é comumente denominado “professor universitário”, independentemente da IES onde trabalha e, como tal, deveria articular ensino e pesquisa, ser produtor de conhecimento e manter uma relação estável de trabalho. Na prática, convém lembrar que nem sempre o professor que atua no nível superior executa todas estas tarefas, uma vez que nem todas as IES desenvolvem atividades de pesquisa ou extensão, limitando a ação do professor ao ensino e à administração.

Bastos (2007) explana que, muito embora, no nível institucional, seja demandada a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, na prática, nem sempre isto é possível no plano individual. Cada uma destas vertentes de atuação suscita diferentes competências dos professores, cabendo ressaltar que nem sempre é possível encontrar em um mesmo indivíduo esta pluralidade de possibilidades de inserção que lhe são requeridos. Além disso, estas diferentes atuações configuram subgrupos ocupacionais que possuem características distintas dentro das instituições, não sendo rara a tensão proveniente do trânsito entre estes diferentes papéis que, muitas vezes, representam desafios e sofrimento para o professor, envolvendo, com frequência, a expectativa de recompensas e realizações que nem sempre se concretizam. Desta forma,

temos excelentes professores e pesquisadores tímidos e retraídos ao lado de outros sociáveis e voltados para interações sociais. Da mesma forma, temos entre nós, que fazemos a vida acadêmica, toda a diversidade humana nas diferentes dimensões que estruturam psicologicamente os indivíduos - mais ou menos criativos, mais ou menos motivados pelo crescimento mais ou menos emocionalmente ajustados, mais ou menos competitivos e assim por diante (BASTOS, 2007, p.181)

As demandas que recaem sobre a atividade desenvolvida pelo docente estão também diretamente relacionadas com o tipo de instituição de ensino superior em

que o professor atua, que possuem formatos bastante heterogêneos, conforme já abordamos anteriormente. Assim sendo, se o professor atua num grupo de pesquisa em uma universidade, é provável que sua visão de docência tenha um forte condicionante de investigação, ao passo que se ele atuar numa instituição isolada ou centro universitário, sua visão de docência poderá ter um forte condicionante de ensino sem pesquisa, ou, quando muito, do ensino com a pesquisa. A cultura da instituição e a política que dela decorre terão, pois, reflexos diretos na ação docente (MOROSINI, 2000).

No que se refere à formação de professores para atuação no nível superior, Morosini (2000) relata que isto se dá de forma indireta no Brasil, uma vez que o governo determina os parâmetros de qualidade institucional e cada IES seleciona e desenvolve uma política de capacitação de seus docentes que é orientada por estes parâmetros. A formação docente especifica diretamente os cursos de mestrado e doutorado como cursos de capacitação e cria índices avaliativos, porém este aspecto fica limitado à titulação, não havendo especificidades com relação à capacitação didática do docente. O que ocorre na prática é que indicadores relacionados ao desempenho do aluno acabam refletindo, de alguma forma, a didática do professor. Existe, portanto, uma importante lacuna no que se refere à formação do profissional que atua no nível superior quanto à sua formação didática, que não pode ficar limitada aos aspectos relacionados à titulação que, embora seja fundamental, não dá conta das demandas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem que serão necessárias para atuação em sala de aula.

Isaia (2006) chama atenção para o fato de que a formação docente é um processo complexo e que necessita da construção de estratégias sistematicamente organizadas, que envolvam esforços pessoais e também institucionais, sendo que, nas políticas institucionais e nos órgãos reguladores ou de fomento como o MEC, Capes e CNPq, não são encontrados dispositivos que valorizem diretamente o aprimoramento do docente, que se somam à falta de iniciativas institucionais voltadas à formação dos professores, principalmente no início da carreira. Tanto nas instituições públicas quanto nas privadas há pouco compromisso com o processo formativo dos professores, sendo que nas IES públicas, as dificuldades residem em sua estrutura departamental voltada para o gerenciamento burocrático de disciplinas

e professores, enquanto que, nas particulares, há uma ênfase na carga horária efetivamente trabalhada. Em ambos os casos, ressalta Isaia (2006), há pouco espaço para atividades auto, hetero e interinformativas, que são indispensáveis aos docentes para que eles atuem efetivamente como professores e formadores.

Em decorrência deste contexto, instaura-se, em muitos casos, o exercício solitário da docência, centrado no sentimento de desamparo dos professores ante à ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos para o enfrentamento do ato educativo. Desde o início de suas carreiras, os docentes assumem inteira responsabilidade por suas ações, sem ter, necessariamente, o apoio de professores mais experientes e espaços institucionais voltados para a construção conjunta dos conhecimentos necessários ao exercício do papel docente. Além do sentimento de solidão, os professores também podem desenvolver o que pode ser denominado como "angústia pedagógica", que combina a solidão, o desamparo e o despreparo, que se aliam às pressões e exigências cada vez maiores existentes em seu ambiente de trabalho, relacionadas à titulação e à produção, bem como de sua competência pedagógica (ISAIA, 2006).

Além das questões de natureza técnica e didática necessárias ao exercício da docência no nível superior, Lelis (2012) considera que cada vez mais o trabalho docente é definido por características que não se revelam diretamente na aprendizagem de técnicas e procedimentos, e nem a partir das funções docentes referentes a aspectos pedagógicos. A atual crise dos modelos de autoridade tem requerido cada vez mais habilidades dos professores que não são regulamentadas pelas burocracias, mas valorizadas social e institucionalmente e que incluem componentes éticos, afetivos e emocionais. Estes componentes são cada vez mais decisivos para que o docente possa administrar tensões e microconflitos dentro e fora da sala de aula, no relacionamento com seus alunos, pares e gestores.

Existem ainda outras "novas funções" que ainda tornam mais complexo o papel do professor que atua no nível superior nas IES privadas. Tratam-se dos aspectos relacionados ao *business*, como a busca de financiamentos, negociação de projetos e convênios com empresas, instituições e assessorias, além da participação, como especialista, em diversas instâncias científicas. Também é necessário fomentar as

relações com outras IES no intuito de reforçar o caráter teórico e prático da formação, incluindo também questões relacionadas a convênios e parcerias internacionais. Paradoxalmente, é como se o ensino não fosse a prioridade para as instituições e também para os próprios professores (ZABALZA, 2004).

A predominância da burocratização das atividades docentes, como preenchimento de relatórios, participação na concorrência de editais, dentre outros, encurta cada vez mais o necessário tempo dedicado aos estudos, fundamental a um docente, bem como seu envolvimento em atividades mais coletivas (SOBRAL; RAMOS, 2010), aspectos fundamentais para o bom desenvolvimento da prática docente em si, que, diante de tantas e variadas demandas, parece nem sempre constituir a prioridade de atuação do professor.

Além do primordial papel desenvolvido pelos profissionais que exercem os papéis de gestores nas IES privadas e os outros aspectos que foram abordados, referentes à atuação do professor, Sciotti (2006) aponta outros importantes fatores que exercem impacto direto na construção de um bom ambiente de trabalho: a) importância da explicitação, compartilhamento e contextualização de propostas e ações para que se possa obter o necessário compromisso coletivo com relação a estes aspectos; b) clareza nos papéis a serem desempenhados, de forma que as hierarquias, funções e responsabilidades sejam bem definidas e permitam a visualização das possibilidades de trabalho de cada um, bem como de seus limites; c) reconhecimento e respeito a pontos de vista diversos, tendo em vista a importância do alinhamento de concepções que necessitam ser assumidas pelos profissionais que atuam na IES; d) visualização da diversidade de percursos possíveis, a partir da discussão coletiva das diversas possibilidades, gerando maior compromisso individual; e) identificação de recursos para facilitar o encontro dos caminhos a serem percorridos; f) comunicação prévia: é fundamental que o grupo de trabalho compreenda os porquês de certas decisões a serem tomadas, mediante apresentação e contextualização das informações.

Existe, pois, um espaço de contínua tensão entre as condições impostas pelo mercado de trabalho, representado pelas instituições de ensino e pelos alunos, e a atuação do professor que cada vez mais adquire características amplas e

multifacetadas, ocasionando um nível de estresse elevado e gerando impactos físicos e emocionais sobre sua saúde. Muito embora os desafios apresentados pelo mercado e pelo dia a dia sejam constantes e se transformem a cada dia, é fundamental o entendimento de que também existem formas de minimizá-los, tratá-los e superá-los, uma vez que podem exercer impactos diretos sobre o trabalho e a vida do professor.

3.3.3 Desafios da atuação docente: carreira, vínculos, qualidade de vida, saúde e produtividade do professor que atua no ensino superior

Podem inventar tecnologias, serviços, programas, máquinas diversas, umas à distância, outras menos, mas nada substitui um bom professor. Nada substitui a o encontro humano, a importância do diálogo, a vontade de aprender que só os bons professores conseguem promover. É necessário que tenhamos professores reconhecidos e prestigiados; competentes, e que sejam apoiados no seu trabalho, o apoio da aldeia toda. Isto é, o apoio de toda a sociedade (NÓVOA, 2006, p.18).

De acordo com o que discutimos até aqui, o cotidiano acadêmico no ensino superior vem modificando-se via lógica do mercado, mediante noções de competitividade, flexibilidade e excelência, noções estas que, muitas vezes, atrelam a prática docente ao conceito de produtividade, num contexto contraditório que inclui a deteriorização salarial e precarização das condições de trabalho, fragilizando as funções históricas da universidade e determinando um cotidiano cada vez mais polivalente e alienado para o professor (SOBRAL; RAMOS, 2010).

Cada vez mais, as IES são "convidadas" a se adaptarem às novas demandas do mercado e também a ajustarem seus produtos às suas exigências. Desta forma, como destaca Mancebo (2007), o cotidiano do trabalho docente se vê duplamente atingido pela organização produtiva emergente: por um lado, este é configurado como trabalhador de um sistema produtivo-industrial, imerso numa nova organização do trabalho em que sua eficiência e sua produtividade são, mais do que nunca, objetivadas em índices e, por outro lado, o professor é um produtor das mercadorias "força de trabalho competente" e "tecnologia e conhecimento científico", que são fundamentais na dinâmica do novo funcionamento sócio-produtivo.

As consequências deste processo são múltiplas para o professor universitário, sendo 3 os aspectos destacados por Mancebo (2007): a precarização do trabalho, a flexibilização das tarefas e a nova relação que se estabelece com o tempo de trabalho.

A precarização do trabalho docente é quase uma regra no setor privado de educação superior, embora também exista no setor público. Neste cenário, há, principalmente, uma intensificação do regime de trabalho, que afeta o docente e também os demais profissionais que atuam na instituição. No caso da flexibilização das tarefas, esta se encontra diretamente relacionada às novas atribuições que são agendadas para os professores, muitas destas, frutos de processos de enxugamento dos quadros de funcionários, acabam gerando novas funções ao cotidiano do professor, que agora não é apenas responsável pela sala de aula e pelo desenvolvimento de pesquisas, mas por um crescente número de tarefas, que envolvem o preenchimento de inúmeros relatórios e formulários, emissão de pareceres e captação de recursos, dentre outros. O terceiro aspecto que é apontado pela autora, refere-se à relação que é estabelecida com o tempo, em que não somente uma sensação de aceleração da produção docente pode ser verificada, como também o prolongamento do tempo que o professor despende com o trabalho. Muito embora seja importante observar que esta dinâmica não seja nova e nem exclusiva ao trabalho docente, devemos considerar que esta tem se intensificado nos últimos anos.

O trabalho docente flexível e multifacetado, atravessado por atividades e exigências diversas que não cessam, nem em época de greve, tampouco nas férias, gera, ao mesmo tempo, mudança na jornada de trabalho de ordem intensiva (aceleração na produção num mesmo intervalo de tempo) e extensiva (maior tempo dedicado ao trabalho), particularmente facilitada pela introdução das novas tecnologias. Períodos de interrupção do ano letivo são aproveitados para "botar as coisas em dia": adiantar o preenchimento de formulários, preparar projetos, escrever artigos, "pegar" os livros que ainda não foram lidos. E-mails a serem respondidos, celulares que tocam em casa e computadores portáteis garantem que o trabalho acompanhe o professor para além dos muros da universidade, nos momentos institucionalmente dedicados ao descanso e lazer. O professor vai fisicamente para casa, mas o dia de trabalho não termina, pois as inovações tecnológicas possibilitam a derrubada das barreiras entre o mundo pessoal e o mundo profissional (MANCEBO, 2007, p. 77).

Neste contexto, as IES acabam tornando-se "sociedades de urgência", que a todo o momento forçam o incremento das tarefas, o trabalho em horários atípicos e a

aceleração no desempenho das atividades. Estes aspectos afetam diretamente o trabalho docente e sua produção, que atualmente se encontra atravessada por uma dinâmica "produtivista-consumista" que inclui: a leitura apressada do último lançamento, o imediatismo das pesquisas, o aligeiramento dos cursos e a formação de alunos num prazo cada vez menor, reduzindo um tempo importante de convivência e um campo coletivo de criação, extremamente necessário para o exercício de sua função de maneira digna e com bons resultados para si e para seus alunos (MANCEBO, 2007).

Nóvoa (2006) discute a existência de um paradoxo entre as exigências que a sociedade faz no que se refere à atuação docente e seu *status* cada vez mais frágil, precarizado e desprestigiado. Como é possível a escola e a sociedade cobrarem tanto do professor e ao mesmo tempo fragilizar tanto sua ação profissional? Como é possível vivermos em uma sociedade que glorifica tanto o conhecimento e desprestigia tanto os professores? É

como se por um lado achássemos que tudo se resolve dentro das escolas e, por outro, achássemos que quem está nas escolas são os profissionais razoavelmente medíocres, que não precisam de grande formação, grandes condições salariais, que qualquer coisa serve para ser professor (NÓVOA, 2006, p. 12).

Para ultrapassar este paradoxo, Nóvoa (2006) menciona como sendo fundamental a mobilização e o combate coletivo dos professores, cujas ações devem envolver: a) uma melhor organização da profissão no âmbito das instituições, a começar pela consolidação de formas de colaboração entre os pares, além do cuidado com a formação e integração de jovens professores; b) direcionamento da formação dos professores para as práticas e reflexão sobre estas, de forma que os modelos teóricos formais estejam diretamente relacionados à prática e reflexão; c) ações relacionadas à credibilidade da profissão, que envolvem avaliação e prestação de contas do trabalho do profissional, desenvolvimento de capacidade de intervenção política além do nível sindical, envolvendo uma melhor comunicação com a sociedade e participando mais ativamente do debate educativo.

Ainda que as problemáticas atuais que envolvem a escola e a atuação docente não permitam a criação de ilusões e apresentem inúmeros desafios, não é demais lembrar o compromisso que os próprios docentes têm consigo mesmos, tendo em

vista que, além do compromisso, existe também a esperança, como falava Freire (1992), que alimenta os professores em sua função de educadores e também como pessoas.

3.3.3.1 Carreira e vínculos de trabalho

Já houve um tempo em que se considerava o magistério, ou mais especificamente, o trabalho docente, um sacerdócio a que os abnegados profissionais da educação deviam se dedicar quase estoicamente (FONSECA, 1999, p. 7).

A palavra carreira provém da palavra latina *estrada* e, como explica Coelho (2006), seu significado está relacionado ao curso sobre o qual qualquer pessoa ou coisa passa, sendo que foi, no final do século XIX, que este termo passou a ser utilizado especificamente no mundo do trabalho, referindo-se ao curso da vida profissional ou emprego e às ideias de progresso e ascensão. Muito embora hoje a ideia de carreira não esteja mais necessariamente associada ao “subir na vida”, a expressão continua a ser utilizada para se referir à jornada profissional individual empreendida por cada um de nós.

Conforme entendido por Freitas (2007b), a carreira acadêmica constitui-se num conjunto de atividades relacionadas ao ensino, pesquisa, formação de novos pesquisadores e publicação técnica, exigindo boa convivência e respeito às diferenças, aliados a um senso de justiça que assume a igualdade de importância dos conhecimentos, descobertas e temas abordados em outras áreas, favorecendo, conseqüentemente, um trabalho interdisciplinar.

Dentre as motivações para a escolha da carreira docente, vocação e posicionamentos idealizados no sentido de melhorar a sociedade, encontram-se, entre as principais, cabendo também o destaque para as motivações menos eleitas, constam a remuneração e o reconhecimento social (VARELA; ORTEGA, 1984).

Krentz (1986) explica que a concepção e difusão da ideia de magistério como vocação e sacerdócio teve sua origem histórica no século XVI, quando escolas de

ensino básico eram abertas para a camada popular objetivando instrumentalizar as pessoas para a leitura das Escrituras. Nessa época, as escolas eram igrejas e conventos e os professores, o respectivo clero. A partir do momento que os religiosos não conseguiram mais dar conta da demanda, chamaram colaboradores leigos, que deveriam fazer previamente uma profissão de fé e um juramento de fidelidade aos princípios da Igreja. "Daí vem o termo professor, o que professa fé e fidelidade aos princípios da instituição e se doa sacerdotalmente aos alunos, com parca remuneração aqui, mas farta na eternidade" (KRENTZ, 1986, p. 13).

Embora tenha se perdido, com o passar do tempo, a origem e o significado histórico desta concepção de magistério ligada à vocação e ao sacerdócio, esta se afirmou como se fosse intrinsecamente necessária. Na visão de Krentz (1986), essa visão de magistério ainda se encontra largamente difundida e, em parte, também existe entre os próprios professores, o que pode, em certa medida, dificultar um movimento mais forte e coerente de organização e pressão política da categoria, favorecendo a manipulação, a omissão e o autoritarismo nas questões referentes ao ensino e ao magistério.

Para Bastos (2007), da mesma forma como pode ser constatada em outras categorias profissionais, a escolha pela docência pode ser resultante de uma gama diversificada de valores e significados atribuídos a esta atividade, sendo que os estudos a respeito do significado subjetivo de trabalhar, realizado em diferentes culturas, demonstram como certas regularidades convivem com diferenças entre subgrupos, ocupações e organizações num mesmo país. Assim sendo, fatores motivacionais intrínsecos, como: realização, crescimento, servir à sociedade, estão combinados com fatores extrínsecos, como: remuneração, *status*, poder, dentre outros.

A opção pela atuação docente pode ser resultado das mudanças sociais pelas quais passamos nas últimas décadas, podendo também ser encarada como uma carreira alternativa, uma vez que a oferta de empregos na área educacional se encontra em expansão em detrimento a outras oportunidades profissionais. Conforme destacado por Bacellar, Ikeda e Ângelo (2005), se, por um lado, a carreira acadêmica pode ainda conferir certo *status* e estar relacionada à vocação, esta, por outro lado,

também pode ser encarada como um complemento de renda em momentos de transição de carreira ou até mesmo de desemprego.

Em alguns casos, principalmente no *lato sensu*, professores são contratados apenas porque conhecem determinado assunto, o que certamente não é suficiente, uma vez que a dinâmica educacional requer do professor outras competências. Esta é uma dinâmica que, a nosso ver, tende a mudar, uma vez que a titulação do docente é um dos requisitos pelos quais a instituição é avaliada e está cada vez mais diretamente relacionada ao processo de estruturação de carreira por parte do professor, aspecto que é uma característica de sua atuação nas IES públicas e que passa a ganhar cada vez mais importância nas IES privadas.

Ainda no que se refere à carreira docente nas IES, cabe a menção de que as universidades particulares brasileiras apresentam características distintas das públicas no que se refere aos sistemas de gestão de recursos humanos – incluindo-se aí elementos pertinentes a um plano de carreira, regime de trabalho integral e titulação – normalmente mais bem definidos nas instituições públicas, bem como nos aspectos referentes à produção do conhecimento por meio da pesquisa, de avanços tecnológicos e de serviços prestados à comunidade, que também se mostram ainda incipientes nas instituições privadas (NASSIF; HANASHIRO; TORRES, 2010).

Corroborando esta abordagem, citamos o estudo realizado por Rowe, Bastos e Pinho (2011), com 635 docentes atuantes em IES públicas e privadas de várias regiões do Brasil, comparando alguns aspectos referentes ao desenvolvimento da carreira docente nestes 2 tipos de instituição. Os resultados revelaram que as IES públicas oferecem mais oportunidades para que o docente planeje sua carreira, ao oferecer estabilidade e, principalmente, ao apoiar e investir na capacitação profissional em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Já no caso das IES privadas, esse apoio não é tão frequente, o que faz com que os docentes planejem e invistam em suas carreiras sozinhos, nem sempre contando com o apoio da instituição.

Muito embora possam ser identificadas variações no que se refere às condições de trabalho e às exigências que são feitas ao docente em função dos diferentes vínculos que ele pode manter com cada instituição específica, há, em geral, dois diferentes tipos de vínculo: os professores contratados em período integral (também chamado dedicação exclusiva) e os professores contratados em tempo parcial

(também chamado dedicação parcial), sendo que os tipos de carreira e mecanismos de progressão são específicos a cada instituição de ensino, relacionando-se diretamente com sua categoria administrativa – pública ou privada.

Os professores contratados em período integral, geralmente têm uma carga horária predeterminada a cumprir, preferência na escolha das disciplinas e nos horários de aula. Também não é incomum que incorporem atividades administrativas e/ou de coordenação, além de um forte estímulo, inclusive mediante apoio financeiro, para a participação de atividades de pesquisa, que incluem a produção de artigos, participação em congressos, dentre outros. Os professores que atuam em período parcial, que inclui os horistas, por um lado, não são alvos de tantas exigências a cumprir no que se refere à carga horária, à pesquisa e à disponibilidade; mas, por outro lado, não é observada a estabilidade do vínculo contratual e nem apoio financeiro para a produção científica.

No ensino privado, de acordo com dados apresentados no site do INEP (www.inep.gov.br) em março de 2012, do total de 214.546 docentes, cerca de 48% atuam como horistas (102.969), seguida pelos profissionais que atuam em período parcial (60.164), que representam aproximadamente 28% dos docentes e, por fim, por aqueles que atuam em período integral (51.413), que representam cerca de 24% dos profissionais. No entanto, nas IES do setor público, diferentemente do setor privado, encontramos uma concentração maior de docentes atuantes em período integral. Dados apresentados no site do INEP demonstram que do total de 130.789 docentes que atuam em IES do setor público brasileiro, 104.957 (80%) atuam em período integral, seguidos por 16.924 (13%) que atuam em período parcial e 8.908 (7%) que atuam como horistas.

Para Trigueiro (2000), o grande percentual de professores horistas que atuam nas IES privadas esvazia e prejudica as atividades de pesquisa e extensão em suas potencialidades, uma vez que os horistas não dispõem de tempo adicional contratado para se envolverem em projetos desta natureza. Neste sentido, a elaboração de novos e ajustados planos de carreira é entendida como crucial para que o docente possa se envolver também com a pesquisa, a extensão e outros projetos pedagógicos e de desenvolvimento institucional, aspectos que se

relacionam diretamente com a avaliação da própria instituição, além dos aspectos relacionados à carreira do docente.

Ainda que a carreira docente apresente um cenário complexo e desafiador, o *modus vivendi* do *homo academicus* exerce uma pressão constante para a adaptação. De qualquer forma, deve-se observar que, mesmo que exista uma consciência crítica do campo acadêmico, várias são as armadilhas presentes no cotidiano, uma vez que as exigências administrativas, burocráticas e acadêmicas são impostas a todo o momento. Práticas e discursos legitimadores cercam o professor por todos os lados e, além disso, como profissional, o docente está sujeito à lógica da concorrência: é um profissional assalariado e submetido a regras e normas burocráticas que regem o dia a dia. Para ascender na carreira, é necessário apresentar a produção no período e somar o número de pontos exigidos. Se optar por menosprezar estas exigências, o professor poderá amargar prejuízos para sua carreira, comprometendo a estabilidade profissional (SILVA, 2008).

Como vimos até aqui, a atuação docente tem se tornado cada vez mais complexa: as características de seu trabalho tem se ampliado e diversificado assim como as demandas da sociedade também e, conseqüentemente, das instituições de ensino, as quais têm sofrido impactos diretos de um ambiente de rapidez e de mudanças, gerando impactos diretos com relação ao conteúdo e à forma de seu trabalho, afetando questões referentes à estruturação de sua carreira e aos vínculos profissionais e, como veremos adiante, em sua qualidade de vida e também em sua saúde.

3.3.3.2 Qualidade de vida e saúde do professor

Manter a vida, enquanto se luta para ganhar a vida, nem sempre é fácil.
(LIMONGI FRANÇA; RODRIGUES, 2007, p. 41)

O atendimento às diferentes demandas do trabalho docente exerce impacto direto em sua qualidade de vida e, por conseguinte, em sua saúde, principalmente se levarmos em consideração que muitas atividades não são desenvolvidas no ambiente da escola e que cada vez mais são facilitadas pelas diversas ferramentas

tecnológicas que hoje estão disponíveis. Para atender todas as demandas que possuem, é comum os professores utilizarem o tempo que poderiam despende com sua família, lazer ou com seus interesses pessoais, para dar conta de todas as atividades que possui, incorporando, por vezes, os fins de semana e períodos de férias para tal. É fato, portanto, que o trabalho real do professor extrapola os limites do tempo e do espaço do trabalho, sendo também importante observar que alguns períodos ou meses do ano têm intensidades diferentes de trabalho, e que normalmente, o início e o final do semestre e/ou ano letivo correspondem aos períodos de maior sobrecarga.

Conforme Limongi França e Rodrigues (2007), a origem do conceito de Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) está relacionada às condições humanas e éticas no trabalho, que envolve desde a exposição do trabalhador a riscos ocupacionais observáveis no ambiente físico, padrões de relação entre o trabalho contratado e a retribuição a esse esforço - que inclui suas implicações éticas e ideológicas – bem como a dinâmica do uso do poder formal e informal, ou seja, inclui o próprio significado do trabalho. Assim sendo, estes autores conceituam Qualidade de Vida no Trabalho como

uma compreensão abrangente e comprometida das condições de vida no trabalho, que inclui aspectos de bem-estar, garantia da saúde e segurança física, mental e social e capacitação para realizar tarefas com segurança e bom uso da energia pessoal (LIMONGI FRANÇA; RODRIGUES, 2007, p. 166).

No que se refere à Qualidade de Vida no Trabalho, exercício do papel docente, Esteve (1989) identificou cinco grandes mudanças sociais que repercutiram nos estudos sobre QVT e estresse nesta categoria profissional: a transformação do papel do professor ao longo do tempo, as crescentes contradições no papel do professor, as mudanças nas atitudes da sociedade em torno do professor, as incertezas referentes aos objetivos do sistema educacional relacionados à longevidade e a utilidade do conhecimento, bem como a deterioração da imagem do professor.

Apesar de não ser um estudo recente e apoiar-se em dados referentes ao sistema de ensino espanhol e também uma série de publicações de outros países europeus e na produção norte americana sobre o tema saúde e bem-estar de professores,

podemos verificar, nas pesquisas brasileiras sobre saúde e condições de trabalho dos docentes que consultamos (LAPO; BUENO, 2003; CRUZ; LEMOS, 2005; GOMES; BRITO, 2006; LEITE et al., 2008; LIMA; LIMA FILHO, 2009), que o trabalho de Esteve (1989, 1999) é citado com muita frequência, possivelmente porque os elementos discutidos por este autor não se restringem apenas ao sistema educacional deste país e também pelo fato de que suas observações continuam atuais.

A partir de dados estatísticos e relatórios sobre saúde e condições de trabalho das instituições de ensino espanholas, o autor evidenciou questões relativas a recursos materiais e humanos e, principalmente, às modificações no contexto social das últimas décadas, o que afetou de maneira significativa o perfil demandado do professor. Há, conforme Esteve (1999), um espaço de tensão entre o ideal da função de professor e as condições que o mercado de trabalho impõe, que afeta diretamente a atividade docente, podendo gerar consequências para sua saúde, fenômeno que é denominado pelo autor de "mal-estar" e que se materializa nos índices de absenteísmo, pedidos de transferência, doenças e abandono da profissão.

Em função do avanço do "mal-estar" docente, diversos mecanismos de defesa podem ser utilizados pelos professores, cujas consequências são assim apresentadas por Esteve (1999): a) sentimentos de desconcerto e insatisfação ante os problemas reais da prática do magistério, em franca contradição com a imagem ideal que os professores gostariam de realizar; b) desenvolvimento de esquemas de inibição, como forma de minimizar a implicação pessoal no trabalho realizado; c) pedidos de transferência como forma de fugir de situações conflituosas; d) desejo manifesto de abandonar a docência; e) absenteísmo trabalhista como mecanismo para cortar a tensão acumulada; f) esgotamento: cansaço físico permanente; g) ansiedade; h) estresse; i) depreciação do ego, que pode ser representada pela autculpabilização ante à incapacidade para melhorar o ensino; j) neuroses reativas, e h) depressões.

É importante considerar que as repercussões psicológicas da tensão a que os professores estão submetidos no exercício de seu trabalho são qualitativamente

variáveis e operam de maneira distinta conforme diversos fatores, como, por exemplo, a experiência do professor, seu *status* socioeconômico, gênero e tipo de instituição em que ele ensina. Portanto, Esteve (1999) ressalta que é importante evitar abordagens muito genéricas que estabeleçam uma relação linear e simplista do “mal-estar” docente e sua saúde.

Visto como uma prática profissional, o ensino possui características peculiares, geradoras de fatores que podem causar problemas físicos e psíquicos. No que tange aos problemas físicos, podemos citar as irritações e as alergias na pele e nas vias respiratórias causadas pelo pó de giz. Além disso, a necessidade de falar incessantemente e alterar o tom de voz, repetidas vezes, pode provocar calosidade das cordas vocais. Também devemos atentar para o fato de que o professor fica em pé por longos períodos de tempo, o que pode causar sobrecargas musculares e para o sistema circulatório, provocando desconforto e/ou dor. Esses aspectos podem levar o docente a se afastar do ambiente de trabalho e até mesmo, em casos extremos, aposentar-se precocemente ou ainda deixar a profissão (CRUZ; LEMOS, 2005).

No Brasil, a literatura sobre trabalho e saúde dos professores universitários é ainda escassa e relativamente nova, principalmente quando comparada a outras categorias profissionais consideradas potencialmente degradantes, como, por exemplo, a dos trabalhadores fabris. Atualmente, as investigações têm se voltado para uma diversidade maior de áreas trabalhistas, dentre estas a docente. Os motivos relacionados a este interesse pela saúde dos professores são as grandes exigências requeridas destes profissionais que, muitas vezes, trabalham sob um ambiente estressante e prejudicial à sua saúde. Nas palavras de Leite et al. (2008, p. 73)

No Brasil, os estudos sobre as condições de saúde dos professores começam a despontar, mostrando como as contradições e as convergências entre os objetivos globais e as metas preconizadas pelas constantes e recentes reformas estruturais do sistema de ensino se expressam nas atuais formas de organização e de administração do trabalho docente, refletindo na saúde dos professores. Tais estudos revelam uma inadequação entre os objetivos das reformas educacionais e as condições do trabalho docente, conduzindo os professores a um processo de adoecimento.

É, a partir da década de 1990, que a produção de conhecimento sobre saúde e trabalho docente no Brasil é incrementada. Embora ainda incipientes, Cruz e Lemos (2005) salientam que as pesquisas revelam um crescimento significativo no número de casos de estresse e síndrome da desistência (*burnout*), associados ou não a outras patologias.

Leite et al. (2008) explicam que as pesquisas que enfocam o ambiente escolar e sua relação com o trabalho desenvolvido pelo professor têm caminhado para a comprovação e a especificação dos fatores aos quais os professores necessitam adaptar-se, uma exigência que nem sempre é fácil e que, constantemente, leva-os a um processo de trabalho desgastante e estressante, culminando no adoecimento. Os autores também observam que as análises do processo saúde/doença no universo do trabalho têm sido realizadas principalmente sob a ótica do estresse, prazer/sofrimento, satisfação/insatisfação e desgaste no trabalho, além das questões físicas que foram abordadas.

As fontes de estresse originam-se de aspectos relacionados ao ambiente de trabalho, que são percebidos pelos trabalhadores como prejudiciais à sua autoestima e/ou seu bem-estar, constituindo um processo dinâmico, que envolve tanto os aspectos relativos ao trabalho em si, como também a maneira como o trabalhador irá interpretar os acontecimentos de seu dia a dia (LEITE et al., 2008). Nas palavras de Limongi França e Rodrigues (2007, p. 174),

O estresse deve ser entendido como uma relação particular entre uma pessoa, seu ambiente e as circunstâncias às quais está submetida, que é avaliada, ela pessoa, como uma ameaça ou algo que exige dela mais que suas próprias habilidades ou recursos e que põe em perigo seu bem-estar.

Os estímulos estressores ligados à atividade docente são variados, podendo, conforme Cruz e Lemos (2005), ser abordados da seguinte forma: a) sobrecarga: ocorre quando há urgência de tempo, responsabilidade excessiva, falta de apoio e expectativas excessivas próprias ou de pessoas que o cercam; b) falta de estímulos: que pode gerar tédio; c) solidão ou falta de solicitações da capacidade e potencial do docente; d) ruídos; e) alterações no sono; f) falta de perspectivas; g) mudanças constantes na organização por introdução de novas tecnologias, mudanças no

campo de atuação profissional, mudanças autoimpostas, e h) negligência no cuidado com as condições ergonômicas da organização que, invariavelmente, podem comprometer os professores no aspecto físico e/ou psicológico.

Ainda sobre o estresse do professor, Witter (2002) o relaciona diretamente à produção científica e observa que, embora esta relação esteja sendo frequentemente referida na imprensa, em palestras e nas discussões, ela tem sido ainda pouco pesquisada. A autora reforça, ainda, as consequências negativas do estresse, tais como: a fadiga, a agitação, a inadaptação, o absenteísmo, a fuga e a doença, e lembra que os resultados deste processo podem ir muito além, podendo recair diretamente sobre os alunos e outros aspectos da vida acadêmica.

Não é incomum que o desânimo, a falta de motivação ou o descaso com relação ao trabalho desenvolvido pelos professores, sejam, eventualmente, mal interpretados e tratados por muitos como "preguiça" ou "dissimulação". Quando isso ocorre, o profissional tende a esgotar-se ainda mais, ampliando seu sentimento de desistência não só do trabalho, mas também da vida, podendo desencadear a Síndrome da Desistência, ou Síndrome de *Burnout*.

Desde a fase pioneira de estudos sobre a Síndrome de *Burnout*, a categoria docente tem sido uma das mais investigadas. O crescente interesse sobre esta síndrome foi ampliado na década de 1980, quando diversas investigações apresentaram resultados considerados alarmantes, tendo sido identificados sintomas em grupos profissionais que, até então, não eram considerados de risco, sendo os docentes um deles (CARLOTTO, 2011).

Resultado do estresse crônico, a Síndrome de *Burnout* é constituída por três dimensões: exaustão emocional, despersonalização e baixa realização profissional. A exaustão emocional é caracterizada por falta ou carência de energia aliada a um sentimento de esgotamento emocional, sendo que sua maior causa é a sobrecarga de trabalho; a despersonalização ocorre quando o profissional passa a tratar seus pares e colegas de maneira distante e impessoal, enquanto que a baixa realização profissional é caracterizada por uma tendência por parte do trabalhador em se autoavaliar de forma negativa, demonstrando insatisfação com seu desenvolvimento

profissional e vivendo uma sensação de incompetência e dificuldade na interação com as pessoas em geral.

A Síndrome de *Burnout* surge de forma paulatina e cumulativa, quase nunca é notada em seus estágios iniciais, sendo que sua evolução poderá levar anos e até décadas. No caso do professor, Carlotto (2011) destaca que o processo se inicia com uma sensação inicial de inadequação na função e também a percepção de que não existem recursos para ajudá-lo a enfrentar as exigências de seu trabalho, existe a sensação de diminuição de sua capacidade de concentração, de resolução de problemas e de tomada de decisões. Como consequências, há uma tendência de que o professor aumente seu esforço para o cumprimento das tarefas, gerando sinais evidentes de irritação, ansiedade, tensão, temor pelo insucesso nas aulas, e uma percepção exagerada a respeito das dificuldades de seu dia a dia. Para adaptar-se e aliviar estes sentimentos, ele poderá desenvolver um distanciamento emocional associado a atitudes críticas e depreciativas sobre si mesmo, seu trabalho e seus alunos. Também podem ocorrer somatizações que podem gerar o afastamento de suas funções profissionais.

Lima e Lima-Filho (2009) apontam para a importância de que sejam realizadas mais investigações sobre as temáticas vinculadas à saúde docente para que se possam adotar medidas que previnam e minimizem os problemas enfrentados por professores, agindo diretamente em suas origens. Além disso, destacamos que a prevenção de doenças em professores não é uma tarefa solitária e exige uma ação coletiva que atue não só na esfera microssocial de seu trabalho e relações interpessoais, mas também no âmbito macro-organizacional, que determinam aspectos constituintes da cultura organizacional e social.

3.3.3.3 Produtivismo acadêmico

Alguém, à sorrelfa, deixou escapar: “publiquemos, pois”. Perguntei:

- O quê?
- Não sei !
- Onde?
- Não sei !!
- Para quê?
- Não sei !!!
- Quando ?
- Sempre, ué.

Este diálogo, lacônico, conquanto riquíssimo, disparou ainda mais minha insegurança. E ninguém vai dizer nada? – Vai, disse o passante. Por escrito! (EVANGELISTA, 2002, p. 297).

A pressão pela produção pode ser localizada em praticamente todos os setores do mundo do trabalho, todavia, somente em alguns campos, esta pode ser tão ameaçadora quanto no campo da educação e pesquisa, em que o aumento da produtividade costuma corresponder a resultados menos expressivos no que tange ao desenvolvimento do pensamento e da ação inovadores (MANCEBO, 2007). Desta forma, a ironia expressa, na aparentemente divertida situação retratada por Evangelista (2002), que reproduzimos anteriormente, relaciona-se diretamente com as demandas vividas por muitos docentes no que se refere ao registro quantitativo de sua produtividade.

Em linha com as abordagens que apresentamos, Freitas (2011) elucida que o Brasil não constitui exceção quanto à consolidação de um contexto cada vez mais competitivo no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES), tendo, por um lado, uma realidade que clama por respostas rápidas e inéditas por parte das universidades, centros e institutos de pesquisa e, por outro, uma necessidade de que estas mesmas instâncias criem e realizem a manutenção justa e equilibrada de incentivos, mecanismos de controle e instrumentos de aferição da produção dos pesquisadores. É, pois, “inegável a necessidade de o mundo acadêmico dar satisfações à sociedade sobre sua produção, o seu desenvolvimento e as suas conquistas” (FREITAS, 2007b, p. 190), sendo essencial, que os órgãos de controle regulem e cobrem resultados.

O que podemos notar, entretanto, é que, em alguns casos, parece haver uma supervalorização da produtividade em detrimento à qualidade dos produtos gerados pelas pesquisas. Além disso, a corrida, em certos casos, desenfreada, pela

produção acadêmica e a pressão gerada pela cobrança da produtividade do docente poderão favorecer práticas nem sempre condizentes com o que se espera de um ponto de vista ético.

A necessidade de “pontuar” transforma a vida acadêmica numa espécie de contabilidade, na qual tudo o que fazemos é quantificado. Portanto, torna-se mais importante somar pontos do que a atividade em si. Publicar um artigo passa a ser muito mais uma necessidade administrativa, na medida em que vale “x” pontos para subir na carreira. A produtividade pressupõe quantidade. Assim, não importa se tem qualidade, a tiragem e onde foi publicado, menos ainda se será lido, mas sim se quem publicou tem os requisitos exigidos para que seja pontuado (SILVA, 2008, p. 3).

