

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL

Cristina Maria Fagundes Prisco

“TU NÃO ESTÁ ALI, TU NÃO EXISTE”: VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA E ASSÉDIO
MORAL VERTICAL ASCENDENTE COM DOCENTES DE ENSINO PÚBLICO

Porto Alegre

2012

CRISTINA MARIA FAGUNDES PRISCO

“TU NÃO ESTÁ ALI, TU NÃO EXISTE”: VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA E ASSÉDIO
MORAL VERTICAL ASCENDENTE COM DOCENTES DE ENSINO PÚBLICO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia Social e Institucional.

Orientador:

Prof. Dr. Pedrinho Arcides Guareschi

Porto Alegre

2012

CRISTINA MARIA FAGUNDES PRISCO

“TU NÃO ESTÁ ALI, TU NÃO EXISTE”: VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA E ASSÉDIO
MORAL VERTICAL ASCENDENTE COM DOCENTES DE ENSINO PÚBLICO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia Social e Institucional.

Orientador:

Prof. Dr. Pedrinho Arcides Guareschi

Dissertação defendida e aprovada em: 29/03/2012

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Álvaro Roberto Crespo Merlo - UFRGS

Prof^a. Dr^a. Helena Scarparo - PUC/RS

Prof^a. Dr^a. Janine Kieling Monteiro - UNISINOS

Prof^a. Dr^a. Lis Andréa Pereira Soboll UFPR

*Dedico este trabalho ao meu esposo Ricardo e à nossa família construída,
os filhos Ricardo Jr, Karen e Thiago, genro Eduardo e noras
Letícia e Marcele, pela paciência, carinho e amor dedicados e
ao meu neto Guilherme, pela enorme alegria proporcionada.*

*Aos educadores que persistem na busca
da construção de uma realidade mais justa,
em especial aos que participaram desta pesquisa.*

AGRADECIMENTOS

Inicio agradecendo à minha família de origem: meus pais, Sebastião e Wanda, e meus irmãos Priscila e Carlos Eduardo, pelo exemplo como educadores e estímulo para esta etapa da minha vida;

Ao meu orientador, Prof. Dr. Pedrinho A. Guareschi por ter acreditado no meu projeto, pela liberdade de criação oferecida e o auxílio demonstrado, nos momentos de incertezas;

Ao Prof. Dr. Álvaro Roberto Crespo Merlo pelo acolhimento, no Laboratório de Psicodinâmica da UFRGS, desde a época que me encontrava como aluna especial;

À Profª Drª Margarida Barreto pela gentileza demonstrada em dirimir minhas dúvidas em um momento crucial na realização deste trabalho;

À Profª Drª Wilza Pereira Borges pelo incentivo e auxílio nesta etapa de retorno à academia, mesmo que à distância;

À Thiele Muller Castro por sua generosidade desde os primeiros contatos, dividindo não só as alegrias e tristezas, mas também seu conhecimento e experiência no mestrado;

À Carla Bottega pelo acompanhamento ao meu trabalho, desde a fase do projeto de qualificação, até sua conclusão, com “considerações” sempre importantes;

À Cláudia Magnus, pela alegria, solidariedade, por compartilhar suas experiências não somente acadêmicas, e os “puxões de orelha”, nos momentos adequados;

À Regina Coelli pelo acolhimento “caloroso” e seu auxílio na fase final;

Às colegas do Laboratório de Psicodinâmica do Trabalho, Tatiana Baierle e Elisete Traesel, pela disponibilidade de auxílio e troca de experiências, e à Carla

Letícia Santos (grande lutadora), Cristine Dal Bosco e Juliana Lorenzatto pelo companheirismo;

Em especial, à Daniela Muller e Karine Vaz Perez por podermos estar no mesmo momento ambivalente, de alegrias e angústias e conseguirmos nos apoiar mutuamente;

Ao Marlos Mello pela sempre disponibilidade em auxiliar quando solicitado;

À grande amigona, Prof^a Sandra Nogueira Polidori, pelas orientações nas questões educacionais, pelo carinho e atenção demonstrados e por estar “curtindo” junto comigo esta fase da minha vida;

Ao Programa de Pós Graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do RS, e seus professores, pela oportunidade de compartilhar deste espaço de construção do conhecimento.

Ao CNPQ pela aprovação do projeto encaminhado e consequente concessão de bolsa estudantil durante o mestrado.

RESUMO

Este estudo é resultado de pesquisa exploratória, sobre as relações conflituosas entre alunos e professores de quintas séries do ensino fundamental, em duas escolas públicas na cidade de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul. O grupo envolvido constituiu-se por 18 docentes, de perfis sócio demográficos diferenciados. As análises realizadas demonstram que essas relações conflituosas ocorridas no cotidiano podem transformar-se em fenômenos relacionados à Violência Psicológica e Assédio Moral vertical ascendente, sem contudo, serem percebidos como tais pelo grupo. Utilizou-se como referencial teórico Barreto (2006); Soboll (2008); Hirigoyen (2006; 2008); Guedes (2008); Guareschi (2008); Freire (1986; 1992; 2001) e Dejours (2004; 1999) dentre outros. Adotou-se uma metodologia de pesquisa de campo e análise de resultados de caráter qualitativo, com entrevistas individuais, grupos focais e Análise de Conteúdo, subsidiadas pelas propostas de Bauer e Gaskell (2002); Minayo (2001) e Bardin (1977). Foi constatado a partir do material analisado que as repercussões em termos de doença, descritas de maneira muito contundente, relataram o sofrimento causado pela Violência Psicológica e Assédio Moral e os consequentes transtornos psicossomáticos, como depressão, herpes, problemas na voz, entre outros, além, da desmotivação e decepção com a carreira profissional. Identificou-se estratégias de enfrentamento como racionalização, reclamação e vitimização e tentativas de exercício de autoridade. Discutiu-se a dificuldade dos docentes em serem protagonistas de seus papéis como educadores quando alvos da Violência Psicológica e do Assédio Moral. Segue como importante o aprofundamento das pesquisas no campo escolar público, com o intuito delimitar e desvelar as ocorrências de Violência Psicológica e Assédio Moral vertical ascendente.

Palavras-chave: Violência Psicológica. Assédio Moral Vertical Ascendente. Docentes do ensino fundamental público.