Argumentando na mesma direção que Silva (2008), Freitas (2011) enfatiza que a supervalorização da produtividade acadêmica gera o descaso ou a negligência da importância daquilo que é produzido, fazendo proliferar falta de compromisso com o avanço e o aprofundamento do conhecimento. Além disso, a leitura e a reflexão, tão importantes ao exercício da docência, praticamente não encontram mais espaço na rotina dos professores.

Felizmente, já podemos identificar algumas reações com relação ao impacto que a preocupação desenfreada com a produção acadêmica, em espaços cada vez menores de tempo, tem gerado entre professores e cientistas; como é o caso de um grupo de cientistas alemães, que criou uma organização denominada "*Slow Science*" (www.slow-science.org), que defende o direito de que os cientistas possuem de fugir da pressão por quantidade para priorizarem a qualidade da pesquisa, alertando para o fato de que existe um tempo necessário para analisar as hipóteses em profundidade para chegar a conclusões acertadas.

No "Manifesto da Ciência Lenta", disponível no site desta organização, podemos verificar que, ao mesmo tempo em que assumem a necessidade e a importância das publicações, os cientistas lembram que existe um tempo que é necessário para que isso ocorra:

Não nos levem a mal - dizemos sim para a ciência acelerada do início do século 21. Dizemos sim ao constante fluxo de publicações em revista e medição de seu impacto; dizemos sim para blogs de ciência e atendimento das necessidades de mídia [...]. No entanto, sustentamos que isto não pode ser tudo. Ciência precisa de tempo para pensar. Ciência precisa de tempo para ler, e tempo para falhar [...]. Precisamos de tempo para pensar. Precisamos de tempo para digerir. Precisamos de tempo para entender bem uns aos outros, especialmente, para a promoção do diálogo perdido entre humanidades e ciências naturais. Nós não podemos dizer, continuamente, o

que nossa ciência significa, o que será bom para ela, porque nós simplesmente ainda não sabemos. Ciência precisa de tempo. (www.slow-science.org, tradução nossa)

Além dos aspectos referentes ao trabalho desenvolvido e à sua qualidade, os impactos do produtivismo acadêmico podem também afetar diretamente as relações interpessoais existentes na academia, aspecto mencionado no “Manifesto da Ciência Lenta”, quando se refere à necessária promoção do diálogo. As incontáveis exigências por publicações e a intenção e a necessidade de acompanhá-las, seja por conta de aspectos relacionados à manutenção do emprego e carreira, seja por questões relacionadas à vaidade e/ou poder, poderá afetar a dimensão moral das relações entre docentes/pesquisadores/cientistas, em função da elevação do nível de competitividade. Neste sentido, cumpre destacar os relatos de falta de ética na produção de artigos, bem como o roubo literal da produção do outro, além do clientelismo como troca de favores e nomes nos artigos para constar em publicações e eventos, a não-divulgação de seminários, cursos, concursos e editais para não potencializar a concorrência e a hostilidade na convivência entre os grupos, o que dificulta a convivência (SOBRAL; RAMOS, 2010).

Também é possível observar a adoção de algumas saídas questionáveis, como é o caso da apropriação de trabalhos de alunos, das situações nas quais os orientadores obrigam seus orientandos a apontar coautorias indevidas ou nomear o orientador como primeiro autor indevidamente, excesso de trabalhos em coautoria, publicação do mesmo trabalho com pequenas modificações em mais de um meio de veiculação, criação desenfreada de periódicos e arranjos diversos, como o “eu publico teu artigo e você o meu” entre os conselheiros editoriais e organização de eventos, para dar vazão aos trabalhos resultantes de pesquisas (SILVA, 2008; BIANCHETTI, 2010; FREITAS, 2011).

É importante lembrar que, quando a preocupação com a quantidade é superior à preocupação com a qualidade e quando os fins parecem justificar os meios, as consequências para os envolvidos, neste caso, representados pelas IES, professores, alunos e a própria sociedade poderão não ser as melhores. Quais seriam as consequências de uma eventual resistência por parte dos docentes? Seria possível algum tipo de reação neste ciclo nada virtuoso?

Na visão de Pita (2010), assédio moral e retaliações poderão figurar entre as consequências sofridas por aqueles que resistem às múltiplas exigências das instituições de ensino, que incluem aspectos relacionados à contabilização de sua produtividade. Como nas plantas industriais toyotistas, no ensino superior, as metas estipuladas são elevadas, não importando a forma como serão alcançadas. Além disso, a flexibilidade, a mobilidade e a agilidade é que modelam o trabalho, sendo o trabalhador, neste caso, o professor, responsabilizado diretamente pelo sucesso ou fracasso da empresa, de acordo com os resultados numéricos (PITA, 2010).

Ainda que sejam demonstradas eventuais resistências por parte dos docentes quanto ao processo de produtivismo e de pragmatismo presentes na academia, existe uma significativa adesão dos docentes a este processo, que é reiterada na reprodução coletiva e que afasta os docentes do debate, colocando, em seu lugar, uma racionalização individualizante e competitiva dos processos de trabalho. Afinal, não é fácil resistir à pressão pela adaptação, uma vez que o professor se submete a uma autoridade racional burocrática, que tem o direito de regular o exercício da atividade e das instituições. As exigências inerentes à sua sobrevivência pessoal e acadêmica tornam árdua a tarefa de negar ou criticar um campo do qual ele, o professor, faz parte (SILVA, 2008; SOBRAL; RAMOS, 2010).

Compreender que a produtividade por parte dos docentes é importante, não significa entendê-la como um fim em si mesma e não justifica a utilização de práticas antiéticas, cuja adoção apenas configura o reforço de um sistema perverso, que acaba sendo mantido e reforçado pelos próprios docentes. Ao abordar as possibilidades de reações dos docentes em resposta à proliferação de uma produção irrelevante, tendo apenas a preocupação com quantidade, Freitas (2011, p. 1162) destaca que

somos coautores dessa situação e não meras vítimas, já que endossamos os critérios tortos quando avaliamos os *papers*, os artigos, as dissertações e as teses. Preenchemos, de olhos fechados, os modelos de avaliação que as instituições das quais fazemos parte como membros de conselhos nos pedem e perpetuamos o que já sabemos ser pervertido. Temos o direito de reivindicar mudanças, mas também o dever de participar delas e implementá-las. Também podemos recusar e sugerir.

Reações individuais, coletivas e institucionalizadas também podem ser adotadas, tanto por pesquisadores mais experientes quanto por iniciantes. No que se refere

aos pesquisadores mais experientes, eles podem se comprometer mais e aprimorar a capacidade crítica de seus alunos, reivindicar sempre o respeito à meritocracia e a fazer a sua parte. Como exemplo, temos: correr mais riscos e propor novas ideias, debates inéditos e provocar novos *insights*; assumir mais sua liberdade e autonomia moral, e ajudar os mais jovens a melhorar sua autoestima como futuros intelectuais. No que se refere aos iniciantes na academia, a autora sugere que estes tenham sempre em mente as razões pelas quais escolheu e investiu nesta profissão, lembrando que o grande compromisso acadêmico é com o conhecimento e, finalmente, que “é sempre possível fazer concessões em estratégias, resguardando os princípios que nos orientam” (FREITAS, 2011, p. 1162).

Muito embora existam ingerências do novo panorama social, as quais se materializam nas IES pelos programas de avaliação institucional e docente, na organização e no formato de alguns cursos, além de nas formas preconizadas de captação de recursos, também deve existir a reivindicação por mudanças no sentido da autonomia, discussão crítica e construção de práticas educacionais mais afeitas às necessidades da sociedade, de forma que é importante pensar nas adversidades sobre as quais discorreremos como algo que não pode ser tomado pelo destino, mas passível de questionamentos e de mudanças. Como observa Mancebo (2007), o trabalho docente constitui-se num lugar contraditório que suscita, a um só tempo, sobretrabalho e prazer; assujeitamento e captura acríca dos envolvidos para as novas demandas colocadas para sua ação, mas também espaço para invenções, pensamento e crítica.

4 METODOLOGIA

Após a apresentação do percurso teórico, trataremos, neste capítulo, das opções metodológicas que fizemos, iniciando pelo nosso posicionamento paradigmático e método de pesquisa adotado e apresentando, na sequência, os procedimentos que utilizamos para coleta e análise dos dados.

4.1 Posicionamento paradigmático e método de pesquisa

No que se refere à postura epistemológica, convém lembrar que esta constitui, provavelmente, uma das questões mais delicadas relacionadas à pesquisa, uma vez que diz respeito às crenças que subjazem os interesses e o encaminhamento das investigações científicas. Como observa Domenico (2007), cada pesquisador, ao olhar para os trabalhos científicos de seus pares, tenderá a julgá-lo, conforme suas lentes sobre o que é fazer ciência, não sendo possível, a nenhuma das partes, furtar-se a um posicionamento neste sentido.

De nossa parte, ao empreender um estudo que tem como propósito a compreensão das práticas e vivências de assédio moral que ocorrem no ambiente acadêmico, entendemos como adequada a adoção do paradigma interpretativo. Nas palavras de Schwandt (2006, p. 196), “para encontrar significado em uma ação, ou para afirmar que se entende o que uma determinada ação significa, é necessário que se interprete de um modo específico o que os atores estão fazendo” e, para que isto ocorra, temos que entender o todo, representado pelo contexto institucional, pelas relações entre os diferentes atores e pelas reconstruções que os atores fizeram. Em nosso caso, estes aspectos estão diretamente relacionados aos docentes, às suas experiências em situações de assédio moral e ao contexto em que estes episódios ocorreram.

Entendendo que o método de pesquisa deve ser escolhido em função da natureza da questão que desejamos responder e o seu nível de aprofundamento (DIEHL; TATIM, 2004), para a realização deste estudo, optamos pela abordagem qualitativa,

uma vez que nos interessa compreender as situações de assédio moral identificadas por docentes no exercício de sua função, bem como o contexto em que estas situações ocorrem.

A pesquisa qualitativa possui a capacidade de focar "no que" e "onde" a prática social ocorre, entendendo e analisando como as interações sociais se dão no dia a dia (SILVERMAN, 2000); isto posto, acrescentamos nosso interesse em compreender um determinado fenômeno, a partir de uma investigação sobre um contexto particular da vida real (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 1998).

De acordo com Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que conferem visibilidade ao mundo e que o transformam em uma série de representações, as quais incluem as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais e buscam entender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas atribuem a eles, o que envolve uma abordagem naturalista e interpretativa. Por ser constituída de um conjunto de atividades interpretativas, a pesquisa qualitativa não privilegia nenhuma prática metodológica em relação à outra, de forma que é muito difícil que seja definida claramente como um terreno de discussão ou de discurso. Na visão destes autores, que também se alinha com a nossa, a investigação qualitativa não possui uma teoria ou um paradigma nitidamente próprio e, para ilustrar este posicionamento, citam a observação de Nelson e colaboradores (1992, p. 4) sobre este aspecto:

A pesquisa qualitativa é um campo interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes, contradisciplinar, que atravessa as humanidades, as ciências sociais e as ciências físicas. A pesquisa qualitativa é muitas coisas ao mesmo tempo. Tem um foco multiparadigmático. Seus praticantes são suscetíveis ao valor da abordagem de múltiplos métodos, tendo um compromisso com a perspectiva naturalista e a compreensão interpretativa da experiência humana. Ao mesmo tempo, trata-se de um campo inerentemente político e influenciado por múltiplas posturas éticas e políticas. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 21).

A abordagem qualitativa não somente possibilita a descrição ou a exploração de um fenômeno, mas também o conhecimento do contexto no qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações, permite compreender o comportamento humano e os fenômenos a este relacionados, a partir do contato

com os sujeitos, sua lógica e exposição de suas razões (GODOY, 1995a; GODOI; BALSINI, 2006), que foi o que fizemos ao adotar os procedimentos para coleta e análise de dados dos quais trataremos a seguir.

4.2 Procedimentos

A compreensão dos fenômenos que ocorrem nas organizações exige, por parte do pesquisador, a adoção de procedimentos que possam conduzir à construção de um conhecimento intersubjetivo e compreensivo, uma vez que a investigação no interior das sociedades é diferente da investigação sobre as coisas. Desta forma, ao definir os procedimentos utilizados numa pesquisa, o pesquisador está preparando-se para enfrentar a complexidade do mundo real e identificar estruturas que nem sempre são visíveis (GODOI; BANDEIRA-DE-MELLO; SILVA, 2006).

Para a adoção dos procedimentos referentes à coleta e análise dos dados, que apresentaremos a seguir, buscamos alinhá-los não somente ao nosso posicionamento paradigmático e às opções metodológicas, que foram previamente apresentados, mas também à temática que pretendemos conhecer e analisar.

4.2.1 Coleta de dados

A pesquisa qualitativa pode envolver o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos: estudo de caso; experiência pessoal; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais, os quais descrevem momentos e significados que fazem parte da rotina e dos problemas que existem na vida dos indivíduos. É, pois, na esperança de sempre conseguir compreender melhor o assunto que está ao seu alcance que os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas. Cada prática garante uma visibilidade diferente no mundo, sendo importante o emprego de mais de uma prática em qualquer estudo. (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Dentre as possibilidades referentes às fontes de materiais empíricos para uma pesquisa de natureza qualitativa, optamos pela utilização de duas fontes para coleta de dados: a pesquisa documental e a realização de entrevistas. A utilização de mais de uma fonte de dados reflete uma tentativa de buscar elementos que permitam a análise em profundidade do fenômeno que se quer estudar (FLICK, 1998; DENZIN; LINCOLN, 2006). No caso do nosso estudo, entendemos que a complexidade do objeto e as suas múltiplas influências solicitaram a conjugação destes 2 instrumentos.

4.2.1.1 A análise documental

Antes das entrevistas, foi realizada uma análise de processos trabalhistas que foram disponibilizados pelo SINPRO-SP (Sindicato dos Professores de São Paulo), em março de 2011. Ao optar por esta fonte de dados, buscávamos, inicialmente, compreender os motivos pelos quais os professores procuravam o apoio do Sindicato nos casos entendidos por eles como situações de assédio moral, analisar as queixas realizadas por estes professores, bem como os contextos que os levaram a buscar o apoio do Sindicato. Além disso, a análise documental foi utilizada com o objetivo de fornecer dados complementares, no sentido de conferir maior robustez e profundidade aos elementos identificados posteriormente nas entrevistas individuais.

No que se refere à análise documental, Godoy (1995a; 1995b) ressalta que esta pode constituir valiosa técnica de abordagem de dados qualitativos, podendo ser utilizada, como o caso deste estudo, para complementar as informações obtidas em outras fontes, em nosso caso, as entrevistas. Conforme observado por esta autora, os documentos analisados constituem fontes secundárias, uma vez que serão analisados pelo pesquisador *a posteriori*.

Dentre as vantagens da análise documental, deve-se destacar que esta permite que o pesquisador estude questões referentes a pessoas com as quais possa não ter acesso físico; além disso, não existe o perigo de alteração no comportamento dos sujeitos que estão sendo investigados. Com relação às eventuais desvantagens quanto à utilização da análise documental, é importante, lembrar que os documentos analisados não foram produzidos com o propósito de fornecer informações com vistas à investigação social, o que poderá gerar vieses. Além disso, também deve

ser considerado que os documentos escritos registram relatos verbais, não provendo informações sobre comportamentos não verbais que, às vezes, são imprescindíveis para se analisar o sentido de determinada fala em seu contexto (BAILEY, 1982; GODOY, 1995a).

Nosso primeiro contato com o Sindicato dos Professores de São Paulo deu-se por e-mail, em setembro de 2010, quando expusemos, em linhas gerais, nosso estudo e nossos objetivos e consultamos o destinatário, na época, vice-presidente do SINPRO-SP, que nos foi apresentado pela orientadora deste estudo, sobre a possibilidade de realização de uma visita, a qual ocorreu em março de 2011.

Por ocasião de nossa visita ao SINPRO-SP, fomos atendidos por uma das advogadas que recebem e dão o devido encaminhamento às queixas formalizadas por docentes. Após discorrermos a respeito dos propósitos de nosso estudo, foi explicado pela referida advogada que o tratamento legal dado às situações de assédio moral relatadas pelos docentes era, via de regra, o encaminhamento de uma ação trabalhista, contendo a causa “dano moral”, por conta da inexistência de uma legislação específica sobre assédio moral, conforme abordamos anteriormente, ao tratar sobre os aspectos legais referentes ao assédio moral no Brasil.

Por este motivo, dentre as inúmeras reclamações trabalhistas encaminhadas ao SINPRO-SP, foram identificados 23 processos, contendo a causa “danos morais”. Dentre estes processos, filtramos aqueles encaminhados por docentes pertinentes ao recorte que fizemos para este estudo, ou seja, docentes atuantes em IES privadas, em cursos de Administração de Empresas, da cidade de São Paulo. Obedecendo a estes critérios, foram identificados e impressos no próprio Sindicato, 6 processos referentes ao período de 1995 (processo mais antigo) a 2010 (processo mais recente na ocasião da visita ao sindicato, em março de 2011), constituindo um *corpus* de análise de 95 páginas.

4.2.1.2 As entrevistas

A realização de entrevistas como prática de investigação permite a obtenção de grande riqueza informativa, podendo gerar pontos de vista, enfoques, hipóteses e outras orientações úteis para o desenvolvimento da pesquisa, constituindo uma das

técnicas de coleta de dados mais utilizada no âmbito das ciências sociais (VALLES, 1997; GODOI; MATTOS, 2006).

Como também ocorre em outras formas de coleta de dados, as entrevistas possuem vantagens e limitações. Dentre as vantagens, observamos que: a) não está relacionada ao grau de instrução do entrevistado, podendo ser utilizada com todos os segmentos da população; b) propicia flexibilidade, uma vez que o entrevistador pode repetir ou esclarecer perguntas; c) oferece oportunidade para avaliar atitudes, o que permite que o entrevistado possa ser observado naquilo que diz e como diz; d) fornece oportunidade para a obtenção de dados que podem não ser encontrados em fontes documentais; e) propicia a obtenção de informações mais precisas e as eventuais discordâncias podem ser comprovadas, de imediato, e f) permite a quantificação dos dados, caso seja necessário. As limitações, por sua vez, referem-se: a) à dificuldade de expressão e comunicação do entrevistado e/ou do entrevistador; b) à incompreensão, por parte do entrevistado, do significado das perguntas da pesquisa, podendo levar a uma falsa interpretação; c) à eventual influência do entrevistador (consciente ou não); d) à disposição do entrevistado em transmitir as informações necessárias; e) à retenção de alguns dados importantes por parte do entrevistado, por receio de que sua identidade seja revelada; f) ao pequeno grau de controle por parte do entrevistador; g) à não-constituição de um processo rápido (MARCONI; LAKATOS, 2010).

A adequada preparação e o posicionamento do entrevistador no processo de condução das entrevistas são fundamentais, e requerem alguns cuidados especiais. Neste sentido, Chizzotti (2003) ressalta a importância da postura ativa e com atenção receptiva a todas as informações fornecidas pelo entrevistado, quaisquer que seja estas. As intervenções, se necessárias, devem ser discretas, sendo fundamental a adoção de uma atitude disponível à comunicação, de forma a proporcionar ao entrevistado liberdade para que possa expressar-se, sem receios, falar sem constrangimentos sobre seus atos e atitudes. Além disso, o entrevistador deve estar atento às comunicações não-verbais e ao cuidado em não qualificar os atos ou palavras do entrevistado ou ainda discordar (com palavras, olhares ou gestos) de seu interlocutor.

Muito embora consideremos que estes aspectos sejam importantes na condução de quaisquer processos de entrevistas, em nosso estudo eles se constituíram numa preocupação destacada em função da sensibilidade do tema que foi tratado. Ao narrar situações de assédio que vivenciaram, os entrevistados esboçaram uma gama diversificada de comportamentos, representados pelo choro, alguns momentos de introspecção (silêncio) no decorrer da entrevista, assim como manifestações de raiva e/ou sentimentos de profundo descontentamento, que pudemos evidenciar, principalmente, pela alteração do tom da voz e das expressões faciais.

Tratamos o processo de realização das entrevistas, em nosso estudo, com muita cautela, desde o seu início. Preocupava-nos uma eventual dificuldade em encontrar docentes dispostos a falar sobre suas vivências em situações identificadas por eles como assédio moral devido à delicadeza que normalmente é pertinente a este assunto por parte de quem o “viveu na pele”; também entendíamos que uma natural apreensão por parte deles quanto à confidencialidade deste processo pudesse constituir um elemento dificultador em nosso processo de busca por entrevistados.

Felizmente, pudemos contar não somente com o apoio de nossa rede direta de relacionamentos, mas também com muitas pessoas que, a princípio, não conhecíamos e que foram indicadas por profissionais entrevistados, que também nem sempre eram pessoas de nosso relacionamento direto. Desta forma, apesar de as entrevistas se constituírem momentos sensíveis para muitos de nossos entrevistados, não existiram maiores dificuldades nesta parte do caminho que nosso estudo percorreu.

Optamos pela realização de uma entrevista baseada num roteiro (Apêndice 2) que foi estruturado em conformidade com a questão de pesquisa e os objetivos estabelecidos para este estudo, sendo que, em alguns casos, ocorreu a alteração da ordem das perguntas, de acordo com o encaminhamento da entrevistas, bem como a inserção de outras perguntas não pertinentes ao roteiro, com o objetivo de explorar melhor o contexto apresentado pelos entrevistados.

Na realização de cada uma das entrevistas, foram observadas as condições essenciais à realização de uma entrevista qualitativa, mencionadas por Godoi e Mattos (2006, p. 305), expondo:

que o entrevistado possa expressar-se a seu modo, face ao estímulo do entrevistador, que a fragmentação e ordem de perguntas não sejam tais que prejudiquem essa expressão livre, e que fique também aberta ao entrevistador a possibilidade de inserir outras perguntas ou participações no diálogo, conforme o contexto e as oportunidades, tendo sempre em vista o objetivo geral da entrevista.

As entrevistas ocorreram no período de março a setembro de 2011 e tiveram a duração média de 1 hora, sendo que locais e horários foram definidos, de acordo com a disponibilidade dos entrevistados. Quanto ao local em que foram realizadas, 13 entrevistas ocorreram nas dependências das diferentes instituições de ensino pertinentes à amostra (salas de aula e salas de reunião), 2 entrevistas ocorreram em cafés e 2 entrevistas foram realizadas na residência do entrevistado. Todas 17 as entrevistas foram gravadas mediante autorização verbal dos entrevistados e transcritas na íntegra, gerando um *corpus* de análise com 241 páginas.

No que se refere à confidencialidade dos dados, com destaque para a não-identificação do entrevistado e dos nomes de instituições mencionadas, estes aspectos foram inicialmente explicitados no e-mail preliminar enviado pela pesquisadora (Apêndice 1) e também reforçados verbalmente antes do início de cada entrevista.

Quanto ao número de entrevistados, Godoi e Mattos (2006) observam que não existem fórmulas ou receitas matemáticas, como ocorre quando da utilização de métodos quantitativos. Segundo estes autores, alguns pesquisadores buscam entrevistar o maior número de pessoas ligadas ao tema, objetivando garantir diversidade. Para Gaskell (2002), o limite para um pesquisador situa-se entre 15 e 25 entrevistas, tendo em vista as atividades relacionadas ao processo de transcrição, o tamanho do *corpus* gerado e também o processo de análise dos dados.

Neste estudo, nossos esforços foram direcionados para a realização de tantas entrevistas quantas fossem necessárias para a obtenção de elementos que

possibilitassem responder ao problema de pesquisa proposto e aos objetivos estabelecidos para o estudo; o número de entrevistas proposto por Gaskell (2002) foi utilizado não como uma meta a ser atingida, mas como um número mínimo a ser observado, tendo sido considerado, principalmente, o aspecto relacionado ao conteúdo das entrevistas.

Realizamos 17 entrevistas com professores atuantes em cursos de Administração de Empresas (graduação e/ou pós-graduação) em IES particulares da cidade de São Paulo, perfil definido de acordo com o problema de pesquisa e objetivos propostos para este estudo. Nestas entrevistas, foram relatadas 22 diferentes processos de assédio moral que ocorreram em 9 diferentes instituições, sendo que 2 dos entrevistados relataram mais de uma situação. Convém destacar que nem sempre os relatos de assédio referiam-se às instituições em que os entrevistados atuavam por ocasião da realização das entrevistas, de forma que 8, das 22 situações relatadas, ocorreram em instituições onde o docente atuou em algum momento de sua trajetória profissional.

Os principais dados demográficos dos entrevistados são apresentados no Quadro 6. No que se refere à formação, foram entrevistados 2 Mestres, 13 Doutores e 2 docentes com Pós-Doutorado, sendo que 11 profissionais têm sua formação acadêmica na Área de Administração de Empresas. Podemos observar também a predominância de entrevistados do gênero feminino e uma amostra formada por profissionais que podem ser qualificados como experientes, uma vez que a idade média é de 43 anos com um tempo médio de 15 anos de atuação docente.

O acesso aos entrevistados deu-se a partir das redes sociais e profissionais da pesquisadora (VALLES, 1997; SIERRA, 1998), bem como a partir de indicações realizadas pelos profissionais que foram entrevistados. O critério de saturação (VALLES, 1997; BAUER; AARTS, 2000; PIRES, 2010) foi utilizado para a definição do encerramento do processo de realização das entrevistas.

Cumpramos ressaltar que, se, por um lado, a utilização das redes sociais e profissionais da pesquisadora pode ser entendida como geradora de um possível viés nesta pesquisa, por outro lado, as indicações dos próprios entrevistados constituíram elementos minimizadores deste viés, possibilitando a realização de entrevistas com profissionais não pertinentes à nossa rede de relacionamentos. Enfatizamos que a

natureza do objeto é sensível e demanda um clima de confiança entre pesquisador/entrevistado, dificilmente existente sem uma mediação pessoal.

Quadro 6: Perfil dos Entrevistados

	Gênero	Idade	Formação	Tempo de Atividade Docente
E 1	Feminino	41	Doutorado em Sociologia	15 anos
E 2	Masculino	33	Doutorado em Administração	07 anos
E 3	Masculino	39	Doutorado em Administração	16 anos
E 4	Feminino	44	Doutorado em Administração	18 anos
E 5	Masculino	40	Doutorado em Administração	12 anos
E 6	Feminino	35	Doutorado em Ciências Sociais	10 anos
E 7	Feminino	53	Doutorado em Administração	09 anos
E 8	Feminino	48	Pós-Doutorado em Administração	25 anos
E 9	Feminino	55	Doutorado em Comunicação	21 anos
E 10	Feminino	50	Mestrado em Hospitalidade	24 anos
E 11	Masculino	35	Doutorado em Ciências Sociais	10 anos
E 12	Feminino	33	Doutorado em Administração	08 anos
E 13	Masculino	61	Mestrado em Educação	35 anos
E 14	Masculino	34	Doutorado em Administração	10 anos
E 15	Feminino	41	Doutorado em Administração	03 anos
E 16	Feminino	44	Doutorado em Administração	19 anos
E 17	Feminino	56	Pós-Doutorado em Administração	25 anos

Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

Os primeiros contatos com possíveis entrevistados ocorreram por e-mail enviado pela pesquisadora (Apêndice 1), em que foram apresentadas as principais características do estudo e solicitada a participação ao destinatário do e-mail – caso pertencesse ao público-alvo da pesquisa - ou uma eventual indicação de profissionais na mesma condição. Enviamos, inicialmente, 73 e-mails para nossos contatos diretos, que foram replicados por alguns de seus destinatários para suas respectivas redes de contatos. Este processo possibilitou a realização de 17 entrevistas, que foram gravadas e transcritas para posterior leitura e análise, processo que abordaremos a seguir.

4.2.2 Análise dos dados

Várias chaves podem servir para ouvir a música de múltiplas vozes que brota de seres humanos que comunicam (BARDIN, 2006, p.274)

Considerando a natureza desta pesquisa, os dados obtidos a partir da análise documental e das entrevistas foram tratados mediante análise de conteúdo. Godoy (1995a, p. 23) destaca que "qualquer comunicação que veicule um conjunto de significações de um emissor para um receptor pode, em princípio, ser decifrada pelas técnicas de análise de conteúdo". Por trás de um discurso aparente, simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que deve ser desvendado, complementa a autora.

De acordo com Franco (2008), o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja esta verbal, gestual, silenciosa, figurativa ou documental.

As mensagens expressam as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Relação que se dá na prática social e que se generaliza via linguagem. Sendo constituídas por processos sociocognitivos, têm implicações na vida cotidiana, influenciando não apenas a comunicação e a expressão das mensagens, mas também os comportamentos (FRANCO, 2008, p. 12).

Na análise de conteúdo, o pesquisador deverá buscar compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens considerados no estudo, devendo, portanto, entender o sentido da comunicação e também buscar outros possíveis significados (GODOY, 1995a).

Os dados obtidos a partir dos processos trabalhistas e das entrevistas foram analisados de acordo com as três fases propostas por Bardin (2006): a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados.

Na pré-análise, foi realizado o primeiro contato com o material coletado, denominado por Bardin (2006) de leitura flutuante. A leitura de cada entrevista foi sendo realizada à medida que sua transcrição ia sendo efetuada, sendo que, num primeiro momento, cada entrevista foi lida 2 vezes: a primeira vez, para conhecer seu conteúdo e, a segunda vez, num processo de conferência do texto com o áudio, processo que foi

entendido como necessário, uma vez que o processo de transcrição das entrevistas foi realizado por outro profissional.

Na fase subsequente, a exploração do material, adotamos o procedimento de categorização dos dados. Neste processo, inicialmente, as respostas foram classificadas em categorias de menor amplitude e, posteriormente, em categorias mais amplas, que foram apresentadas e analisadas à luz do aporte teórico proposto, e também considerando nossas próprias inferências e reflexões sobre os aspectos que emergiram dos dados provenientes dos processos trabalhistas e entrevistas.

Na fase de organização dos dados e de identificação inicial das categorias que emergiram dos dados das entrevistas, optamos pela utilização do software NVivo9 como apoio para este processo. Muito embora a utilização desta ferramenta não automatize a análise dos dados, esta confere ao pesquisador agilidade e facilidade na organização de dados, o que, conseqüentemente, também facilita as atividades de análise e de interpretação. No caso dos processos disponibilizados pelo SINPRO-SP, destacamos que não foi possível a utilização do NVivo, uma vez que os processos não estavam digitalizados, neste caso, considerando o *corpus* deste material (95 páginas), foi possível efetuar a análise de cada processo trabalhista individualmente, sem a necessidade de recorrer a nenhum software.

Entendemos que é importante ressaltar que nossa opção pela utilização de um software não se deu unicamente com vistas à agilização dos processos, mas que também foi entendida como uma oportunidade de aprendizado de uma ferramenta que vem sendo cada vez mais utilizada nas pesquisas qualitativas. Como aponta Flick (2004), é natural que a utilização de novas tecnologias desperte nos pesquisadores sentimentos relacionados à esperança, a temores e a fantasias e, de nossa parte, sentimo-nos instigados a aproximar-nos mais deste contexto de uma maneira prática, o que nos fez optar pela utilização do NVivo9, mediante aquisição de uma licença para estudantes.

Como existe uma grande variedade de softwares disponíveis, observamos que a opção pela utilização do NVivo9, deu-se por recomendações de docentes pertinentes à nossa rede de relacionamento que apontaram para sua praticidade, que pudemos comprovar a partir de sua utilização, que será apresentada de maneira detalhada na sequência, momento em que abordamos o processo de estruturação

das categorias dos dados obtidos a partir das entrevistas com o apoio do NVivo. Embora a utilização do software não seja complexa, recebemos a orientação presencial de uma pesquisadora que possui conhecimentos sobre o NVivo9 e participamos de 2 treinamentos via web, promovidos pela empresa que comercializa este produto no Brasil, a QSR *International*.

Destacamos que o software oferece uma ampla gama de possibilidades referentes ao tratamento e organização dos dados, mas que, em nosso caso, utilizamos apenas os recursos pertinentes à organização das informações que, em nosso entendimento, eram aqueles no qual o software poderia oferecer maior contribuição para nosso estudo, no sentido de uma melhor visualização dos dados, pelo fato de reunir todas as informações referentes às entrevistas, inclusive suas transcrições na íntegra em um único arquivo que, no NVivo9, é denominado de “Projeto”.

Os primeiros passos com relação à estruturação das categorias com a utilização do NVivo9 foram a criação do Projeto “Tese” e a realização do processo de importação dos dados referentes às 17 entrevistas transcritas, como pode ser observado na Figura 1. A partir deste passo, todas as entrevistas passaram a pertencer a um único arquivo.

Figura 1: Projeto Tese – Entrevistas Transcritas

The screenshot shows the NVivo 9 software interface. The main window displays a list of sources under the 'Internos' (Internal) category. The table below represents the data shown in the interface:

Nome	Nós	Referências	Criado em	Criado por	Modificado em	Modificado por
QUARTA ENTREVISTA	0	0	05/05/2012 18:38	MR	05/05/2012 18:38	MR
QUINTA ENTREVISTA	0	0	05/05/2012 18:38	MR	05/05/2012 18:39	MR
SEXTA ENTREVISTA	0	0	05/05/2012 18:39	MR	05/05/2012 18:39	MR
SEXTA ENTREVISTA	0	0	05/05/2012 18:40	MR	05/05/2012 18:40	MR
OITAVA ENTREVISTA	0	0	05/05/2012 18:41	MR	05/05/2012 18:41	MR
NONA ENTREVISTA	0	0	05/05/2012 18:41	MR	05/05/2012 18:41	MR
DECIMA ENTREVISTA	0	0	05/05/2012 18:42	MR	05/05/2012 18:42	MR
DECIMA PRIMEIRA ENTREVISTA	0	0	05/05/2012 18:42	MR	05/05/2012 18:43	MR
DECIMA SEGUNDA ENTREVISTA	0	0	05/05/2012 18:43	MR	05/05/2012 18:43	MR
DECIMA TERCEIRA ENTREVISTA	0	0	05/05/2012 18:43	MR	05/05/2012 18:44	MR
DECIMA QUARTA ENTREVISTA	0	0	05/05/2012 18:44	MR	05/05/2012 18:44	MR
DECIMA QUINTA ENTREVISTA	0	0	05/05/2012 18:45	MR	05/05/2012 18:45	MR
DECIMA SEXTA ENTREVISTA	0	0	05/05/2012 18:45	MR	05/05/2012 18:45	MR
DECIMA SETIMA ENTREVISTA	0	0	05/05/2012 18:46	MR	05/05/2012 18:46	MR
PRIMEIRA ENTREVISTA	20	86	05/05/2012 18:35	MR	05/05/2012 21:48	MR
SEGUNDA ENTREVISTA	21	39	05/05/2012 18:36	MR	06/05/2012 15:28	MR
TERCEIRA ENTREVISTA	23	65	05/05/2012 18:37	MR	07/05/2012 11:45	MR

Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

Na sequência, cada uma das entrevistas foi lida novamente e demos início ao processo de categorização dos dados, como já abordamos anteriormente. Neste processo, considerando as temáticas abordadas nas falas dos entrevistados, identificamos categorias de menor amplitude, num primeiro momento, diretamente relacionadas às respostas dos entrevistados com relação aos aspectos abordados no roteiro de entrevista (Apêndice 2) e, num segundo momento, outras categorias que foram identificadas, a partir das temáticas abordadas pelos entrevistados. Este processo gerou várias leituras de cada entrevista e, principalmente, das categorias que foram sendo estruturadas, no sentido de que as temáticas agrupadas pudessem tornar-se elementos efetivamente constitutivos de um conjunto, conforme proposto por Bardin (2006). Desta forma, as categorias emergiram paulatinamente, como resultado do processo de leitura, agrupamento e reagrupamento dos dados.

A título de exemplo, para melhor visualização e entendimento do processo que foi realizado, apresentamos, na Figura 2, algumas das categorias inicialmente identificadas que, no software NVivo9, são chamadas de “nós” e que, posteriormente, foram agrupadas nas temáticas de maior amplitude, que serão apresentadas na sequência.

Figura 2: Categorias de menor amplitude

Nome	Fontes	Referências	Criado em	Criado por	Modificado em	Modificado por
Por que optou pela carreira docente	1	4	05/05/2012 19:03	MR	05/05/2012 19:48	MR
Como se deu o ingresso na carreira docente	3	10	05/05/2012 19:03	MR	07/05/2012 10:56	MR
Outras atividades além da docência	2	2	05/05/2012 19:04	MR	07/05/2012 10:56	MR
Aspectos positivos da carreira docente	2	4	05/05/2012 19:05	MR	07/05/2012 11:44	MR
Aspectos negativos da carreira docente	2	3	05/05/2012 19:05	MR	07/05/2012 10:58	MR
Relacionamento com alunos	2	6	05/05/2012 19:05	MR	07/05/2012 10:59	MR
Relacionamento com pares e outros	3	8	05/05/2012 19:06	MR	07/05/2012 11:00	MR
Como reagiu ao assédio	3	14	05/05/2012 19:06	MR	07/05/2012 11:41	MR
Quando ocorreu a situação	1	1	05/05/2012 19:07	MR	06/05/2012 15:11	MR
Quanto tempo durou	1	1	05/05/2012 19:07	MR	05/05/2012 20:37	MR
Outros souberam da situação	2	4	05/05/2012 19:08	MR	07/05/2012 11:31	MR
Providências tomadas pela instituição	3	4	05/05/2012 19:13	MR	07/05/2012 11:31	MR
Impactos no ambiente de trabalho	2	2	05/05/2012 19:13	MR	07/05/2012 11:22	MR
O que sentiu	3	8	05/05/2012 19:13	MR	07/05/2012 11:43	MR
Por que o assédio existe no meio acadêmico	1	3	05/05/2012 19:14	MR	07/05/2012 11:37	MR
Como prevenir o assédio no meio acadêmico	3	7	05/05/2012 19:14	MR	07/05/2012 11:35	MR
Como tratar assédio no ambiente acadêmico	3	7	05/05/2012 19:15	MR	07/05/2012 11:38	MR
Vida acadêmica	2	13	05/05/2012 19:37	MR	06/05/2012 15:08	MR
Contexto acadêmico em geral	2	3	05/05/2012 19:54	MR	07/05/2012 11:30	MR
O que não é assédio	1	1	05/05/2012 21:28	MR	05/05/2012 21:29	MR
Papel do professor	1	1	06/05/2012 15:06	MR	06/05/2012 15:06	MR
Ocorreu com outros	2	5	06/05/2012 15:19	MR	07/05/2012 11:42	MR
Desafios carreira docente	1	1	07/05/2012 10:58	MR	07/05/2012 10:58	MR

Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

Destacamos novamente que, muito embora o software apresente a possibilidade de analisar dados, considerando também aspectos quantitativos, como a quantidade de menções em cada uma das categorias (Figuras 2 e 3), o percentual do texto de cada entrevista coberto por cada uma das categorias definidas, a utilização destas informações não constituiu nossa opção para análise dos dados, uma vez que, ao organizar e posteriormente analisar as informações obtidas a partir das entrevistas, nosso interesse sempre esteve mais centrado em entender os contextos e as situações em si.

O processo de agrupamento das informações que deram origem às primeiras categorias que foram identificadas com a utilização do NVivo teve a duração aproximada de 1 mês e agilizou, como prevíamos, não somente o próprio processo de categorização, como contribuiu muito no processo de análise dos dados, por conta da rapidez proporcionada na visualização das informações. Mais uma vez, a título de exemplo, apresentamos, na Figura 3, a visualização das menções feitas nas entrevistas sobre a categoria “Como ocorrem as práticas de assédio”:

Figura 3: Exemplo de menções para a categoria “Como ocorrem as práticas de assédio”

The screenshot shows the NVivo software interface. The main window displays a node named "Como ocorrem práticas de assédio" with a table of references and their coverage percentages. The table has columns for Nome, Fontes, Referências, Criado em, Criado por, Modificado em, and Modificado por. Below the table, there are three references with their respective coverage percentages and text excerpts.

Nome	Fontes	Referências	Criado em	Criado por	Modificado em	Modificado por
Como ocorrem práticas de assédio	15	109	05/05/2012 18:59	MR	18/06/2012 9:42	MR
Motivos ocorrência de assédio	7	12	05/05/2012 19:00	MR	15/05/2012 21:49	MR
Frequência percebida pelo assediado	2	2	05/05/2012 19:00	MR	15/05/2012 12:18	MR
Quem são as vítimas	1	4	05/05/2012 19:01	MR	05/05/2012 21:36	MR

Referência 1 - 0,95% Cobertura
 <internos\DECIMA PRIMEIRA ENTREVISTA> - \$ 4 referências codificadas [3,56% Cobertura]
 a reprovação por falta, então desde que não tem porque colocar falta são só quatro, oito faltas, dá pra tirar e o aluno ia aprovando, ou meio ponto talvez seja melhor você rever a prova pra que, veja se você não se esqueceu de.

Referência 2 - 1,04% Cobertura
 os alunos chegavam na coordenação e às vezes tinha uma coordenação que falava que poderia dar uma negativa e já ia direto pra direção e aí mandava e-mail dizendo que ia sair da faculdade, que ia pedir transferência, e aí acabava criando essa situação

Referência 3 - 0,26% Cobertura

Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

Foram 28 as categorias temáticas identificadas inicialmente (categorias primárias), agrupadas em 5 categorias secundárias e 3 categorias terminais, conforme Quadro 7, que serão rerepresentadas e analisadas no capítulo 5 deste estudo, destinado à apresentação, à análise e à interpretação dos dados.

Quadro 7: Categorias temáticas depreendidas a partir da análise dos dados

Categorias primárias	Categorias secundárias	Categorias terminais
Como ocorrem práticas de assédio Motivos da ocorrência de assédio Frequência/práticas de assédio Quando ocorreu a situação Quanto tempo durou	Onde, como e por que ocorreram as práticas de assédio moral	Práticas de assédio moral
Quem são os assediadores Quem são as vítimas Impacto do assédio na vida pessoal Impacto na carreira docente Encaminhamento das denúncias Como reagiu ao assédio Impactos no ambiente de trabalho O que sentiu	Vítimas Assediadores	Protagonistas e seus comportamentos
Papel do professor Opção pela carreira docente Ingresso na carreira docente Outras atividades, além da docência Aspectos positivos carreira docente Aspectos negativos carreira docente Desafios carreira docente Aspectos gerais vida acadêmica Relacionamento com alunos Relacionamento com pares e outros Outros souberam da situação Outras situações de assédio Como prevenir o assédio Como tratar o assédio Providências tomadas pela IES	O ambiente acadêmico percebido pelo docente Prevenção, combate e tratamento do assédio moral no ambiente acadêmico	Contexto organizacional e trabalho

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa, 2012.

Após definidas as categorias, e, portanto, na terceira fase do tratamento dos dados, foi realizado o processo de análise de conteúdo propriamente dito, em que, apoiando-nos nos resultados brutos, objetivamos torná-los significativos e válidos, buscando, conforme Godoy (1995a, p. 24), "o sentido que se encontra por trás do imediatamente apreendido".

Destacamos que os requisitos de exclusão mútua, pertinência, objetividade, fidedignidade e produtividade (WHITE, 1971; BARDIN, 2006; FRANCO, 2008) foram utilizados no sentido de obter um conjunto de categorias que propiciasse uma adequada análise do fenômeno do assédio moral a partir dos dados coletados, que serão apresentados, interpretados e analisados no próximo capítulo.

5 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

As palavras são assim, disfarçam muito, vão-se juntando umas com as outras, parece que não sabem aonde querem ir e, de repente, por causa de duas ou três, ou quatro que de repente saem, simples em si mesmas, um pronome pessoal, um advérbio, um verbo, um adjectivo, e aí temos a comoção a subir irresistível à superfície da pele e dos olhos, a estalar a compostura dos sentimentos, às vezes são os nervos que não podem aguentar mais, suportaram muito, suportaram tudo, era como se levassem uma armadura (SARAMAGO, 1995, p. 267).

Neste tópico, serão apresentados, analisados e interpretados os dados coletados na pesquisa de campo, mediante a análise de conteúdo dos 6 processos trabalhistas disponibilizados pelo SINPRO-SP e das 17 entrevistas que realizamos. Neste momento, valendo-nos do percurso teórico que percorremos, de nosso posicionamento como pesquisadora e dos elementos pertinentes à “vida real”, a partir das experiências de nossos sujeitos de pesquisa e das situações por eles entendidas como assédio moral é que teceremos um caminho a ser percorrido por nosso leitor que, conforme entendemos, sustentará a tese que apresentamos no capítulo 6.

Já, na primeira “leitura flutuante” (BARDIN, 2006) que fizemos de todo o material que colhemos – os processos trabalhistas e as entrevistas transcritas - de pronto identificamos a necessidade de separar as situações de assédio, daquelas que não o são. Este processo demonstrou ser possível no que se refere aos dados oriundos das entrevistas, uma vez que os relatos eram ricos em detalhes. Já, no caso dos processos trabalhistas, não foi possível esta classificação, uma vez que estes não apresentavam detalhes suficientes para identificar situações de assédio moral.

No sentido de organizar a apresentação dos dados que emergiram a partir da pesquisa empírica e facilitar a leitura e o entendimento por parte do leitor, iniciaremos pelos 6 processos trabalhistas disponibilizados pelo SINPRO-SP e, na sequência, passaremos a tratar especificamente das situações relatadas nas entrevistas, começando por aquelas que não foram identificadas como assédio moral, seguidas daquelas situações que foram caracterizadas como assédio moral.

Os documentos analisados e participantes do estudo serão referenciados mediante a utilização de letras, sendo utilizada a letra “P” para os processos trabalhistas e a

letra “E” para a identificação dos docentes entrevistados, no intuito de preservar o anonimato dos reclamantes, no caso dos processos trabalhistas, e também dos docentes que entrevistamos. Além da identificação pela letra “P” ou “E”, os processos e entrevistados são apresentados acompanhados de um algarismo que os diferenciará entre si, de 1 a 6, no caso dos processos trabalhistas e, de 1 a 17, no caso das entrevistas.

5.1 Apresentação dos dados, análise e interpretação dos processos trabalhistas disponibilizados pelo SINPRO-SP

A análise dos dados dos 6 processos trabalhistas disponibilizados pelo SINPRO-SP, apesar de não apresentarem elementos suficientes para caracterizá-los ou não como assédio moral, trouxe à tona muitas mazelas, dissabores e inúmeras situações indignas e de desrespeito vivenciadas por professores atuantes em cursos de Administração de Empresas, em IES privadas, que contribuíram para o entendimento de alguns aspectos pertinentes à relação estabelecida entre as IES e seu corpo docente, principalmente no que se refere ao momento do desligamento dos profissionais.

No Quadro 8, podemos observar o elemento deflagrador da reclamação feita pelo professor junto ao SINPRO-SP, cujos processos serão abordados individualmente na sequência.

Quadro 8: Sinopse processos trabalhistas disponibilizados pelo SINPRO-SP

	Situação
P1	Demissão por justa causa por perseguição política
P2	Demissão com falseamento de dados na Carteira Profissional
P3	Demissão por justa causa por participação em movimento grevista
P4	Demissão por telegrama sem recebimento das verbas rescisórias
P5	Demissão por justa causa para fugir ao pagamento das verbas rescisórias
P6	Redução da remuneração, desqualificação do trabalho do professor

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa, 2012.

Além do eventual prejuízo moral e/ou financeiro por parte do docente, em todos os casos, foi possível evidenciar a busca, por parte das IES, no sentido de se evitar

perda financeira, mesmo com relação a aspectos previstos na lei, por ocasião da rescisão dos contratos de trabalho, ou seja, em todos os processos que analisamos, foi possível identificar que a IES deixou de pagar ao docente algum ou vários de seus direitos trabalhistas.

Em 5, dos 6 casos apresentados, não foi possível observar a configuração de processos perversos, mas de atos perversos isolados, sendo que apenas em P6 a exposição dos fatos sinaliza a possibilidade de um processo de assédio moral sofrido pelo docente. Como veremos adiante, os processos 1 e 3 geraram algumas dúvidas neste sentido, com indicativos de que os docentes possam ter sido vítimas de assédio moral, porém, seriam necessárias mais informações para efetivamente classificá-los como tal, fato que, conforme abordamos anteriormente, constitui uma das limitações da análise documental.

De acordo com esclarecimentos que recebemos por parte da advogada do SINPRO-SP, que nos atendeu, por ocasião da coleta de dados, o que leva o docente a procurar o apoio jurídico do Sindicato é, principalmente, a percepção de ter tido seus direitos trabalhistas não observados pela IES em algum momento de sua relação contratual, fato que se dá com maior frequência no processo de rescisão do contrato de trabalho, o que pudemos confirmar, a partir dos dados dos processos analisados.

Além das questões relacionadas ao prejuízo financeiro, os docentes também procuram o Sindicato para apresentar queixas referentes à forma pelo qual foram demitidos; estas queixas, em alguns casos, vêm acompanhadas por situações nas quais o profissional se sentiu afetado psicologicamente ou moralmente, dando origem às solicitações de reparação de danos morais.

Neste sentido, convém destacar que “apesar de todo assédio moral conter um conjunto de danos morais embutidos em si mesmo, nem todo dano moral constitui, por si só, um assédio moral” (FREITAS; HELOANI; BARRETO, 2008, p. 90), sendo que somente uma análise cuidadosa é que poderá discriminar o dano moral, produto de um ato isolado, do assédio moral, que é decorrente de um conjunto de danos morais praticados frequentemente.

Destacamos que muitas foram as solicitações feitas em cada um dos processos no que se refere aos direitos trabalhistas que supostamente foram infringidos pelas IES,

mas que, ao apresentar os dados, nos deteremos naqueles referentes às solicitações de reparação por danos morais, as quais estão mais diretamente relacionadas a este estudo.

Nos dados apresentados em P1, o docente foi demitido por justa causa, após 12 anos de trabalho na instituição. A opção da justa causa foi decorrente, conforme dados constantes no processo, de uma perseguição política por parte da IES, pelo fato de que o docente fazia constantes questionamentos referentes às irregularidades praticadas pela instituição de ensino no que se refere aos direitos trabalhistas dos docentes. A suposta alegação de justa causa, conforme consta no processo, constituiu um subterfúgio utilizado pela instituição para fugir ao pagamento das verbas rescisórias.

P1 menciona o sofrimento do docente com relação às “condutas abusivas” por parte da instituição, gerando a solicitação, por reconhecimento e reparação dos danos morais, conforme explicitado no processo:

“O reclamante sofreu com as condutas abusivas, prejudiciais e repetitivas que atentaram contra sua dignidade e integridade psíquica, pois em razão de sua “demissão pública de justa causa” passou a se sentir humilhado e desprestigiado perante todos seus colegas de serviço, foi colocado em situação vexatória e tratado com desdém” (P1).

Na sentença final de P1, a solicitação por danos morais foi julgada improcedente, uma vez que a instituição alegou que o docente havia trocado e-mails com alunos depreciando a instituição, afetando sua imagem e reputação.

Conforme dados apresentados em P2, a Carteira Profissional da docente teve as informações referentes à data de admissão da profissional falseadas pela IES, com o propósito de fugir aos encargos contratuais. Além disso, consta no processo que a IES “sempre exigiu que a autora firmasse contratos de prestação de serviço que a caracterizava como autônoma, conforme se constata pelos inúmeros contratos e demonstrativos de pagamento de salário” (P2).

A solicitação de reparação do dano moral sofrido pela docente em questão é explicitada no processo pelo

“Não reconhecimento de emprego, onde a reclamada não reconheceu a relação de emprego, o que ensejou em irreparáveis prejuízos perante a Previdência Social, com o conseqüente impedimento em se aposentar por tempo de serviço, estão a impor o reconhecimento de danos morais e necessária reparação, tendo em vista que deverá trabalhar mais cinco anos para tentar conseguir sua aposentadoria por idade”. (P2)

E ainda:

“A reclamante, diante de tal situação, sofreu e está sofrendo com as condutas praticadas pela reclamada, que atentaram contra sua dignidade e integridade psíquica pelo fato de não conseguir aposentar-se, vivendo agora à mercê das mazelas, humilhações e invariáveis aborrecimentos pela falta de emprego em decorrência de sua idade, submetendo-se a constantes favores financeiros de parentes e amigos, passando a se sentir humilhada e desprestigiada perante todos, colocando-a em situação vexatória e tratada com desdém”. (P2)

Na sentença final de P2, todos os pleitos da reclamante, inclusive àqueles referentes à reparação dos danos morais sofridos pela docente foram deferidos.

Os dados constantes em P3 descrevem a demissão da docente pela IES por ter participado de um movimento grevista, deixando de comparecer a 8 aulas, embora tivesse tentado, negociar com a IES a reposição destas aulas, conforme descrito no processo.

Neste caso, a docente não recebeu as verbas rescisórias a que tinha direito. Além disso, “a reclamante e demais professores da reclamada não recebiam salários durante vários meses, férias coletivas e gratificação natalina de 2007. A empresa reclamada também deixou de efetuar os depósitos fundiários, tudo com o pretexto de enfrentar dificuldades financeiras”. (P3)

No que se refere à reparação dos danos morais sofridos por esta docente, o texto apresentado no processo aborda a retaliação sofrida por sua participação no movimento grevista, destacando que a IES agiu com “abuso de direito” (P3), causando sofrimento emocional à professora. Da mesma forma que em P1, na sentença final de P3, a solicitação por danos morais foi julgada como improcedente, por não ter apresentado provas.

P4 refere-se ao não-recebimento das verbas rescisórias por parte do docente, que foi informado de seu desligamento da IES mediante o recebimento de um telegrama. Conforme dados apresentados neste processo, “não aderir ao plano de carreira” foi o motivo do rompimento contratual e, além do docente em questão, consta no processo que cerca de outros 40 foram desligados pela instituição da mesma maneira e pelo mesmo motivo.

Ao solicitar a reparação dos danos morais referentes às situações impostas ao docente, o processo destaca: “especial atenção à coação e ao constrangimento pela coação que sofreu quando a reclamada lhe impôs “garganta abaixo” um plano de cargos e salários, ensejou-lhe irreparáveis prejuízos a sua moral e ética profissional, muito mais por ser um professor” (P4), e ainda: “a reclamante, diante de tal situação, sofreu e está sofrendo com as condutas praticadas pela reclamada, que atentam contra sua dignidade e integridade psíquica por tais fatos” (P4). Neste caso, a solicitação de indenização por danos morais também foi rejeitada, tendo sido justificada pela ausência de provas.

P5 apresenta dados referentes a uma demissão por justa causa de um docente “porque a empresa falsamente alegou haver justa causa para a despedida, apenas para fugir ao pagamento das verbas de estilo”. (P5) O referido processo também menciona que muitos outros docentes foram demitidos na mesma ocasião sob a mesma alegação de justa causa.

A reparação do dano moral é requerida, mencionando a leviandade da instituição e os possíveis prejuízos à reputação do docente; de acordo com o processo, “lançar mão de tal rubrica, de modo perverso, apenas para procrastinar o pagamento das verbas rescisórias, caracteriza gravíssimo ilícito que ofende a honra do empregado”

(P5). A solicitação de indenização por danos morais em P5 foi rejeitada, como em P1, P3 e P4, por ausência de provas. Conforme apresentado em P5: “As alegações da reclamada não se sustentam à vista do conjunto probatório dos autos”.

P6 apresenta um aspecto que o difere substancialmente dos demais processos analisados, que é a menção ao termo “assédio moral” no processo trabalhista. Nos processos que analisamos anteriormente, que também solicitaram a reparação por danos morais, a tônica destas solicitações estavam, na maior parte dos casos, relacionadas à forma pela qual o docente foi demitido da IES, ou ainda às eventuais consequências vivenciadas pelo profissional após a demissão. Já, em P6, além de abordar questão referente à supressão do exercício da função de coordenador e consequente redução salarial, também é apontado um processo de atribuição de tarefas menores e relatórios desnecessários, bem como a desqualificação dos serviços e projetos apresentados pelo docente. Conforme explicitado em P6:

“O Assédio Moral do qual foi vítima, e que o expôs à situação supra-apontada, é passível de ser indenizado. Destarte, necessário se faz que a empresa venha a reparar, também, o dano moral causado por tal leviandade. Urge não só reparar o dano material que lhe fora causado, mas também, o respectivo dano moral, que vem pleitear conjuntamente”.

Muito embora este processo seja o que mais chamou nossa atenção no que se refere à possibilidade de, efetivamente, representar um processo de assédio moral, ele foi julgado improcedente, sob a alegação de falta de provas e distorção deliberada dos fatos.

Ao analisar os 6 processos, pudemos observar muitas situações indignas e desrespeitosas por parte das instituições de ensino envolvidas, descortinando um cenário repleto de condutas muitas vezes ilegais e/ou permeadas de má fé que são utilizadas no sentido de evitar ou adiar perdas financeiras para as IES. No que se refere às consequências das condutas adotadas pelas IES, envolvendo danos morais e financeiros aos docentes, convém ressaltar que nem mesmo as eventuais sentenças favoráveis, como foi o caso de P2, podem reparar certos danos à reputação, à honra, à dignidade, dentre outros, já que estes não têm preço.

Embora se trate de uma amostra de pequenas proporções, chamou nossa atenção o indeferimento das solicitações de reparação por danos morais na maioria dos processos analisados, que pode ser decorrente da falta de consenso em termos de definição e de conceito do que vem a ser dano moral, muito embora esta temática seja objeto de muitos estudos nacionais e internacionais (FREITAS; HELOANI; BARRETO, 2008), fato que sinaliza uma importante lacuna a ser preenchida no âmbito jurídico brasileiro. Infelizmente, também entendemos que há que se considerar a possibilidade de um eventual descaso com situações que eventualmente sejam “invisíveis” e mais difíceis de serem comprovadas por parte do docente, sendo a “falta de provas” observada nos processos, a justificativa para o não-deferimento das solicitações por danos morais.

Ainda que saibamos que as práticas descritas nos processos analisados possam ocorrer também com profissionais atuantes em outras categorias, é importante conhecer os caminhos perversos que eventualmente são adotados pelas IES privadas para que se possa desenvolver uma postura crítica e de alerta por parte dos profissionais que nestas atuam, no sentido de sejam feitos os devidos encaminhamentos jurídicos nas situações em que o profissional venha a sentir-se atingido ou prejudicado em seus direitos humanos e profissionais.

Neste sentido, a atuação dos sindicatos, no combate ao assédio moral, é de suma importância, principalmente no caso de demissões imotivadas ou abusivas, como foi o caso de alguns dos processos analisados. Não encontrando amparo ou espaço para discussão das questões pertinentes aos aspectos legais e/ou relacionais dentro das próprias IES, é, normalmente, ao sindicato que o docente irá recorrer para buscar orientações e encaminhamento das soluções na perspectiva legal.

Consideramos oportuno destacar que as consequências das questões mencionadas nos processos analisados abrangem, não somente os docentes, no que se refere a perdas financeiras e a prejuízos emocionais, físicos ou de imagem, mas também às próprias IES envolvidas, principalmente nos reflexos que estas ocorrências podem gerar ao clima organizacional, bem como à imagem das próprias IES. Mesmo que não existam “provas”, como mencionado na maioria dos processos, existem sempre profissionais envolvidos em cada um dos casos (profissionais da área de Recursos Humanos da IES, diretores, superiores hierárquicos, dentre outros), além dos outros

docentes que, não raro, acabam por ter conhecimento das situações ocorridas com os colegas, ou ex-colegas e que, poderão, inclusive, tornar-se as “próximas vítimas”, principalmente quando o desrespeito às leis trabalhistas e outras questões de natureza relacional pertencerem às práticas e/ou cultura da instituição.

Também observamos que as manifestações dos docentes, em todos os processos, ocorreram somente após o rompimento do vínculo empregatício da instituição, o que gera questionamentos e perspectivas de análise. A primeira destas diz respeito ao fato de que o prejuízo financeiro percebido pelo docente esteve aliado, em todos os processos, à percepção de assédio moral (independentemente de ser ou não), ou seja: em nenhum dos processos, a suposta percepção de ter sido assediado apareceu isolada, como sendo a única reclamação do docente. Este aspecto que faz com que questionemos: seria “somente” a percepção de assédio moral suficiente para mobilizar os esforços do docente no sentido de uma reclamação trabalhista? Muito embora os dados analisados demonstrem que não, estes também demonstram que, em sua maioria, não transmitem tratar-se de situações de assédio, conforme apresentação e análise que fizemos de cada processo. No entanto, a abrangência e a gravidade das consequências oriundas das situações de assédio moral nos fazem crer que, embora não tenha constado da amostra em questão, a percepção de assédio moral, por parte do docente, seria suficiente para deflagrar uma reclamação e, conseqüentemente, dar origem a um processo trabalhista.

Ainda sobre o fato de que em todas as reclamações trabalhistas analisadas o docente não estava mais atuando na IES em questão, é importante lembrar o temor de retaliações, eventual perda do emprego e até mesmo o constrangimento que podem envolver a divulgação das situações de assédio vivenciadas pelo docente. Também entendemos que outros fatores se aliam a esta questão e estão diretamente relacionados ao clima e à gestão da IES, bem como à disponibilidade ou não de canais de comunicação internos. Neste sentido, questionamos: o Sindicato demonstra ser o caminho por que todas as alternativas dentro da instituição foram esgotadas ou simplesmente porque não existem caminhos dentro da instituição? Ainda que os dados observados nos processos não abordem estes aspectos, eles apontam o fato de que as IES demonstram não dispor de canais de

comunicação e diálogo efetivos, restando ao docente o Sindicato como instância formal a ser utilizada para o encaminhamento de suas denúncias.

Por fim, a análise dos processos chama atenção pela relação perversa estabelecida entre as IES e os docentes, que pôde ser percebida em cada um dos casos analisados, não somente nos aspectos trabalhistas, mas também nas questões referentes ao posicionamento dos gestores destas IES que, em muitos casos, fizeram a opção pela adoção de práticas explicitamente ilegais.

Mesmo entendendo que situações desta natureza não constituem “privilégio” apenas do setor educativo, nem das IES privadas, vale a pena lembrar que estamos tratando de situações que ocorreram com docentes atuantes em cursos de Administração de Empresas, em que, supostamente, os alunos são preparados para o exercício de funções técnicas, mas também para o desempenho de papéis de gestão no interior das organizações e, neste sentido, o que podemos observar é que o exemplo não poderia ser pior.

5.2 Apresentação, análise e interpretação das entrevistas: situações não caracterizadas como assédio moral

Os dados que emergiram do campo demonstraram a dificuldade existente por parte daqueles que se declararam terem sido assediados em identificar e entender o que é e o que não é assédio moral, corroborando a visão de Hirigoyen (2002b); Barreto (2005); Sesso (2005); Caran (2007); Freitas (2007a); Soboll (2008) e Freitas, Heloani e Barreto (2008) neste sentido, e reforçando o quão sensível é a análise deste fenômeno, bem como a necessidade da opção por uma definição conceitual que possa suportar a classificação de uma determinada ocorrência como assédio moral ou não.

Das 22 diferentes situações relatadas pelos 17 entrevistados, 5 delas não configuravam assédio moral, conforme aporte teórico e conceito adotado neste estudo. Muito embora a dificuldade em identificar o assédio moral, por parte dos entrevistados, representasse um elemento esperado por parte da pesquisadora,

acreditávamos que o acesso ao conceito de assédio moral utilizado na pesquisa, apresentado no e-mail (Apêndice 1), enviado por ocasião do primeiro contato com potenciais entrevistados, pudesse minimizar esta questão, o que não ocorreu na prática.

As 5 situações que emergiram das entrevistas e que não foram consideradas como assédio moral estão sumarizadas no Quadro 9 e serão apresentadas e discutidas na sequência. Ao abordar cada uma destas situações, será justificado o porquê de não serem classificadas como assédio moral.

Quadro 9: Situações não caracterizadas como assédio moral

	Quem provocou a situação	Situação	Onde ocorreu
E2	Coordenador	Promessa de remuneração por determinado trabalho que não foi cumprida.	Pós-Graduação
E5	Aluno	Aluna confundiu amizade com possibilidade de relacionamento amoroso.	Graduação
E9	Instituição	Professor foi demitido por telegrama.	Graduação
E14	Aluno	Aluno tentou agredir fisicamente o professor.	Graduação
E7	Coordenador	Professor recebia advertências por questões políticas.	Pós-Graduação

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2012.

Na situação relatada por E2, deflagrada pelo seu superior direto, houve uma solicitação de realização de determinada tarefa referente à estruturação de um curso de pós-graduação, com o acordo verbal de que o professor seria remunerado pela realização desta atividade. Ao finalizar a atividade e informar seu superior, E2 ficou surpreendido com sua reação de espanto e negação da remuneração previamente acordada. Em suas palavras: “Aí ele pediu para eu resolver as coisas que depois ia me remunerar [...]. Fui lá, fiz tudo bonitinho e no dia em que eu fui cobrar, aí veio: Eu não vou te pagar porque na verdade é obrigação sua ter feito isso” (E2).

Conforme assinalado por Soboll (2008) e Freitas, Heloani e Barreto (2008), a situação relatada por E2 não pode ser caracterizada por assédio moral por não contemplar elementos pertinentes à repetitividade ou à temporalidade, apresentando-se como um evento pontual que pode ter suas raízes no que Hirigoyen (2002b) denomina “erros de gestão”, neste caso, podendo advir da incompetência do superior hierárquico no gerenciamento de pessoas, mediante a

utilização de uma comunicação incorreta ou ainda mal intencionada, conforme pudemos observar no relato referente ao processo de remuneração de E2.

A situação relatada por E5, embora possa ser entendida como delicada e constrangedora sob o aspecto pessoal e mesmo profissional, também não configura uma situação de assédio moral. Um resumo do ocorrido pode ser observado na descrição que o entrevistado fez da situação, que ocorreu na sala dos professores da instituição onde o docente atuava, e na presença de outros colegas de trabalho: “Foi há dois anos atrás, uma aluna que eu tinha dado aula há quatro anos [...]. Ela apareceu do nada na sala dos professores e falou que ela queria ter um caso comigo” (E5).

Neste relato, além de não ser apresentada a questão referente à temporalidade, também não é evidenciada a intenção de prejudicar (SOBOLL, 2006; FREITAS; HELOANI; BARRETO, 2008) por parte da aluna, sendo possível tratar-se de um arroubo juvenil ou até uma brincadeira inadequada e de mau gosto.

No caso relatado por E9, a comunicação referente à sua demissão da instituição onde trabalhava ocorreu por meio de um telegrama, após 14 anos de atuação em cursos de graduação e pós-graduação, num momento de crise financeira vivenciado pela instituição que, na mesma ocasião, demitiu também outros docentes, que foram comunicados da mesma maneira, configurando uma ação que pode ser adjetivada, no mínimo, como desumana, indigna e desrespeitosa.

As palavras de E9, retratam o impacto sentido diante da forma pela qual recebeu a informação referente a sua demissão da instituição: “Foi muito forte [...]. Não dá para avaliar se você não passa por isso, é como perder um filho, sabe por quê? Porque a tua vida tá lá”. Ainda que a situação descrita pela entrevistada apresente evidências de um tratamento indigno por parte da instituição, não envolve aspectos referentes à temporalidade, à pessoalidade, à intenção de prejudicar ou ainda degradação deliberada das condições de trabalho, configurando-se, sobretudo, como uma ocorrência pontual (SOBOLL, 2006; FREITAS; HELOANI; BARRETO, 2008).

O relato de E14 apresenta uma situação de tentativa de violência física por parte de um aluno do curso de graduação e que, embora se trate de uma situação grave e

absolutamente indesejável, também configura um ato isolado, conforme o relato do entrevistado, não cabendo, neste caso, a caracterização como assédio moral.

E7 observou as diversas e constantes orientações que recebeu de seu superior hierárquico direto, no tocante a condutas políticas que deveriam ser adotadas pela entrevistada, no relacionamento com seus superiores e pares na IES, como, por exemplo, à maior ou menor visibilidade atribuída a alguns docentes em eventos organizados pela docente. Apesar de terem ocorrido mais de uma vez, estas orientações também não podem ser caracterizadas como assédio moral, principalmente por não apresentar, conforme relato da entrevistada, elementos pertinentes à intenção de prejudicar ou ainda a degradação das condições de trabalho. Apesar do eventual desconforto relatado por E7, no sentido de que, na maioria dos casos, não concordava com os posicionamentos de seu superior e também com sua estratégia de comunicação, não foi explicitado pela entrevistada nenhum aspecto referente à adoção de comportamentos hostis.

Nestes 5 relatos que apresentamos, tanto o superior hierárquico, quanto os alunos e a própria instituição são os elementos deflagradores das situações abordadas pelos entrevistados, que narraram situações que ocorreram em 4 diferentes instituições, o que nos faz perceber que, neste caso, estes dissabores profissionais são causados por diferentes agentes, em diferentes contextos, ocorrendo indiscriminadamente nos cursos de graduação ou pós-graduação.

As reações esboçadas, em cada situação, que embora não constituam assédio moral, constituem vivências constrangedoras, desrespeitosas e/ou indesejáveis, refletem a intensidade percebida por quem as vivenciou e devem merecer atenção, assim como as eventuais consequências, aprendizados e desdobramentos em cada situação, abordados pelos entrevistados, que apresentaremos na sequência.

E2 continuou a trabalhar na instituição e a realizar as tarefas delegadas pelos superiores, mas sem a expectativa ou a negociação de remuneração de tarefas que não estivessem diretamente relacionadas à docência em si: “Nunca mais ganhei um centavo, sempre faço favor. Se me pedem, eu faço, mais nunca cobro e sempre estou fazendo um favor, para não ter um desgosto”. E ainda, como aprendizado decorrente desta situação: “Aprendi a lidar melhor com as pessoas, aprendi a

mapear um pouco mais a questão da vaidade, da política e outras variáveis, não só a parte técnica. [...]. Eu estou mais esperto no sentido de não entrar em frias.”

E5 demonstrou a preocupação gerada com os eventuais impactos decorrentes da ação da aluna: “Eu fiquei extremamente tenso, achei que a minha vida acadêmica tinha acabado. A aluna criou uma situação que nunca tinha acontecido. [...] Eu fiquei muito chocado e não sabia o que fazer. Virei as costas, saí pela saída de emergência e fui conversar com o meu superior, só que ele não estava.”

Apesar de não ter ocorrido nenhum impacto direto no que se refere à sua imagem na instituição, o entrevistado destacou que o impacto emocional que sentiu foi muito forte e que chegou ao ponto de pensar em mudar sua própria conduta, uma vez que verbalizou ser uma pessoa bastante extrovertida: “Isso durou uns cinco minutos no máximo, só que o efeito psicológico ficou até hoje [...]. Eu pensei em mudar, mas vi que não era necessário, porque o problema não era comigo. Se eu mudasse, eu não conseguiria ser naturalmente como eu sou. As pessoas também tem que se adaptar, ali foi um caso no meio de mais de mil alunos.” Neste caso, destacam-se as ações tomadas pela instituição que, de acordo com E5, entrou em contato com a aluna e seus pais e prestou todo o apoio necessário ao professor, inclusive acompanhamento psicológico.

E9 moveu uma ação contra a instituição, que por ocasião da entrevista estava em fase de execução. A respeito desta questão, a entrevistada relata: “O mínimo que eu posso estar é magoada, eu sou gente, não sou uma barata, então o seguinte: eu quero cada centavo que a [instituição] me deve”.

Ao abordar os impactos da tentativa de agressão física por parte do aluno, E14 destacou: “São coisas que mexem com você, que afetam sua autoestima”. Neste caso, E14 relatou que o aluno foi expulso do curso pela instituição.

No caso relatado por E7, o conflito com seu coordenador foi atribuído pela entrevistada à maneira com a qual este profissional lida com o poder. Em suas palavras: “No meu caso, eu acho que foi por uma questão da pessoa não saber lidar com o poder, eu acho que ele tinha um sério problema com isso [...]. Ele podia ter

me trazido para o lado dele de outra forma, mas ele usou o poder para isso [...]. E não percebe que o mundo acadêmico é um dos que mais deveriam saber lidar com o poder, porque a questão meritocrática é muito mais forte do que a questão política, né?” (E7).

A entrevistada também ressaltou que sabe serem comuns os casos desta natureza nas instituições de ensino de uma maneira geral, e que um dos maiores problemas que visualiza nestas situações é a dificuldade que o profissional tem em reportá-las, uma vez que não existem canais de comunicação. Em seu caso particular, E7 deixou claro que não confia na Área de Recursos Humanos da instituição em questão para o exercício de mediador deste tipo de ocorrência, tendo o caso sido “resolvido” e/ou atenuado mediante alguns confrontos e ajustes verbais com seu superior hierárquico que, por ocasião da entrevista, já havia sido transferido para outro cargo dentro da instituição, deixando de trabalhar diretamente com E7.

Conforme já dito anteriormente, as situações apresentadas não podem ser caracterizadas como assédio moral, principalmente por se tratarem de questões pontuais, caracterizadas por erros de gestão (HIRIGOYEN, 2002b), como nos casos de E2 e E7, e transmissão da perversidade, como no caso de E9, em que agressão sentida pela entrevistada ocorreu como resultado de ações decorrentes de uma lógica organizacional perversa (HIRIGOYEN, 2002b) e inconsequente do ponto de vista humano.

Ainda sobre os relatos de E5 e E14, cabe observar o posicionamento das instituições no sentido de apoiar os docentes nas situações relatadas, diferindo-se radicalmente da instituição referida por E9, que relatou situação na qual a própria instituição pode ser entendida como a deflagradora da situação relatada pela docente entrevistada.

Felizmente, pudemos observar, nos casos relatados por E5 e E14, uma postura adequada das IES no tratamento dos casos, ambos perpetrados por alunos. Já, nos casos relatados por E2, E9 e E7, observamos situações nas quais as práticas adotadas pelas IES, que também podem ser entendidas como manifestações de sua cultura, são materializadas pela ação dos profissionais atuantes em cargos de liderança, chamando atenção para a importância da análise do contexto e do

ambiente onde estas situações encontram-se inseridas, assim como para sua gravidade, uma vez que afetam diretamente o bem-estar e a segurança (física e emocional) do docente no exercício de suas funções.

Embora não constituam situações de assédio moral, destacamos que não se tratam de questões corriqueiras ou desimportantes e que não devem ser ignoradas ou banalizadas, nem pelos docentes e nem pelas IES. A não-atribuição da devida importância em situações como estas, que demandam tratamento e administração em suas causas e consequências, poderá gerar impactos negativos para todos os envolvidos, sejam os próprios docentes, os alunos e a instituição; além disso, cabe a observação de que quando não são tomadas atitudes frente a situações tão indesejáveis quanto as que foram descritas pelos docentes entrevistados, corre-se o risco de que estas sejam naturalizadas, ou seja, entendidas como algo que faz parte da cultura e do ambiente de trabalho destas IES, potencializando, assim, seus impactos negativos e distanciando cada vez mais estes ambientes organizacionais de um relacionamento humano digno e respeitoso, bem como das inúmeras consequências positivas que isto também proporciona para todos os envolvidos.

5.3 Apresentação, análise e interpretação das entrevistas: situações caracterizadas como assédio moral

Somente na ação e agir com o outro, na compreensão das causas que originam as paixões tristes, podemos eliminá-las, superando o que nos perturba; retirando da nossa "alma", as imagens duvidosas e ideias inadequadas, que sustentam o padecer (BARRETO, 2005, p. 174)

Utilizando o mesmo procedimento que foi adotado para os relatos que não foram identificados como assédio moral, as 17 situações relatadas pelos entrevistados no decorrer das entrevistas caracterizadas como assédio moral foram analisadas à luz dos aspectos conceituais que apresentamos no aporte teórico, e também mediante o conceito de assédio moral utilizado neste estudo, definido por Freitas, Heloani e Barreto (2008, p. 37), que apontam que assédio moral é:

uma conduta abusiva e intencional, frequente e repetida, que ocorre no ambiente de trabalho e que visa diminuir, humilhar, vexar, constranger, desqualificar e demolir psicologicamente um indivíduo ou um grupo, degradando as suas condições de trabalho, atingindo a sua dignidade e colocando em risco a sua integridade pessoal e profissional.

Desta forma, nas situações que apresentaremos na sequência, poderemos identificar uma ou várias das condutas abusivas, intencionais e frequentes, como observado pelos autores supracitados, revelando um cenário de desrespeito e degradação do ambiente de trabalho de docentes que atuam em IES privadas, nos cursos de Administração de Empresas, tanto no âmbito da graduação, como da pós-graduação.

No Quadro 10, podem ser observadas, de maneira sumarizada, as principais características das situações relatadas em cada entrevista, em que podemos inicialmente observar quem são os deflagradores das situações de assédio moral e também seu âmbito de ocorrência, graduação ou pós-graduação:

Quadro 10: Situações caracterizadas como assédio moral

	Assediador	Características da Situação	Onde ocorreu
E1	Diretor	Mentiras, perseguição, difamação	Graduação
E3	Orientador	Chantagem, ameaças, perseguição	Pós-Graduação
E4	Alunos	Difamação, desqualificação	Pós-Graduação
	Coordenador	Acusações sem fundamento	Pós-Graduação
E6	Orientador	Desrespeito, ironia, agressividade	Pós-Graduação
E7	Coordenador	Desrespeito, advertências sem fundamento	Graduação
E8	Coordenador	Situação 1: Manipulação de dados	Graduação
	Colegas	Situação 2: Isolamento, condutas hostis	Graduação
	Instituição	Situação 3: Adoção de normas antiéticas	Pós-Graduação
E9	Coordenador	Desrespeito, agressividade, ameaças	Graduação
E11	Diretor	Desrespeito, pressão para adoção de conduta ilegal	Graduação
E12	Coordenador	Desrespeito, ameaças	Pós-Graduação
E10	Diretora	Desrespeito, isolamento, recusa de comunicação	Pós-Graduação
E13	Coordenador	Desrespeito, humilhação	Pós-Graduação
E14	Aluno	Desrespeito, difamação	Graduação
E15	Coordenador	Recusa de comunicação, boicote de ideias	Centro de Pesquisa
	Colegas	Isolamento, discriminação	Centro de Pesquisa
E16	Reitor	Desrespeito, discriminação	Graduação
E17	Ex-Aluna	Difamação, mentiras, fofoca	Graduação

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2012.

Em alguns casos, representados por E1, E3, E4, E6, E7, E15 e E16, os entrevistados verbalizaram que somente quando receberam a informação/convite para participação em nosso estudo, é que reavaliaram a situação que viveram, identificando-a como assédio moral. Em outros casos, representados por E 12, E13 e E14, os entrevistados verbalizaram ter dúvidas em qualificar a situação vivida como assédio ou não, aspecto que procuramos dirimir com a discussão do conceito utilizado no estudo. Este aspecto inicial de algumas das entrevistas nos remeteu, mais uma vez, ao aspecto “escorregadio” e, às vezes, “invisível” das situações de assédio moral, que gera consequências diretas na dificuldade em identificar o fenômeno, inclusive por quem o vivenciou, afetando também aspectos relacionados à sua prevenção e combate, uma vez que se torna mais difícil combater e prevenir aquilo que não se vê ou não se entende com clareza.

Diferentemente das situações anteriormente apresentadas, as situações caracterizadas como assédio moral possuem uma natureza mais complexa e que necessita ser compreendida em sua dimensão contextual, sendo, por este motivo, apresentadas individualmente. Para nos referir a cada relato, utilizamos a expressão “processo de assédio”, entendendo e reforçando o aspecto conceitual referente ao fato de que para ser caracterizado como assédio moral é necessário que exista mais de uma ação, mas um encadeamento de fatos.