ABSTRACT

This study is the result of a research about conflicting relations between teachers and students from the fifth grade of two elementary public schools in Porto Alegre, Rio Grande do Sul. The group studied was constituted by 18 teachers with different socio-demographic profiles. The analysis showed that these daily conflicting relations can be transformed into instances related to Psychological Violence and upward Moral Harassment without being noticed as such by the group involved. Were used as theoretical reference the authors: Barreto (2006); Soboll (2008); Hirigoyen (2006; 2008); Guedes (2008); Guareschi (2008); Freire (1986; 1992; 2001) and Dejours (2004; 1999), among others. A qualitative field research methodology was employed, using individual interviews and focus groups, based on authors such as Bauer and Gaskell (2002); Minayo (2001), and to analyze the findings the technique of Bardin (1977) was chosen. On the basis of the data collected and analyzed it was found out that the repercussions in terms of illness, described with very strong words by the teachers when talking about the suffering caused by Psychological Violence and Moral Harassment, related psychosomatic disorders, like depression, herpes, vocal problems, among others, besides lack of motivation and disappointment with their careers. Strategies of confrontation were identified, like rationalization, complaining and victimization, and instances of the use of authority. The difficulties presented by the teachers to fulfill their roles as educators when victims of Psychological Violence and Moral Harassment were discussed. The deepening of researches in the field of public schools, in order to mark out and uncover the incidents of Psychological Violence and upward Moral Harassment remains of great importance.

Keywords: Psychological Violence. Upward Moral Harassment. Elementary public schools teachers.

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A - Quadro 1 - Área do conhecimento x Teses e Dissertações sobre Violência Psicológica e/ou Assédio Moral

APÊNDICE B - Cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 EDUCAÇÃO, TRABALHO E OS DOCENTES NO ENSINO PÚBLICO ESTADUAL	15
2.1 REFERÊNCIAS GERAIS SOBRE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA	15
2.2 PAULO FREIRE - UMA NOVA PROPOSTA DE PRÁTICA EDUCATIVA DOCENTE	16
2.3 TRABALHO E OS DOCENTES NO ENSINO PÚBLICO ESTADUAL	20
2.3.1 Os Docentes no Ensino Público Estadual	22
3 RELAÇÕES CONFLITUOSAS ENTRE ALUNOS E PROFESSORES	26
3.1 VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA	27
3.2 ASSÉDIO MORAL	31
3.2.1 Formulação do Conceito de Assédio Moral	31
3.2.2 Manifestações de Assédio Moral	34
3.2.3 Classificação e Tipologias de Assédio Moral	36
3.2.4 Causas de Assédio Moral	36
3.2.5 Consequências do Assédio Moral	40
3.2.6 Estratégias de Enfrentamentos ao Assédio Moral	40
4 METODOLOGIA APLICADA À PESQUISA	42
4.1 REFERÊNCIAS METODOLÓGICAS	42
4.2 APLICAÇÃO DA METODOLOGIA NA PESQUISA DE CAMPO	46
4.3 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS	49
4.3.1 Escola A	49
4.3.2 Escola B	51
4.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	54
5 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	58

5.1 VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA	60
5.1.1 Ameaças Físicas	61
5.1.2 Ataques Verbais	62
5.1.3 Falta de Respeito	63
5.2 ASSÉDIO MORAL	66
5.2.1 Agressões Verbais	67
5.3 REPERCUSSÕES PSICOLÓGICAS E FÍSICAS	70
5.3.1 Exaustão Emocional e Descontrole	71
5.3.2 Depressão e Culpabilização	74
5.3.3 Repercussões Físicas.....	77
5.3.4 Desmotivação e Decepção com a Carreira	79
5.4 ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO AOS FENÔMENOS VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA E ASSÉDIO MORAL	81
5.4.1 Racionalização	82
5.4.2 Reclamação e Vitimização	86
5.4.3 Tentativas do Exercício de Autoridade	91
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99
APENDICE A Quadro 1 - Área do conhecimento x Teses e Dissertações sobre Violência Psicológica e Assédio Moral	103
APÊNDICE B - Cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	104

1 INTRODUÇÃO

Minha trajetória profissional iniciou na adolescência, como professora em uma escola privada em Pelotas-Rio Grande do Sul, sendo a primeira oportunidade de trabalho que desempenhei por seis anos.

Graduei-me no curso de Psicologia-Licenciatura (1984), e posteriormente, na habilitação de “Psicologia-Psicólogo”, na Universidade Católica de Pelotas (UCPEL), em 1986.

Da experiência no magistério, minha carreira profissional voltou-se para a área de Recursos Humanos, hoje denominada Gestão de Pessoas, primeiro como funcionária e depois, consultora.

Em 2003, quando fui contratada por uma grande empresa do Rio Grande do Sul, ouvi falar em “Assédio Moral” pela primeira vez. O que para mim, até aquele momento, era considerado grosseria, falta de educação, ou simplesmente, desrespeito para com as pessoas, passava a ter outra dimensão, ainda que não familiar, não sabendo bem do que se tratava. Esta questão ficou remoendo em minha memória por cinco anos.

A partir deste período, li várias produções publicadas a respeito do assunto. Cheguei a Hirigoyen, na França; a Freitas, Heloani, Barreto, Soboll, Fiorelli, Fiorelli e Malhadas Júnior e Guedes no Brasil e a uma produção acadêmica em dissertações e teses, disponíveis na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) ¹, que estratifiquei segundo a área do conhecimento prevalente (APÊNDICE A), causando-me espanto a pequena produção acadêmica nos

¹ CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - Disponível em: <www.capes.org.br>. Acesso em 02/05/2009.

programas de pós-graduação da área de psicologia, se comparada às outras áreas de conhecimento.

Ao procurar o Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e Institucional (PGPSI) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 2009, já tinha claro o que queria estudar: a saúde mental dos trabalhadores com foco na Violência Psicológica e no Assédio Moral.

Minha escolha pelo tema se refinou, em razão das leituras realizadas, do conhecimento construído em minha experiência profissional, enquanto educadora e gestora de pessoas, assim como por ouvir relatos de amigos e trabalhadores em educação, sobre as relações conflituosas com alunos. Perguntava-me: “Isto pode ser Violência Psicológica e/ou Assédio Moral”? “De que forma crianças e adolescentes poderiam caracterizar-se como assediadores morais”?