5.3.1 Processo de assédio relatado por E1

E1 refere-se ao processo de assédio que vivenciou da seguinte maneira: “A situação emblemática é a de um diretor que literalmente me perseguia, esse [...] tinha um problema comigo”. Em diversos momentos da entrevista, a docente fez menção a exemplos das situações provocadas por seu diretor:

“Ele me tirava aulas sistematicamente e não me avisava. Teve um dia, que eu cheguei para dar aula e tinha uma comparsa dele dentro da minha sala de aula”; “Ele me isolou, não havia uma razão objetiva”; “Ele tinha um dossiê contra mim, ele abriu uma sindicância interna, dizendo que eu era incompetente”; “Ele queria impor o que eu deveria dar em sala de aula, o conteúdo, ele queria impor quem eu iria

aprovar e quem eu não iria”; “Ele mentia na minha cara, eu nunca tinha visto alguém mentir tão deslavadamente”. (E1)

Também foram citadas, pela entrevistada, situações, semelhantes às vivenciadas por ela, vividas por outros docentes, produtos de imposições da direção: “Ele impunha a qualquer professor passar ou não o aluno, ele impunha a qualquer professor fazer o que ele queria”, ou ainda, “Mudar horário de professor à revelia, sem consultá-lo” e “Desrespeitar decisão de voto de coordenador”. A finalização do processo de assédio relatado por E1, que durou cerca de 3 anos, deu-se, num primeiro momento, com o afastamento da docente da unidade acadêmica em questão e transferência para uma outra unidade dentro da mesma IES à pedido da própria docente. Após um semestre, a professora solicitou seu desligamento da IES, com o objetivo de afastar-se daquele cenário turbulento e ter uma reserva financeira até encontrar outro emprego.

5.3.2 Processo de assédio relatado por E3

O processo de assédio moral sofrido por E3 ocorreu por ocasião da realização de seu curso de Doutorado, tendo sido seu orientador o deflagrador dos episódios relatados. Muitas foram as situações constrangedoras vivenciadas nas interações de E3 com seu orientador, envolvendo ameaças, uso exacerbado do poder e constrangimento, cujos exemplos podem ser observados, a partir das falas do entrevistado mencionadas a seguir:

“Antes do resultado do processo seletivo [para o doutorado], essa pessoa me ligou fazendo alguns comentários e tal, contando coisas que eu nem precisaria ficar sabendo”; “Ele ligou meia noite no meu escritório e falou assim: vou te desligar [do programa de doutorado]. Vou fazer uma carta para você ser mandado embora da [nome da instituição], você vai ser acusado de roubar ideias”; “Eu nunca tinha dado o meu telefone nem de casa e nem do escritório, eu não sei como é que ele conseguia essas coisas [...]. Chegava a ligar onze horas, onze e meia da noite”; “Aí chegou uma ocasião em que eu precisava de alguém para assinar um documento e era só pegar e entregar na secretaria. Ele falou: Não, você que venha aqui e pegue

a assinatura comigo e depois eu vejo”; “Eu disse que queria trocar de orientador [...]. O prazo correndo e ele não queria dar, demorou 3 meses, ele não queria dar a carta” [referindo-se ao documento que formalizaria a troca de orientador]; “Houve testemunhas, ele gritava quando eu fui conversar com ele para sair da minha orientação e ele não queria sair”.

É importante esclarecer que, de acordo com os relatos de E3, muitos dos telefonemas recebidos em horários não convenientes para E3, não diziam respeito a questões relacionadas à tese, mas sim de “conversas de bastidores”, referindo-se a processos seletivos para professores ou, ainda, questões políticas pertinentes à instituição. A alegação ao suposto “roubo de ideias” por parte de E3, referia-se, segundo o entrevistado, à temática de sua tese de uma maneira geral e não ao assunto específico a ser tratado - que coincidia com a temática também escolhida por um outro doutorando, mas que não se referia aos mesmos aspectos específicos abordados por E3 em seu projeto de tese.

E3 mencionou que existiam outros doutorandos e mestrandos vivenciando situações semelhantes às suas, com o mesmo orientador, mas que todos se sentiam vulneráveis na condição de orientandos e temiam esboçar algum tipo de reação para não se sujeitar a um possível impacto na finalização do curso, além disso, em suas palavras: “Tem vários casos de lá [referindo-se à instituição onde cursava o Doutorado] que não foram comunicados porque ele [o orientador] era chefe de lá [novamente referindo-se à instituição onde cursava o Doutorado]” (E3).

Ao final do curso e, portanto, após quase 4 anos de um convívio turbulento com o orientador, E3 conseguiu a aprovação para a mudança de orientador. Mesmo após o rompimento da relação orientador-orientando, E3 relatou que ainda sentiu efeitos de uma possível retaliação por parte de seu ex-orientador ao ser reprovado em um processo seletivo para professor, no qual o referido ex-orientador fazia parte da banca avaliadora.

5.3.3 Processo de assédio relatado por E4

A situação vivenciada por E4 teve a duração aproximada de 5 meses, tendo sido causada inicialmente por alunos do curso de pós-graduação que, insatisfeitos com suas notas finais na disciplina e também com a reprovação por parte de alguns alunos, iniciaram um processo de desqualificação e difamação da profissional.

A coordenação do curso, conforme E4, apoiou incondicionalmente os alunos, adotando posturas inadequadas e fazendo acusações à docente, sem permitir sua defesa. No que se refere ao posicionamento adotado pelos alunos, E4 explica:

“Em momento nenhum, durante o semestre, eu recebi qualquer tipo de reclamação. Muito bem, eu dei os trabalhos, dei as provas e aí aconteceram algumas reprovações, inclusive uma delas reincidente [...]. Quando eu lanço a nota, eu recebo um e-mail onde vem uma notificação de um advogado com dez acusações contra minha pessoa, acusações que, quando li num primeiro momento, não me afetaram profundamente, porque eu achei que eram acusações completamente descabidas.”

Já no que se refere ao posicionamento de seu coordenador, E4 destaca:

“Pra mim, isso foi algo pesadíssimo e acentuou-se mais ainda quando num segundo momento quando a minha chefia questionou meu posicionamento, aliás, desculpa, no segundo momento não, no primeiro momento, ele [referindo-se a seu superior hierárquico] já questionou o meu posicionamento, sugerindo mudança de comportamento da minha pessoa e no meu jeito de ser [...]. Assim, teve uma hora que eu parei pra me perguntar: no que será que eu estou tão errada? [...] Eu me senti assediada 2 vezes, uma por parte do aluno e a segunda parte foi quando veio a escola também duvidar do meu posicionamento” (E4).

Muito embora tenha, num primeiro momento, pensado em também contratar um advogado para defendê-la das acusações feitas pelos alunos feitas pelo advogado nomeado pela classe, denegrindo-a no aspecto pessoal e profissional, a docente desistiu desta iniciativa pelo fato de que não ocorreram mais manifestações desta natureza por parte da classe, nem do advogado, nem de seu coordenador. Após a ocorrência relatada por E4, ela deixou, por opção própria, de lecionar no curso de

pós-graduação na instituição em questão, principalmente por não ter podido contar com seu superior hierárquico na solução da questão; ao contrário, como já mencionado, o coordenador do curso apoiou incondicionalmente o alunos.

5.3.4 Processo de assédio relatado por E6

De maneira semelhante à situação apresentada por E3, as situações de assédio relatadas por E6 também ocorreram na relação orientando-orientador, neste caso, orientanda-orientadora.

Antes de iniciar seu relato, E6 fez uma alusão sobre as sensibilidades presentes neste tipo de relação: “Eu sei que a relação entre orientando e orientador é normalmente delicada, às vezes é um campo minado, agora, tem limites, né?”. Dentre as diversas situações relatadas por E6, destacam-se aquelas em que a entrevistada traz à tona as situações de agressividade, de desrespeito e de prepotência por parte da orientadora.

Segundo E6, o processo durou cerca de um ano, que foi o período em que teve um contato mais estreito com sua orientadora, por ocasião do processo de finalização de sua tese de doutorado. Dentre as várias situações emblemáticas narradas pela entrevistada, apresentamos algumas de suas falas, que permitem uma melhor compreensão das situações vivenciadas por ela:

“Era muita briga, era muito grito, era muita ofensa”; “Cada texto que eu interpretava, ela achava que estava uma [...], ela chegou ao ponto de riscar, a ponto de rasgar”; “Teve uma vez que eu cheguei lá, ela rasgou e falou: Bom, você não escreve nada de bom mesmo, então faça outro”; “Num desses dias, eu estava sentada naquela maldita poltrona verde, com ela fazendo a unha do pé e aí ela disse: Aonde você estudou de forma alfabetizada? Eu falei para ela, e aí ela falou: Você é analfabeta, né?”.

A agressividade da orientadora de E6 também se manifestou no período que antecedeu a banca, bem como no dia da defesa da tese de E6, que relata: “Aí, eu entreguei tudo e ela marcou a defesa sem me avisar [...]. Para minha sorte, eu esqueci de entregar um documento e quando fui fazer a matrícula, eles tiveram que

prorrogar [a defesa] por uma semana”; “Ela não olhou na minha cara o dia que eu defendi a tese, ela não queria que eu apresentasse o trabalho [...]. Ela me humilhou na banca.”

Na fase final do doutorado, E6 contou com a ajuda de uma amiga, professora já aposentada, que a auxiliou e a orientou na finalização da tese, estando inclusive presente por ocasião de sua defesa.

5.3.5 Processo de assédio relatado por E7

E7 relatou um processo no qual se sentiu desrespeitada na sua condição de docente, tendo recebido uma série de advertências infundadas por parte de sua coordenação, por atribuir notas baixas e reprovar um número muito grande de alunos, dentre os quais alguns “amigos” do coordenador e do diretor da instituição. Em suas palavras:

“Do cara [referindo-se a seu superior hierárquico] virar e falar: Olha, mais sabe o que é? Eles são amigos meus, o diretor falou comigo. Você está reprovando, você está dando nota baixa, acho que não é bem assim, você entendeu? [...] E eu fui conversar com o coordenador didático e ele falou: Eu sei o que você está sentindo porque eu sinto a mesma coisa” (E7).

E ainda...

“Aconteceu mais de uma vez, tanto que chegou uma hora – e o diretor era uma moça - mas ele falava assim: A gente é da mesma igreja, eles vêm conversar comigo dizendo que você está sendo muito dura, eles são pessoas simples [...] Então eles vieram me pedir ajuda para resolver a situação, então eu queria que você revisse as notas [...] Eu estou pedindo para você aprovar, aprova por outro caminho, mas aprova” (E7).

A persistência de condutas semelhantes aos exemplos anteriormente mencionados, por parte da coordenação de E7, que durou aproximadamente 1 ano, tempo de atuação da profissional na instituição em questão, fez com que E7 solicitasse seu

desligamento dessa organização, tendo explicitado à coordenação os motivos de sua decisão. A menção que E7 fez ao comentário feito pelo coordenador didático, ao afirmar que ele sabia o que ela estava sentindo por sentir a mesma coisa, constitui um indicador de que as situações vivenciadas pela entrevistada também ocorriam com outros profissionais, refletindo o desrespeito pela ação docente e uma falta de profissionalismo por parte de alguns profissionais da instituição, neste caso, com destaque para a figura do diretor.

Podem ser observadas nas situações relatadas por E7, algumas semelhanças com os dados apresentados por E4, em que o docente tem seu trabalho e seu posicionamento desconsiderados ou postos em xeque, para agradar um aluno ou por um grupo de alunos. Humilhação, chantagens e ameaças fizeram parte dos fatos narrados em ambas as entrevistadas.

5.3.6 Processo de assédio relatado por E8

E8 relatou diferentes situações que ocorreram na mesma instituição, durante seus 4 anos de atuação em cursos de graduação e pós-graduação.

A primeira destas está relacionada ao recebimento, por parte da entrevistada, de homenagens e premiações referentes a seu desempenho na condução das disciplinas. Estas homenagens eram formais e constituíam uma prática na instituição de ensino. Diante do recebimento de vários prêmios na sequência por E8 que, na época, era uma novata na instituição, seus pares começaram a hostilizá-la, criticando suas atitudes de maneira exacerbada, inclusive sua metodologia de trabalho e isolando-a. Com o passar do tempo, E8 não mais recebeu o prêmio, mesmo obtendo altos escores nas avaliações realizadas pelos alunos, muito embora ainda continuasse sentindo-se hostilizada pelos colegas.

E8 soube, informalmente, que as regras para a premiação tinham sido alteradas pelo seu coordenador direto, sem divulgação para os alunos e nem mesmo para o corpo docente, de forma que ela não seria mais elegível por ser professora convidada e não contratada pela instituição. Além de não ser mais elegível ao recebimento do prêmio, E8 percebeu que as regras foram alteradas no sentido de

beneficiar o próprio coordenador do departamento, que passou a receber, com mais frequência, a premiação, após as alterações que ele mesmo efetuou.

Os alunos, que desconheciam os critérios adotados para a premiação, demonstravam o não-entendimento da situação, conforme relatou E8:

“Eu tirava dez e mesmo assim nunca mais ganhei prêmio nenhum. Então, eu vejo isso como um assédio, não sei se moral, falta de demonstração de respeito, porque, na verdade, você não está respeitando inclusive os alunos, e alguns alunos vieram me cobrar por que é que eu não estava mais na faixa. Eles falavam assim: poxa, professora, a gente avalia e a senhora nunca está lá, o que rola?”

Além das questões referentes à premiação e à hostilização pelos próprios colegas, E8 também fez referência a um processo no qual a instituição passou a orientar e exigir, inclusive por escrito, que todos os professores fossem os primeiros autores dos artigos produzidos por seus alunos, independentemente de terem participado do processo de confecção destes.

As falas de E8, apresentadas na sequência, descrevem o cenário e a indignação dela com relação a este processo:

“Na época, o curso estava querendo mais pontuações [...]. Eu recebi na internet falando assim: a partir de agora, os professores são obrigados a produzir artigos na disciplina e uma condicionante é o professor ter que ser o primeiro autor.”; “É por isso que você pega o *curriculum* de um vivente e tem trilhões de artigos, aí é fácil ! [...] Chega a ser ultrajante, no sentido de ultrapassar determinados valores!”; “Eu fiquei, assim, arrasada [...]. Fui lá, discuti com o coordenador, discuti com todo mundo [...]. Pra mim, foi chocante isso, foi uma coisa, assim, absurda.”

Dada a hostilidade apresentada pelos colegas docentes, a atuação da coordenação no sentido de mudar as regras referentes à premiação interna, bem como à adoção de novos critérios referentes à autoria das publicações dos alunos, E8 optou por desligar-se da instituição, uma vez que não concordava com padrões adotados no que diz respeito às publicações, sentiu-se enganada no aspecto relacionado à premiação interna e também não possuía um bom relacionamento com os colegas de trabalho, que a hostilizavam em função de seu bom desempenho. Neste sentido, E8 expressa seu dissabor, não somente quanto às situações que vivenciou, mas

também quanto ao fato destas situações terem ocorrido no ambiente acadêmico. Em suas palavras:

“Me pegou na dor da alma, foi uma dor profunda, porque não foi só porque não me enxergaram, não me reconheceram. Foi porque se você não me reconhece ou não me vê enquanto ser humano, com valores humanos, você não deve ter isso também. [...] Você que está numa academia, trabalha com educação, trabalha com esforço, trabalha na formação, quer dar exemplo e faz isso. Então, o que é que eu espero hoje? Puxa vida, o cara não traz de casa o valor que deveria ter, vem prá cá e também não tem, quer dizer... acabou. (E8)”

Ainda que, nas ocorrências relatadas por E8, possamos reconhecer diferentes assediadores ou deflagradores das situações, podemos notar a existência de um ambiente tóxico, com diferentes manifestações desta toxicidade, nos exemplos trazidos pela entrevistada, seja mediante as ações de seus pares, pela sua liderança ou ainda pelas normas minimamente questionáveis adotadas pela própria instituição. Quando impregnadas nas práticas institucionais e sustentadas pela cultura da organização, as práticas de assédio tendem a ser naturalizadas, o que torna mais difícil sua identificação e também o esboço de reações sendo que, a nosso ver, a aceitação é normalmente adotada como conduta a ser seguida para aqueles que desejam permanecer trabalhando na instituição sem grandes conflitos e a demissão, por parte do profissional, é a saída adotada por aqueles que não desejam ser subjugados em seus valores e/ou não desejam estabelecer relações conflituosas em função de suas discordâncias com os padrões em vigor.

5.3.7 Processo de assédio relatado por E9

No relato de E9, encontraremos alguns elementos semelhantes àqueles apresentados por E4 e E7, em que as situações dizem respeito a processos referentes à desautorização do professor e à pressão contínua para a não-reprovação de alunos, seja por frequência, seja por desempenho. Nos episódios apresentados por E9, pudemos observar várias situações nas quais o aluno apresentou-se como reclamante e a instituição invariavelmente lhe deu crédito, sem

considerar o ponto de vista, explicações ou justificativas do docente, causando-lhe situações de constrangimento e de humilhação, uma vez que, em muitos casos, os alunos passavam a ridicularizar o professor por saber que sempre conseguiriam “ajeitar” a situação a seu favor, principalmente em aspectos referentes a reprovações por desempenho e/ou frequência, que sempre recebiam uma “atenção especial” por parte da instituição, mesmo que, em alguns casos, fosse necessário desautorizar o professor ou desconsiderar sua opinião nestes processos.

De acordo com E9, sobre as condutas da instituição:

“Lá, o aluno é tratado como cliente. Então, se é cliente eu tenho que fazer o cliente sempre estar certo [...]. Porque eles só enxergam o cifrão na frente”.

Assim como E8, o docente também optou por não se sujeitar à política adotada pela instituição e, após cerca de 1 ano de atuação, E9 pediu demissão, e sobre este aspecto comenta:

“Então, quando você já roda por algumas instituições, você começa a perceber que além de procurar dinheiro, você tem que procurar tranquilidade para trabalhar, isso é muito importante”.

5.3.8 Processo de assédio relatado por E10

Os episódios relatados por E10 dizem respeito às suas interações conflituosas com sua chefia imediata, representada por uma das diretoras da instituição de ensino, que havia sido contratada recentemente, por ocasião dos episódios relatados por E10.

Falta de suporte para realização de seu trabalho, isolamento e recusa de comunicação foram as principais estratégias utilizadas pela diretora de E10, no decorrer de, aproximadamente, 1 ano.

“Ela me evitava e o que mais me incomodava era que ela entrava em outra porta para não cruzar comigo [...]. Não respondia e-mail, não me cumprimentava, ela me evitava.” – relata E10.

De acordo com a entrevistada, o comportamento de sua diretora não só a afetou em aspectos psicológicos, referentes à autoestima e ao equilíbrio emocional, mas também em aspectos financeiros, já que, além das atividades docentes, E10 também atuava na área comercial da instituição, que era de responsabilidade da referida diretora e sofria impactos diretos de sua atuação.

“Na época, não era a gestão da instituição, era um perfil específico de um gestor, tanto é que a instituição me acolheu depois na questão financeira, reconheceu que havia tido uma injustiça” – destaca E10, chamando atenção para o fato de que, para ela, a instituição era um lugar agradável para trabalhar e que o mal-estar proveniente das situações desgastantes protagonizadas pela sua diretora era um fenômeno localizado e não pertinente ao contexto geral da instituição em questão. E10 foi demitida da instituição e relatou que, após alguns meses, a referida diretora também foi.

5.3.9 Processo de assédio relatado por E11

Nos episódios apresentados por E11, encontraremos algumas semelhanças com relação às situações relatadas por E4, E7 e E9, nas quais o professor foi vítima de desrespeito, desprestígio, constrangimento e ameaças em situações de reprovações de alunos ou por reclamações sobre sua atuação.

“Eu me senti de alguma forma constrangido e coagido”, relata E11 ao abordar situações em que recebia orientações de sua coordenação para retirar faltas e alterar as notas de alguns alunos, como no exemplo:

“Meio ponto apenas... talvez seja melhor você rever a prova, veja se você não se esqueceu de alguma coisa...” ou, ainda, “Olha, a pessoa reprovou por falta, não seria melhor você rever?” (E11, reproduzindo a fala de seu coordenador).

Não foram poucas as vezes nas quais E11 abordou situações e que se deparava, nas salas de aula, com alunos que haviam sido reprovados no semestre anterior, seja por faltas, seja por desempenho; o que denotava um claro desrespeito por parte da instituição com relação ao trabalho desenvolvido pelo docente, tornando-o alvo de frequentes chacotas por parte dos alunos.

Houve, segundo o entrevistado, um fato relevante, além dos anteriormente citados, que o levou a tomar a decisão de demitir-se da IES: uma solicitação por parte do diretor da instituição para que assinasse um documento fraudulento, referente a um trabalho de conclusão de curso realizado por um aluno, que E11 sabia se tratar de um plágio. Em suas palavras:

“Eu me senti muito mal mesmo com esta situação”; “Quando veio esta história [referindo-se ao TCC plagiado que se recusou a aprovar] eu falei: não é para mim, e então eu vi que realmente não era sério o ambiente na Instituição”.

5.3.10 Processo de assédio relatado por E12

Os relatos de E12 referem-se a situações vivenciadas em cursos de pós-graduação, em que também poderemos encontrar situações semelhantes às aquelas que foram apresentadas por E4, E7, E9 e E11.

Além das situações nas quais a entrevistada relata a pressão pela não-reprovação de alunos e chantagens referentes a este contexto, uma de suas falas, chama atenção ao reproduzir um dos discursos frequentes de sua coordenação:

“Se a turma vai mal, talvez o problema não seja com a turma, talvez o problema seja com o professor. Então, se fosse você, eu repensaria sobre este aspecto.” (E12 reproduzindo a fala de seu coordenador).

A postura adotada pelo coordenador de E12 difere substancialmente das condutas apresentadas nos casos relatados por E4, E7, E9 e E11 à medida que a responsabilidade pelo mau desempenho do aluno é atribuída, por este coordenador, diretamente à docente.

Nas situações anteriormente descritas, a maior preocupação demonstrada pelos coordenadores era, em última instância, aprovar os alunos e evitar reclamações. Já no caso relatado por E12, além de aprovar os alunos, muitas vezes à revelia das opiniões do professor, o coordenador expressa, de maneira genérica, que os processos de reprovação estão diretamente relacionados à incompetência do docente, apresentando uma abordagem inconsequente e desrespeitosa no que diz respeito à realização de um trabalho sério por parte de E12 ou de qualquer outro docente sob sua gestão.

Corroborando a postura desta coordenação no sentido de direcionar para a figura do professor os maus resultados apresentados pelo aluno, E12 relatou uma situação na qual seu coordenador afirmou que a docente “estava de má vontade com o aluno” e que, por este motivo, não tinha aprovado o trabalho apresentado por ele e que ele próprio (coordenador) iria corrigir os trabalhos reprovados pela professora e aprová-los.

Cumprindo observar que incompetência ou má vontade docente podem, efetivamente, existir no universo acadêmico, mas que, no caso apresentado por E12, as observações feitas pelo coordenador ocorrem num contexto, de acordo com os relatos da entrevistada, em que há um ambiente o qual favorece explicitamente o aluno, desconsiderando uma possível atuação adequada do professor, a quem, invariavelmente, é atribuída responsabilidade pelos resultados do aluno, o que, na prática, nem sempre ocorre.

A fala de um colega de trabalho reproduzida, no relato de E12, também chama atenção para o *modus operandi* da instituição, representada pela figura do coordenador, com relação ao processo de aprovação ou não de alunos e de suas possíveis consequências para o professor:

“Olha [nome de E12], aqui é assim, e se você pretende continuar trabalhando aqui, você faça isso, porque, a partir do momento que você reprovar determinada quantidade de alunos, sei lá, trinta ou quarenta por cento da turma, você vai ser demitida, vão arrumar uma forma de te tirar da instituição. Então, se eu fosse você e se você quiser continuar aqui, aprove, dá um jeito de aprovar esses alunos. (E12)”

A entrevistada relatou que sempre atendeu as solicitações das diferentes coordenações no sentido de rever notas de alunos, mas que estas somente foram alteradas se realmente houve a identificação de um desempenho minimamente adequado por parte do aluno. Por ocasião da realização da entrevista com E12, a docente ainda atuava na instituição em questão, porém em outra área, uma vez que não lhe foram mais atribuídas turmas dos cursos cuja gestão era feita pelo coordenador envolvido nas situações mencionadas por ela.

5.3.11 Processo de assédio relatado por E13

Situações de constrangimento e humilhação foram relatadas por E13 que, de maneira análoga aos relatos apresentados por E4, E7, E9, E11 e E12, também vivenciou situações provocadas por seu coordenador, em que o favorecimento explícito às opiniões e às condutas dos alunos sempre prevaleceu, ainda que em detrimento de baixo desempenho nas avaliações e argumentos do professor.

Os episódios relatados por E13, no período de aproximadamente 3 meses de atuação junto a turmas de pós-graduação, tiveram seu auge, na opinião do entrevistado, numa situação em que a classe para a qual ministrava determinada disciplina queixou-se de seu desempenho para o coordenador do curso, por terem discordado de uma abordagem teórica apresentada pelo professor. Sem consulta ou qualquer tipo de aviso, o coordenador dividiu a classe em 2 turmas, de forma que os alunos pudessem escolher com qual professor gostariam de continuar cursando a referida disciplina, se com E13 ou outro, convidado às pressas para atender à demanda não prevista.

O que mais chamou a atenção de E13 foi que ele não foi consultado e sequer informado sobre a divisão da turma em 2. A informação veio pelos próprios alunos, que lhe contaram que foram consultados pela coordenação do curso para saber quem gostaria de continuar a disciplina com outro professor e quem gostaria de permanecer com E13. A “saída meio estranha” utilizada pelo coordenador, de acordo com a expressão usada por E13, além de colocá-lo numa situação constrangedora e humilhante perante os alunos também teve outras consequências:

“Teve custos para ele, né [referindo-se ao coordenador]? Porque teve que montar uma classe separada para acertar isso e pra Instituição foi negativo, porque acabou criando uma dificuldade administrativa e operacional.” (E13).

O docente também relata que sua avaliação, no final da disciplina, foi positiva, em suas palavras:

“Aí eu terminei o curso, fiz a avaliação e tal. A avaliação minha no final do curso foi bem estruturada, todos eles elogiaram: o professor tem experiência, tem domínio do assunto, etc.”.

E13 não atuava mais na instituição em questão por ocasião da entrevista e sobre esta questão comentou:

“Quando os alunos reclamaram, eles não me desligaram e nem me expulsaram, mas depois também não me chamaram mais”.

O fato de E13 não ter mais sido convidado para aulas na instituição sem maiores explicações, assim como a mudança das normas para o recebimento do prêmio abordado por E8, chamam a atenção para a situação frágil na qual se encontram muitos professores que atuam em IES, sem contrato de trabalho ou qualquer outro vínculo empregatício. Ainda que seja inteligível e até natural que o professor convidado seja normalmente preterido em favor dos professores contratados, E13 expressou seu descontentamento no sentido de que não houve uma abordagem clara e objetiva referente à reclamação dos alunos e ao processo de divisão da turma em 2, em suas palavras:

“Você é desligado e a gente não fica sabendo efetivamente se foi uma questão ou outra”.

5.3.12 Processo de assédio relatado por E14

O relato de E14 refere-se a uma série de condutas desrespeitosas, ameaçadoras e de difamação por parte de um aluno em um curso de graduação. Nas palavras do entrevistado:

“Ele começou a questionar minha capacidade de dar nota para ele. Ele questionava a minha capacidade na coordenação e tudo mais, como se eu não tivesse capacidade de corrigir a prova desse cara [referindo-se ao aluno]. Esse evento foi assim se desdobrando [...]. E a coisa foi crescendo até parar na coordenação da escola”.

Além das agressões verbais presenciais, o entrevistado também relata ações do aluno no sentido de denegrir sua imagem, como um dos exemplos citados, a seguir:

“No fim das contas, ele [o aluno] passou um e-mail para um grupo de alunos e que depois me chegou, este e-mail, onde ele falava: não sei como uma pessoa tão burra como esse professor pode dar aula aqui na escola – e coisas do gênero.” (E14).

O aluno em questão, conforme E14, já possuía um histórico de mau comportamento na instituição. Foi suspenso algumas vezes e, por fim, foi jubilado. Nas palavras do entrevistado:

“Graças a Deus, a Instituição protege muito os professores, né?”.

Ainda que o desfecho da situação relatada por E14 possa ser considerado positivo, convém observar que o comportamento do aluno mostra uma ousadia que foi se intensificando na relação com o professor com o passar do tempo, e que teve seu ponto final apenas com a saída do aluno da instituição e que nos remete novamente ao posicionamento do aluno que se considera cliente, e que age como tal, tendo suas eventuais exigências e caprichos eventualmente acatados pela instituição, como nos casos de E4, E7, E9, E11, E12 e E13, ou não, como no exemplo apresentado por E14, que destacou o fato de que os professores não são preparados para lidar com situações desta natureza:

“A gente, professor, não é preparado para lidar com esse tipo de situação, a gente acaba lidando com pessoas o dia todo e várias delas são completamente malucas e

o problema das pessoas, entre aspas, malucas, é que elas são capazes de pegar no seu pronto fraco e ficar mexendo no seu ponto fraco como se fosse uma agulha. Ela pega e fica te tirando do sério, ela vai, ela vai, até o momento em que ela tira, e você não é preparado para isso e ninguém conversa sobre isso com você, você começa a dar aula e ninguém quer saber.”

Além das questões referentes às lacunas existentes no processo de formação dos professores (MOROSINI; 2000; ISAIA, 2006; LELIS, 2012), principalmente no que tange às eventuais dificuldades e desafios no relacionamento com os alunos, a abordagem do entrevistado sobre o fato de que “ninguém conversa sobre isso com você” também sinaliza a possibilidade de uma eventual “cegueira proposital” da instituição, representada por suas práticas e materializada por seus gestores, no sentido de não prever e tratar situações delicadas que possam ocorrer na relação entre professores e alunos e que podem resultar, como no caso de E14 e nos outros casos semelhantes anteriormente apresentados, em situações de assédio moral.

5.3.13 Processo de assédio relatado por E15

Nos relatos de E15, seus colegas pesquisadores e também o coordenador do grupo de pesquisa no qual a entrevistada atuava, por ocasião da realização da entrevista, representaram os provocadores das situações de assédio percebidas por esta profissional. Os episódios abordados por E15 trouxeram à tona situações nas quais foi ignorada e isolada pelo grupo, teve suas ideias boicotadas, deixou de ser informada sobre eventos de pesquisa do grupo do qual participava e também deixou de receber convites para eventos acadêmicos e novos projetos.

É importante considerar que, embora E15 seja uma docente atuante em curso de graduação em pós-graduação em Administração de Empresas de IES privada, as situações narradas referem-se à sua atuação em um grupo de pesquisa, pertencente à instituição em que E15 fazia seu curso de doutorado, por ocasião da realização da entrevista, também uma IES do setor privado, na área de Administração de Empresas.

O processo de isolamento teve início, conforme a entrevistada, a partir do momento em que sua produção científica começou a destacar-se no grupo, principalmente após a publicação de alguns artigos internacionais. Pelo fato de E15 considerar-se ainda uma iniciante na carreira docente, o destaque de suas produções acadêmicas constituiu fator que agravou ainda mais o comportamento de seus pares. Seguem alguns comentários feitos por E15 a respeito de seu relacionamento com colegas e de suas próprias reações diante da situação:

“Eles não me chamavam para nada, eu chegava e eles paravam de falar, depois ficavam cochichando [...]”; “Uns olhares esquisitos e aquela coisa de não me deixar chegar mesmo, não ter espaço para conversar. Eles fecharam a cara para mim, não falavam direito comigo, e eram pessoas que sentavam, conversavam, me mandavam e-mails. Não responderam até hoje qualquer e-mail que eu mandasse”; e, ainda: “Eu cheguei ao ponto de não ir mais para o [nome do centro de pesquisa onde trabalhava], eu não sou maluca [...] Era uma coisa maior do que eu mesma, eu mesma não dei conta”.

Pelo fato de E15 ser negra, questionamos se este poderia constituir um fator interveniente no processo de isolamento perpetrado pelo grupo. Neste sentido, entrevistada afirmou que, a princípio, entendia que este não constituía um fator relevante e que, no início de suas atividades no centro de pesquisa foi muito bem recebida por todos. Com o passar do tempo, entretanto, percebeu que quando sua produção acadêmica começou a ganhar destaque e os comportamentos de exclusão começaram a se manifestar de maneira cada vez mais intensa, a questão racial também poderia estar envolvida neste processo, pois, em suas palavras:

“O grupo aceita as minorias até determinado ponto, se elas estão incomodando ou aparecendo demais, poderá ocorrer algum tipo de rejeição”.

Este processo, teve a duração aproximada de 1 ano e, de acordo com a entrevistada, foi constituído de vários momentos de forte estresse, pois este estado fez com que ela tomasse a decisão de começar a se posicionar diante das situações constrangedoras ou de isolamento protagonizadas pelos colegas e coordenador do grupo de pesquisa, dirigindo-se, então, ao responsável pelo referido centro de pesquisas e expondo seu ponto de vista sobre a situação.

“Eu tinha começado a me posicionar. Eu pensei: gente, eu não posso ficar doente com essa gente, eu tenho que me posicionar aqui, eu vim para trabalhar.” – afirma E15 referindo-se ao processo de tomada de decisão referente à não-aceitação das situações que estava vivenciando até então. Um dos fatores que impulsionaram a entrevistada a começar a posicionar-se foram os comentários frequentes dos colegas de que era ela quem se mantinha distante do grupo, em suas palavras:

“Eles jogavam a responsabilidade da distância para mim: você está esquisita, você está precisando de alguma coisa?”.

Embora tenha negado o sentimento de exclusão exposto por E15, após sua conversa com o responsável pelo centro de pesquisas, a entrevistada relata que houve uma sensível melhora no comportamento do grupo, mas que esta melhora durou pouco tempo e que o processo de exclusão voltou a ocorrer.

E15 ainda atuava no referido grupo de pesquisa na ocasião em que foi entrevistada, observando que sua permanência neste local relaciona-se a seu forte interesse pela atividade de pesquisa, além de questões financeiras. A entrevistada relatou que, naquele momento, a situação de convívio estava longe do ideal, mas que houve sensível melhora após o momento em que decidiu questionar o não-recebimento de informações e tudo o mais que a deixasse desconfortável na convivência com colegas e coordenação do centro de pesquisa. Sobre o comportamento do responsável pelo centro de pesquisas e dos colegas, E15 destaca:

“Eu acho que as pessoas, quando elas se sentem ameaçadas por alguém, elas vão providenciar alguma coisa que faça com que aquela pessoa saia, eles não querem dividir o bolo, me parece que é isso, um processo racionalizado por eles”.

Vaidade, competição, interesses financeiros; vaidade, principalmente – são os motivos identificados por E15 no esforço de compreender o comportamento dos integrantes do grupo de pesquisa, que intensificaram as atitudes hostis e de exclusão da colega quando sua produção científica começou a ganhar destaque.

5.3.14 Processo de assédio relatado por E16

Discriminação e desrespeito constituem a tônica das situações vivenciadas por E16, quando retornou de sua licença maternidade. Além de atuar como docente, E16 também exercia a função de coordenadora pedagógica e, ao retornar de sua licença maternidade, começou a perceber algumas atitudes hostis e de isolamento por parte do reitor da instituição, a quem se reportava diretamente. O primeiro impacto recebido pela entrevistada foi não ter mais um lugar específico nas dependências da instituição para realizar seu trabalho:

“Eu fiquei sendo jogada [...]. Hoje você fica sentada na biblioteca, agora você senta lá na área de compras, que é um cubículo, sem janela, sem ventilação. Eu fazia todos os programas, os projetos pedagógicos de todos os cursos, tinha que fazer contato com professor, todo o trabalho de coordenador, eu atendia alunos, eu não tinha onde atender alunos. Eu tinha que pedir para a secretária se eu podia usar um cantinho ali”.

E ainda:

“Eu não tinha sala, eu não tinha mesa, eu não tinha armário, sem falar que eu não tinha computador... e eu ficava ali plantada no meio da sala pensando: mas, como assim?” (E16)

Nos primeiros dias após seu retorno ao trabalho, E16 acreditava que estava vivenciando uma situação temporária, causada pela falta de espaço físico, o que não se comprovou com o passar dos meses. Conforme expresso pela entrevistada, o que fazia com que ela sustentasse este raciocínio era o forte envolvimento que tinha com a instituição e o reconhecimento de um bom trabalho desenvolvido, inclusive por parte do próprio reitor:

“Eu levantei isso aqui, eu ganhei elogios do reitor por escrito, dizendo por que é que eles não me viram antes? Por que eles não me encontraram antes?”.

Com o passar do tempo, a docente entendeu que a instituição optou por não demiti-la logo após o retorno de sua licença maternidade para não pagar a multa decorrente desta ação, uma vez que, no retorno de licença maternidade, o período de estabilidade da funcionária mãe é de até 5 meses após a data do parto, conforme artigo 10, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal, onde se lê: *"fica vedada a dispensa arbitrária ou sem justa causa da empregada gestante, desde a confirmação da gravidez até cinco meses após o parto"*. Nas palavras da docente:

"Pelo fato de eu ter acabado de ser mãe, eu precisava da empregabilidade. [...] Como a diretoria permaneceu e eles conheciam meu trabalho, eu achava que eles iriam lembrar de tudo o que eu fiz, porque eu acreditava que era apenas uma questão de remanejamento, de espaço físico"; e ainda: "Eu acho que eles não sabiam o que fazer comigo, a impressão que eu tenho é essa, e como eles tinham outras prioridades, eu acabei ficando por último – amanhã a gente vê o que vai fazer – e como a situação de professor é semestral, então eles não podiam me demitir no meio do caminho porque eles iam pagar multa".

O processo, que durou aproximadamente 6 meses, teve seu ápice, conforme a entrevistada, quando recebeu a notícia via e-mail, do próprio reitor, informando que seu salário foi reduzido pela metade, mas que sua carga horária de trabalho continuava a mesma. As justificativas que foram apresentadas referiam-se a dificuldades financeiras pelas quais a instituição estava passando e que geraram, conforme E16, a demissão de vários de seus pares.

E16 solicitou seu desligamento da situação após receber a notícia referente à diminuição de seu salário e relata que se sentiu discriminada na condição de mulher, já que as situações de desrespeito começaram a ocorrer após seu retorno de licença maternidade, além disso, na instituição em questão ela era a única profissional do gênero feminino que exercia um cargo de coordenação:

"Porque é uma Universidade de cunho religioso e eles não dão cargos de poder para mulheres. Só que eu não sabia, eu não entendia.", explica E16.

Por não suportar mais o fato de não ter condições adequadas de trabalho e também em função de não aceitar a redução salarial que começou a ser praticada pela

instituição, a docente optou por “fazer um acordo” com a instituição, ou seja, solicitar seu desligamento, após a estabilidade após a licença maternidade, prevista em lei, para que, com o recebimento das verbas rescisórias, pudesse contar com uma reserva financeira até conseguir outro emprego.

Por ocasião da realização da entrevista, E16 informou que ainda não havia sido julgado o processo trabalhista que moveu contra a IES em função da redução salarial e que, neste processo, não foram incluídas questões referentes a assédio moral ou danos morais porque, segundo ela, na época em que ocorreram os fatos (entre 2000 e 2001), ela nem percebeu que se tratava, efetivamente, de um processo de assédio moral. Além disso, a docente também comentou que “na época nem se falava muito sobre este assunto”, o que nos remete ao importante papel da mídia, dos sindicatos, das pesquisas acadêmicas, enfim, de todas as instâncias que podem ser provedoras de informações neste sentido.

5.3.15 Processo de assédio relatado por E17

O processo de assédio moral vivenciado e relatado por E17 refere-se a um contexto de difamação, mentiras e fofocas provocados por uma ex-aluna, que estava realizando um curso fora do Brasil, em instituição em que a entrevistada coordenava um programa internacional anualmente de sua organização de origem; sendo que a ex-aluna utilizou este ambiente e o contato privilegiado que possuía junto aos pares de E17 para tecer comentários mentirosos e fortes insinuações a seu respeito.

Foram alguns dos colegas de trabalho de E17 que começaram a chamar sua atenção para o processo de difamação que estava começando a ser construído pela ex-aluna, como nos exemplos reproduzidos pela entrevistada:

“Encontrei aquela ex-aluna aqui da escola e, assim, eu não sei se você pensa que ela é sua amiga ou não, mais se fosse você, tomaria cuidado com ela;”

E ainda:

“Ela começou a fazer um monte de comentários muito pessoais a seu respeito”.

“A ideia era totalmente me queimar em relação aos meus colegas de trabalho de lá” – destaca E17, citando os comentários e insinuações feitos pela ex-aluna para seus pares fora do Brasil, com claro intuito de desqualificar e desacreditar a imagem profissional da entrevistada e ressaltando que a atuação da ex-aluna era favorecida pelo acesso privilegiado que a mesma possuía com relação a seus pares.

Apesar da insistência da ex-aluna, E17 aborda que suas tentativas não chegaram a causar efeitos negativos maiores em seu ambiente profissional. Em suas palavras:

“Até o momento em que eu fiquei sabendo e liguei uma coisa com a outra, estava numa situação em que, vamos dizer assim, deu para controlar o prejuízo, porque não chegou a contaminar a minha instituição aqui. Em relação aos colegas de lá, eu mais ou menos, consegui barrar um pouco a hemorragia, mas se eu fosse uma pessoa mais desatenta, ou se eu fosse uma pessoa mais passiva em relação às coisas, eu imagino que isso teria desdobramentos que poderiam ter colocado a minha carreira em risco”.

Este aspecto mencionado pela entrevistada referente à sua não-passividade com relação à situação o que nos remete à importância do comportamento da vítima em todo o processo. No exemplo em questão, a percepção e a rápida ação de E17 demonstraram ser fundamentais para que a situação não ganhasse proporções maiores, conforme a própria entrevistada observou.

Além do processo de assédio em si, também chama atenção, no relato de E17, o impacto que a incompreensão da gravidade da situação provocou, por parte de alguns amigos e colegas próximos, como pode ser observado na fala a seguir:

“Eu me senti extremamente incompreendida pelas pessoas mais próximas a mim, por elas não terem percebido o quanto aquilo estava sendo devastador para mim; eles não perceberam e, assim, cada vez que eu abria a boca para dizer alguma coisa e tentar explicar o porquê aquilo estava mexendo tanto comigo, o outro lado tentava me consolar: não dê muita importância a isso. Então, assim, existia um tratamento tentando me proteger, mas colocando a coisa num nível de banalidade, que eu estava sentindo como uma tremenda pedrada, então, eu não conseguia explicar prá ninguém próximo a mim a extensão da dor que eu sentia.”

A reação esboçada pelos colegas de trabalho de E17 demonstra, a partir de um exemplo prático, o quão sutil e ardiloso (FREITAS, 2001; HIRIGOYEN, 2002b; EINARSEN et al., 2011; HELOANI, 2011) pode ser um processo de assédio, dificultando sua identificação por parte daqueles que não estão diretamente relacionados ao processo em si e também, eventualmente, por parte das próprias vítimas, que não foi o caso de E17. Além disso, situações desta natureza correm um risco maior de serem banalizadas, por conta de sua eventual invisibilidade, sendo, por vezes, rotuladas como “brincadeiras de mau gosto”, ou ainda gerando consolos, do tipo “você é maior do que isso”; sem contar as situações nas quais o processo de culpabilização é direcionado para a própria vítima, que pode ser considerada como alguém que está “fazendo tempestade em um copo d’água”.

E17 consultou um advogado e explicou que não foi possível a tomada de nenhuma ação no plano legal pelo fato de que a situação ocorreu em outro país. Sua indignação com relação à conduta da ex-aluna e também com relação ao sofrimento psicológico gerado por conta da crueldade de seus atos, fez com que a entrevistada se aproximasse intelectualmente do assunto (assédio moral), consultasse psicólogos e psiquiatras para entender as razões daquele comportamento, e a buscar autores estrangeiros que falavam do assunto, o que, inicialmente, segundo E17, ajudou-a no entendimento e, posteriormente, na superação deste processo, que durou aproximadamente 1 ano.

Uma vez apresentados e comentados os dados que emergiram da pesquisa de campo referentes aos processos de assédio moral, serão abordadas, na sequência, as categorias temáticas terminais que foram apreendidas a partir dos dados apresentados, conforme Quadro 7, tendo em vista o objetivo geral desta pesquisa, que é analisar como ocorrem as práticas de assédio moral no ensino superior, bem como as condições organizacionais que as favorecem, a partir da perspectiva de professores que atuam em cursos de Administração de Empresas em IES particulares na cidade de São Paulo.

5.4 Práticas de assédio moral, protagonistas e contexto: analisando e interpretando as categorias que emergiram dos dados da pesquisa de campo

Um ato ou cena que lembre o acontecido reacende na memória o sofrido com a mesma intensidade do primeiro ato e o corpo sofre, independente do tempo transcorrido (BARRETO, 2005, p. 154).

Às vezes de maneira explícita, e, às vezes, de maneira sutil, pudemos identificar o fenômeno do assédio moral descrito mediante lentes de quem o sofreu. Diversas foram as táticas utilizadas; muitos foram os assediadores, as reações das vítimas e os contextos em si, mas, apesar de sua característica multifacetada, pudemos depreender as faces perversas de um mesmo fenômeno, que deixa marcas profundas em quem o viveu.

No esforço de analisar e interpretar as informações que emergiram do campo nas categorias que serão tratadas a seguir, nosso intuito foi compreender o assédio moral, buscando estabelecer relações e, principalmente, reflexões que possam contribuir para o entendimento da ocorrência das situações de assédio moral no ambiente acadêmico, sofrido por docentes. Tanto as situações observadas nos processos trabalhistas, quanto aquelas narradas pelos professores entrevistados, abordam situações relacionadas à desqualificação, constrangimentos e desrespeitos das mais diversas naturezas, sendo importante reforçar que se tratam de questões que podem afetar a saúde física e/ou psíquica, o bem-estar pessoal e profissional, não apenas de quem é assediado, mas, de todos aqueles que, direta ou indiretamente podem sofrer reflexos de atos, ações e processos perversos, no meio acadêmico, representados por: colegas professores, alunos, pais, profissionais de outras áreas, bem como a própria instituição em si e a imagem que possui em cada uma das instâncias que mencionamos.

Neste sentido, ao tratarmos das práticas de assédio moral, dos elementos relacionados aos protagonistas destas práticas, vítimas e assediadores, e também o contexto em que estas práticas ocorrem e as possibilidades referentes à prevenção, ao combate e ao tratamento destas situações, estamos aproximando-nos do fenômeno e buscando não somente desvencilhar os processos em si, mas o que esta por trás destes que, em nosso entendimento, encontra-se fortemente vinculado

a questões que se referem a um cenário mais amplo, onde as IES particulares se encontram inseridas e que estimulam e/ou facilitam a ocorrência de situações de assédio moral.

5.4.1 Práticas de assédio moral

A descrição da situação, ou situações de assédio moral percebida(s) e vivenciada(s) pelos docentes, constituiu o momento principal em todas as entrevistas, em que cada participante procurou explicitar, a partir de exemplos e de construção de cenários, como se desencadeou o processo de assédio do qual foi vítima. Como já abordamos anteriormente, as situações de assédio relatadas pelos docentes estabeleceu um momento bastante sensível das entrevistas, quando os entrevistados reviveram algumas emoções ao narrar situações que foram marcantes em suas histórias de vida e trajetórias profissionais.

Tal como observamos nos relatos que apresentamos, as situações de assédio podem ser denominadas “camaleônicas” (BARRETO, 2005), uma vez que, às vezes, se referem a situações dispersas, como no relato apresentado por E8, ao abordar várias situações de aspectos vividas na mesma instituição, perpetradas por diferentes assediadores e, às vezes, constituem atos organizados e concentrados, como no relato de E6, ao narrar os atos desrespeitosos sistemáticos por parte de sua orientadora. Em alguns casos, pudemos observar métodos cruéis, como o processo de difamação perpetrado pelos alunos de E4, ou ainda métodos astutos, como aqueles relatados por E17, em que a ex-aluna foi, literalmente, tecendo uma teia repleta de insinuações e maledicências. A eventual aparência “inofensiva”, que chega a confundir a vítima também poderá ocorrer, como foi o caso de E15, que chegou a se perguntar se estava ficando louca, ao perceber a mudança radical no comportamento de seu superior e de seus colegas de trabalho, desde o momento em que sua produção acadêmica começou a ganhar visibilidade e ofuscar o brilho dos outros integrantes do centro de pesquisa onde a entrevistada atuava.

Visto por esta perspectiva “camaleônica”, o assédio se apresenta como um mesmo ator, que vive diversos personagens, com diversos figurinos e em diversos cenários,

mas que, na essência, é a mesma pessoa; talvez apenas com a importante diferença que é o fato de um ator poder encarnar personagens bons e personagens maus e, no caso do assédio moral, a atuação sempre será a do personagem perverso, que encarna, gera e dissemina o mal.

5.4.1.1 Onde, como e por que ocorrem as práticas de assédio moral

Somente na ação e agir com o outro, na compreensão das causas que originam as paixões tristes, podemos eliminá-las, superando o que nos perturba; retirando da nossa “alma” as imagens duvidosas e ideias inadequadas, que sustentam o padecer (BARRETO, 2005, p. 174).

Um dos primeiros aspectos que chamou atenção na análise das situações de assédio vivenciadas pelos entrevistados é que nem sempre estas situações estavam diretamente relacionadas com a atuação docente propriamente dita. Em outras palavras, o assédio não ocorre, conforme dados da pesquisa, apenas na relação com o aluno, com os colegas, ou ainda na relação com o superior hierárquico, que são as relações mais diretas pertinentes ao trabalho desenvolvido pelo docente, mas também em outras interações e papéis que são desempenhados, eventualmente, por professores que atuam no nível superior: o papel de orientando, comum em vários casos, uma vez que a ascensão na carreira docente está diretamente relacionada à sua escolaridade; o papel de pesquisador, que, conforme já tratado, constitui uma das funções desempenhadas por docentes em algumas IES e até mesmo na relação com um ex-aluno, quando o processo direto de uma eventual subordinação já havia se extinguido.

Desta forma, já, no primeiro contato, com as situações narradas pelos entrevistados, foi possível abstrair que a multiplicidade de tarefas pertinentes às atividades desenvolvidas por alguns docentes e as diferentes interações pessoais, que são frutos da pluralidade de suas frentes de atuação (BASTOS, 2007; SOBRAL; RAMOS, 2010), poderão gerar diferentes fontes e formas de assédio, conforme trataremos a seguir.

Assim sendo, pudemos notar que, no caso de E3 e E6, os processos de assédio não tiveram como cenário sua atuação como docentes, mas seu papel de orientandos, por ocasião da realização do curso de doutorado. Em ambos os casos, os

orientadores abusaram da autoridade pertinente ao exercício de seu papel na relação orientador-orientando para dar vazão a toda sorte de condutas autoritárias, prepotentes, ameaçadoras e constrangedoras, dentre outras.

É importante observar que a relação orientando-orientador possui sensibilidades para as duas partes envolvidas. Para mestrandos e para doutorandos, a figura do orientador é fundamental no sentido de direcionar e, propriamente, orientar para a realização de seu trabalho, e também no sentido de apoiar, encorajar e estimular nos momentos de cansaço, de preocupação e de desânimo, que ocorre com todos em algum momento deste estudo. Dissertações e teses fazem parte dos planos de vida e/ou carreira dos mestrandos e doutorandos, o que contribui para o entendimento das posturas adotadas pelos orientandos, no sentido de que E3 demorou algum tempo para solicitar a mudança de seu orientador e, E6, apesar de demonstrar claramente que foi uma convivência extremamente conflituosa, optou por não manifestar seu descontentamento.

Por parte dos orientadores, é importante lembrar que também existem expectativas e a grande responsabilidade reside na tarefa de orientar alguém na consecução de um trabalho tão importante como uma dissertação ou tese. Em Freitas (2007c), dentre vários depoimentos significativos e originais sobre o papel dos orientadores, destacamos a abordagem feita pelo professor Gustavo Luís Gutierrez, ao questionar quem é que orienta o orientador. Em suas palavras:

Em nenhum momento da preparação do pesquisador existe uma atividade voltada para o aprendizado da orientação. Aprende-se a fazer pesquisa e, a partir da conclusão do doutorado, inicia-se, através da prática, o aprendizado de orientador. Isso significa dizer que a forma de orientar de cada orientador é fortemente marcada pelas suas experiências acadêmicas anteriores, pelas suas características de personalidade e, principalmente, pela sua relação com os próprios orientadores, seja para copiá-los, seja para fazer exatamente o contrário. Portanto, quando um pós-graduando inicia sua função de orientando está involuntariamente se integrando a essa longa corrente, na qual tanto será criatura quanto criador, causa e efeito (FREITAS, 2007c, p. 85).

A abordagem do professor Gutierrez vai ao encontro de aspectos que mencionamos anteriormente, referentes ao processo de formação docente (ISAIA, 2006), e que representa uma importante lacuna a ser repensada no âmbito das políticas educacionais de nosso país. Além disso, traz à tona aspectos referentes à forma de

ser e de agir, assim como destaca características de personalidades, ao que acrescentamos também aspectos relacionados ao momento de vida, do próprio orientador.

Muito embora nas falas de E3 não tenham sido abordados elementos desta natureza, o relato de E6 apresenta, inclusive, alguns detalhes neste sentido, posto que sua orientadora estava acometida por uma grave doença por ocasião do processo de orientação de E6, doença esta que, coincidentemente, constituía a temática central da tese de sua orientanda.

Por se tratar de uma relação que, em alguns casos, ocorre fora das dependências da instituição de ensino, como no caso de E6, em que as orientações ocorriam na residência de sua orientadora, é de fundamental importância que existam procedimentos e papéis mais bem definidos, além de canais de comunicação e/ou instâncias mediadoras nas IES, onde, tanto o orientador quanto o orientando, possam recorrer em situações e que o processo de orientação não está caminhando bem.

De maneira análoga aos relatos de E3 e E6, em que as situações de assédio não estavam diretamente relacionadas à prática docente, o processo vivenciado por E15, teve como cenário um centro de pesquisas de uma IES na qual E15 fazia seu curso de doutorado e envolveu aspectos relacionados à convivência com colegas de uma equipe de pesquisa e o coordenador deste grupo. Lembramos que, no caso de E15, as situações de recusa de comunicação, boicote de ideias e isolamento, começaram a ocorrer, a partir do momento em que sua produção acadêmica começou a ganhar destaque.

Enquanto novata na área acadêmica, já que sua carreira pregressa foi estruturada no ambiente empresarial, a entrevistada diz que se empenhou muito no decorrer do curso de doutorado para ambientar-se à academia e atender às exigências de publicações, não só demandadas no decorrer do curso de doutorado, mas também da vida acadêmica em geral.

Ao relatar sua opinião sobre os comportamentos do grupo, a entrevistada observou que, conforme sua interpretação, tais atitudes seriam motivadas por questões referentes à competitividade exacerbada e, principalmente, vaidade. Chama também

a atenção em uma de suas falas, a observação que E15 faz respeito de sua etnia, que, sob seu ponto de vista, a princípio, não constituía um fator que pudesse ser motivo de assédio e que até favoreceu o início de seu trabalho no grupo de pesquisa. Em suas palavras:

“Sou uma aluna com experiência em empresas, venho de empresas [...]. Eu fui muito bem recebida porque eu era a única negra e eles queriam que eu estivesse ali. Me convidaram logo para fazer parte de um projeto, nessa época eles não competiam comigo, porque hoje, eu acho que tudo o que aconteceu tem muito a ver com competição”.

A necessidade de pontuar, obter financiamentos para os projetos de pesquisa, assim como supostos elementos relacionados à vaidade profissional, como os mencionados na fala de E15, podem contribuir para o entendimento das situações apresentadas por esta entrevistada. Além disso, também é possível que os colegas e/ou coordenação tenham sido acometidos por sentimentos de insegurança frente ao bom desempenho de E15 no que se refere às suas publicações, sendo também importante considerar a possibilidade de que, acostumada a uma postura empresarial mais agressiva, E15 tenha buscado imprimir um ritmo mais rápido para a realização de suas atividades, que pode ter destoado da conduta típica do grupo, agravando a situação de mal-estar dos colegas e coordenador, que participou, juntamente com os outros profissionais da equipe de pesquisa, do processo de isolamento de E15.

As vivências relatadas por E15 constituem um exemplo real em que questões referentes à produtividade acadêmica podem gerar problemas para o docente no relacionamento com seus pares, tornando o ambiente propício à ocorrência de situações de assédio moral (PITTA, 2010; SOBRAL; RAMOS, 2010). Além disso, destacamos a questão racial observada pela entrevistada, que, embora apareça “nas entrelinhas” do caso, aponta para um aspecto de extrema importância e que normalmente é banalizado ou negado em nossa cultura, que é o preconceito racial. No caso da entrevistada, podemos observar que esta questão constitui um elemento a mais nas dificuldades encontradas por ela que, além de ser mulher e negra, se encontra no início da carreira acadêmica e, portanto, menos experiente e mais afeita

a sujeitar-se a ambientes hostis, não somente pela necessidade financeira, mas também pela necessidade de criar um espaço para si e para seu trabalho.

Também, no caso de E17, identificamos que as situações de assédio relatadas não dizem respeito diretamente ao ambiente de trabalho docente, mas a uma situação que ocorreu fora do país, em que a entrevistada trabalhava 1 vez por ano em um programa conjunto de 2 instituições de ensino. O processo de assédio foi deflagrado por sua ex-aluna que, por motivos de inveja, de baixa autoestima ou ainda simplesmente guiada pelo desejo de prejudicar, criou um processo de difamação e desqualificação da docente que, neste sentido, expressa:

“Isso foi alguma coisa extremamente bem articulada, criando endereço, vamos dizer assim, foi nas minhas costas, um processo de me queimar com meus pares lá fora”.

Tendo acesso privilegiado aos pares de E17 e geograficamente distante dela, a ex-aluna se encontrava em um contexto favorável para desqualificar a docente, apesar de toda a mobilização de esforços de E17 para facilitar seu ingresso neste curso no exterior.

Buscar o entendimento do porquê deste processo foi uma das reações esboçadas por E17, que encontrou algumas respostas junto a um amigo psiquiatra, que expôs algumas possibilidades. Dentre essas, nas palavras da entrevistada:

“Algumas pessoas não conseguem ser gratas e, então, uma forma dela negar algum tipo de gratidão é buscando queimar a pessoa. É um pensamento extremamente perverso...”.

Já nos casos relatados por E1, E4, E7, E8, E9, E10, E11, E12 e E16, encontraremos situações mais diretamente vinculadas ao dia a dia do trabalho do professor, sua atuação como docente e condições de trabalho. Apesar de algumas nuances, em todas estas entrevistas, as situações de assédio partiram de profissionais com atuação diretamente ligada à hierarquia acadêmica. O desrespeito e a desqualificação por parte dos superiores parecem, em certos casos, estar bem sedimentados na cultura de algumas das IES, multiplicando as possibilidades de ocorrências perversas e aumentando também a rotatividade de profissionais

qualificados, gerando consequências negativas tanto para os docentes, quanto para as próprias IES.

As práticas adotadas pelas IES no que se refere à reprovação de alunos (por faltas ou desempenho) constituiu a tônica dos relatos de E4, E7, E9, E11, E12 e E13. Ao abordar as situações de assédio que viveram, estes entrevistados mencionaram situações de forte pressão, chantagem, ameaças, desrespeito e até pressão para cometer atitudes ilegais, no sentido de favorecer os alunos, independentemente de seu possível descontentamento ou saída da IES, o que demonstra a subordinação do professor ao papel do aluno como cliente e a visão do professor como um instrumento de satisfação dos desejos deste cliente.

As abordagens de E13 sobre esta questão contribuem para corroborar este raciocínio:

“A prioridade é o aluno a qualquer custo [...]. A direção não pensa duas vezes para trocar qualquer um.” E ainda: “É esse um dos problemas que eu vejo na educação, é a questão da visão comercial. Essa imposição comercial quer dizer que você, professor, é um prestador de serviços. O aluno paga e é quase que dizer o seguinte: eu te pago e você faz o que eu quiser, né? E, basicamente, é isso, se você não fizer, a gente vai à diretoria e tal.” (E13)

Também E17 apresenta alguns cenários pertinentes aos posicionamentos de algumas IES e seus impactos na atuação docente:

“Você tem algumas instituições privadas que são verdadeiras fábricas, que desrespeitam totalmente o professor. A maneira como se trata o aluno como sendo o cliente – e o cliente tem sempre razão – faz com que muitos coordenadores e chefes de departamentos desautorizem totalmente o professor dentro de sala de aula e isso abre espaço para assédio que vem das chefias [...]. Você tem a possibilidade de o aluno se sentir parte de uma fábrica que ele paga.”

Estes relatos vão ao encontro da abordagem de Paula e Rodrigues (2006) e Bertero (2007), de que o ensino de administração tornou-se um grande negócio, oscilando entre uma lógica imobiliária e hoteleira, à medida que tem suas principais preocupações voltadas à ampliação de suas instalações físicas e plena ocupação das salas de aula, de forma que altos índices de reprovação poderão constituir

indicadores de maus sistemas educacionais, que poderão gerar prejuízos ao planejamento acadêmico, fluxo de caixa e uso das instalações.

E14 também menciona questões referentes à “lógica do entretenimento” adotada por algumas IES:

“Eu acho que nosso sistema de ensino é arcaico e primitivo. A gente tem que ficar 2 horas numa sala de aula conversando com um moleque de dezenove, vinte anos e não tem como entreter estes caras [referindo-se aos alunos] o suficiente, é a lógica do entretenimento e não da aprendizagem”.

De acordo com os dados que emergiram das entrevistas, esta visão mercantilista de algumas IES particulares demonstra estar diretamente relacionada e constitui elemento que impulsiona e/ou “justifica” as condutas de reitores, diretores, coordenadores, dentre outros, no sentido de sujeitar professores a situações humilhantes e indignas em detrimento à satisfação do “aluno = cliente”, buscando soluções imediatistas e limitadas para situações pontuais, desconsiderando os efeitos destas soluções para os envolvidos.

Outro aspecto que merece atenção se refere ao fato de que, nas IES onde os salários não são considerados competitivos, são oferecidas posições administrativas e/ou de coordenação a alguns professores no sentido de retê-los, mediante algum complemento salarial. Como nem sempre são estabelecidos critérios profissionais na atribuição destas funções administrativas/coordenação, a opção por perfis inadequados, poderá levar a toda sorte de abusos, seja por insegurança, metas a cumprir ou ainda por mera inexperiência.

As observações de E8 no que se refere aos motivos da ocorrência das situações de assédio vividas por ela, faz menção às opções de posicionamento adotadas pelas IES, também pertinentes à lógica “aluno = cliente”. Em suas palavras:

“Eu acho que o ambiente acadêmico talvez esteja esquecendo o verdadeiro capital dele, está priorizando outras coisas em detrimento de um bem maior que é receber e formar pessoas, mais do que formar, é transformar pessoas. [...]. Priorizando a clientela, o dinheiro, priorizando o “quanto mais, melhor”, quantidade sim, mas qualidade não”.

É fundamental atentarmos para o fato de que a instrumentalização da educação e sua redução a um mero serviço para o consumo imediato faz com que esta se distancie cada vez mais de seus propósitos relacionados com o desenvolvimento do ser humano em sua totalidade. Ainda que constitua um dos papéis da escola, mais especificamente da educação superior, o atendimento das demandas do mercado, no que se refere à formação de profissionais, compõe apenas um de seus papéis, e que não pode e não deve “ocorrer a qualquer custo”, abandonando critérios didáticos e pedagógicos em favor de uma lógica que encontra um fim apenas em si mesma e desconsiderando questões pertinentes às relações humanas e profissionais que ocorrem no interior das IES, bem como valores morais e éticos desejáveis para uma boa convivência social numa perspectiva mais ampla, que envolve não somente tudo aquilo que acontece no momento presente, mas também o que o ser humano necessita, espera e deseja para as gerações futuras.

Além de ser o motivo direto de pedidos de desligamento por parte dos docentes (E4, E7, E9, E11), situações desta natureza geram impactos diretos no ambiente de trabalho dos professores, provocando estresse e, podendo, inclusive, afetar o clima na sala de aula, qualidade de ensino e a própria instituição, como observa Witter (2002). Cumpre destacar o efeito desmotivador para aqueles que ficam: abandonados e desprestigiados, meros “peões em um tabuleiro”, descartáveis a qualquer hora, principalmente se não seguirem as regras do jogo.

Mais uma vez chamamos atenção para o estilo de gerenciamento adotado pelos superiores hierárquicos mencionados nos relatos dos entrevistados, como o caso de E4, que sequer permitiu o direito de defesa por parte da docente ou o de E13, que não foi comunicado pelo coordenador a respeito da atitude tomada por conta de algumas reclamações apresentadas por alunos e deixou de ser convidado para ministrar aulas na IES sem maiores explicações. Também merece atenção o posicionamento adotado pelo coordenador de E12, que atribuiu à docente a responsabilidade pelo eventual mau desempenho dos alunos.

Nas situações analisadas, pudemos identificar que, na maior parte dos casos, como, por exemplo, nos relatos de E4, E7, E9, E11, E12, os superiores hierárquicos se comunicaram diretamente com os docentes, ainda que de maneira agressiva ou ameaçadora. Já, nas situações vivenciadas por E1, E10 e E13, pudemos observar a

opção pelo “não confronto direto”, fato que não somente não minimizou o constrangimento e humilhação sentidos pelos professores, como também gerou ainda mais dúvidas por parte deles no entendimento das situações em si.

Esta opção pelo “não confronto direto”, por parte de alguns superiores, reforça o quão sutis podem ser as situações de assédio, dificultando sua identificação, não somente por parte da vítima, mas, eventualmente, também por outros profissionais envolvidos no processo. Neste sentido, E13 afirma:

“O que eu acho mais complexo no assédio moral é que, em geral, fica tudo nas entrelinhas e você dificilmente consegue provar”.

Por um lado, podemos observar situações nas quais os superiores hierárquicos apresentaram posturas agressivas ou ameaçadoras e, por outro, notamos a opção do “não confronto direto”. É importante apontar a possibilidade que, infelizmente não ocorreu, em nenhuma das situações relatadas, de uma atuação objetiva e verdadeira, decente e respeitosa, em que o professor poderia ter sido tratado – de maneira minimamente profissional – por seu superior hierárquico.

Ainda que pesem as particularidades referentes às características pessoais daqueles que exercem posições de comando, é fundamental que consideremos o quão propícios são os ambientes onde as práticas de assédio ocorrem, cujo contexto é formado pelas políticas adotadas pelas IES e também por sua cultura, que não só propicia ou permite, mas, em alguns casos, até estimula os processos de assédio moral como aqueles que foram relatados pelos docentes que entrevistamos. Neste sentido, Barreto (2005, p. 64) explana que “quem humilha e discrimina, sabe o que faz, porque faz, a mando de quem faz e a quem se dirige”, ou seja, as situações de assédio provocadas pela liderança hierárquica encontram respaldo num poder coercitivo que é mantido e sustentado pelas IES ao impor condutas que desconsideram e desrespeitam o trabalho docente, de forma que a qualidade do processo educacional, que deveria nortear seus valores e princípios, acaba sendo suplantada por interesses financeiros e preocupações imediatistas.

Nos relatos de E4 e E14, em que as situações de assédio foram provocadas por alunos, podemos observar duas condutas significativamente diferentes por parte dos

agressores. No caso de E4, não houve um confronto direto por parte dos alunos, uma vez que, no decorrer da disciplina, estes não demonstraram descontentamento e não questionaram as práticas ou metodologia da docente, tendo sido deflagrado o processo de difamação e de acusações após o término da disciplina por intermédio de um advogado, nomeado pelos alunos. Esta situação deixou a docente em uma situação de impotência muito grande, especialmente após seu coordenador ter endossado o comportamento da turma. Já, no caso de E14, conforme seu relato, o aluno o confrontava diretamente em sala, além de também ter enviado alguns e-mails para outros alunos, denegrindo a imagem do docente e revelando uma atitude deliberadamente provocativa que, felizmente, não encontrou respaldo por parte da instituição.

No que se refere aos eventuais elementos motivadores das situações apresentadas por E4 e E14, no relato de E4, fica clara a ação dos alunos como uma manifestação coletiva de desagravo pelo fato de alguns serem reprovados ou terem tirado notas abaixo de suas expectativas, tendo o grupo optado por exteriorizar seu comportamento, difamando a docente e expondo-a a situações constrangedoras. No caso de E14, a observação do entrevistado no sentido de que o aluno já possuía antecedentes de mau comportamento em outras disciplinas, pode sinalizar traços de perfil pessoal, vinculados à prepotência, à arrogância, à imaturidade ou à má-fé, simplesmente.

O caso de E8 merece destaque no sentido de que a entrevistada se sentiu assediada tanto por seus colegas, quanto por seu coordenador, quanto pela instituição: a) pelos colegas, por inveja e desconforto causados pelo seu excelente desempenho nas avaliações feitas junto aos alunos; b) pelo coordenador, porque este, por vaidade e/ou insegurança, alterou as regras para a premiação de docentes, favorecendo a si próprio e não divulgando as novas regras, e c) pela instituição, por motivos de competitividade acadêmica, por tornar norma a atribuição do nome dos professores como primeiros autores de todos os artigos publicados por seus alunos.

Mais uma vez, a partir dos elementos apresentados no relato de E8, podemos observar aspectos da cultura da instituição como elemento de sustentação das práticas de assédio moral, que vão muito além de eventuais desvios de conduta ou características individuais dos envolvidos, seja seu coordenador, sejam seus

colegas. Como destaca Sirota (2008), os aspectos culturais existentes em algumas instituições de ensino podem fazer com que práticas de assédio sejam entendidas como traços comuns em alguns ambientes educacionais, aspecto grave que faz com que a humilhação, o desrespeito, a desqualificação, as ameaças e toda a sorte de condutas indesejáveis deixem de constituir fenômenos episódicos, uma vez que se encontram amalgamados ao ambiente de certas instituições de ensino.

Destacamos que, em todas as instâncias de ocorrência, a influência da cultura das IES deve ser considerada, pois esta poderá promover a permissividade, a convivência e até o estímulo para que as hostilidades perdurem (FREITAS, 2001, 2005; HIRIGOYEN, 2002a, 2002b; SIROTA, 2008; SOBOLL, 2008; EINARSEN et al., 2011). Neste sentido, Freitas (2001, 2005) ressalta a dificuldade de se entender o que está por trás de algumas situações de assédio, uma vez que, em alguns ambientes de trabalho, é desenvolvido um clima tão perverso que o desrespeito humano torna-se uma marca registrada, principalmente se o autor dos comportamentos reprováveis e imorais que permeiam as situações de assédio moral for alguém que prive de certos privilégios ou apresente bons resultados quantitativos. Ainda que se espere que as organizações se posicionem de forma minimamente justa e ética, não é o que ocorre na prática; em outras palavras, as situações de assédio relatadas pelos entrevistados ocorreram porque encontraram um ambiente propício para tal, como é destacado por E17:

“Eu gostaria de frisar ainda mais a questão da responsabilidade organizacional, eu acho que o assédio se dá em organizações por conta de prerrogativas organizacionais. Se a organização não manda um bom recado em relação às coisas que ela considera importantes lá dentro, vai virar a lei do mais forte e esse mais forte pode agir de várias maneiras e a violência, o abuso, a humilhação, o assédio, eles são faces dessa violência”.

De acordo com o caminho que percorremos até aqui, podemos observar que o assédio moral no ambiente acadêmico, conforme dados da pesquisa, ocorre em diversas instâncias, é materializado mediante a utilização de diferentes práticas e apresenta muitas possibilidades no que se refere aos agentes motivadores. Para melhor visualização destas questões, estas se encontram sumarizadas no Quadro 11.

Quadro 11: Práticas de assédio no ambiente acadêmico

Instâncias de Ocorrência	Práticas de assédio	Possíveis motivos
Papel docente	<ul style="list-style-type: none"> • Chantagens • Ameaças • Desrespeito • Agressividade • Perseguição • Humilhação • Manipulação de dados • Isolamento • Pressão por atitudes ilegais 	<ul style="list-style-type: none"> • Traços de perfil do aluno ou do líder • Falta de treinamento e desenvolvimento e/ou processo seletivo inadequado daqueles que exercem funções de coordenação • Adoção da lógica “aluno = cliente” por parte da instituição • Cultura da instituição
Relação orientador-orientando	<ul style="list-style-type: none"> • Chantagens • Ameaças • Desrespeito • Agressividade • Perseguição • Ironia 	<ul style="list-style-type: none"> • Traços de perfil psicológico do orientador • Abuso de poder • Vida pessoal do orientador • Vaidade
Atuação como pesquisador	<ul style="list-style-type: none"> • Isolamento • Recusa de comunicação • Boicote de ideias 	<ul style="list-style-type: none"> • Competitividade • Vaidade • Insegurança
Sem vínculo direto (ex-aluna)	<ul style="list-style-type: none"> • Difamação • Mentiras • Fofoca 	<ul style="list-style-type: none"> • Inveja • Baixa autoestima • Vontade deliberada de prejudicar

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa, 2012.

A frequência e multiplicidade de relações interpessoais é um dos fatores que podem contribuir para expor o professor a situações de assédio, conforme destacam Hirigoyen (2002b) e Einarsen et al. (2011), sendo que as práticas de assédio analisadas a partir dos relatos dos docentes entrevistados trazem à tona a vulnerabilidade a que se encontra exposto no exercício de seus variados papéis.

No que se refere à variedade de práticas utilizadas pelos assediadores, além de demonstrarem o quão perversos podem ser processos de assédio, chamam atenção pela sua sutileza e sinuosidade, como o isolamento, a ironia, a recusa de comunicação, o boicote de ideias, as chantagens e as ameaças veladas.

A sutileza na ação dos agressores normalmente faz com que o assédio seja percebido muitas vezes apenas pela vítima e ocorre com mais frequência em funções mais flexíveis e subjetivas (HIRIGOYEN, 2002b), que são representadas por funções administrativas e também pela ação docente, como pudemos perceber nos dados apresentados pelos entrevistados.

Destacamos, também, que, em todas as situações relatadas pelos entrevistados, foi identificado, no mínimo 1, dos métodos de assédio destacados por Hirigoyen (2002b): deterioração proposital das condições de trabalho - representada nos relatos de E1, E4, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13 e E16 ; isolamento e recusa de comunicação – representada nos depoimentos de E8 e E15; atentados contra a dignidade – representada nos casos relatados por E14 e E17, e violência verbal – representada nos casos de E3 e E6.

No que se refere à direção (HIRIGOYEN, 2002b), o assédio praticado pelo superior hierárquico, vertical descendente, ocorreu, na maior parte dos relatos, figurando nos relatos de E1, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E15 e E16.

Nos casos de E3 e E6, cuja situação de assédio foi originada pelo comportamento do orientador, também consideramos a ocorrência do assédio vertical descendente, uma vez que, nestes casos, o orientador representa a figura detentora de poder, sendo fundamental esta análise na identificação da direção do assédio (EINARSEN et al., 2011).

No caso do assédio vertical ascendente, ao considerar a figura do professor como detentora de poder, identificamos os relatos de E14 e E17, em que as situações de assédio foram provocadas por alunos e ex-aluna, respectivamente.

Os relatos de situações de assédio moral horizontal, que ocorre quando praticado por colegas, foram observados nas entrevistas de E8 e E15, muito embora, em ambos os casos, não tenha sido esta a única direção de assédio observada pelas docentes. No caso de E8, a entrevistada relatou que também se sentiu assediada por seu coordenador e pela própria instituição e, no caso de E15, também pelo coordenador.

Dentre os elementos motivadores das práticas de assédio, pudemos identificar a existência de 2 grupos: a) motivos vinculados a questões pessoais, como, por exemplo: inveja, vaidade, competitividade, insegurança e baixa autoestima, e b) motivos relacionados à cultura e ao ambiente da instituição e a alguns outros fatores estruturais norteadores de suas condutas, como: interesses financeiros, práticas adotadas na relação com professores e alunos e práticas de gestão adotadas pela IES de uma maneira geral.

No caso dos motivos pessoais, estes refletem questões particulares referentes à estrutura psicológica, traços de personalidade e/ou momento de vida daquele que promove as ações de assédio, porém é importante reforçar que sua ação, sutil ou explícita, só poderá ocorrer e se manter em ambientes que propiciam ou reforçam suas condutas, ou ainda em ambientes em que existe excesso de complacência ou cegueira institucional. De acordo com os relatos dos docentes entrevistados, os motivos pessoais apresentaram-se mais diretamente relacionados às situações que ocorreram na relação orientando-orientador, na atuação do docente como pesquisador e na ação deflagrada pela ex-aluna.

No caso dos motivos de assédio mais diretamente relacionados à cultura e ao ambiente da instituição, pudemos notar que estes ocorreram no exercício do papel docente em si, nas interações com os alunos e lideranças em assuntos relacionados com sua rotina de trabalho, envolvendo aulas, notas, aprovações, reprovações, faltas e etc. – que constitui o eixo central de interesse do estudo aqui apresentado.

Compreender como, onde e por que as práticas de assédio ocorrem no ambiente vivenciado por professores que atuam em cursos de Administração de Empresas em IES particulares, na cidade de São Paulo, na amostra em questão, constitui, pois, um primeiro e importante passo na compreensão do fenômeno.

Em síntese, o que apreendemos ao analisar onde, como e por que as práticas de assédio moral ocorrem no ambiente acadêmico é que estamos diante de um fenômeno multifacetado e que pode apresentar-se como atos individualizados ou institucionalizados.

No caso do assédio sofrido pelo professor, além da natural frequência das interações pessoais, inerente ao exercício de seu papel, deve ser também observado que a multiplicidade de papéis exercidos pelos docentes também pode representar uma maior exposição a situações de assédio, que são mais frequentemente deflagradas pelo superior hierárquico, mas também podem ter os alunos, ex-alunos, colegas e orientadores como os provocadores das situações de assédio.

De qualquer forma, independentemente de quem seja a figura do assediador, cumpre mais uma vez o destaque para o fato de que as situações de assédio

ocorrem em um contexto em que estas são aceitas, sustentadas, naturalizadas. A suposta cegueira destas instituições, materializada pela falta de normas e procedimentos, pelo descaso e pela impunidade, retroalimenta um processo em que não somente “manda quem pode e obedece quem tem juízo”, mas, também, “manda quem pode, e quem não obedece, sofre”, é excluído, desrespeitado, desacreditado, humilhado.

Dada a nocividade do assédio moral e os impactos causados aos envolvidos e ao ambiente como um todo, deter-nos-emos, na continuidade, às pessoas envolvidas neste processo, representadas pelas vítimas e também pelos assediadores.