Em buscas no site da CAPES por estudos acadêmicos por meio do filtro Assédio Moral e Docência em escolas públicas e, mais especificamente, na questão relacionada ao Assédio Moral vertical ascendente, fiquei surpresa com a carência de pesquisas com este foco de estudo.

A grande questão que procurei responder com a pesquisa realizada foi a seguinte: as relações conflituosas entre alunos e docentes podem caracterizar-se como Violência Psicológica e/ou Assédio Moral vertical ascendente? Constatamos que os conflitos existentes entre os alunos e os docentes possuem características, descritas na literatura pesquisada como Violência Psicológica e que, nestes campos pesquisados, podemos sugerir a hipótese de existência de Assédio Moral vertical ascendente.

Neste trabalho apresentamos os resultados encontrados e analisamos à luz da literatura referencial, os comportamentos dos alunos que são caracterizados

como tais, quais consequências incidem sobre os professores e, quais as estratégias de enfrentamento que estes constroem para lidar com o sofrimento como proteção à sua saúde mental.

A estrutura da dissertação está composta por seis capítulos e suas respectivas seções, a partir desta INTRODUÇÃO (1). No Capítulo 2 - EDUCAÇÃO, TRABALHO E OS DOCENTES NO ENSINO PÚBLICO ESTADUAL, apresentamos a ideologia da educação sob a ótica de Paulo Freire, enfatizando sua proposta para a relação entre professores e alunos na perspectiva do exercício da autoridade. Para considerar a realidade do mundo do trabalho na contemporaneidade, em seus diversos significados, utilizamo-nos dos conceitos de Dejours, Merlo, Freitas, Barreto e de Lancman e Sznelwar e associamos à realidade dos trabalhadores em educação no RS, sob a ótica de Guareschi e Silva, Köhler, Silva, Azevedo, Santos e Mello.

Descrevemos no Capítulo 3 – AS RELAÇÕES CONFLITUOSAS ENTRE ALUNOS E DOCENTES - OS FENÔMENOS CONSIDERADOS VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA E/OU ASSÉDIO MORAL NO TRABALHO, considerando o referencial teórico de Barreto, Hirigoyen, Soboll, Freitas, Heloani e Barreto; Fiorelli, Fiorelli, e Malhadas e Guedes, entre outros.

No Capítulo 4 - METODOLOGIA UTILIZADA NA PESQUISA DE CAMPO, expomos, detalhadamente, os passos utilizados nesta pesquisa exploratória, realizada em duas escolas públicas estaduais, com 18 professores de quintas séries. Utilizamos, para a coleta de dados, entrevistas individuais e dois grupos focais em cada Escola, e os avaliamos por meio da metodologia de Análise de Conteúdo. Para isto, ancoramo-nos em autores como Bauer e Gaskel, Minayo e Bardin com suas propostas metodológicas.

O Capítulo 5 – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS inclui a fase de descrição e análise dos resultados obtidos durante a pesquisa de campo, retornando a Dejours, Freire, Barreto, Soboll, Hirigoyen, entre outros, como avalizadores de nossas inferências.

As CONSIDERAÇÕES FINAIS são apresentadas no Capítulo 6, incluindo recomendações para que a visibilidade e a discussão do fenômeno em questão, não se restrinjam enquanto pesquisa acadêmica e a algumas de suas áreas e que, além disso, o seu reconhecimento faça parte das reflexões no cotidiano dos trabalhadores em educação.

Entre as tantas vivências desse período reforço a citação de Freire, quando afirma que “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar” (FREIRE, 1992 p. 79).

Esta dissertação reinicia uma caminhada pessoal sob o desejo de um mundo do trabalho mais digno, em geral, e muito particularmente, o dos trabalhadores em educação e de uma educação escolar que, efetivamente, participe da construção de relações respeitadas e saudáveis a partir de atitudes experimentadas em sala de aula por alunos e professores.

2 EDUCAÇÃO, TRABALHO E OS DOCENTES NO ENSINO PÚBLICO ESTADUAL

2.1 REFERÊNCIAS GERAIS SOBRE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A educação formal brasileira inicia-se com a vinda dos padres jesuítas em 1549. A ideologia pedagógica jesuítica prevaleceu ainda que conformada aos contextos socioeconômicos e culturais ao longo do tempo (BELLO, 2001).

A institucionalização da educação brasileira, efetivamente, se organiza com a criação, em 1930, do Ministério da Educação e Saúde Pública. Em 1934, passa, pela primeira vez, a ser um direito de todos, quando a nova Constituição da República dispõe sobre o assunto, responsabilizando as famílias e os poderes públicos. Em 1953 é criado o Ministério da Educação e Cultura e seu modelo mantido até hoje (BELLO, 2001).

Já com a obrigatoriedade de todas as crianças e adolescentes na escola, o censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE²), demonstrou que 97% das crianças de sete a quatorze anos frequentam a escola. Isto se deve, principalmente, à atenção dedicada pelos governos municipais, estaduais e federais e aos programas, como bolsa educação e de educação de jovens e adultos (EJAs). O mesmo censo aponta que o Brasil tem 51,5 milhões de estudantes matriculados na educação básica pública e privada, entre creche, pré-escola, ensino fundamental e médio, educação profissional, especial e de jovens e adultos. Para atender a esta demanda de alunos, o Brasil conta com um total geral de 1.861.239 professores de

² IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br> >. Acesso em: 04/12/2011

educação básica, sendo que 77,8% na rede pública e 22% na rede privada (Instituto Latino Americano de Estudos Sócio-Econômicos - ILAESE³).

No estado do Rio Grande do Sul, verificamos a seguinte situação na educação básica: o número total de alunos matriculados é de 1.806.245, sendo que na esfera pública temos 87% e, matriculados na esfera privada, 12,9%. Estes percentuais são muito semelhantes aos dados gerais registrados no Brasil. Paralelo a isso, temos no Estado o total geral de 125.376 docentes em sala de aula na educação básica, sendo 80,75% na rede pública e 19,25% na rede privada (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul - SEC⁴).

2.2 PAULO FREIRE - UMA NOVA PROPOSTA DE PRÁTICA EDUCATIVA DOCENTE

No período do regime militar (1964-1985) foram desenvolvidos pólos de discussões sobre a educação/ensino do sistema brasileiro em resistência ao modelo ideológico vigente com uma prática de educação tecnicista, fragmentada e “bancária”, denominação dada por FREIRE (1986) à docência em que o professor era o único responsável pelo processo educativo, sendo o aluno um mero receptor dos conteúdos mecanicamente depositados.

Por sua participação nesses debates e outras ações, Paulo Freire tornou-se um dos ícones desse movimento, com a proposição de uma educação libertadora e que, mais tarde, seria chamada por ele mesmo de progressista (1992). Assim, no

³ ILAESE - Instituto Latino Americano de Estudos Sócio Econômicos <http://issuu.com/estudomarxista/docs/_estudo?mode=window&pageNumber=2>. Acesso em: 06/12/2011

⁴ SEC - Secretaria Estadual do Rio Grande do Sul. <www.educacao.rs.gov.br/dados/estatística_2010.pdf>. Acesso em 04/10/2011.

período da abertura política, a partir de 1986, as discussões sobre educação assumem novas facetas ao problematizarem a educação brasileira, ampliando-as para além das questões relativas às salas de aula, modelos didáticos, relações entre docentes e discentes, promovendo debates em torno da construção do conhecimento pedagógico propriamente dito mais próximo da realidade (FREIRE, 1986).

A educação parte do conhecimento da natureza humana e sua forma inacabada. Dentro desta perspectiva, a educação contribui para o despertar de habilidades e competências, sendo papel dos educadores, o estímulo a esse caminhar. Conforme Paulo Freire (2001, p. 14):

Eis aqui a raiz da educação. A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva - o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela.

O autor se refere a uma educação que possibilite ao educando o prazer de realizar descobertas, construir *junto* com o educador um caminho de aprendizagem que estimule a participação, a criatividade, a criação e a vivência de valores éticos. Esta prática é oposta à educação bancária, em que o professor assume total e exclusiva responsabilidade pelo processo de ensino aprendizagem, excluindo ou reduzindo ao mínimo, a participação dos alunos. O pressuposto básico da educação progressista é a possibilidade do educador

[...] tornar possível aos educandos que, epistemologicamente curiosos, vão se apropriando da significação profunda do objeto somente como, *apreendendo-o*, podem *aprendê-lo*. Ensinar e aprender para o educador progressista coerente são momentos do processo maior de conhecer. Por isso mesmo, envolvem busca, viva curiosidade, equívoco, certo, erro, serenidade, rigorosidade, sofrimento, tenacidade, mas também satisfação, prazer, alegria (FREIRE, 2001, p.36).

Nesta ótica, faz-se necessária a criação de um espaço dialógico que envolva todos os segmentos da comunidade escolar: direção, docentes, alunos, família, etc.

e a concretização de um projeto político-pedagógico adequado ao seu espaço-tempo.

Este espaço dialógico só é possível de ser obtido por meio de um processo em que a primazia das relações interpessoais está em lugar de destaque, e quando existe a colaboração, mesmo entre atores com diferentes responsabilidades. Estas relações devem acontecer, no âmbito educacional, entre docentes e direção; docentes e alunos; alunos e alunos; direção, docentes e familiares e, entre escola e comunidade. Neste sentido, Guareschi e Silva (2008, p. 24-25) afirmam que:

[...] relação é o ordenamento, o direcionamento *intrínseco*, isto é, do próprio ser, em direção ao outro. Mas esse ser, essa realidade, continua sendo *singular*, com a diferença, que há nela algo que, necessariamente, isto é, na sua própria definição, a obriga a se ligar a outro, a incluir em si um outro, os outros.

Cabe salientar que a proposta de uma educação progressista não pressupõe o abandono de alguns limites no espaço escolar. Ao contrário, Freire esclarece em várias de suas obras (1986, 1992, 1996, 2001) que recai sobre o docente a responsabilidade de exercer seu papel com a autoridade que lhe é concedida, sócio culturalmente, para a condução do processo educativo. Desta forma, há diferença significativa nessa condução entre o exercício da autoridade e o autoritarismo. O exercício da autoridade pressupõe a liberdade com estabelecimentos limites, enquanto no autoritarismo, a liberdade dos outros é cerceada.

Não é uma tarefa fácil para o professor, por um lado, assumir uma ideologia pedagógica progressista sem cair na licenciosidade. A licenciosidade é tão ou mais prejudicial ao educando, à educação em geral, quanto o autoritarismo, uma vez que os professores, nas relações de ensino aprendizagem, não são *iguais* aos alunos. As relações dialógicas estabelecidas, a camaradagem, o esforço de *juntos* construir um espaço de reflexão e crítica, não refletem uma igualdade, mas a busca da construção do diálogo entre pessoas diferentes, o “que implica num pensar

crítico, que promove a comunicação e conseqüentemente, a verdadeira educação” (FREIRE, 1987, p. 47). Uma ocorrência possível na prática educativa é que

sem limites, a prática espontaneísta que dilacera algo tão fundamental na formação de seres humanos - a espontaneidade - não tendo a força suficiente para negar a existência do conteúdo, leva, porém (o professor) a perder-se num jamais justificável “faz de conta” pedagógico (FREIRE, 1992, p.58).

Na prática docente em sala de aula, portanto, no exercício da autoridade cabe ao professor demandar tarefas, orientar as atividades, individuais ou coletivas, tomar decisões, às vezes dolorosas (quando tem que reprovar um aluno, por exemplo), proporcionar um ambiente em que todos possam se manifestar, mantiver a disciplina necessária ao estudo, mantendo-se fiel aos seus planos e objetivos, mas com flexibilidade, sob pena de tornar-se um “irresponsável intelectual” (FREIRE e SHOR, 1986, p. 54).

Conforme FREIRE (1986), o educador responsável deve saber conjugar as práticas democráticas e participativas com os limites necessários para que ocorra uma educação libertadora. Neste sentido, o fundamental é que os docentes, engajados nesta ideologia, não deslizem do exercício da autoridade para o autoritarismo nem para o espontaneísmo. Para tanto, há necessidade da criação de um espaço democrático em sala de aula que não induza um clima de *laissez-faire*, *laissez-aller* (p. 60). Ao contrário, se crie um ambiente que promova a prática da participação e a prática da democracia, com limites. Freire (1986, p. 60) afirma que

A liberdade precisa de autoridade para se tornar livre. (rindo) É um paradoxo, mas é verdade. A questão para mim, no entanto, é que a autoridade saiba que seu fundamento está na liberdade dos outros; e se a autoridade nega essa liberdade e corta essa relação que a embasa, então creio que já não é mais *autoridade* e se tornou *autoritarismo*.