5.4.2 Protagonistas e seus comportamentos

Dentro de nós há uma coisa que não tem nome, essa coisa é o que somos.
(SARAMAGO, 1995, p. 262)

O fenômeno do qual desejamos aproximar-nos neste estudo ocorre entre pessoas, é causado por fatores ligados a interesses, opções e comportamentos de pessoas, e gera consequências para pessoas, nas diferentes esferas de sua vida. Como destaca Barreto (2005, p. 102), “seria temerário avaliar todos os assediadores como prepotentes, autoritários e narcísicos. E os assediados como fracos e sensíveis”.

Desta forma, ao abordar aspectos relacionados aos comportamentos das vítimas e dos assediadores, estamos não somente identificando e buscando compreender seus motivos e sentimentos, mas também buscando desvencilhar importantes elementos pertinentes à natureza complexa e multifacetada dos processos de assédio moral como um fenômeno que não diz respeito apenas a seus protagonistas, mas, em última análise, diz respeito a todos nós, não somente pela possibilidade de, eventualmente, assumir um destes papéis, mas, também pela importância que reside no entendimento do que é efetivamente o assédio e como este ocorre, pois somente a partir destas prerrogativas é que poderemos pensar em ações referentes à sua prevenção e ao seu combate.

5.4.2.1 Vítimas

Os sentimentos e impactos decorrentes das situações de assédio vividas pelos docentes foram questões previstas no roteiro de entrevista. No entanto, quando perguntamos o que sentiram frente às situações que vivenciaram, os entrevistados também falaram um pouco sobre si e sobre como reagiram às situações de assédio, permitindo à pesquisadora a obtenção de alguns elementos importantes para o entendimento de como as vítimas percebem a si mesmas e as suas reações, a partir da vivência de situações de assédio moral, conforme trataremos a seguir.

Ao analisar as diferentes características de perfil dos docentes entrevistados, identificamos que, em alguns casos, estas características vão ao encontro de fatores mencionados por Hirigoyen (2002a e b) e Heloani (2003), que se referem a pessoas que, de alguma forma, destoam do grupo em função alguma(s) característica(s) ou comportamento(s). Como já foi abordado, embora não exista um perfil psicológico padrão das vítimas, existem alguns elementos pertinentes ao perfil dos docentes entrevistados, que podem facilitar as situações de assédio e que exemplificam elementos presentes no percurso teórico que fizemos. Constituem exemplos destes casos: a) E1, que atuava como representante sindical, por ocasião do processo de assédio que vivenciou e, que verbalizou ter um perfil intempestivo; b) o caso de E8, E14 e E15, novatos na carreira, com destaque para o perfil de E15 que, além de ser novata, também é mulher e negra; c) o caso de E17, profissional com destacada competência em seu ambiente de atuação, tanto nacional quanto internacionalmente.

Na releitura de algumas situações, ao analisar suas próprias posturas e reações a *posteriori*, alguns docentes perceberam que poderiam ter agido de uma forma mais produtiva, como no caso de E1, que trouxe à luz seu perfil intempestivo, ou ainda E4, que comentou que se arrependeu de não ter se defendido de maneira adequada diante do processo de difamação deflagrado por seus alunos e endossado por seu superior. Em suas palavras:

“Eu tenho uma parcela de responsabilidade na situação hostil, porque eu não me adequava. [...] O meu apelido era pimentinha, eu sempre ficava indignada. Eu falava: isso não pode, isso não pode. Então, tem coisas em que eu acreditava na

educação, eu tenho algumas convicções em relação à educação e tem coisas que eu não aceito mesmo e me imponho e não tenho medo de ninguém. [...] Eu acho que nessa relação de assédio tem uma troca muito forte dos dois lados”. (E1)

“Eu admito que também errei, porque eu não me dei a chance de buscar este diálogo. [...] Eu fiquei muito, muito confusa, porque eu tenho dez anos de experiência e nunca tinha passado por esse tipo de problema e foi somente quando eu refleti bastante sobre a situação que eu disse: alguma coisa está errada, porque a minha história não me diz isso. [...] E se você não tem uma boa cabeça para reagir, você fica presa nessa situação de destruição”. (E4)

Nas falas mencionadas, podemos observar as entrevistadas refletindo sobre seus próprios comportamentos como elementos importantes no processo de assédio: seja mediante a adoção de um comportamento que reforçou a hostilidade da situação como um todo, como no caso de E1; seja como um elemento que gerou ainda mais sofrimento por parte do docente, como no caso de E4.

Este aspecto chamou nossa atenção na medida em que os entrevistados não somente abordaram as situações (como ocorreram, suas causas e/ou consequências), mas também se incluíram no processo e na análise que eles mesmos fizeram acerca de suas vivências. Isto reflete, sob nosso ponto de vista, o quão impactantes foram estas situações e a dificuldade em compreendê-las, entendê-las, analisá-las, no momento em que estavam sendo vivenciadas tão intensamente. Neste sentido, Barreto (2005, p. 122) nos lembra que “a dor da humilhação mortifica, e quem a sofre, sente suas consequências na alma”.

Ao abordar o que sentiram no decorrer do processo de assédio, ou como decorrência deste, os entrevistados expuseram, em alguns casos, literalmente entre lágrimas, sentimentos muito intensos, alguns destes acompanhados de relatos sobre a sensação de “paralisia” sentida nos momentos em que foram assediados, como nos exemplos que apresentamos a seguir:

“Constrangido e coagido a agir. [...] Eu acho que o pior de todos é o sentimento de não poder fazer nada, de estar com as mãos atadas, porque não dá para você brigar. De alguma forma, você era dependente daquela instituição e não dava para você, a todo o momento bater de frente, então também senti raiva, talvez por não

poder fazer nada que contrariasse o que eles fizessem”. (E13) E ainda: "Eu me senti violentada, eu me senti invadida, eu me senti ameaçada". Eu falei: "Por que é que eu estou aceitando isso? Eu tenho cinquenta e três anos, eu não sou mais uma criança, por que eu estou aceitando isso?" (E7); "Não dá para avaliar se você não passa por isso, é como perder um filho" (E9); "Acho que senti frustração, dreno emocional, acho que sua autoestima diminui, você perde sua autoestima." (E14); "Tinha vontade de chorar, eu me sentia como que se a minha alma e o meu coração tivessem sido tocados por uma mão suja. É como se o mal, com "m" grande tivesse tocado minha alma." (E17)

O quão sensível demonstram ser estas vivências são também demonstradas quando os docentes explicitam que suas dores e o sofrimento ainda fazem parte do momento presente (ocasião em que a entrevista foi realizada) e não apenas ao período em que o processo de assédio ocorreu, aspecto que pode ser exemplificado a partir das falas de E9 e E4:

"É uma ferida que eu ainda não mexo muito com ela" (E9); "Eu ainda tenho muita coisa engasgada." (E4)

Tanto E1 como E17 expuseram que se sentiram emocionalmente abaladas e indignadas ao se depararem com elementos tão perversos da natureza humana. Em suas palavras:

"Mas meu sofrimento maior foi, em termos de falar de gente, como é que pode existir um cara tão [...]? Eu fiquei indignada!" (E1); "Dava vontade de chorar, de perceber a perversidade humana gratuita, né? Eu entendo a vingança, eu entendo o sentimento de raiva de alguém que quer devolver uma porrada, entendeu? Mas eu não entendo a ruindade, a perversidade, a maldade gratuita. Fazer por fazer, entendeu? Então, na verdade, isso me chocou bastante". (E17)

No que se refere aos comportamentos adotados pelos docentes frente ao assédio moral sofrido, pudemos ponderar acerca da adoção de reações de enfrentamento e da adoção de uma não-reação direta (Quadro 12), que serão exemplificadas a seguir.

Quadro 12: Comportamentos frente ao assédio moral

Comportamentos	Motivos Expressos pelos Docentes
Reação: <ul style="list-style-type: none"> • Pedido de demissão • Recusa objetiva na operacionalização do que foi demandado • Encaminhamento das denúncias formalmente para instâncias superiores • Confronto/ questionamento direto 	<ul style="list-style-type: none"> • Perfil intempestivo • Inconformismo / discordância • Incongruência entre a situação e seus valores
Não reação	<ul style="list-style-type: none"> • Medo (de perder o emprego, de represálias) • Não entendeu a gravidade da situação no momento em que ela ocorreu • Fragilidade de sua posição • Esperança (ilusão) de que a situação iria melhorar • Crença no reconhecimento de seu trabalho • Necessidade do emprego (dependência financeira)/ preocupações com empregabilidade

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2012.

E6, embora tenha relatado que não reagiu, demonstrou explicitamente seu desejo neste sentido, do qual desistiu, temendo alguma represália de sua orientadora e consequente impacto na finalização da tese.

“Nunca reagi, acho que era muita violência. Eu podia ter gravado, eu podia ter escrito uma carta, eu podia ter feito mil coisas. Eu podia ter processado ela, sei lá... ter cuspidado na porta dela, ter beliscado o neto dela.... Nada, nada me passava pela cabeça. Ela tinha obras de arte caríssimas e eu podia muito bem ter derrubado uma santa, mas nada..... nenhum tipo de sabotagem, nenhum tipo de confronto, eu fiquei completamente acuada”. (E6)

Além da “paralisia” experimentada por E6, a docente também relata, assim como outros entrevistados, que sua “não ação” era decorrente de não entender naquele momento que estava sendo vítima de um processo de assédio moral. Também neste caso, devemos considerar a fragilidade de E6, ante a possibilidade real de aumentar o seu nível de prejuízo, interferindo na finalização do doutorado, fato que é abordado por E3, que também sofreu assédio por parte de seu orientador:

“A gente não consegue se mobilizar e tem medo de ter retaliação”.

A “não-reação” de E10 foi entendida pela entrevistada como o desejo de que se tratasse de uma situação passageira, o que não se configurou na realidade. A docente explica:

“Eu também tinha um pouco de ilusão de que tudo aquilo iria passar, uma hora ela iria cair [sua diretora], e isso me fazia tentar superar tudo aquilo.” (E10)

No caso de E16, cujo processo de assédio teve início após seu retorno de licença maternidade, sua opção pela “não-reação” inicial baseou-se em questões referentes à manutenção de sua empregabilidade, como também na crença de que esta não seria uma situação duradoura, assemelhando-se, de certa maneira, ao posicionamento de E10, anteriormente apresentado. Nas palavras da entrevistada:

“Eu precisava da empregabilidade e eu acreditava que eles conheciam o meu trabalho. Não é possível que eles não iriam lembrar do que eu fiz. Eu acreditava que era uma questão de tempo, de remanejamento, de espaço físico.” (E16)

Nos casos de situações de reações de não aceitação por parte do docente, temos o exemplo de E11, no qual o professor se recusou efetivamente a assinar um documento fraudulento e pediu demissão do cargo e, ainda E15, que ao compreender o quanto o processo vivenciado no centro de pesquisas estava sendo desgastante, questionou diretamente seu coordenador sobre os porquês das manifestações de afastamento por parte dele e também dos colegas.

Também constituem exemplos de reações de não aceitação, o caso de E1, conforme expresso em suas falas:

“Eu não entrava na dele. Eu fazia absolutamente o que eu queria e é aquilo que eu te digo, o professor fecha a sala de aula e dá aula, é o gestor lá dentro.” e “Quando este homem veio para cima de mim eu fui peitar, fui ao Reitor”.

O encaminhamento de denúncias, retratado por E1 e E3 também exemplificam reações de não aceitação e, nestes casos, de reação por parte das vítimas, como podemos observar em suas falas:

“Eu escrevia carta para o reitor, eu publicava carta. Eu fui pra cima e não recuei, eu mandava e-mail, carta aberta e eu contava o que tinha acontecido, todo mundo sabia.” (E1) e “Eu fui falar com o [nome do profissional], chefe do departamento.

Entreguei 3 páginas de fatos e disse que gostaria de pedir para trocar de orientador.”
(E3)

Muito embora cada uma das situações analisadas possuam características peculiares, tanto as reações de aceitação como as de não aceitação por parte dos docentes entrevistados, estão, invariavelmente, vinculadas às personalidades envolvidas, à existência de respaldo ou não por parte da cultura da IES, com o fato de poder contar ou não com a solidariedade e testemunhos de colegas para levar adiante um processo jurídico, com o projeto que estava em jogo quando da ocorrência do processo de assédio (carreira, doutorado, etc.), bem como com o nível de estresse/tristeza sentidos pela vítima. Em alguns casos, questões podem ter sido relegadas ao esquecimento, como a falta de solidariedade ou apoio dos colegas e, em outros casos, os perigos tornam-se latentes, principalmente nas situações em que existe o comportamento permissivo e complacente da IES.

Quanto aos impactos decorrentes da vivência de processos de assédio moral, foram abordados elementos pertinentes à vida pessoal, carreira e ambiente de trabalho, que se encontram sumarizados no Quadro 13.

Quadro 13: Impactos decorrentes do assédio moral

Instâncias	Impactos Negativos	Impactos Positivos
Vida Pessoal	<ul style="list-style-type: none"> • Questões financeiras • Problemas de saúde 	<p>Aprendizado / Reflexão Amadurecimento Mudança de Posicionamento</p>
Carreira	<ul style="list-style-type: none"> • Perda do interesse em permanecer na instituição • Mudança da área de atuação • Desencanto com a carreira acadêmica 	
Ambiente	<ul style="list-style-type: none"> • Impactos na credibilidade do trabalho desenvolvido pelo docente 	

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2012.

No que se refere aos impactos na vida pessoal, os entrevistados fizeram menção a impactos negativos sob o ponto de vista financeiro e físico, bem como impactos positivos referentes a processos de aprendizagem, reflexão e mudanças decorrentes das situações de assédio moral.

E9, E10 e 16 chamaram atenção para seus prejuízos financeiros:

“Você começa a ganhar menos e é evidente que isso pesa” (E9); “Tive um prejuízo financeiro absurdo” (E10) e “Entrei em dívidas homéricas, porque eu acabei recorrendo a cheque especial e empréstimos para poder conseguir manter os meus compromissos” (E16).

Quanto aos impactos na saúde, foram mencionadas patologias de natureza psicossomática, tais como: insônia, gastrite, depressão, aumento de peso, princípio de AVC (Acidente Vascular Cerebral) e desenvolvimento de processos alérgicos.

Muita dor, mas também aprendizado, reflexão e mudanças foram percebidos como reações positivas decorrentes dos processos de assédio moral, como no caso de E7, E8, E15, E16 e E17, exemplificados a seguir:

“Teve o lado ruim em que eu me senti violentada, mas eu tenho a impressão que chega uma hora que o violentado parece que renasce das cinzas. Então, nasceu em mim uma nova pessoa nesse aspecto. Eu passei a me perguntar por que eu tinha medo daquilo. Eu fui para a análise por causa disso, eu cheguei para a analista e falei: eu tenho que descobrir !” (E7)

“O assédio teve também impacto positivo em termos de ser convicta e manter aquilo que eu aprendi e acredito na vida. Todos esses valores, toda essa ética que eu carrego na minha vida desde que eu nasci, porque se eu abrir mão disso, eu estou abrindo mão de mim mesma”. (E8)

“Eu acho que eu me fortaleci depois que eu tomei consciência [...] Eu vejo a vida de forma diferente hoje, eu já fui mais ingênua.” (E15), “Eu acho que fiquei mais forte, no sentido de não aceitar tudo o que as pessoas querem que você faça, porque eu sou competente, eu estudei, eu tenho que ter honra, tenho que ter dignidade.” (E16) e “Eu acho que amadureci pra burro e saí melhor dessa [...] de situação.” (E17)

Também no que se refere aos eventuais *outputs* positivos dos processos de assédio, chama atenção a fala de E6, que relata que apenas depois do processo de análise e refletindo sobre sua experiência é que conseguiu compreender que ela (a docente) não era a razão do problema que, em seu caso, residia na relação tumultuada com sua orientadora. Em suas palavras:

“Eu chorava de alívio, porque eu achei durante muito tempo que o problema era meu”.

Neste sentido, cabe a menção feita por Heloani (2003) e Sesso (2005) de que muitos são os casos nos quais a vítima se encontra inserida em um contexto em que é levada a pensar ser merecedora ou culpada pelas situações constrangedoras, podendo, em alguns casos, entrar em processo depressivo e aí, então, efetivamente ter seu desempenho profissional prejudicado. Felizmente, este processo não parece ter ocorrido com E6.

Nos casos dos entrevistados que identificaram impactos positivos resultantes das situações de assédio, cabe ressaltar que esta percepção, em todos os casos mencionados, está diretamente ligada à análise *a posteriori* da situação em si e de seus impactos como um todo; em alguns casos, como o de E1, a identificação da situação vivenciada como assédio moral só ocorreu alguns anos depois de sua ocorrência:

“Eu lembro que naquela época eu tinha trinta anos de idade, eu era uma menina. Eu lembro que eu ficava muito irritada com aquilo, mas na minha irritação, eu não tinha a percepção de que aquilo era um assédio”.

Além da natural dificuldade em compreender algo que está em curso, também é importante atentarmos para sutileza e complexidade pertinentes a algumas situações de assédio que, assim como a imaturidade citada por E1, podem dificultar a identificação do fenômeno.

Cumprir destacar que alguns entrevistados, como E10 e E16, observaram que há algum tempo, esta temática não era tão representativa quanto nos dias atuais, de forma que estes conflitos não eram denominados assédio moral simplesmente porque as pessoas, em geral, não sabiam exatamente o que era assédio, fato que, conforme os entrevistados, tem mudado nos últimos anos, no sentido de que atualmente existe uma consciência maior a respeito deste assunto e, conseqüentemente, uma tolerância menor por parte das vítimas. Este aspecto é, ao nosso ver, de fundamental importância, e sinaliza a necessidade de divulgação de informações e criação de espaços, tanto na mídia, como na academia, sindicatos e, principalmente, no interior das IES e, por que não dizer nas organizações de uma

maneira geral, sobre as temáticas referentes ao assédio moral; não somente para que quaisquer conflitos que incluem aqueles que são considerados saudáveis (CASSITO et al., 2004) não sejam indevidamente denominados de assédio moral, como também para que as ocorrências de assédio não sejam naturalizadas ou banalizadas.

Com relação aos efeitos nocivos das situações de assédio nas suas carreiras, alguns entrevistados não identificaram maiores impactos, como E14 e E17, muito embora E17 ressalte que isto não ocorreu por ter percebido rapidamente a dimensão e as consequências que a situação de difamação criada por sua ex-aluna poderiam ter.

Alguns docentes fizeram menção à perda do interesse em constituir carreira na instituição onde a situação de assédio ocorreu, como é exemplificado na fala de E12:

“Eu parei para pensar que eu não queria ficar numa instituição onde, na verdade, a gente tem que fazer vista grossa para os erros dos alunos. A gente, no meu ponto de vista, está vendendo um diploma: pagou, levou. Então, se a postura é essa, eu prefiro falar não. Então, ok, esse não é um lugar onde eu quero fazer carreira, não foi pra isso que eu entrei na vida acadêmica”.

Apesar de terem permanecido nas mesmas instituições, alguns docentes mudaram suas áreas de atuação e, conseqüentemente, seus gestores, como E4 e E12. No caso de E4, a docente deixou de atuar na pós-graduação e, no caso de E12, mudou de curso, dentro da estrutura de pós-graduação da IES.

Observamos nas falas de E4 e E12 que, além dos efeitos nocivos decorrentes dos processos de assédio para a carreira dos profissionais, as próprias IES não ficaram isentas destes efeitos nocivos, o que é representado pela eventual perda de talentos ou arrefecimento do desejo de continuar a lecionar em determinada IES. Estes aspectos, somados às mudanças de áreas mencionadas por alguns entrevistados também podem interferir negativamente na imagem da IES, tanto na ótica dos outros profissionais que nela atuam, quanto para novos profissionais, que podem, efetivamente, se desinteressarem por trabalhar em uma IES onde ocorrem situações indesejáveis sob o ponto de vista de relacionamento pessoal e/ou profissional.

Embora abordado de maneira bastante sucinta, o comentário de E7 a respeito dos impactos do assédio moral vivido em sua carreira “Eu me desencantei com a vida acadêmica”, traz à luz a amplitude das consequências que as situações de assédio moral podem ter para a vida e, neste caso, para a carreira das vítimas.

Os impactos no ambiente também não receberam muita atenção dos entrevistados, sendo destacados elementos referentes à credibilidade do trabalho desenvolvido pelo docente, nos casos de questionamentos sobre seus critérios de avaliação dos alunos, bem como no que se refere à qualidade na condução de suas aulas e de seu trabalho como um todo. A falta de credibilidade, nestes casos, foi sentida pelo docente por parte dos alunos, por parte dos colegas e, por vezes, até por parte de si mesmo, nas situações nas quais seu trabalho foi “colocado em xeque” e até mesmo totalmente desconsiderado.

Foram feitas algumas menções de não existência de impacto no ambiente de trabalho, seja pela sutileza do processo, seja pelo processo utilizado, como aborda E10: “Os fatos não chegavam até os docentes, esse tipo de atitude da diretora não chegava até os docentes. Então, por vezes, eles usavam o coordenador como instrumento de manobra”.

Mais uma vez, neste exemplo, relatado por E10, podemos observar as formas de atuação por parte dos gestores, seja pela coação, seja pela utilização das estratégias sutis, já abordadas anteriormente, ou ainda pela ameaça explícita, vão construindo ambientes de trabalho altamente tóxicos e insalubres, seja no plano psicológico, seja no plano físico.

Sem deixar de considerar as diferenças e as particularidades pertinentes ao relato de cada um dos entrevistados, ao refletir sobre os sentimentos, reações (ou não) e impactos percebidos pelas vítimas, podemos perceber a força que os processos de assédio possuem e o quanto esta força reverbera na vida e no viver de professores e professoras. Sentir raiva, sentir medo, culpar a si mesmo por um erro não cometido, ser coagido ou forçado a pedir demissão, ter depressão ou um princípio de AVC, constituem questões sérias e, em alguns casos, irreversíveis na vida de alguém, chamando atenção para o fato de que os processos de assédio moral precisam ser reconhecidos, tratados e, sobretudo, prevenidos. Ainda que tenham sido apresentadas consequências aparentemente positivas, melhor seria se, neste

caso, estas não existissem, pois a sua não-existência pressuporia a não-ocorrência do mal que as originou.

5.4.2.2 Assediadores

As temáticas referentes à figura dos assediadores e suas táticas emergiram de maneira espontânea nas entrevistas, não existindo nenhuma questão específica a respeito no roteiro de entrevista. Apesar de termos apenas a leitura por parte de quem se sentiu assediado, o conhecimento e reflexão sobre os elementos referentes à figura e ao comportamento do assediador são de grande importância, não somente para o entendimento das situações de assédio em si, como também do contexto em que estas situações ocorrem.

Nos dados analisados, foi recorrente a figura dos superiores hierárquicos como deflagradora das situações de assédio. Assim sendo, pudemos observar nos relatos de E1, E4, E7, E8, E9, E11, E12, E13, E15 e E16, principalmente coordenadores, mas também diretores e reitores que atuaram como assediadores nas situações relatadas pelos entrevistados, utilizando, nestes casos, o poder hierárquico como eventual “respaldo” nas situações de assédio percebido pelos docentes. Mais uma vez, citando Barreto (2005), cabe observar que aqueles que desempenham funções de chefia também são vítimas de pressões, de exigências, de restrições e de coerções que, em alguns casos, podem ser compensadas por privilégios que, às vezes, podem gerar prazer e, às vezes, podem gerar angústia. De toda forma, são pessoas que devem responder por seus atos, uma vez que o poder e o mando não prescindem de respeito mútuo.

Conforme já explicitado na abordagem das situações identificadas como assédio moral e corroborando acerca dos elementos teóricos pesquisados, o exercício do papel de assediador está sempre vinculado a uma relação de poder (SOBOLL, 2008; EINARSEN et al.,2011), mas não necessariamente uma relação de poder hierárquico (Quadro 14), conforme destaca E15 - assediada pelo coordenador e também por seus colegas:

“Todas as pessoas que eu falei para você que me prejudicaram é quem tem o poder de me prejudicar”.

Como pudemos salientar, no caso dos docentes que entrevistamos, alunos (E4 e E14), ex-aluna (E17), colegas (E8, E15) e orientadores (E3 e E6) também figuraram nos relatos dos docentes como deflagrações de situações de assédio.

Quadro 14: Assediadores e pressupostos nas diferentes relações de poder estabelecidas

Assediadores	Pressupostos da Relação de Poder
Superior hierárquico	Hierarquia
Alunos	Condição “aluno-cliente”
Ex-aluno	Acesso privilegiado aos pares, distância geográfica
Colegas	Experiência
Orientador	Hierarquia, relação de dependência do orientando

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2012.

No caso do poder representado pelos alunos, pode-se evidenciar, a partir das falas dos entrevistados, que o aluno entende que tem poder quando se coloca no papel de cliente, mobilizando-se contra o professor quando os resultados de seu desempenho não correspondem aos seus desejos, conforme relatado por E4; ou ainda, quando o professor, por algum motivo, não agrada à turma como um todo ou a algum aluno em especial (E13, E14).

Cumprir lembrar que, no caso de E4, os alunos obtiveram sucesso em seus intentos, uma vez que seu coordenador apoiou a classe incondicionalmente, sem dar voz à docente. O mesmo não ocorreu no caso de E14, em que o aluno foi jubilado, uma vez que seu comportamento inadequado também se estendia a outras disciplinas.

Ainda sobre as situações de assédio, partindo de alunos, cabe a observação de que, neste caso, em especial, a condição de “aluno-cliente” propicia uma clara alteração na relação de poder existente na relação professor-aluno. Historicamente, o professor sempre representou a figura de autoridade/poder em sala de aula, tendo, nos dias atuais, esta representação fragilizada e sujeita à inversão de papéis à medida que o aluno passa por um processo de empoderamento em algumas IES, que o leva a desrespeitar e/ou desconsiderar a figura do professor, trazendo não somente consequências para si mesmo e para o professor, mas, numa perspectiva mais ampla, gerando impactos, inclusive, no processo educacional: os objetivos e os ideais educacionais sucumbem a uma lógica tacanha e, ao mesmo tempo, perversa,

em que o aluno é o cliente, a escola é o fornecedor e o professor um mero veículo de entrega do produto.

As situações de assédio provocadas por colegas de trabalho, presentes nos relatos de E8 e E15, sinalizam que, muito embora não houvesse uma relação de poder hierárquico, o suposto poder dos colegas estava baseado em seu tempo de experiência na instituição, já que ambas as docentes que foram assediadas eram novatas. Além disso, nestes 2 casos, podemos observar também uma atitude invejosa e de desconforto dos pares, frente ao bom desempenho destas profissionais. De qualquer forma, ser assediado pelo colega é receber a agressão de um igual, de quem, num primeiro momento, esperaríamos amparo, solidariedade, além dos eventuais prejuízos decorrentes da situação de assédio quando o processo é deflagrado pelos colegas, estabelecendo uma ampliação do sentimento de solidão e de desamparo das vítimas (HIRIGOYEN 2002b; BARRETO, 2005; FREITAS; HELOANI; BARRETO, 2008), o que poderá potencializar as consequências negativas destas situações.

E17 foi assediada por uma ex-aluna que, além de ter acesso privilegiado aos pares da docente, que se tornou alvo de suas fofocas e difamações, também contava com a distância geográfica de E17, o que lhe conferiu maior facilidade na articulação e na condução do processo de assédio durante um longo período.

O poder representado pela figura dos orientadores, presentes no relato de E3 e E6, está diretamente relacionado à importância da obtenção do título de Doutor para a carreira docente, que necessariamente está vinculado ao processo de orientação. Nos casos relatados, os orientadores usaram e abusaram da importância de seu papel no processo para humilhar, desqualificar e ameaçar os docentes sob sua orientação.

Muito embora os estudos sobre assédio pouco contemplem elementos relacionados ao perfil do assediador (BRADASCHIA, 2007; EINARSEN et al., 2011), foi possível identificar – em algumas entrevistas – características comportamentais e de perfil descritas pelos entrevistados, que apresentam os assediadores como pessoas problemáticas sob o ponto de vista de relacionamento profissional e interpessoal, como pode ser observado no exemplo abaixo, apresentado por E1:

“Era um sujeito absolutamente incompetente e muito difícil no trato [...]. Ele era um cara grosseiro, ele se impunha, tinha um comportamento autoritário, assediado, um comportamento que não condiz com relações sociais democráticas. [...] Eu o via como uma pessoa mau caráter, um desequilibrado, mandão, autoritário pra caramba.”

Também outros entrevistados fizeram observações neste sentido:

“Você sente a superioridade dela”. (E10); “Ela não conseguia fazer amizade com ninguém” (E17); “Essa pessoa é problemática mesmo [...]. Ele foi se tornando inseguro [...]. Com o passar do tempo, eu fui percebendo que talvez ele pudesse ter problemas psicológicos.” (E3)

Quanto às características comportamentais dos agressores, representadas pelas suas formas de atuação, os relatos de E15 e E7 chamam atenção para a sutileza de sua ação, aspecto que contribui para a invisibilidade dos processos de assédio e também para o surgimento de dúvidas por parte da vítima, afinal, como identificar o mal por trás da discrição, da educação e da gentileza? Sobre este aspecto, E7 relata:

“Ele agia assim... com aquele jeito generoso, bondoso... como se ele estivesse me fazendo um favor”.

E na descrição de E15: “Ele se esforça para se achar mais do que agradável. Talvez uma simulação para ser simpático. Ele faz um esforço para isso”.

Já, no caso de E6, não existiu nenhuma sutileza na abordagem utilizada pela orientadora, que a humilhou e a desqualificou em diversas situações, inclusive tendo o testemunho de outras pessoas. O comportamento intempestivo da agressora, marcado pela frequência de humilhações verbais e uma postura explicitamente agressiva, tornou o processo de orientação vivido por E6 traumático e ameaçador.

De qualquer forma, tanto nos casos de agressões explícitas, quanto naqueles em que a agressão foi sutil, podem ser observadas fragilidades e instabilidades sob o ponto de vista comportamental dos assediadores, fato que merece ser identificado e

prevenido pelas instituições; afinal, como já dissemos anteriormente, o assédio ocorre em ambientes permissivos, férteis ou propícios para tal e, neste sentido, entendemos que as responsabilidades também pertencem às IES.

Lembramos que o exercício de diferentes e concomitantes papéis, aliados à intensidade, frequência e diversidade das relações interpessoais pertinentes ao ambiente acadêmico são elementos que favorecem a ocorrência de assédio moral, observando que o profissional encontra-se exposto em variadas instâncias (HIRIGOYEN, 2002b; EINARSEN et al., 2011).

A análise dos dados sugere que a diversidade das práticas de assédio relatadas, bem como as relações de poder identificadas entre assediadores e assediados em diversas instâncias da prática docente demonstra guardar relação direta com a multiplicidade de papéis desempenhados pelo professor, ou seja, além de “dar aulas”, eventualmente também é aluno/orientando, pesquisador, coordenador, etc., podendo ser assediado em qualquer uma destas instâncias, inclusive de maneira simultânea.

O aprofundamento do conhecimento a respeito do perfil dos profissionais contratados, que remete ao ingresso do profissional na IES via processo seletivo, o acompanhamento de seu desempenho, bem como o estabelecimento de canais de comunicação por parte da instituição para o reporte de casos de assédio, constituem ações possíveis e necessárias à prevenção e ao combate das ocorrências de assédio moral, em qualquer uma das suas instâncias de ocorrência na academia.

Mais uma vez, destacamos que a ação de quem assedia é um reflexo da cultura da organização, aspecto destacado por Barreto (2005, p. 64), quando, ao abordar o perfil e comportamento dos assediadores, destaca que “o poder que emana de si, é um poder outorgado por outros. E, neste sentido, são mediadores que devem saber comandar e executar a política de gestão sem hesitação e inquietações”. Sendo assim, entendemos que a ocorrência do assédio moral não pode ser entendida apenas mediante análise da relação “assediado X assediador”, mas relaciona-se a um contexto mais amplo, representado pelo ambiente, clima e cultura vigentes na IES e também ao momento social, histórico e político onde as IES estão inseridas, aspectos sobre os quais trataremos na próxima seção.

5.4.3 Contexto organizacional e trabalho

Ao apresentarmos esta última categoria e, portanto, finalizarmos o processo de interpretação e de análise dos dados, voltaremos nossa atenção, num primeiro momento, para o olhar dos profissionais entrevistados, no que se refere a aspectos diretamente ligados à opção pela carreira docente, como também aspectos positivos e negativos no exercício de sua função. Encerrando esta sessão, num segundo momento, abordaremos aspectos relacionados à prevenção, combate e tratamento do assédio moral no ambiente acadêmico.

5.4.3.1 O ambiente acadêmico percebido pelo docente

Quando questionados sobre a opção pela carreira docente, como se deu o início na carreira, aspectos positivos e desafios da profissão e relacionamentos no ambiente de trabalho, os entrevistados trouxeram à tona elementos que nos permitiram aprofundar a compreensão sobre o exercício do papel docente e suas eventuais relações com as situações de assédio, vivenciadas pelos participantes da pesquisa. A leitura do mundo acadêmico – visto pelos olhos dos professores – constitui uma variável muito importante neste estudo, conforme já abordamos anteriormente. Além das questões pessoais específicas pertinentes a cada ocorrência, existem elementos contextuais que facilitam a ocorrência do assédio moral.

Quando perguntamos aos entrevistados o motivo de sua opção pela carreira docente, foram recorrentes as respostas apontando para a vocação (VARELLA; ORTEGA, 1984; BACELLAR; IKEDA; ÂNGELO, 2005), tendo sido também mencionados outros elementos, como: necessidade financeira de complementar renda, influência dos pais e da qualidade de vida – no que se refere à flexibilidade de horário.

Ao abordar a questão referente à escolha da carreira docente, alguns entrevistados reforçaram o prazer de ser professor, bem como aspectos positivos da relação com os alunos:

“Uma vez professora, para sempre professora, e eu acho isso maravilhoso. Eu gosto de ser professora, eu adoro sala de aula. Eu acho que é um espaço muito privilegiado” (E1); “O aluno traz uma energia pra gente, assim, fantástica! De vez em quando eu quero jogá-los pela janela, mas na maior parte do tempo eles me energizam” (E7); e ainda: “Eu não encaro a docência como uma profissão propriamente dita, eu encaro como uma vocação, quer dizer, um sentido maior e profundo de ser, fazer e gostar do que eu faço” (E8); “Eu tenho que procurar o que me interessa, o que me faz feliz. Eu adoro ficar em sala de aula, adoro mexer com aluno. (E9).

Ao refletirmos sobre estes posicionamentos dos docentes, que revelam sentimentos tão positivos a respeito da docência em si, envolvendo o trabalho desenvolvido em sala de aula e o relacionamento com os alunos, despertou nossa atenção o fato de que não foi feita nenhuma menção ao eventual prazer no desenvolvimento de outras atividades que, eventualmente, são realizadas por professores, como a pesquisa, desenvolvimento de atividades referentes à extensão ou mesmo atividades administrativas. Se, por um lado, este aspecto pode constituir uma limitação pertinente à quantidade de pessoas com as quais falamos, por outro, instiga-nos a pensar sobre as atividades preferidas e preteridas da profissão docente, bem como sobre os eventuais prazeres e desprazeres da vida acadêmica.

No caso do desenvolvimento de atividades administrativas por docentes, que inclui atividades relacionadas à supervisão e correlatos, reforçamos que, em muitos casos, este aspecto vem suprir o contínuo movimento de diminuição do número de profissionais nas IES em função de aspectos ligados a custos, bem como oferecer ao professor a possibilidade de aumento de sua remuneração, visto que, normalmente, as horas de trabalho desenvolvidas em atividades administrativas são remuneradas como um grupo de horas-aula. Temos, neste aspecto, um fenômeno que requer atenção e que aponta para o fato de que aqueles que exercem funções de comando nas IES nem sempre o fazem por “vocação”, mas, por questões financeiras e/ou políticas, já que não aceitar os “convites” para cargos administrativos pode não ser bem visto sob o ponto de vista político dentro da IES.

A fala de E1 aborda esta questão, chamando atenção para a eventual mudança de posicionamento dos docentes, quando atuantes em funções de comando:

“De repente você vira coordenador, você passa a defender o seu patrão, e não o seu corpo docente” e ainda “ele esquece que foi professor, então ele acaba sendo hostil, ele acaba hostilizando os colegas”.

Neste sentido, Barreto (2005) considera que, aqueles que atuam em posições de liderança nas organizações são pessoas que compactuam ou passam a compactuar com o *status quo*, com a cultura, com a prática, com as políticas, aspecto também exemplificado na abordagem de E1, ao referir-se ao perfil e à atuação de profissionais em cargos de liderança em determinada IES privada:

“Era muita ação entre amigos, era muita gente incompetente em cargo de chefia”.

Desta forma, é, em alguns destes profissionais, docentes, que não necessariamente desejam exercer funções de liderança ou possuem perfil adequado para tal, que vamos, eventualmente, encontrar os assediadores sobre os quais falamos anteriormente.

No que se refere ao ingresso na carreira (Quadro 15), alguns relatos revelaram intencionalidade (E1, E6, E7, E8, E11, E14, E16 e E17), enquanto outros mencionaram, de maneira explícita, que atuar como docente não foi algo planejado (E3, E4, E5, E9, E13).

Quadro 15: Opções pelo ingresso na carreira docente

Ingresso na carreira docente	
Intencional	Não intencional
<ul style="list-style-type: none"> • Vocação • Conciliação com maternidade • Desprazer na carreira empresarial • Processo “natural” que decorreu da escolha do curso de graduação 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação a partir da prática • Começou a atuar como docente por convite

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2012.

Nas abordagens que se referiram à intenção de ser professor, foram feitas referências a questões vocacionais, mas também: à possibilidade de conciliar a

maternidade com o exercício da docência (E16), à opção pela carreira docente como “plano B”, por não encontrar mais prazer na carreira em ambiente empresarial (E7) e também à opção pela docência, como um processo decorrente do curso de graduação (E1 e E6 – que cursaram Sociologia e Antropologia, respectivamente).

Nos casos dos docentes que expuseram que a atuação como professor não foi algo planejado, o convite para aulas, por parte de amigos, foi o que despertou o interesse para o ingresso na carreira (E3, E4, E5, E9, E13), sendo que a identificação pessoal com o exercício da docência deu-se a partir da experiência prática, e não de uma vocação anteriormente percebida, conforme relata E4:

“Quando eu entrei na sala de aula, eu disse: gente, o meu canto é aqui e não adianta eu querer virar outra coisa, porque é aqui”.

Ao discorrer sobre os aspectos positivos da carreira docente, certos entrevistados (E3, E11, E13, E14, E17) abordaram elementos referentes ao autodesenvolvimento e aprendizados constantes demandados pelo magistério, como podemos observar na fala de E11:

“Eu gosto deste aprendizado constante. Eu acho que a docência é isso: um aprendizado constante. Acho que no dia em que eu entrar na sala de aula e falar: hoje não tem nada para aprender, eu acho que vai estar na hora de eu parar”.

O legado deixado para o aluno no sentido de contribuir para seu desenvolvimento no aspecto pessoal também foi mencionado por E2, E4, E8 e E9. Nas palavras de E4:

“Trabalhar com educação é você dar uma contribuição para o desenvolvimento de uma pessoa ou de várias. Então, eu entendo que é uma responsabilidade imensa. [...] Você dá um norte, você dá uma certa luz sobre determinado aspecto que pode vir a interferir na vida das pessoas. Então eu entendo que é um aspecto positivo mais neste sentido, porque eu acho que a profissão de professor contribui muito na formação das pessoas.”

Além dos aspectos referentes ao autodesenvolvimento e da contribuição para o desenvolvimento dos alunos, E17 também mencionou o “grau razoável de autonomia” que possui para o exercício de seu papel.