Em cada situação, cada faixa etária, tipo de conteúdo, momento histórico-político-social exige do docente a flexibilidade necessária em ajustar a relação entre

liberdade e autoridade. Esta flexibilidade deve estar de acordo com a escolha da “práxis” pedagógica a ser feita e a ser assumida.

Em concordância com estes conceitos, observamos que valores como solidariedade, cooperação e respeito mútuo devem fazer parte do cotidiano e permear as relações estabelecidas entre os participantes da instituição escolar (LA TAILLE, MENIN, SHIZU, 2009), permitindo a criação de vínculos, não somente afetivos, mas que proporcionem a crítica, a reflexão e o desenvolvimento do trabalho escolar, favoráveis à formação de cidadãos comprometidos com a sociedade.

2.3 TRABALHO E OS DOCENTES NO ENSINO PÚBLICO ESTADUAL

A ação de trabalhar está intrinsecamente relacionada ao movimento que o ser humano realiza no mundo externo, provocando mudanças em seu meio e, ao mesmo tempo, sendo modificado por este. O que Marx (1982, p. 202) sintetiza da seguinte forma: “[...] antes de tudo, o trabalho é um processo de que participa o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza”. No mesmo sentido, Heloani e Lancman (2004, p. 78) afirmam que:

acreditamos que o trabalho assume um papel central na constituição da identidade individual e possui implicação direta nas diversas formas de inserção social dos indivíduos. Nesse sentido o trabalho pode ser visto como fundamental na constituição de redes de relações sociais e de trocas afetivas e econômicas, base da vida cotidiana das pessoas.

Portanto, por meio do trabalho, os indivíduos se confrontam com suas necessidades e aspirações subjetivas, ocupam um espaço no coletivo, pretendem um reconhecimento social e, na ausência da atividade laboral, passam a vivenciar o sentimento de inutilidade, com baixa da autoestima, podendo ser decretada “a morte social do sujeito” (FREITAS, HELOANI e BARRETO 2008, p. 11).

Apesar de constitutivo da subjetividade e necessário à existência prática de qualquer ser humano, o trabalho provoca sofrimento nos indivíduos. Esta abordagem começa a ser discutida em 1987, por Christophe Dejours no livro *A Loucura do Trabalho*, originando diversos estudos na área. Segundo este autor, o sofrimento que o trabalho proporciona sempre existiu, porém, são as consequências deste sofrimento que mudaram ao longo dos anos (DEJOURS, 2008).

Uma das causas desta mudança são as alterações na gestão do trabalho, tornando os trabalhadores presos às exigências tayloristas-fordistas, conforme Dejours (1999, *apud* MERLO, 2004, p. 131), pois “incluem aspectos de tempo, cadência, rapidez, formação, informação, aprendizagem e adaptação à ‘cultura’ e ideologia das empresas”. Além disso, a Psicodinâmica do Trabalho pontua que não foram as estruturas psicológicas individuais que se fragilizaram ao longo do tempo, mas sim, as “estratégias de defesas coletivas” que se esvaziaram, fazendo com que o trabalhador sinta-se solitário na proteção de sua saúde mental (DEJOURS, 2008).

Este autor relaciona ainda, a crescente falta de solidariedade existente em todas as relações sociais e a solidão sentida por todos, afirmando que, “[...] quando se está só, abandonado pelos demais, é psicologicamente muito mais difícil suportar a injustiça do que quando se conta com a cumplicidade dos colegas” (DEJOURS, 2008, p. 19). É somente utilizando-se destas estratégias defensivas que os trabalhadores podem, em cooperação, suportarem toda a sorte de acontecimentos que permeiam o universo do trabalho, tais como, ameaças de demissão, constrangimentos, medo de acidentes, assédio moral, entre outros.

Aliado à cooperação e à solidariedade entre trabalhadores, o reconhecimento também é de grande importância na transformação do sofrimento do trabalho em prazer. A Psicodinâmica do Trabalho relaciona duas grandes formas

de reconhecimento: o realizado pelos pares ou colegas do trabalhador (julgamento de beleza) e aquele realizado pelo superior hierárquico (julgamento de utilidade). Nesta situação, o sofrimento sentido e vivenciado pelo trabalhador transforma-se, por meio da sublimação, em sentimento de prazer, renovando-o, psicologicamente.

O contexto de mundo do trabalho explicitado em linhas gerais nesta seção igualmente é reproduzido na especificidade da prática laboral dos docentes.

2.3.1 Os Docentes do Ensino Público Estadual

Todos os dias, nós educadores, nos confrontamos com os limites de nossos métodos, dos conteúdos que ensinamos das categorias que dispomos para compreender nossos alunos e de nossos sistemas disciplinares, em relação com as novas demandas do mundo atual (Silva, Azevedo e Santos, 1997 p. 206).

O ensino público no estado do Rio Grande do Sul, nos últimos anos, passou por muitas transformações em suas políticas educacionais com a introdução de alguns valores muito relacionados ao modelo de gestão empresarial: competição, concorrência, excelência, busca por resultados quantitativos em detrimento dos qualitativos, etc. Essas reformulações modificaram tanto as estratégias educacionais das escolas públicas quanto às práticas e às relações ali estabelecidas, através do neoliberalismo e a exacerbação do capitalismo, provocando mudanças significativas em todas as instâncias do estado, incluindo-se aí as ideologias, os referenciais políticos e os diferentes modelos de cultura e de modos de viver em sociedade (MELLO, 2010).

A educação é tomada pela intenção de manutenção das classes dominantes, a serviço do capital, ao mesmo tempo em que promove a continuidade de posturas de submissão e não reflexão. Neste sentido,

[...] as políticas públicas de educação fazem parte de um todo formado por diferentes setores que, articulados, apresentam as condições concretas para a realização de um projeto capitalista de sociedade, um projeto a serviço da classe dominante (KÖHLER, 2006, p. 25).

Ao longo desses anos, portanto, essas políticas estaduais, calcadas em viés mais democrático e descentralizado, promoveram relativo descomprometimento do estado com a educação como um todo, o que “[...] representou, em muitos casos, retrocessos e deterioração na qualidade da educação e precarização das condições de trabalho do professor” (KÖHLER, 2006, p. 47).

Os educadores do sistema público de ensino, trabalhadores como todos os demais, ao longo dos anos, foram perdendo capacidade de negociação por melhores condições de trabalho e remuneração. Em consequência, as políticas públicas de educação lhes impuseram arrocho salarial, obrigando-os, muitas vezes, a cumprirem uma jornada semanal de 60 horas, com o objetivo de obterem uma remuneração um pouco mais digna.

Além disso, as escolas estaduais, sucateadas e sem estrutura física adequada, como já se indicou anteriormente, fazem do educador um “malabarista”, preocupado em equilibrar a execução do seu trabalho utilizando-se de novas ferramentas didáticas sem que, muitas vezes, lhes tenham sido disponibilizadas. Os referidos condicionantes refletem-se diretamente no cotidiano dos professores, acrescentando-se, ainda, a convivência diária com situações de difícil controle, com a falta de entusiasmo dos alunos e com conflitos que podem favorecer agressões físicas e verbais. Ainda assim, seguem sendo apontados pelas comunidades escolares como pilares do sistema educacional estadual, conforme pesquisa divulgada pelo Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul / Sindicato dos Trabalhadores em Educação (CPERS/Sindicato), em abril de 2010.

As transformações do mundo do trabalho, evidenciadas pela Organização Internacional do Trabalho (OIT⁵) em campanha pelo trabalho decente, em 2009, categorizou alguns indicadores de trabalho decente, entre eles: Oportunidades de Emprego, Rendimentos Adequados e Trabalho Produtivo, Jornada de Trabalho Decente, Combinação entre Trabalho e Vida Pessoal e Familiar. Apesar de não ser explicitada a categoria de trabalhadores em educação, sabemos, pela mídia e denúncia dos sindicatos da categoria, o quanto estes indicadores não estão sendo atendidos para essa classe.

Fazendo parte do tecido social global, sofrendo influências do complexo mundo do trabalho e com a expectativa sócio-cultural de, por sua, vez influenciarem a construção de uma sociedade justa e igualitária (SENDAS, *et al.*, 2002), os trabalhadores vivenciam um quadro de insatisfação pessoal, baixa autoestima, sentimento de não realização profissional, decorrente muitas vezes dessas condições e relações de trabalho.

O fato de o educador não conseguir dedicar-se como desejaria na preparação do seu trabalho, devido aos fatores tempo, situação econômica e às exigências mercantilistas na educação [...] faz com que ele se sinta frustrado, angustiado e pressionado, não obtendo assim um retorno gratificante do seu trabalho que o fortifique e que o faça investir afetiva e profissionalmente em si mesmo (SENDAS, *et. al.*, 2002, p.28).

Somando-se as essas condições de trabalho pouco facilitadoras, os professores, efetivamente, realizam um trabalho solitário na ausência do coletivo em sua execução. Conforme Bottega (2009, p. 35), “na medida em que não há espaço para a construção do sentido do sofrimento, nas relações sociais, surge o desânimo, a decepção, e até mesmo o desespero”.

Os instantes relacionados ao coletivo propriamente dito, os intervalos, os recreios, não são suficientes para construir as estratégias de defesas coletivas,

⁵ OIT - Organização Internacional do Trabalho. Disponível: em <<http://www.oit.org.br>>. Acesso em 13/12/2011

mencionadas na Psicodinâmica do Trabalho e, por isso mesmo, a “solidão” passa a ser um fator ameaçador à saúde mental do docente. Esta solidão impede a construção de dois fatores fundamentais da Psicodinâmica do Trabalho na luta contra o sofrimento e obtenção de prazer no trabalho: a cooperação e o reconhecimento dos pares e/ou dos superiores hierárquicos.

3 AS RELAÇÕES SOCIAIS CONFLITUOSAS ENTRE ALUNOS E PROFESSORES

Hoje em dia, o ambiente do mundo social externo é reproduzido nas escolas, fazendo com que estes locais deixem de ser espaços seguros, baseados na disciplina, amizade e cooperação, e se transformem em locais onde há violência, sofrimento e medo (Guareschi e Silva, 2008, p.49).

Como já foi apresentado anteriormente, é na rede de ensino, no espaço da escola, dentro das salas de aula que as relações entre alunos, professores, comunidade e gestores se constroem. É neste ambiente que se desenvolve o trabalho do professor, sujeito desta pesquisa, atravessado por múltiplas variáveis e que sofre agressões como Violência Psicológica e Assédio Moral, de acordo com os resultados obtidos na pesquisa realizada, cujos dados serão apresentados no Capítulo 5.

Na contemporaneidade, a pressa, o acúmulo de informações, o individualismo, as cobranças por eficácia e as crises sociais podem tornar-se estopim para transtornos psicossomáticos, hoje pesquisados sob diferentes referenciais teóricos, dentre eles, por exemplo, na Psicodinâmica do Trabalho (DEJOURS, 1999) e nas Clínicas do Trabalho (BENDASSOLLI e SOBOLL, 2010). Transtornos que, quando provocados pelo trabalho, causam enorme sofrimento psíquico e deixam de ser uma questão individual e subjetiva para ser percebida pelo coletivo como forma de gestão do trabalho. As patologias de sobrecarga, a Síndrome de *Burn-Out* e/ou o Estado de Estresse Pós-Traumático são indicativos claros desse sofrimento. A Violência Psicológica e Assédio Moral, em particular, por se tratarem de ameaças psíquicas, podem provocar uma sintomatologia relacionada ao Estado de Estresse Pós-Traumático (MERLO, 2011). Estas experiências fragilizam o trabalhador, pois, como afirma Barreto (2006, p. 188), "[...] quando somos humilhados nos sentimos vulneráveis e inseguros em relação ao outro ou

àquela situação que imaginávamos conhecer. Nosso mundo desmorona e nos sentimos momentaneamente perdidos”.

3.1 A VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA

Nesse capítulo, iniciamos com a conceituação de Violência Psicológica e Assédio Moral, conforme nós os empregaremos nessa dissertação, e no que eles se distinguem. Explicitamos o que entendemos com Violência Psicológica e nos detemos mais longamente na discussão do Assédio Moral: a formulação do conceito, suas manifestações, as classificações e tipologias, as causas e consequências e as estratégias de enfrentamento.