Sobre os aspectos negativos e desafios da carreira docente, os entrevistados apresentaram respostas mais variadas que aquelas apresentadas quando da abordagem dos aspectos positivos, como podemos observar no Quadro 16. A sobrecarga de trabalho, o número grande de alunos por turma, a questão salarial e a desvalorização do professor pela sociedade de maneira geral, foram as temáticas abordadas com maior ênfase, exemplificadas no relato de E7:

“Quando eu era criança, eu queria ser professora e o meu pai falava assim: imagina, com isso você não vai ganhar nada, porque professor não ganha nada.”

Esta questão abordada por E7 nos remete ao paradoxo vivido pelo sistema educacional como um todo, em que, por um ângulo, identificamos novas e grandes expectativas demandadas pela família e pela sociedade com relação ao papel da escola e do professor (FREITAS, 1999; NÓVOA, 2006) e, por outro ângulo, um cenário de sucateamento, desconstrução, precarização e empresariamento (MINTO, 2006) dentre outros, que afastam, cada vez mais, a instituição escolar e os professores do exercício pleno de seu papel no sentido de preparar e formar as gerações atuais e futuras, não somente para as demandas do mercado de trabalho, mas também para seus papéis como cidadãos e seres humanos, inseridos em um contexto social altamente dinâmico e mutável.

Quadro 16: Aspectos positivos e negativos da carreira docente

Aspectos positivos e negativos da carreira docente	
Positivos	Negativos
<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizado constante • Contribuição para o desenvolvimento dos alunos (deixar um legado) • Autonomia 	<ul style="list-style-type: none"> • Sobrecarga de trabalho • Número grande de alunos por turma • Baixos salários • Desvalorização pela sociedade • Falta de preparo do professor • Má criação/desinteresse/formação do aluno • Problemas com lideranças • “Aluno = Cliente”

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa, 2012.

Ao abordar a quantidade de alunos por sala, E14 traz à luz também a questão referente à formação do professor e à necessidade de que ele seja orientado a como lidar com os alunos:

“Você é jogado numa sala de aula com quarenta alunos. No curso de Doutorado, você não tem nenhum tipo de preparo para lidar com esse tipo de situação, não se discute isso. No Mestrado, não se discute isso, na faculdade não se discute isso. Você é leigo e vai ter que jogar o seu próprio jogo. Não se discute esta questão de como lidar com o aluno. Sobre isso eu nunca vi um seminário na minha vida, eu não vi. Eu acho que o que a gente faz não é profissionalizado, não se tem treinamento, é uma coisa completamente amadora”.

É fato que a falta de preparo do professor para sua atuação junto ao aluno constitui uma realidade em alguns cursos de Mestrado e Doutorado, conforme apontado por E14, e que contribuem decisivamente para que a prática docente se torne ainda mais “desafiadora”, não só para os docentes, mas também para seus alunos, uma vez não é possível considerar que a vocação ou o domínio do conteúdo sejam suficientes para a adoção de práticas educacionais com resultados eficientes e eficazes.

Além da importância de que este aspecto receba maior atenção por parte das IES no decorrer dos cursos de Mestrado e Doutorado, entendemos que também é necessário, além do desenvolvimento de ações pertinentes à formação do docente no período progressivo ou inicial de sua carreira, que o aprimoramento e o desenvolvimento constantes do corpo docente também constituam alvo de atenção contínua por parte das IES, já que a formação inicial não dá conta das demandas novas que surgem ao longo da carreira e também que a necessidade e possibilidade de aprendizado e desenvolvimento fazem parte de todos os momentos da carreira de um profissional.

Também foram mencionados aspectos relacionados à má criação, à falta de preparo e ao desinteresse dos alunos, como aborda E13:

“Me incomoda muito e eu acho que incomoda todos os professores a enorme preocupação que os alunos têm com a nota e com o diploma e só, né? Não estão a fim de aprender, de estudar”.

Mais uma vez, neste caso, observamos questões que nos remetem a uma instrumentalização da ação educacional e que pode ser observada a partir da fala do docente sobre sua percepção de que o aluno não demonstra interesse com relação

ao aprendizado, mas apenas com o “produto” que é obtido ao final do curso, materializado na figura do diploma ou certificado de conclusão do curso.

Mesmo que acreditemos que ter um diploma possa representar um processo de aprendizado, este processo demonstra não constituir objeto de interesse do aluno e nem da própria IES, se levarmos em consideração as práticas e as políticas mencionadas por muitos dos docentes entrevistados, abordando toda a sorte de “medidas flexíveis” adotadas por algumas IES, voltadas ao atendimento de solicitações imediatas dos alunos, relacionadas, principalmente, à sua aprovação e, conseqüente, finalização do curso. O que este processo revela, da maneira como o percebemos, é que, além de seus interesses próprios, vinculados à lucratividade, à ascensão e à permanência num mercado altamente competitivo, as IES também recebem pressões dos próprios alunos, para que a finalização do curso ocorra de maneira rápida para a desejada obtenção do diploma ou correlato, bem como da própria sociedade/mercado de trabalho, no sentido de que os profissionais sejam “produzidos” com rapidez e qualidade.

O que podemos notar é a criação de um círculo vicioso que sempre acaba em si mesmo, e com os esforços voltados para espaços de tempo cada vez mais curtos, quando não imediatos. O tempo necessário para ensinar, o tempo necessário para aprender e para apreender, acaba sendo suplantado pela lógica do agora, de forma que ter um aluno para ensinar que não quer aprender, como citado por E13, é um desafio que não se resolve apenas em sala de aula, mas que precisa ser entendido e tratado também no contexto social.

Problemas com as lideranças, bem como ao tratamento do aluno como cliente também foram abordados como aspectos negativos da profissão, conforme abordagem de E8:

“Essa coisa de “aluno cliente”, para mim, é uma coisa muito complicada! Porque o aluno não é teu cliente, ele é teu aluno. Então, eu acho que é uma coisa assim, que vai além de um valor numérico, além do que o mercado está querendo. Se a sociedade, de alguma forma, não começar a discutir essa inversão de papéis e essa inversão de valores, eu não sei aonde a gente vai parar”.

E10 ressaltou que os problemas enfrentados com a gestão são, em sua opinião, maiores que aqueles enfrentados junto aos alunos:

“É mais com a gestão mesmo, né? Mais com a liderança, com os alunos até que não”.

Nesta mesma direção, E2 apontou para questões que denominou “lógica da instituição”, referindo-se às situações, nas quais o docente tem sua opinião ou seu trabalho desrespeitados e/ou desconsiderados em função da lógica “aluno=cliente”, e também por conta dos interesses financeiros da instituição, quando estes desconsideram aspectos relacionados ao processo educacional em si. Nas palavras de E2:

“Você muitas vezes tem que se submeter a uma lógica, e essa lógica nem sempre é a lógica que é mais adequada pra você satisfazer a sua vocação, então muitas vezes você quer ter uma conduta e a Instituição veta essa conduta e te direciona para uma outra”.

Assim como em algumas das abordagens pertinentes às situações de assédio percebidas pelos docentes, também ao se referirem aos desafios e aos aspectos negativos da atuação como professor, houve menção à responsabilidade que o mesmo tem com relação às interações pertinentes ao ambiente profissional onde está inserido, no sentido de que nem sempre é vítima, o que pode ser exemplificado na fala de E14 e que chama a atenção para o constante posicionamento alerta que devemos adotar ao analisar as situações:

“Tem que ter cuidado para não vitimizar o professor nesse processo todo, porque o professor não é só vítima das histórias, não. Eu mesmo me vejo abusando e a gente tem que se controlar para não abusar da maldade em relação a um aluno, porque você pode expor o cara ao ridículo.”

Esta é uma questão que também merece atenção. Inicialmente, é fundamental reforçar que o professor nem sempre constitui a figura da vítima, o que podemos observar no estudo desenvolvido por Souza (2007), que menciona vários abusos

praticados por professores e também a partir dos relatos dos participantes de nosso próprio estudo, que sofreram assédio moral por parte de seus orientadores e superiores hierárquicos, que também são professores. Além disso, entendemos que nem sempre a vítima está diante de uma situação total de impotência. Ainda que existam elementos que dificultem uma ação específica ou imediata, como, por exemplo, o medo de perder o emprego versus sua necessidade, ou o não-reconhecimento imediato da situação de assédio como um perigo à vida pessoal e profissional, é fato que também existem caminhos e possibilidades, como demonstrado no caso de E15, que resolveu abordar diretamente a questão com seu superior hierárquico ou E17, que se mobilizou para entender com maior profundidade a situação da qual foi vítima, inclusive buscando apoio de profissionais da área de Direito e Psicologia.

Pudemos perceber que múltiplos são os desafios da carreira docente porque em alguns dos contextos apresentados pelos entrevistados, múltiplas são as funções desempenhadas pelos professores, que, além de ministrar aulas – sua função clássica - também atuam como orientadores, gestores, pesquisadores, dentre outros e, não raro, acumulam papéis de aluno e/ou orientando. A fala de E1 ilustra com propriedade esta questão:

“A coisa que eu mais gosto é dar aula e é o que a gente menos faz”.

Desta forma, tensões, conflitos e “desafios” - constantes e variados, não são de todo incomuns no universo do professor universitário, uma vez que emergem em ambientes que demandam competências diversas que partem de diferentes instâncias e que podem gerar um supercontrole de suas atividades. Os subprodutos deste processo para o professor podem envolver frustração e/ou sobrecarga - uma vez que nem sempre o docente consegue obter sucesso nas diferentes frentes de atuação para as quais é solicitado, bem como uma avaliação negativa de sua performance – uma vez que ele poderá ter melhor desempenho apenas em algumas demandas (BASTOS, 2007; LEMOS, 2010).

Referindo-se à multiplicidade de papéis desempenhados por alguns docentes, ao abordar sua atuação em sala de aula, E14 faz uma autoavaliação negativa:

“Eu acho que eu sou um professor mediano, de mediano para baixo. Eu acho que sou um bom pesquisador, mas não me vejo como um bom docente”.

A observação deste docente corrobora a visão de Bastos (2007), que citamos anteriormente, no sentido de que nem sempre encontraremos em um professor a pluralidade de competências que lhe são demandadas e que a ausência destas competências pode gerar eventual tensão e sofrimento para o professor. Em alguns casos, pode envolver a expectativa de recompensas e realizações que nem sempre podem ser concretizadas.

No se refere à sobrecarga gerada por diferentes demandas, que inclui a produção acadêmica, temos o exemplo apresentado por E9, quando questionada por sua coordenação a respeito de sua produção acadêmica:

“Se eu dou aula, como é que eu posso produzir”? e também a fala de E1, quando aborda a sobrecarga de trabalho docente: “É dura a vida do professor, professor não para e isso é um fato. Você não consegue parar de trabalhar nunca, você leva trabalho para casa sempre.” Cabe aqui a observação de Lemos (2010), ao destacar que, além da sobrecarga de atividades, poderá ser também atribuído ao professor o papel de “bode expiatório” de um sistema que não facilita seu sucesso. Nem sempre as demandas vêm acompanhadas dos recursos necessários à sua realização, mas que lhe atribui os deméritos quando não consegue atender às diferentes demandas.

Em síntese, além dos aspectos intrínsecos pertinentes ao meio acadêmico representados pelo sistema educacional e suas demandas, falta de formação necessária e problemas com lideranças, dentre outros, o docente ainda tem os desafios representados pelos aspectos extrínsecos, como a falta de reconhecimento social do papel por ele exercido, bem como o comportamento dos alunos.

Muito embora também existam aspectos positivos evidenciados pelos participantes deste estudo no que se refere a como percebem o ambiente acadêmico, muitas foram as oportunidades identificadas no que se refere a um “repensar” sobre a formação docente e também sobre o trabalho desenvolvido pelo professor em diversas frentes que lhe são demandadas no dia a dia profissional.

É fundamental que as IES possam estruturar-se internamente de forma que os professores possam aplicar suas competências e exercer um trabalho que lhe

propicie satisfação e obtenção de resultados positivos, que não serão somente para si, mas que naturalmente reverberarão para toda a instituição, para os alunos e, conseqüentemente, para toda a sociedade.

De acordo com os dados que emergiram neste estudo, pudemos perceber que as práticas e políticas adotadas por algumas IES privadas demonstram uma reprodução no meio educacional das demandas imediatistas de uma sociedade cada vez mais preocupada com o consumo e com os produtos em si que, no caso da educação, podem ser representados pelo acesso aos cursos e pela aquisição do diploma. Este posicionamento das IES gera impactos diretos na prática docente e se materializa de várias maneiras, inclusive, na ocorrência das mais variadas formas de assédio moral perpetradas contra docentes, como as que pudemos analisar neste estudo.

Quanto aos impactos da reprodução deste modelo, chamamos atenção para sua gravidade e abrangência. Gravidade, pelo fato de que, a instância educativa parece demonstrar que, em alguns casos, tem corroborado para uma atuação inadequada e que a afasta sobremaneira de seu propósito original, que é a educação, a formação e o desenvolvimento de pessoas. Abrangência, pelo fato de que estamos tratando de uma temática, que envolve os alunos, os docentes, as IES e a sociedade em geral (que demanda e, ao mesmo tempo, recebe os *outputs* daquilo que ocorre no interior das IES), numa perspectiva presente e futura. E4 nos convida a refletir sobre estes aspectos ao questionar:

“O que queremos na formação dos alunos? Aonde a gente quer chegar? Então o aluno vai sair com a marca da Universidade, que impacto isso tem? Então, o que é que a gente quer? Se a gente quer uma coisa, o caminho é esse, se a gente quer outra coisa, o caminho é outro”.

A análise dos dados que emergiram dos processos trabalhistas e entrevistas trouxeram à tona problemas e conseqüências para todas as instâncias envolvidas, que continuarão ocorrendo caso a reprodução deste modelo se perpetue. Considerando-se os *outputs* deste processo, que incluem: a) a fragilização cada vez maior dos propósitos educacionais das IES em função das preocupações com lucro

e imagem, e b) o aviltamento das condições de trabalho do professor, principal agente no processo educacional, sob o ponto de vista humano e profissional; questionamos se são estes os *outputs* que alunos, professores, instituições de ensino e a própria sociedade - que podem constituir, ao mesmo tempo, agentes perpetradores e vítimas desta dinâmica perversa – desejam continuar obtendo.

Se a resposta for positiva, a reprodução das práticas atuais é o caminho que deve continuar sendo percorrido. Se a resposta for negativa, é fundamental repensar posturas, políticas, práticas, procedimentos, além de atentar para importantes aspectos relacionados à prevenção, ao combate e ao tratamento das situações de assédio moral nas IES, sobre os quais trataremos no próximo tópico.

5.4.3.2 Prevenção, combate e tratamento do assédio moral no ambiente acadêmico

Como prevenir, combater e tratar as ocorrências de assédio moral no ambiente acadêmico foi uma das questões propostas no roteiro das entrevistas realizadas com os docentes (Apêndice 2), que expuseram suas visões sobre esta temática, mediante sua experiência profissional e também as situações de assédio moral que vivenciaram.

Muito embora os profissionais tenham se mostrado um pouco reticentes no que se refere a estes assuntos, inclusive misturando nas respostas os conceitos de prevenção e de tratamento, foi possível identificar algumas questões que se destacaram dentre as respostas obtidas, conforme Quadro 17, sendo importante observar que a prevenção implica, de acordo com Freitas, Heloani e Barreto (2008), a construção de uma nova mentalidade no ambiente de trabalho, enquanto que o combate está relacionado ao presente imediato, necessitando de instrumentos e de mecanismos de controle e punição aos responsáveis pelas práticas de assédio moral.

Quadro 17: Prevenção e tratamento do assédio moral no ambiente acadêmico

Assédio Moral no Ambiente Acadêmico	
Prevenção e Combate	Tratamento
<ul style="list-style-type: none"> • Construção de cultura e modelo de gestão favoráveis • Abertura para o diálogo • Existência de políticas claras e transparentes • Existência de um código de ética • Disponibilização de canais de comunicação/denúncia também para professores • Punição 	<ul style="list-style-type: none"> • Apoio psicológico ao docente

Fonte: Organizado pela autora, a partir dos dados da pesquisa, 2012.

Quanto à prevenção, elementos referentes à transparência da gestão, à existência e à clareza de políticas/processos e também à construção de uma cultura favorável foram recorrentes e são exemplificados nas falas de alguns dos entrevistados, mencionadas a seguir:

“É possível prevenir à medida que a gente controla as condições organizacionais. Se uma organização não admite a possibilidade que isso pode ocorrer e se ela tem interesse num bom ambiente de trabalho, ela pode construir na sua cultura uma série de elementos que são capazes de ajudar na prevenção ou diminuir isso. Acima de tudo, o grande recado é de que a administração não será conivente com qualquer coisa deste tipo. Agora, se você tem as pessoas nos cargos mais altos deitando e rolando, o exemplo já vem de cima de que a impunidade campeia. Aí, de repente, qualquer coisa é justificada antecipadamente”. (E17)

“Eu acredito numa revisão de valor, com uma revisão da gestão. Revisar a gestão, né? Que cada um saia do seu cercadinho e queira construir, mas de uma forma mais justa, mais honesta, mais compartilhada. Eu acho que a organização é o que as pessoas são. Se ela está como está é porque as pessoas estão fazendo de uma forma diferente”. (E8)

“Eu acho que a primeira coisa é ter um código de Ética, um código de conduta para a instituição. Em algumas instituições, você tem isso, um código que prevê algumas situações. Então, talvez a presença de um código poderia nortear ou dar respaldo para as pessoas envolvidas.” (E11)

Se, como mencionamos anteriormente, a cultura da organização pode constituir um elemento facilitador das práticas de assédio que, em alguns casos, podem, inclusive, fazer parte das práticas instituídas e naturalizadas em algumas IES, certamente, as ações no sentido de que esta própria cultura possa coibir o assédio moral, em suas diversas possibilidades de manifestação, mediante práticas, processos e políticas de gestão, como mencionado por E6, são fundamentais para que se constitua e mantenha um ambiente de trabalho que não permita a ocorrência de práticas desta natureza. Naturalmente, como aborda E8, práticas, políticas e procedimentos são criados e postos em prática por pessoas, de forma que a informação e a comunicação devem ser precisas e constantes, no sentido de que haja sempre uma consciência vigilante a respeito de quaisquer ações que possam atentar contra a dignidade e as boas condições de trabalho e de relacionamento interpessoal de todos os que atuam na IES.

Também foi referenciada por alguns dos entrevistados a importância de a IES disponibilizar canais de comunicação e/ou denúncia das situações de assédio, como aborda E1:

“Eu acho que isso vem da democratização das relações sociais, e como você consegue isso? Eu acho que tendo nas instituições canais, por exemplo, ouvidoria. Eu acho uma coisa fundamental, eu acho que você tem que ter canais de denúncia, canais de publicização”.

Com relação a este aspecto, E12 destaca que percebe a existência de Ouvidoria em algumas IES, mas que, em geral, este é um canal de comunicação que é disponibilizado apenas para o aluno, de forma que o professor acaba não tendo onde e/ou com quem se comunicar, uma vez que aqueles que exercem funções de liderança nem sempre estão preparados para isso ou representam os próprios assediadores, ou ainda, como pudemos notar na fala de E7, a área de Recursos Humanos, que possui um papel importante neste processo, nem sempre é confiável.

Entendemos a disponibilização de canais de comunicação para os profissionais como uma demonstração de que a IES não está se eximindo das ocorrências que ocorrem nas relações entre as pessoas que nela estudam, que nela trabalham, mas como um posicionamento de abertura para o diálogo e discussão de possibilidades.

Como elucida E1, a existência de canais de comunicação e acesso, pode, inclusive, minar o poder do assediador, desestimulando sua ação:

"Quanto mais você abre os acessos da transparência de quem está no poder, você minimiza o poder dele, porque daí você escancara esse sujeito, suas fragilidades ficam escancaradas. [...] Enquanto o poder ficar isolado no seu exercício, não tem espaço, se presta ao que quiser, né?"

E3 abordou a questão referente à confiabilidade dos eventuais canais de comunicação disponibilizados pelas IES, no sentido de que eles não conseguirão cumprir seu papel se não agirem de maneira exemplar e isenta de parcialidade. Mais uma vez, no relato de E3, surgiram aspectos referentes ao medo de retaliações, que faz com que, em muitos casos, os profissionais assediados deixem de reagir, denunciar ou buscar ajuda, porém, em sua visão, isto pode ser minimizado, mediante a existência de canais de comunicação confiáveis. Nas palavras do entrevistado, quando existem canais em que o docente pode recorrer, o nível de vulnerabilidade percebido por quem foi assediado é menor:

"Você não pode ficar à mercê de um cara maluco, né? Você pega um cara maluco e tá perdido para o resto da vida?"

Ao contrário, quando não existem canais de comunicação, nosso entendimento é a opção por uma postura de desinteresse ou ainda de negação da possibilidade de assédio moral e/ou de quaisquer outras manifestações de conflitos interpessoais. A inexistência de canais de comunicação também pode ser o reflexo de uma visão cega, obtusa, arcaica ou ainda despótica de administração, em que não existe nenhuma preocupação com o fator humano. Em qualquer uma destas realidades - desinteresse, negação ou ainda cegueira institucional – as perspectivas de um bom ambiente de trabalho não são promissoras, pois se tratam de contextos nos quais as práticas de assédio moral são consideradas como normais ou nem sequer tem sua existência considerada.

Ainda sobre a inexistência de canais de comunicação, é importante observar que sua ausência justifica a desistência de alguns profissionais em levar à frente uma eventual denúncia de assédio, por não saber ou por não ter por onde começar, o que é exemplificado na fala de E3, assediado por seu orientador:

"Muitos alunos acabam desistindo, por que ele vai reclamar para quem?".

Tanto no que se refere aos aspectos relacionados à prevenção, como aqueles relacionados ao tratamento dos casos de assédio moral, E3, revelou certo descrédito, ao afirmar que: "Talvez no caso brasileiro seja difícil...". Nesta abordagem, o docente se referiu à falta de normas e regras nas IES privadas em geral, principalmente quanto ao processo de orientação nos cursos de Mestrado e Doutorado, mas também a uma das características culturais do brasileiro referentes ao "jeitinho" e/ou ao "não confronto" (FREITAS,1991; BARROS; PRATES, 1996) que, embora não justifiquem, contribuem para o entendimento das reações de algumas vítimas.

Na opinião de E5, não é possível prevenir as ocorrências de assédio nas IES. Conforme seu ponto de vista, podem existir fatores de ordem psicológica não perceptíveis pelas pessoas de uma maneira geral e que somente quando da ocorrência de alguma situação traumática ou constrangedora é que elementos desta natureza vem à tona. Convém ressaltar, que embora a situação vivenciada por E5 não tenha sido classificada como assédio (caso da aluna que confundiu o relacionamento com o professor com a possibilidade de um relacionamento amoroso), trata-se de um fato que, assim como as situações de assédio moral, também requerem atenção por parte das IES.

Quando perguntamos a visão de E6 a respeito das possibilidades de prevenção e de combate ao assédio moral, a docente apontou para a necessidade da adoção de medidas imediatas e exemplares relacionadas à punição daquele que provoca as situações de assédio, mas, ao mesmo tempo expressou sua descrença com relação a este aspecto em função de características culturais e de gestão da IES em questão. Em suas palavras:

"Eu acho que ela deveria ter sido demitida [referindo-se à sua orientadora] e terem colocado outro professor no lugar dela para terminar a orientação. Agora, eu não sei até que ponto isso, na [nome da instituição] iria acontecer. Eu descredito na instituição."

Na postura de descrença de E6, podemos vislumbrar o quão tóxico é o ambiente da referida IES, porém, entendemos que é importante considerar que esta descrença

também é um dos elementos que reforçam a ocorrência de assédio moral e de toda a sorte de situações indesejáveis. Assim como o medo, ela alimenta o processo perverso, que segue livremente, uma vez que existe uma impunidade tácita ou explícita. Neste sentido, destacamos o fato de que, às vezes, é a manifestação de uma pessoa ou de um grupo que pode despertar o interesse e a ação efetiva nas situações indesejáveis que, eventualmente, estejam ocorrendo no interior da IES. Se nada for dito, possivelmente nada será feito; entretanto, se houver alguma manifestação, existe a possibilidade de que alguma ação seja tomada.

Quanto ao tratamento das situações de assédio moral sofridas por professores, pouco abordada pelos entrevistados, E2 abordou ser necessário a IES disponibilizar ao docente a possibilidade de tratamento psicológico, tendo em vista as consequências decorrentes das situações de assédio, bem como seus impactos em diferentes aspectos da vida do docente.

Ainda no que se refere às questões relacionadas ao tratamento, E8 reforça sua importância, principalmente por conta dos possíveis impactos sofridos pelas vítimas:

"Eu acho que isso é uma coisa muito séria e precisa ser tratada como uma coisa que não dá mais pra esconder, sabe... botar a sujeira embaixo do tapete... porque eu acredito que a pessoa pode ser violada, mas vai chegar uma hora em que ela estoura."

Conforme observado nos casos que analisamos, "estourar" pode significar ficar doente, deprimido, ter insônia, pedir demissão da IES e uma série de outras manifestações que afetam a vida dos docentes, não somente na esfera profissional, mas também na relação consigo mesmo e com pessoas mais próximas, podendo gerar marcas profundas e nem sempre reparáveis. Como observamos anteriormente, e utilizando a mesma metáfora que E8, a sujeira é colocada embaixo do tapete nos ambientes em que isso é possível, permitido ou estimulado, enquanto que nos ambientes em que existe uma cultura e um modelo de gestão que estimulem e propiciem o diálogo e a adoção de condutas transparentes, pouco ou nenhum espaço haverá para a existência de práticas perversas. Nestes casos, ainda que, eventualmente, exista sujeira, própria do convívio entre pessoas, não haverá tapete para escondê-las.

Após refletirmos sobre os elementos pertinentes a cada uma das categorias que emergiram a partir da análise dos dados, apresentaremos, no próximo capítulo, que encerra este estudo, nossas considerações finais a respeito do que entendemos constituírem os principais achados e contribuições desta pesquisa, em função da questão que nos propusemos a responder, bem como suas eventuais limitações e sugestões para pesquisas futuras.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é um microorganismo que reflete o mundo exterior e seus problemas. Cuidar da escola, de seus personagens, dos processos que ali acontecem é uma das responsabilidades dos pesquisadores... é um compromisso que não pode ser ignorado (WITTER, 2002).

6.1 As múltiplas faces do assédio moral percebidas pelo docente que atua no nível superior

Numa situação de explícito desprestígio no plano social (DIAS-DA-SILVA, 2002; BIANCHETTI; PEREIRA; ANDRADE, 2009), com um leque cada vez mais diversificado de atribuições (MILLER, 1991; ZABALZA, 2004; NASSIF; HANASHIRO; TORRES, 2010; LEMOS, 2010) que requerem competências que nem sempre são encontradas em uma única pessoa (BASTOS, 2007), além da crescente competição com seus próprios pares geradas, em muitos casos, por pressões referentes à quantidade de publicação (SILVA, 2008; SANTOS, 2010; SOBRAL; RAMOS, 2010; FREITAS, 2011), aliado a um posicionamento mercantilista adotado por algumas IES (BERTERO, 2006; PAULA; RODRIGUES, 2006), o papel docente tem se tornado cada vez mais vulnerável a situações de assédio moral.

Neste estudo, que visou a identificar e a analisar as condições organizacionais que favorecem e como ocorrem as práticas de assédio moral na perspectiva de professores que atuam em cursos de Administração de Empresas, em IES particulares na cidade de São Paulo, pudemos evidenciar que o assédio moral percebido pelos docentes, no âmbito da amostra, composta por dados oriundos de entrevistas em profundidade com 17 docentes e análise documental de 6 processos trabalhistas, ocorre em diversas instâncias de sua atuação profissional, são motivadas tanto por questões pessoais quanto organizacionais e possuem múltiplas faces, que se manifestam nas mais diferentes formas de violência.

Corroborando os estudos de Hirigoyen (2002) e Einarsen et al. (2011), pudemos identificar que a frequência de interações pessoais pertinentes ao exercício do papel docente constitui um dos fatores que o expõe a situações de assédio. Outros elementos, entretanto, identificados a partir da análise dos dados desta pesquisa, sinalizaram que a multiplicidade de papéis exercida por docentes também pode representar elemento interveniente com relação à exposição ao assédio por parte do

professor, uma vez que o assédio não somente ocorre no exercício do papel docente propriamente dito, mas que também pôde ser evidenciado nas relações entre orientando(a) e orientador(a), em instâncias relacionadas ao exercício do papel de pesquisador, no relacionamento com colegas de trabalho, nas interações com os superiores hierárquicos e até mesmo na relação com ex-aluno.

A existência de relações de poder entre assediador e assediado, demonstra ser consenso nas abordagens sobre a dinâmica das situações de assédio moral (HIRIGOYEN 2002a e b; BRADASCHIA, 2007; FREITAS; HELOANI; BARRETO, 2008), sendo importante destacar que este poder nem sempre está diretamente relacionado com a figura que representa o poder hierárquico.

Os casos de assédio que analisamos corroboram esta perspectiva e apontam, no caso da relação entre alunos e professores, para uma inversão de papéis no que se refere à detenção do poder no caso dos ambientes onde o aluno é considerado e tratado como cliente pela IES. Este “empoderamento” do aluno que, efetivamente, pôde ser verificado na prática, à medida que pudemos identificar e analisar situações nas quais não somente a autoridade, mas a própria ação pedagógica docente foi desconsiderada, desqualificada ou preterida em função do entendimento e/ou aceitação por parte de algumas IES de que o aluno é um cliente, representa um processo que mina e deteriora, de maneira clara e objetiva, a autoridade representada pela figura docente, tornando-a vulnerável e exposta a situações de assédio moral.

Este cenário, além de reforçar a fragilidade e o desrespeito pelo papel e imagem do docente, e afetar definitivamente o bom exercício de sua função, revela um contexto profissional, cujos conflitos são vividos pelos professores, muitas vezes de maneira solitária e sem eco junto às lideranças hierárquicas que, em muitos casos, são os principais deflagradores das situações de assédio moral perpetradas contra os professores. Neste sentido, não podemos deixar de considerar que os efeitos nocivos de processos desta natureza, além de atingir diretamente os docentes, têm sua abrangência potencializada à medida que interferem diretamente no processo de ensino-aprendizagem e na qualidade de ensino.

Muito embora a atuação da escola, mais especificamente no caso do ensino superior, deva atender as demandas do mercado, esta não constitui um produto de

fabricação, venda e consumo imediatos. Deve-se lembrar que as demandas representadas pelo mercado constituem apenas uma parte dos propósitos educacionais, os quais incluem a formação de cidadãos e seres humanos, de forma que a instrumentalização da educação deveria constituir fato preocupante para toda a sociedade, seja numa perspectiva atual, seja numa perspectiva futura.

Para não perder seus alunos para eventuais concorrentes, algumas IES adotam toda a sorte de condutas “flexíveis”, objetivando que os alunos estejam sempre satisfeitos com suas notas e que, preferencialmente, não sejam reprovados, ainda que, para que isto ocorra, sejam necessárias algumas atrocidades no processo de gestão de pessoas e no trabalho desenvolvido pelo professor. Além de um claro afastamento de seus propósitos educacionais, este círculo vicioso, também gera impactos negativos significativos para as IES, os quais incluem aspectos referentes à manutenção de sua própria imagem e do ambiente de trabalho, que é percebido não somente pelos profissionais que nesta atuam, mas também pelos alunos.

A nosso ver, o posicionamento míope e imediatista adotado por algumas IES, não encontrará, no médio e longo prazos, a aquiescência esperada e/ou desejada nem dos alunos e nem do próprio mercado de trabalho que, embora ávidos por rapidez e pela inexistência de percalços no processo de ensino aprendizagem, clamam também por qualidade, cuja ausência será fatalmente percebida, ainda que, no decorrer do tempo, gerando prejuízos irreparáveis para todos os envolvidos.

Ao identificarmos a figura do gestor como não sendo o único, mas um dos principais perpetradores nos processos de assédio moral, conforme observado na literatura (HIRIGOYEN, 2002a, 2002b) e corroborado nesta pesquisa, faz-se necessário reforçar que aqueles que ocupam posições de liderança nas organizações devem aderir aos princípios que as guiam para poder exercer seu papel de maneira eficiente e eficaz (BARRETO, 2005). Assim sendo, seja pela aquisição ou pela manutenção de privilégios referentes ao cargo ou meramente pelo emprego em si, o assediador tem seu portfólio de táticas devidamente respaldado, aceito e até incentivado pelas instituições que, salvo em algumas exceções identificadas na pesquisa, em muitos casos, tem incorporados em sua cultura, o desrespeito, a humilhação, a falta de profissionalismo e/ou o descaso com relação ao trabalho que é desenvolvido pelo docente.

Os aspectos culturais das IES se mostraram relevantes na compreensão das situações de assédio analisadas, em que pudemos verificar contextos de permissividade e/ou conivência, conforme assinalado por Hirigoyen (2002a, 2002b), Sirota (2008), Soboll (2008) e Einarsen et al. (2011). A naturalização dos processos de assédio é extremamente preocupante, não somente porque dificulta as possibilidades de ações relacionadas à prevenção e ao combate, mas, principalmente, por reforçar a estigmatização da vítima e, conseqüentemente, seu sofrimento, além de refletir um cenário em que situações de profunda degradação das condições de trabalho e dos relacionamentos interpessoais são interpretadas como normais.

Se as práticas de assédio moral são consideradas como traços perversos comuns no âmbito educacional e sustentadas pela cultura da instituição, os gestores, os orientadores, os alunos – enfim, todos aqueles que são detentores de alguma forma de poder, em algum momento da relação estabelecida com o docente, encontrarão terreno fértil para a prática de toda a sorte de atrocidades, desde as mais sutis até as mais explícitas. Afinal, como prevenir ou combater algo que é considerável normal ou até desejável?

É importante considerarmos que a naturalização das ocorrências de assédio moral e quaisquer outras formas de violência - situações que, embora não sejam configuradas assédio moral, necessitam atenção em função de também serem graves - trazem consigo a banalização daquilo que não é profissional, do que não deveria ser tolerado, daquilo que é, no mais das vezes, desumano, e que pode gerar conseqüências gravíssimas, não somente para o docente diretamente envolvido, mas para todo o contexto, como abordamos anteriormente. Esta dinâmica é perversa e necessita ser combatida: a naturalização torna o ambiente cada vez mais hostil e suas conseqüências podem ir muito além do aspecto temporal imediato.

A falta de canais de comunicação confiáveis, de normas claras e transparentes, de cuidados no processo de contratação e de acompanhamento daqueles que exercem papéis de liderança, aliados à ausência de uma atuação efetiva da área de Gestão de Pessoas (ou Recursos Humanos) em algumas IES, não somente demonstram a naturalização dos processos perversos, mas também retroalimentam um círculo vicioso que reforça a estigmatização e a solidão de quem sofre assédio.

As eventuais reações ou não reações das IES mediante as situações de assédio constituem um dos elementos cruciais na análise deste fenômeno no ambiente acadêmico. Assim, se a possibilidade da existência do fenômeno (assédio moral) sequer é considerada no que se refere ao estabelecimento de normas, procedimentos, ações preventivas e tratamento dos casos, o ambiente tornar-se-á altamente propício a esta forma de violência – que tem ampliadas suas possibilidades via a multiplicidade de papéis exercidos pelo docente e pela frequência de interações pessoais, que fazem parte do exercício de suas funções.

Em que pesem os aspectos idiossincráticos pertinentes a cada uma das situações de assédio analisadas, cujo perfil psicológico e/ou momento de vida do assediador e do assediado exerceram um papel de suma importância na compreensão dos processos de assédio moral percebidos pelo docente, reforçamos que o contexto em cujas situações ocorreram, necessita ser também considerado, sendo que este mesmo contexto pó derá mitigar, neutralizar, reforçar, induzir ou repelir ocorrências de assédio.

Se, até o momento, apresentamos e discutimos questões referentes à complexidade e à multiplicidade das atividades desenvolvidas pelos professores, a frequência de suas interações pessoais, a conduta adotada por algumas IES, no sentido de tratar o aluno como cliente, e a naturalização das práticas de assédio moral na cultura das IES, como condições organizacionais que favorecem a ocorrência das práticas de assédio moral sofrido pelo docente, também é importante estender nosso olhar para o macroambiente competitivo em que as IES estão inseridas.

Os fenômenos que ocorrem no interior das organizações, que incluem o assédio moral, guardam relação direta com o contexto sociocultural, político e histórico em que estas estão inseridas e, neste sentido, é fundamental retomar a observação feita por Freitas, Heloani e Barreto (2008), quando aportam que a violência que ocorre no ambiente de trabalho contemporâneo pode representar a manifestação de uma violência mais ampla, que possui seus fundamentos ancorados em uma sociedade que entende ser a economia a resposta para todos os seus problemas e, em uma organização do trabalho, cada vez mais descompromissada com as pessoas, de forma que o assédio moral é decorrente de um processo disciplinar, proveniente das modernas formas de gestão e de organização do trabalho atual, sendo importante

lembrar que o adjetivo "moderna" traz consigo, em alguns casos, a precarização do trabalho e que nem sempre considera o bem-estar das pessoas (HELOANI, 2008; CALDAS; NEVES, 2008).

No caso das IES, foram identificados aspectos relacionados à competitividade e à velocidade demandados pelo ambiente onde estão inseridas. Neste sentido, não somente pela opção de tratar o aluno como cliente, em detrimento do processo educativo e do trabalho desenvolvido pelo professor, mas também as relações de competitividade que ocorrem entre os docentes no interior das próprias IES, constituem elementos que fomentam e, em alguns casos, subjazem às práticas de assédio moral no ambiente acadêmico, seja entre colegas docentes, seja na relação com o aluno ou com a liderança hierárquica.

Finalmente, na esfera individual e dos microconflitos que permeiam o trabalho desenvolvido pelo professor, podemos destacar a forte tensão que é gerada, por um lado, pela necessidade de viver, de sobreviver e de ter um emprego e, por outro lado, pelo profundo desgaste, resultante das pressões exacerbadas provenientes da multiplicidade de tarefas e papéis a serem desempenhados. Este contexto pode ter como subprodutos a exaustão, o sofrimento físico e mental e até mesmo o desencanto pela carreira, decorrentes dos desafios diários e da eventual falibilidade em função da impossibilidade de atender às diferentes competências que são demandadas (BASTOS, 2007), em certos casos, de maneira concomitante, além de uma maior exposição às situações de assédio moral.

O medo de perder o emprego, aliado ou não ao forte desejo de se evitar o conflito, faz parte dos sentimentos e das emoções que amparam a ocorrência do assédio moral, agindo como um motor que mantém o ritmo das práticas de assédio, alimentadas pela cumplicidade do silêncio individual e/ou coletivo (HIRIGOYEN, 2002a; BARRETO, 2005). Neste sentido, é fundamental apontar para a importância da postura ativa dos docentes com relação a seu trabalho e a sua carreira, ampliando seu olhar para um cenário que, muitas vezes, é contraditório, árido, indigesto, mas que, por outro lado, faz parte da sua opção de vida e, portanto, demanda tomadas de posição no dia a dia, principalmente quando da existência de situações indesejáveis ou de conflito, como as que emergiram neste estudo.

A adoção de uma postura ativa prescinde a compreensão de que os professores nem sempre constituem apenas as vítimas nos processos de assédio e que outras posturas e outros papéis necessitam, eventualmente ser assumidos, e incluem a busca pelo diálogo, o questionamento e, em alguns casos, até mesmo a intolerância. Neste sentido, como sinaliza Krentz (1986), se não existir um movimento de ação e/ou reação por parte dos professores, haverá o favorecimento da manipulação, da omissão e do autoritarismo nas questões referentes ao magistério, tornando o dia a dia mais penoso e os nós mais difíceis de serem desatados.