A denominação de violência moral e violência psicológica podem designar os mesmos fatos na literatura (GUEDES, 2008; FIORELLI, FIORELLI e MALHADAS Jr., 2007), porém, nesta dissertação optamos pelo termo Violência Psicológica.

Tem sido crescente a preocupação com o aumento da violência em todas as áreas das relações interpessoais. Esta situação pode se caracterizar desde os pequenos delitos contra propriedades alheias, como agressões físicas, morais ou psicológicas, em que, qualquer indivíduo torna-se alvo de situações injustas ou ilícitas (GUARESCHI e SILVA, 2008; FREITAS *et al.*, 2008).

A globalização da violência no trabalho levou a OIT, a publicar, em 2003⁶, o documento “*La violencia en el trabajo*”, caracterizando estes atos por “todas as formas de comportamento agressivo, abusivo que possam causar danos físicos, psicológicos ou desconfortos em suas vítimas, sejam estas alvos intencionais ou envolvidos impessoais ou incidentais.”

⁶ OIT (2003). *La violencia en el trabajo*. Ginebra: Oficina internacional del trabajo. 133,2003. Disponível em: <<http://www.ilo.org/public/Spanish/dialogue/actrav/publ/133/index.htm>>. Acesso em 27/04/2012.

Há consenso de que as causas da violência no trabalho são múltiplas, tendo como pano de fundo, questões sociológicas, econômicas, culturais, ideológicas, da organização atual do trabalho etc. (GUEDES, 2008; FREITAS *et al.*, 2008; BARRETO *et al.*, 2011).

Uma questão a ser salientada é o quanto “[...] a competição generalizada reforça o sentimento de hostilidade, inveja e indiferença ao outro, que passa a ser visto como objeto de ódio e ressentimento, o que parece ser uma nova forma de violência social” (FREITAS *et al.*, 2008, p. 5). Estes mesmos autores relacionam a origem dessa competição generalizada no mundo do trabalho, neste início do século XXI, ao apelo exagerado ao consumismo, à crescente insatisfação pessoal e ao individualismo. Soma-se a essa realidade, a crise na geração de empregos que pressiona o trabalhador a sentir-se muito satisfeito, muitas vezes ignorando seu mal estar ou doenças, fazendo o possível para conservar seu posto de trabalho.

A Organização Mundial da Saúde (OMS⁷) reconhece como violência moral quando é utilizada deliberadamente, a força e/ou o poder contra uma pessoa, grupo ou comunidade, que provoque ou que venha a provocar danos psicológicos, doenças, transtornos ou privações, trazendo como consequência, sofrimento e dor em um grau significativo (BARRETO e VENCO, 2011).

Conforme Chappell (2000, apud Heloani, 2008, p. 109) a violência no trabalho se manifesta por

[...] agressão física, interferência nos trabalhos, ameaça, intimidação, assédio moral (incluindo sexual ou racial), mensagem agressiva, ofensa, comportamento hostil, isolamento, perseguição por grupos (*bullying*), estupro, extorsão, postura agressiva, gesto rude, provocação (*mobbing*), grito, roubo, homicídio, silêncio deliberado, insinuação, xingamento e outros.

⁷ OMS - Organização Mundial da Saúde. Disponível em: <http://new.paho.org/bra/>. Acesso em 20/12/2011

A Organização Internacional do trabalho, a partir de inúmeras pesquisas, sinaliza que é “[...] a agressão psicológica - entendida como intimidação e perseguição sem contato físico – como a forma mais grave de violência no trabalho”. (HELOANI, 2008, p. 109).

No mundo do trabalho, apesar de existirem relatos relacionados às agressões físicas, a constatação é que a Violência Psicológica está presente e em maior grau. Podem ser caracterizados como comportamentos de Violência Psicológica, dentre outros: fofocas, ridicularizações, brincadeiras de mau gosto; apelidos pejorativos; tornar público aspectos relacionados à vida privada das pessoas; isolamento; prescrição de tarefas inúteis (ou de alta complexidade, acima da capacidade do executante, induzindo-o ao erro); ameaças verbais; utilização de palavras de baixo calão; críticas relacionadas a aspectos políticos e/ou religiosos; retirada de equipamentos necessários à execução das tarefas; prescrição de prazos de entrega de tarefas exíguos; indiferença às opiniões; postos de trabalho humilhantes e/ou insalubres (GUEDES, 2008, FREITAS *et al.*, 2008, HIRIGOYEN, 2006, 2008, BARRETO *et al.* 2011). Tais atos de violência explícita no trabalho podem ou não serem reconhecidos como tais. Conforme Freitas *et al.*(2008, p. 51), a violência pode ser “[...] sutil, ardilosa, por vezes indireta, sedutora e poderosa”.

Por outro lado, a Violência Psicológica pode ser até permitida e encorajada, como forma de controle, alinhamento de comportamentos e submissão às regras e aos valores corporativos. É oportuno salientar que, não havendo questionamento quanto à produtividade, estes atos podem surgir diante de pressões e tensões com frequências determinadas, mediante a cultura organizacional.

Os trabalhadores vítimas da Violência Psicológica possuem a tendência de, além de se sentirem culpados, inferindo que algo fizeram para o estabelecimento

dessas práticas, perderem “[...] o controle sobre seu trabalho e sua própria natureza, atingindo os afetos, alterando sua saúde física e mental, alcançando sua dignidade e identidade” (FREITAS *et al.*, 2008, p. 65), percebendo então, o trabalho como ameaça à sua integridade à medida que se vêem obrigados a lidarem com os conflitos ocasionados por esta realidade.

Diferentemente da violência física, a Violência Psicológica, a princípio, não deixa marcas visíveis, mas predispõe os indivíduos a graves distúrbios psicológicos, podendo se tornar, muitas vezes, irrecuperáveis em qualquer idade. Além disso, esta modalidade de violência tem menor visibilidade, com consequências não percebidas e/ou reconhecidas de imediato, “[...] podendo resultar ou agravar quadros clínicos diversos, como: ansiedade, medo, depressão, nervosismo, tensão, irritabilidade, fadiga, mal estar, insônia, etc.” (GUIMARÃES e GRUBITS, 2004).

Desta forma, pode-se considerar como Violência Psicológica “as agressões que se concretizam por palavras, gestos, atitudes, expressões faciais, olhares, entre outros.” (SOBOLL, 2006, p. 15), e que não estão de acordo com os valores, as crenças e regras de convívio estabelecidas em uma determinada cultura e contexto social.