Ainda que a ocorrência de assédio moral de docentes não constitua privilégio daqueles que atuam especificamente nos cursos de Administração de Empresas, seja na graduação, *lato* ou *stricto sensu*, cumpre destacar que, nestas instâncias, os alunos, em tese, aprendem (ou deveriam aprender) como administrar, sendo, no mínimo, paradoxal a constatação de que, nestas mesmas instâncias, foram identificadas, mediante os dados da pesquisa, lacunas expressivas no que se refere à inexistência ou à fragilidade de normas e de processos, bem como elementos rudimentares relacionados à comunicação e à gestão de pessoas, o que indica a existência de muitas oportunidades e aperfeiçoamento neste sentido e, usando um jargão próprio do universo acadêmico, “uma lição de casa” a ser cumprida.

As práticas de assédio moral que são perpetradas na academia e que atingem os docentes no exercício de seu trabalho sinalizam uma longa e importante jornada a ser seguida, no sentido de que sejam estabelecidas ações, em diferentes instâncias, que indiquem clara descontinuidade e rompimento com o posicionamento de cegueira ou miopia organizacional, mediante à não-aceitação de ações que possam atingir a dignidade, integridade física ou moral de um profissional no exercício de suas funções, seja por parte dos profissionais, seja por parte das próprias instituições.

Como explica Barreto (2005), a prevenção e o combate ao assédio moral no ambiente de trabalho passam por uma ampla sensibilização de todos os profissionais, independentemente de sua posição hierárquica, sendo fundamental a compreensão da necessidade de mudanças na forma de organizar e administrar pessoas que, no caso das IES, envolvem: a) uma atuação efetiva da Área de Gestão de Pessoas e/ou da mais alta esfera hierárquica no que se refere ao

estabelecimento de canais fluidos e confiáveis de comunicação, informação e diálogo para docentes, orientandos e alunos, bem como no que se refere à formação e ao acompanhamento constantes daqueles que, além das funções docentes, também exercem papéis de lideranças; b) estabelecimento de regras, políticas e/ou processos claros e amplamente difundidos a respeito de aspectos que regem a vida do profissional na instituição, que vão desde elementos relacionados a questões burocráticas, quanto aqueles relacionados a questões comportamentais, incluindo normas e valores adotados pela IES, que desejavelmente devem expressar a intolerância a qualquer forma de atentado à segurança física, mental e/ou dignidade do profissional no exercício de suas funções.

No âmbito externo às IES, devem ser consideradas a atuação dos Sindicatos e do Poder Legislativo que, sem dúvida, também possuem um destacado papel neste contexto. No caso dos Sindicatos, representado por uma ação vigilante e uma postura ativa no que se refere a todo e qualquer aspecto referente à vida laboral do professor, não somente aqueles referentes ao descumprimento de questões legais por parte das IES, mas também no que se refere a elementos relacionados ao seu bem-estar físico e mental, que incluem a violência explícita ou sutil que faz parte dos processos de assédio moral; e, no caso do Poder Legislativo, no sentido de que exista uma atuação incisiva e incansável, de forma que possamos contar, no curto prazo, com uma legislação específica sobre o assédio moral em nível federal, a exemplo do que ocorre em alguns outros países.

Seja no nível pessoal ou coletivo, é fundamental e necessária a adoção de ações múltiplas e não isoladas, pois é, desta forma, que se pode conseguir eco e visibilidade à prevenção e ao combate a um mal que não acaba em si, mas que reverbera de maneira tão profunda quanto abrangente na vida de quem o sofre e que afeta sobremaneira seu entorno e que, no caso de envolver a ação educacional, como já observamos, tem sua ação estendida no que se refere ao aspecto temporal. A partir de ações pontuais, assertivas e insistentes será possível promover as mudanças necessárias no sentido de que o fenômeno do assédio moral possa ser reconhecido e entendido em toda sua complexidade e gravidade.

Muito além das questões relacionadas diretamente às ocorrências de assédio moral no ambiente de trabalho, desejamos chamar igualmente atenção para todos os aspectos que emergiram dos dados de nossa pesquisa, e que envolvem, não apenas situações de assédio moral na academia, sua prevenção e tratamento, mas também as incontáveis lacunas observadas no que se refere ao estabelecimento de um ambiente de trabalho mais salutar, justo e digno para os docentes que atuam no nível superior, profissionais que, em muitos casos, se percebem à mercê de gestores despreparados, ineficientes e ineficazes, num ambiente desprovido de regras, normas e processos e que, conforme pudemos observar, em muitos casos, não disponibiliza as condições mínimas adequadas para o desenvolvimento do trabalho docente. Questões desta natureza, tão basilares quanto importantes, foram observadas não somente naquelas situações que identificamos como assédio moral, mas também na análise dos processos trabalhistas e outras situações que foram relatadas pelos docentes e que configuram outras manifestações de violência e precariedade do trabalho desenvolvido pelo docente e de seu ambiente profissional.

Como destacam Freitas, Heloani e Barreto (2008, p.36), ainda que entendamos que a violência possua um caráter amplo no contexto das sociedades modernas, podendo ser, em parte, resultante de processos organizacionais que se renovam a cada dia, “não podemos nos acomodar na impotência de quem crê que nada pode ser feito em relação a estas questões”.

Conforme pudemos identificar neste estudo, o assédio moral percebido pelo docente que atua no nível superior em IES do setor privado possui múltiplas faces, representadas pelos diferentes contextos nos quais pode ocorrer, podem ser perpetrados diferentes assediadores, que utilizam um leque variado de práticas e de táticas, das mais sutis às mais explícitas. Se múltiplas são as faces sob as quais o fenômeno se apresenta, entendemos que também múltiplas podem e devem ser as saídas para esta questão.

Compreendemos que a própria academia tem uma grande parcela de contribuição neste sentido, seja na promoção de debates, seja na produção e divulgação de pesquisas sobre esta temática, que atinge a si mesma numa primeira instância e também a sociedade, se considerarmos uma dimensão mais ampla de análise. Alinhamo-nos com a abordagem de Rizvi (2008), no sentido de que compreender e

pesquisar a temática referente ao assédio moral, suas consequências para quem é assediado e para o mundo do trabalho não constitui uma atitude neutra e que abordar este tema exige o compromisso com o ser humano, com o respeito à sua dignidade e também aos valores éticos que privilegiam o bem comum.

Nossa tarefa, como pesquisadores, é seguir pensando, debatendo, questionando e, na medida de nossas possibilidades, contribuir para a transformação das condições vigentes no ambiente nos quais atuamos, construindo novas histórias, novos caminhos e perspectivas. Como educadores, é, também, necessário o caminhar constante que, às vezes, estará na contramão das exigências imediatistas de um cenário que se apresenta, na maioria das vezes, desafiador, mas que permite que, em nossa ação individual, possamos desarticular tudo aquilo que nos oprime e que não seja bom para nós, para nossos alunos, para o ambiente onde nos encontramos inseridos.

Desta forma, dentre as contribuições que procuramos deixar com este estudo, destacamos a importância do desenvolvimento de um olhar atento e cuidadoso sobre o assédio moral sofrido pelos professores nos diferentes papéis que lhe são atualmente impostos na academia e, com isso, abrir espaços de reflexão que possam ser convertidos em ações profícuas e transformadoras deste cenário que não só atinge apenas o professor, mas as gerações que por ele são formadas e os valores e as condutas que serão adotados por estas novas gerações.

6.2 Limitações e sugestões para agendas de futuras pesquisas

Ainda que a atenção às questões de ordem metodológica tenham constituído uma forte preocupação em todos os momentos da realização desta pesquisa, este aspecto não a isenta de limitações, sendo fundamental seu reconhecimento por parte do pesquisador.

Dentre as limitações identificadas na pesquisa que apresentamos, iniciaremos por aquelas que consideramos ser de natureza externa ao pesquisador e que incluem:

a) número reduzido de trabalhos empíricos semelhantes, aspectos referentes à generalização dos resultados encontrados, complexidade da temática e de

limitações pertinentes ao ponto de vista apenas daquele que foi assediado. Se, por um lado, o número reduzido de trabalhos empíricos semelhantes pode ser considerado um aspecto positivo no sentido de ressaltar que se trata de uma pesquisa sobre uma temática ainda pouco pesquisada e que revela necessidade de maior aprofundamento, por outro lado, devemos atentar para o fato de que este aspecto pode limitar a possibilidade de referências ou comparações, que, de certa forma, poderiam conferir a possibilidade de análise e de reflexão a respeito de outros elementos, além daqueles que encontramos em nossa pesquisa;

b) embora não entendamos que constitua exatamente um problema em si, mas uma característica da pesquisa qualitativa, destacamos que os resultados encontrados neste estudo não são passíveis de generalizações. Como citamos algumas vezes no decorrer do texto, seja na abordagem teórica, seja na análise dos dados, ressaltamos que as situações de assédio moral são, em geral, complexas e nem sempre evidentes. Estes aspectos, além de demandarem muita atenção do pesquisador no que se refere às diferentes nuances do fenômeno e de suas possibilidades de interpretação, também podem gerar algumas limitações em sua compreensão e análise, principalmente pelo fato de que sua abordagem ocorreu unicamente a partir do ponto de vista do profissional que se sentiu assediado.

Além das limitações anteriormente citadas, existem aspectos que consideramos ser de natureza interna do pesquisador e que incluem a possibilidade da existência de vieses resultantes da eventual dificuldade na manutenção da distância entre o pesquisador, os sujeitos e a temática em questão. Em outras palavras, antes e durante o desenvolvimento deste estudo, o pesquisador exercia concomitantemente o papel de docente, de orientador, de orientando e também de superior hierárquico em uma IES privada na área de Administração de Empresas, de forma que, em alguns momentos, a descrição e a análise dos dados chegaram a aproximar-se muito das vivências ou observações pertinentes ao cotidiano do próprio pesquisador.

Neste aspecto, lembramos o posicionamento de Freitas (1999, p. 10) quando diz que “em certo sentido, um contato mais profundo e revelador entre o pesquisador e aquilo que pode ser sua própria miopia, seu envolvimento com uma “causa” que ele – nem sempre conscientemente – defende, denuncia, censura ou tenta decifrar” e reforçamos que, embora não tenha sido uma opção consciente no início do estudo,

esta foi revelando-se aos poucos, principalmente no decorrer da análise dos dados, como uma necessidade latente de compreensão de um cenário real em que o pesquisador não constitui apenas um observador.

Muitas são as oportunidades de aperfeiçoamento na investigação do fenômeno do assédio moral e das possibilidades de agendas futuras, principalmente se considerarmos as dificuldades de pesquisa inerentes à temática em si e os ainda incipientes estudos empíricos brasileiros. A realização deste estudo despertou ainda mais nosso interesse pelo assédio moral no ambiente acadêmico e gerou novas questões e possibilidades de abordagem desta ampla temática, além de despertar nosso interesse por estudos referentes à ação docente no nível superior, que julgamos serem de extrema importância, inclusive pela pouca quantidade de estudos, se compararmos com aqueles realizados no nível da educação básica e ensino fundamental. Dentre as possibilidades de continuidade, aprofundamento e aperfeiçoamento desta pesquisa, destacamos:

- a) existiriam diferenças regionais a respeito da percepção de assédio por parte dos docentes brasileiros? Outros assediadores ou instâncias em que o assédio ocorre na vida acadêmica? Estas questões remetem à possibilidade de realização de uma pesquisa com abordagem quantitativa, no sentido de que possamos identificar e comparar dados numa perspectiva de maior amplitude, identificando novos aspectos e nuances do fenômeno;
- b) existiriam diferenças entre as realidades vivenciadas por docentes que atuam em IES públicas e privadas no que se refere à percepção de assédio moral? Esta questão nos instiga a pensar nas inúmeras possibilidades referentes às práticas de assédio e eventuais diferenças existentes no âmbito público e privado, não somente no que se refere à ocorrência do assédio nestes diferentes contextos, mas também com relação às táticas utilizadas e elementos motivadores;
- c) poderiam ser identificadas diferenças entre as situações de assédio percebidas por professores que atuam na graduação, no *Lato Sensu* e no *Stricto Sensu*? A ideia de realização de uma pesquisa segmentada com o propósito de identificar e comparar especificidades pertinentes às situações vividas por docentes que atuam

em diferentes instâncias da educação superior nos parece promissora e instigante, no sentido de proporcionar um conhecimento mais aprofundado das eventuais diferenças existentes nas ocorrências de assédio moral em diferentes instâncias da atuação docente e, conseqüentemente, um conhecimento mais aprofundado da atuação profissional e dos desafios existentes em cada uma destas instâncias;

d) nossa busca pelo entendimento de como ocorrem as práticas de assédio moral sob a perspectiva dos professores que atuam no nível superior trouxe consigo uma ampla gama de aspectos relacionados ao exercício desta função, principalmente aqueles relacionados à multiplicidade de tarefas e às demandas e sua relação direta com as competências pessoais e profissionais requeridas para o bom exercício do papel em diferentes instâncias. Nossa percepção é a de que este aspecto também merece atenção nos estudos acadêmicos, não apenas pela eventual predisposição às situações de assédio que este cenário gera, como pudemos observar em nossa pesquisa, mas também no que se refere aos seus impactos na qualidade de vida, saúde e bem-estar do professor no exercício de seu trabalho.

Enfim, as possibilidades são muitas e se aliam diretamente à necessidade de que cada vez mais estudos sejam realizados. Quando trazemos à luz determinada temática, entendemos que é porque esta é considerada relevante e, de nossa parte, não temos dúvidas sobre o quanto é importante a investigação sobre um fenômeno que possui um potencial tão devastador na vida das pessoas, como é o assédio moral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. *Violência nas escolas*. Brasília: UNESCO, 2002.

AGUIAR, A. L. S. *Assédio moral nas organizações: estudo de caso dos empregados demitidos e em litígio judicial trabalhista no Estado da Bahia*. Dissertação (Mestrado em Administração Estratégica) - Universidade de Salvador, Salvador, 2003.

_____. O assédio moral nos acórdãos judiciais trabalhistas por danos morais: a identificação das causas, efeitos e consequências no ambiente de trabalho. In: SOBOLL, L. A. (org.). *Violência psicológica no trabalho e assédio moral: pesquisas brasileiras*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008, p. 271-306.

ARAÚJO, A. R. O uso instrumental do assédio moral pelas organizações. In: SOBOLL, L. A. (org.). *Violência psicológica no trabalho e assédio moral: pesquisas brasileiras*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008, p. 75 - 92.

_____. *O assédio moral organizacional*. São Paulo: LTR, 2012.

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2009.

BACELAR, F. C. T.; IKEDA, A. A.; ÂNGELO, M. Professores de Marketing e a Docência em Ensino Superior: Revelando Trajetórias e Compreendendo Perspectivas. Anais ENANPAD, 2005.

BANDEIRA-DE-MELLO, R. Softwares em pesquisa qualitativa. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. (org.). *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos*. São Paulo: Saraiva, 2006, p. 429 - 460.

BAILEY, K. D. *Methods of social research*. New York: Free Press, 1982.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2006.

BARRETO, M. *Uma jornada de humilhações*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.

_____. *Assédio moral: a violência sutil. Análise epidemiológica e psicossocial do trabalho no Brasil*. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.

BARROS, B. T.; PRATES, M. *O estilo brasileiro de administrar*. São Paulo: Atlas, 1996.

BASTOS, A. V. B. O Ofício Acadêmico: Singular ou Plural? *Revista Organizações e Sociedade*, Salvador, v. 14, n. 43, p. 179-185, out./dez. 2007.

BAUER, M. W.; AARTS, B. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Eds.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p. 39-63.

BAUER, C. Apontamentos para uma história imediata dos professores universitários brasileiros. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, n. 96, p. 1-7, mai./2009. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br>. Acesso em 28 de setembro de 2010.

BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BAYEH, S. J. O Professor e o Assédio Moral. *Revista PUC Viva*. São Paulo, v. 22, out./dez., 2004. Disponível em: http://www.apropucsp.org.br/revista/revista_22.htm. Acesso em: 21/07/2010.

BERTERO, C. O. *Ensino e Pesquisa em Administração*. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

_____, C. O. A docência numa universidade em mudança. *Cadernos Ebape*, Rio de Janeiro, v. V, Edição Especial, p. 1-11, jan. 2007.

BIANCHETTI, L. Pós-graduação em Educação: processo e resultados de uma “indução voluntária”. *Revista Universidade e Sociedade*, Brasília, n. 41, p. 143-164, jan. 2008.

_____, L.; PEREIRA, G. R. M. P.; ANDRADE, M. C. L. Transformações na educação e no trabalho – os desafios de ser professor (a) hoje. In: CUNHA, D. M.; LAUDARES, J. B. (org.). *Trabalho: diálogos multidisciplinares*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009, p. 178-203.

BIRMAN, J. O assédio na atualidade e seus jogos de verdade. *Revista do Departamento de Psicologia da UFF*, Niterói, v. 17, n. 1, p. 29-44, jan./jun. 2005.

BRADASCHIA, C. A. *Assédio moral no trabalho: a sistematização dos estudos sobre um campo em construção*. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) - Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2007.

BRODSKY, C. M. *The harassed worker*. Lexington: Lexington Books, 1976.

CALDAS, L. P.; NEVES, F. Estratégias de enfrentamento em vivências de assédio moral no trabalho. In: SOBOLL, L. A. (org.). *Violência psicológica no trabalho e assédio moral: pesquisas brasileiras*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008, p. 135-163.

CALDERÓN, A. I. Repensando o papel da Universidade. *RAE – Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 44, n. 2, p. 104-108, 2004.

CAMARGO, L. F. F. *A condição do professor do ensino superior privado: características estruturais da atividade docente e os processos de transformação nas relações de trabalho*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CARAÇA, B. J. *Conceitos fundamentais de matemática*. Portugal: Gradiva, 2002.

CARAN, V. C. S. *Riscos Psicossociais e Assédio Moral no Ambiente Acadêmico*. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2007.

CARLOTTO, M. S. Síndrome de *Burnout* em Professores: Prevalência e Fatores Associados. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 27, n. 4, p. 403-410, out./dez. 2011.

CASTRO, A. M. D. A. Ensino Superior no Brasil: expansão e diversificação. In: CABRAL NETO, A.; NASCIMENTO, I. V.; LIMA, R. N. (org.). *Política Pública de Educação no Brasil: compartilhando saberes e reflexões*. Porto Alegre: Sulina, 2006, p. 103-146.

CASSITO, M. G. et al. *Raising Awareness of Psychological Harassment at Work*. Protecting Workers' Health Series n. 4, p. 15. Disponível em: http://www.who.int/occupational_health/publications/en/pwh4e.pdf. Acesso em: 22 de setembro de 2012.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2003.

COELHO, J. A. Organizações e carreiras sem fronteiras. In: COSTA, I. S. A.; BALASSIANO, M. (org.). *Gestão de Carreiras: dilemas e perspectivas*. São Paulo: Atlas, 2006, p. 94-108.

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. Disponível em <http://cfa.org.br>. Acesso em 15 jan. 2012.

CRUZ, R. M.; LEMOS, J. C. Atividade docente, condições de trabalho e processos de saúde. *Motrivivência*, Florianópolis, ano XVII, n. 24, p. 59-80, jun. 2005.

DELA COLETA, J. A.; DELA COLETA, M. F. *A técnica do incidente crítico: 30 anos de aplicação no Brasil na Psicologia, Administração, Saúde e Educação*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2004.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.

DIEHL, A. A.; TATIM, D. C. *Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2004.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Prefácio. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. R. (org.). *Formação de professores, práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EdUFCar, 2002, p. 21-25.

DJURKOVIC, N.; McCORMACK, D; CASIMIR, G. The behavioral reaction of victims to different types of workplace bullying. *International journal of organizational theory and behavior*, v. 8, n. 4, p. 439-460, 2005.

DOMENICO, S. M. R. *Valores Relativos à Competição Organizacional e Interações entre Stakeholders*. Tese (Doutorado em Administração de Empresas) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007.

DOMINGO, J. C. *La autonomia del profesorado*. Madrid: Morata, 1997.

EINARSEN, S. The nature and causes of bullying at work. *International Journal of Manpower*. Bingley, v. 20, p. 16-27, 1999.

_____. et al. *Bullying and Harassment in the Workplace – Developments in Theory, Research, and Practice*. Florida: Taylor & Francis Group, 2011.

ESTEVE, J. M. Teacher burnout and teacher stress. In: COLE, M; WALKER, S. (Eds.). *Teaching and stress*. Milton Keynes: Open University Press, 1989.

_____. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru: EDUSC, 1999.

EVANGELISTA, O. Publicar ou morrer. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (org.). *A Bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002, p. 297-300.

FERNÁNDEZ, A. *O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, J. B. Violência e assédio moral no trabalho: patologias da solidão e do silêncio. In: SOBOLL, L. A. (org.). *Violência psicológica no trabalho e assédio moral: pesquisas brasileiras*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008, p. 105-134.

FLICK, U. *An introduction to qualitative research: theory, method and applications*. London: Sage, 1998.

_____. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, O. Mal-estar docente. In: ESTEVE, J., M. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru: EDUSC, 1999, p. 7-9.

FOX, S.; SPECTOR, P. A model of work frustration-aggression. *Journal of organizational behavior*, Malden, v. 20, n. 6, p. 915-925, nov. 1999.

FRANCO, M. L. P. B.. *Análise de conteúdo*. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, M. E. *Cultura organizacional: formação, tipologias e impacto*. São Paulo: Makron, 1991.

_____. *Cultura Organizacional: identidade, sedução e carisma?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

_____. Assédio Moral e Assédio Sexual: faces do poder perverso nas organizações. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 8-19, abr./jun. 2001.

_____. Existe uma Saúde Moral nas Organizações? *Revista Organizações e Sociedade*, Salvador, v. 12, n. 32, p. 13-27, jan./mar. 2005.

_____. Quem paga a conta do assédio moral no trabalho? *RAE Eletrônica*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 1-7, jan./jun, 2007a.

_____. A carne e os ossos do ofício acadêmico. *Revista Organizações e Sociedade*, Salvador, v. 14, n. 42, p. 187-191, jul./set. 2007b.

_____. *Viva a tese! Um guia de sobrevivência*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007c.

_____; HELOANI, R.; BARRETO, M. *Assédio Moral no Trabalho*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

_____. O pesquisador hoje: entre o artesanato intelectual e a produção em série. *Cadernos Ebape*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 4, p. 1158-1163, dez. 2011.

FREITAS, P. R. Proposta de um modelo de posicionamento estratégico para IES brasileiras. In: GARCIA, M. (org.). *Gestão profissional em instituições privadas de ensino superior: um guia de sobrevivência para mantenedores, acionistas, reitores, pró-reitores, diretores, coordenadores, gerentes e outros gestores institucionais*. Vila Velha: Editora Hoper, 2006, p. 29-44.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1999.

GARBIN, A. C. *Representações na mídia impressa sobre assédio moral no trabalho*. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) - Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

GARCIA, M. (org.). *Gestão profissional em instituições privadas de ensino superior: um guia de sobrevivência para mantenedores, acionistas, reitores, pró-reitores, diretores, coordenadores, gerentes e outros gestores institucionais*. Vila Velha: Editora Hoper, 2006.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, mai./ago. 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, Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p. 64-89.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1994.

GLASO, L. et al. Do targets of workplace bullying portray a general victim personality profile? *Scandinavian Journal of Psychology*, Hoboken, v.48, n.4, p.313–319, 2007.

GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. (org.). *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos*. São Paulo: Saraiva, 2006.

_____; BALSINI, C. P. V. A pesquisa qualitativa nos estudos organizacionais brasileiros: uma análise bibliométrica. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.;

SILVA, A. B. (org.). *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos*. São Paulo: Saraiva, 2006, cap. 3, p. 90-112.

_____.; MATTOS, P. L. C. L. Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B.(org.). *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos*. São Paulo: Saraiva, 2006, cap. 10, p. 301-323.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa – tipos fundamentais. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mai./jun. 1995a.

_____. A pesquisa qualitativa e sua utilização em Administração de Empresas. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 4, p. 65-71, jul./ago. 1995b.

GOMES, L.; BRITO, J. Desafios e possibilidades ao trabalho docente e à sua relação com a saúde. *Estudos e pesquisas em psicologia*, Rio de Janeiro, ano 6, n. 1, p. 49-62, 2006.

GUBA, E.; LINCOLN, Y. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousands Oaks, CA: Sage, 1994, p. 105-117.

HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata, 1996.

HELOANI, J. R. Violência invisível. *RAE executivo*, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 57-61, ago./out. 2003.

_____. Assédio Moral – um ensaio sobre a expropriação da dignidade no trabalho. *RAE Eletrônica*, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 1-8, jan./jun. 2004.

_____. Assédio moral - a dignidade violada. *Aletheia*, Canoas, n. 22, p. 101-108, jul./dez. 2005.

_____. Contribuições da Psicologia do Trabalho em casos de assédio moral. In: SOBOLL, L. A. (org.). *Violência psicológica no trabalho e assédio moral: pesquisas brasileiras*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008, p. 95-104.

_____. A dança da garrafa: assédio moral nas organizações. *GV Executivo*, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 50-53, jan./jun. 2011.

HIRIGOYEN, Marie France. *Assédio Moral: a violência perversa no cotidiano*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2002a.

_____. *Mal-estar no trabalho: redefinindo o assédio moral*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2002b.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://inep.gov.br>. Acesso em 15 jan. 2012.

ISAIA, S. M. A. Desafios à Docência Superior: pressupostos a considerar. In: *Docência na educação Superior*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Disponível em: www.inep.gov.br/publicacoes. Acesso em 18 out. 2012.

KRENTZ, L. Magistério: vocação ou profissão? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 3, p. 12-16, jun. 1986.

LACOMBE, B. M. B.; CHU, R. A. Buscando as Fronteiras da Carreira sem Fronteiras: uma pesquisa com professores universitários em Administração de Empresas na cidade de São Paulo. In: COSTA, I. S. A.; BALASSIANO, M. *Gestão de Carreiras: dilemas e perspectivas*. São Paulo: Atlas, 2006, p. 109-133.

LAMPERT, E. Repensando a universidade: algumas notas para análise. *Revista Universidade e Sociedade*. Brasília, n. 45, p. 103 a 111, jan. 2010.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 118, março 2003, p. 65-88.

LEITE, D. R. et al. Trabalho docente em foco: relação entre as condições de trabalho e o adoecimento dos professores na Universidade Federal de Ouro Preto. *Revista Trabalho e Educação*, Pampulha, v. 17, n. 3, p. 71- 84, 2008.

LELIS, I. O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas. *Sociologias*, Porto Alegre, n. 29, p. 152-174, jan./abr. 2012.

LEMOS, D. Alienação no trabalho docente? O professor no centro das contradições. *Universidade e Sociedade*, Brasília, n. 45, p. 27-37, jan. 2010.

LEWIS, D. Workplace bullying - A case of moral panic? In: SHEEHAN, M.; RAMSAY, S.; PATRICK, J. *Transcending Boundaries: Integrating People, Processes and Systems*. Proceedings of the 2000 Conference hosted by Griffith University in Brisbane, Australia. 6-8th September 2000.

LEYMANN, H. The content and development of mobbing at work. *European journal of work and organizational psychology*, London, vol. 15, n. 2, p. 165-184, 1996.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 2000.

LIMA, M. F. E. M.; LIMA-FILHO, D. O. Condições de trabalho e saúde do/a professor/a universitário/a. *Ciências & Cognição*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 62-82, 2009.

LIMA, M. J. R. *Trabalho escolar profissional x paternalismo, assistencialismo e sacerdócio*. Petrópolis: Vozes, 1993.

LIMONGI FRANÇA, A. C.; RODRIGUES, A. L. *Stress e trabalho: uma abordagem psicossomática*. São Paulo: Atlas, 2007.

LOEBEL, E. Ensino Superior Brasileiro. *GV Executivo*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 62-65, jan./fev. 2009.

MACIEL, R. H. et al. Autorrelato de situações constrangedoras no trabalho e assédio moral dos bancários: uma fotografia. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, n. 19, p. 117-128, 2007.

_____; GONÇALVES, R. C. Pesquisando o assédio moral: a questão do método e a validação do Negative Acts Questionary (NAQ) para o Brasil. In: SOBOLL, L. A. (org.). *Violência psicológica no trabalho e assédio moral: pesquisas brasileiras*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008, p. 167-185.

MANCEBO, D. Trabalho Docente: Subjetividade, Sobreimplicação e Prazer. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 74-80, 2007.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2010.

MELEIRO, A. M. A. S. O stress do professor. In: *O stress do professor*. LIPP, M. N. (org.). Campinas: Papyrus, 2002, p. 11-27.

MILLER, H. Academics and their labour process. In: SMITH, C.; KNIGHTS, D.; WILLMOTT, H. (Eds.). *White-collar work: the non-manual labour process*. London: Macmillan, 1991.

MINTO, L. W. *As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão*. Campinas: Autores Associados, 2006.

MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, M. C. (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000, p. 11-20.

MOTTA, F. C. P. A questão da formação do administrador. *RAE – Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 23, n. 4, p. 53-55, out./dez. 1983.

NAMIE, G. Report on abusive workplaces. Disponível em: <http://bullyinginstitute.org/res/2003results.pdf>. Acesso em 4 de abril de 2010.

NASSIF, V. M. J.; HANASHIRO, D. M. M. A competitividade das universidades particulares à luz de uma visão baseada em recursos. *Revista de Administração Mackenzie*, São Paulo, n. 1, p. 96-114, 2001.

_____; HANASHIRO, D. M. M.; TORRES, R. R. Fatores que influenciam na percepção das competências para o exercício da docência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 364-412, mai./ago. 2010.

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./mai./jun. 2003.

NIEDL, K. Mobbing and well-being: economic and personnel development implications. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, London, v. 5, n. 2, p. 239-249, 1996.

NIELSEN, M. B. et al. Prevalence of workplace bullying in Norway: Comparisons across time and estimation methods. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, London, v.18, n. 1, p. 81-101, 2009.

NISKIER, A. *LDB: a nova lei de educação*. Rio de Janeiro: Consultor, 1996.

NOTELAERS, G. et al. Measuring exposure to bullying at work; The validity and advantages of the latent class cluster approach. *Work & Stress*, London, v. 20, n. 4, p. 289-302, 2006.

NÓVOA, A. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. Sindicato dos Professores de São Paulo, 2006. Disponível em: [www:sinprosp.org.br](http://www.sinprosp.org.br). Acesso em 18 out. 2012.

ODÁLIA, N. *O que é a violência?* São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

OLIVEIRA, L. R. C. Existe violência sem agressão moral? *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 23, n. 67, p. 135 -146, jun. 2008.

PATTON, M. Q. *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills: Sage, 1989.

PAULA, A. P. P.; RODRIGUES, M. A.. Pedagogia Crítica no Ensino da Administração: desafios e possibilidades. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 46, p. 10-22, nov./dez. 2006.

PIRES, A. P. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In: POUPART, J. et al. *A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 154-211.

PITA, M. Stress laboral, assédio moral e *burnout* marcam produtivismo. *Revista Adusp*, São Paulo, p. 14-21, set. 2010.

RAMOS, L. L. R.; GALIA, R. W. *Assédio moral no trabalho: o abuso do poder diretivo do empregador e a responsabilidade civil pelos danos causados ao empregado – atuação do Ministério Público do Trabalho*. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2012.

RIZVI, I. L. B. C. A vivência do assédio moral no trabalho: um estudo de caso. In: SOBOLL; L. A. (org.). *Violência psicológica no trabalho e assédio moral: pesquisas brasileiras*, p. 310 - 343.

RODRIGUES, M. *Assédio moral e a estabilidade dos valores do trabalho*. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2005.

_____; TEIXEIRA, Maria Luisa Mendes. Assédio moral no ambiente organizacional: proposta de mapa categorial para o estudo do fenômeno. In: *Iberoamerican Academy of Management - 6th International Conference: The Time of Iberoamerica*. Buenos Aires, Argentina. Dezembro, 2009.

_____. Estudos sobre assédio moral no Brasil: uma análise sobre caminhos percorridos. In: *Anais XXXX SEMEAD*, São Paulo, 2010.

_____. Studies about moral harassment in Brazil: Paths travelled and many yet to go. In: *Seventh International Conference on Workplace Bullying & Harassment - Transforming Research: Evidence and Practice*. Cardiff, Grã-Bretanha. Jun. 2010.

ROWE, D. E. O.; BASTOS, A. V. B.; PINHO, A. P. M.. Comprometimento e Entrincheiramento na Carreira: um Estudo de suas Influências no Esforço

Instrucional do Docente do Ensino Superior. *RAC - Revista de Administração Contemporânea*, Curitiba, v. 15, n. 6, p. 973-992, nov./dez. 2011.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. *Metodologia de la investigación*. México: McGraw-Hill, 1998.

SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2010.

SARAMAGO, J. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SCIOTTI, L. M. S. A gestão do ambiente acadêmico e a integração em torno de objetivos institucionais. In: GARCIA, M. (org.). *Gestão profissional em instituições privadas de ensino superior: um guia de sobrevivência para mantenedores, acionistas, reitores, pró-reitores, diretores, coordenadores, gerentes e outros gestores institucionais*. Vila Velha: Editora Hoper, 2006, p. 57-63.

SESSO, P. R. *Assédio moral no trabalho*. Monografia (Direito do Trabalho) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.

SGUISSARDI, V. Educação superior no limiar do novo século: traços internacionais e marcas domésticas. *Revista Diálogo Educacional*, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 121-144, 2002.

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, A. O. Somos todos delinquentes acadêmicos? *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, n. 88, set. 2008. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br>. Acesso em 28 de setembro de 2010.

SILVA FILHO, R. L. L. et al. A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007.

SILVA JR., J. R. S.; SGUISSARDI, V. *Novas Faces da Educação Superior no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVERMAN, D. Analyzing talk and text. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, p. 821-834, 2000.

_____. *Interpreting qualitative data: methods for analysing talk, text and interaction*. London: Sage, 2004.

SIROTA, A. Humilhação social: uma reflexão sob o ponto de vista psicanalítico. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 25, n. 4, out./dez. 2008.

SOBOLL, L. A. (org.). *Violência psicológica no trabalho e assédio moral: pesquisas brasileiras*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

SOBRAL, E.; RAMOS, S. R. A “noite da desatenção” na cidade do conhecimento: os significados ético-políticos do produtivismo no cotidiano acadêmico. *Revista Universidade e Sociedade*, Brasília, n. 45, p. 113-115, jan. 2010.

SOUZA, J. V. *Assédio Moral: uma abordagem sobre as humilhações sofridas por professores no exercício da docência na educação superior*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário do Triângulo, Uberlândia, 2007.

SOUZA, V. L. *A qualificação do conceito de Assédio Moral no Brasil: Implicações práticas no Gerenciamento do Capital Humano*. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 01, p. 87-103, jan./jun. 2001.

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*. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 193 - 217.

TRIGUEIRO, M. G. S. *O ensino superior privado no Brasil*. São Paulo: Marco Zero, 2000.

UVA, A. S. Saúde ocupacional e Assédio Moral no Local de Trabalho. *Socius Working Papers*, n. 4, 2008. Disponível em: <http://pascal.iseg.utl.pt/~socius/publicacoes/wp/WP.4.2008.pdf>. Acesso em 31 de março de 2009.

VALLES, M. S. *Técnicas qualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis, 1997.

VARELA, J.; ORTEGA, E. *El aprendiz de maestro*. Madri: MEC, 1984.

VASCONCELOS, J. G. M. O coronelismo nas organizações: a gênese da gerência autoritária brasileira. In: DAVEL, E.; VASCONCELOS, J. (org.). *Recursos humanos e subjetividade*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 220-231.

WITTER, G. P. Prólogo. In: *O stress do professor*. LIPP, M. N. (org.). Campinas: Papyrus, 2002, p. 9-10.

ZABALZA, M. A. *O ensino universitário – seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZALUAR, A.; LEAL, M. C. Violência extra e intramuros. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 16, n. 45, p. 145-164, fev. 2001.

ZAPF, D. Organisational work group related and personal causes of mobbing/bullying at work. *International Journal of Manpower*, Bingley, vol. 20, n. 1 / 2, p. 70-85, 1999.

APÊNDICE 1 – E-mail enviado à rede de contatos sobre a pesquisa

Prezado colega, prezada colega:

Neste semestre, eu estou realizando a coleta de dados para minha tese e estou contando com as pessoas que conheço para me ajudarem neste desafio.

Curso o doutorado na FGV, orientada pela Prof. Dra. Maria Ester de Freitas e estou estudando o fenômeno do assédio moral no ambiente acadêmico.

Eu deverei entrevistar professores atuantes no curso de administração de empresas (pode ser graduação, *lato, stricto*) em faculdades ou universidades particulares da cidade de São Paulo, que entendam que tenham sofrido assédio moral (não importa por quem) no exercício de seu trabalho em algum momento de sua carreira.

O conceito que estou usando na operacionalização de assédio moral é:

Assédio é uma conduta abusiva, intencional, frequente e repetida que ocorre no ambiente de trabalho e que visa diminuir, humilhar, vexar, constranger, desqualificar e demolir psicologicamente um indivíduo ou um grupo, degradando as suas condições de trabalho, atingindo a sua dignidade e colocando em risco a sua integridade pessoal e profissional. (FREITAS; HELOANI; BARRETO, 2008).

Acho que nunca é demais lembrar que em nenhuma hipótese nomes de pessoas ou instituições serão divulgados.

Desta forma, se você puder ajudar-me a divulgar de alguma forma a seus colegas, a você mesmo (!?!?!?!?!?!?!), toda ajuda será muito bem-vinda....

Meu celular (99916-7903) e e-mail: miriam-rodriques@uol.com.br podem ser divulgados livremente por você para esta finalidade e eu me deslocarei até os profissionais que puderem me conceder a entrevista de acordo com a disponibilidade deles de horário e local.

Muito obrigada !!!

Míriam

APÊNDICE 2 – Roteiro utilizado na entrevista com professores

a) Identificação

- Nome
- Gênero
- Naturalidade
- Idade
- Estado Civil
- Filhos (Não / Sim – quantos)
- Formação
- Tempo de atividade docente
- Tempo de atuação como docente na graduação em administração de empresas
- Atua em mais de uma instituição? (pública / privada) Desde quando?
- Turnos nos quais concentra suas atividades de trabalho
- Disciplinas que ministra com maior frequência

b) Desenvolvimento

- O quê o(a) fez optar pela carreira docente
- Como se deu o ingresso na carreira
- Quais atividades desenvolve profissionalmente (inclusive além das atividades docentes)
- Desafios, dificuldades, aspectos positivos e negativos da profissão
- Relacionamento com alunos
- Relacionamento com outros profissionais na faculdade / universidade
- Relato de situação ou situações nas quais entende que foi assediado(a) moralmente, e:
 - Quem foi o agressor / agressores
 - Como reagiu a esta (s) situação (situações)
 - Como ocorreu

- Onde ocorreu
 - Quando ocorreu
 - Frequência / Duração
 - Existência / Reação de testemunhas
 - Pares ou outros profissionais da IES souberam do ocorrido ? Se sim, como reagiram
 - Providências tomadas pelo docente (como encaminhou a situação)
 - Impactos no ambiente de trabalho
 - Desdobramentos
 - Consequências para os envolvidos
 - O que sentiu ?
 - Impactos na vida / carreira do docente
-
- Sabe de situações semelhantes vividas por pares ?

 - A quem atribui / como avalia a ocorrência de situações de assédio no ambiente acadêmico

 - De uma maneira ideal, qual o entendimento do entrevistado sobre como devem ser **prevenidas** no âmbito da IES situações de assédio moral

 - De uma maneira ideal, qual o entendimento do entrevistado sobre como devem ser **tratadas** no âmbito da IES situações de assédio moral