Cabe ressaltar que uma expressão da Violência Psicológica no trabalho são as agressões pontuais que

[...] manifestam-se por meio de condutas abusivas, hostis e autoritárias; podem ser atitudes, palavras e comportamentos ameaçadores, que constrangem, desrespeitam e humilham as pessoas agredidas, podendo provocar consequências emocionais e psicológicas. (SOBOLL, EBERLE, GOSDAL e SCHATZMAM, 2009, p. 43).

Atualmente existe uma tendência de considerar qualquer ato de Violência Psicológica no trabalho como Assédio Moral, tornando-se necessária a diferenciação destas situações, com a intenção de impedir a banalização desta ocorrência tão

nefasta aos trabalhadores. De acordo com Soboll (2006, p. 17) “situações não intencionais, pontuais e não repetitivas são consideradas atos de violência psicológica, mas não se caracterizam como assédio moral”, como veremos a seguir.

3.2 ASSÉDIO MORAL

O Assédio Moral está estreitamente relacionado à Violência Psicológica, diferenciando-se desta, por tratar-se de um processo continuado. Sua problematização “[...] *é nova. O fenômeno é velho*”, segundo Heloani (2004, p. 3. Grifo do autor).

Grande parte das pesquisas brasileiras da atualidade sobre o fenômeno localizam-se no meio empresarial e privado⁸. O Assédio Moral torna-se mais evidente nesses contextos de trabalho e, na grande maioria das vezes, a resolução ao problema é a demissão voluntária ou não do assediado, desaparecendo assim o conflito, mas provocando no ambiente laboral, o desconforto pertinente. No âmbito público, no caso do Brasil, existe a legislação que protege os trabalhadores de demissões injustificadas, promovendo com isso o prolongamento do fenômeno e o agravamento da saúde de quem sofre o assédio, além da situação desagradável ser presenciada pelos colegas. Em muitas situações, cabe ao trabalhador público pedir exoneração da função ou solicitar transferência de setor e/ou local de trabalho, quando possível.

3.2.1 A formulação do conceito e caracterização do Assédio Moral

⁸ CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <http://www.capes.org.br>. Acesso em 24/03/2009.

O assédio moral fica evidenciado na discussão proposta pelo cientista sueco Heinz Leymann, ao publicar, em 1984, um pequeno ensaio científico, resultado de uma longa pesquisa sobre *mobbing* e estabelecendo uma diferenciação entre os termos *mobbing* e *bullying*. Para o autor, o termo *mobbing* deveria ser reservado para caracterizar o assédio moral que ocorre no trabalho, pois esse tipo de assédio envolve relações sutis entre o assediador e o grupo ou equipe de trabalho e comportamentos sofisticados tais como o isolamento da vítima, por exemplo, e raramente, violência física. Em contraposição, o termo *bullying* estaria mais relacionado às agressões físicas ou ameaças, caracterizadas em situações de assédio entre escolares.

Porém, a obra que mais contribuiu para a denúncia e a divulgação do fenômeno em todo o mundo foi a da francesa Marie-France Hirigoyen, “Assédio Moral - A Violência Perversa do Cotidiano”, publicada no Brasil em 2000 (HIRIGOYEN, 2008). Dois anos depois, a autora publicou “O Mal-Estar no Trabalho - Redefinindo o Assédio Moral” (HIRIGOYEN, 2006), fruto de correspondências e denúncias recebidas na França, após a grande repercussão do primeiro livro.

No Brasil, a médica Margarida Barreto, em sua dissertação de mestrado apresenta os resultados da pesquisa efetuada entre 1996 e 2000, com 2.072 trabalhadores de 97 empresas dos setores, químico, cosmético, farmacêutico e plástico de São Paulo e, constata que, do número total de entrevistados, 870 pessoas apresentaram histórias severas de humilhação no trabalho ou assédio moral (BARRETO, 2006).

Hoje, se aceita por conceito de assédio moral, a repetição de comportamentos diretos ou indiretos, verbais, físicos ou de outra ordem, conduzidos por uma ou mais pessoas contra outra ou outras, no local de trabalho e/ou no

exercício de sua função, que podem ser razoavelmente percebidos pelo prejuízo dos direitos individuais de dignidade no trabalho. Além disso, são formas extremas de violência psicológica, tendo por objetivo humilhações, constrangimentos, e por consequência, a exclusão do meio laboral (HIRIGOYEN, 2008; BARRETO, 2006; SOBOLL, 2008; GUEDES, 2008; THOME, 2009; FIORELLI *et al.* 2007).

Torna-se necessário, para evitar a banalização dos conceitos, considerarmos algumas questões importantíssimas para caracterizar o assédio moral enquanto tal (SOBOLL, 2008):

a) Habitualidade e/ou repetitividade. As agressões ou hostilizações acontecem de forma sistemática, num determinado período de tempo. Não existe consenso entre os autores sobre a configuração exata desse tempo.

Cabe salientar que atos isolados não se configuram como assédio moral.

b) Pessoaalidade. Uma pessoa torna-se a principal vítima do agressor.

A hostilidade não ocorre de maneira generalizada para todo o grupo. Duas ou mais pessoas de um mesmo grupo podem ser alvo das agressões simultaneamente, mas o processo de perseguição é direcionado e pessoal (SOBOLL, 2008, p. 34).

c) Ambiente. O assédio moral no trabalho deve ocorrer nas dependências da empresa e/ou instituição, sendo derivado das relações aí construídas ou decorrentes destas (por exemplo: com terceirizados), dependendo direta ou indiretamente de contratos de trabalho.

d) Intencionalidade. Os agressores sempre têm o interesse em prejudicar o agredido. Este prejuízo pode dar-se de forma a limitar as relações estabelecidas, diminuir a autoestima e, às vezes, como consequência, determinar o afastamento da instituição ou empresa. “Os ataques apresentam a forma de armadilhas, sutis ou explícitas, direcionadas para

uma ou mais pessoas, mas de forma, individualizada, isso é, envolve personalidade e tem alvo definido” (SOBOLL, 2008, p. 34).

Com a repetitividade das condições mencionadas, a vítima, percebendo-se atacada, começa com um processo de deterioração de sua autoestima, “[...] se sente humilhada, usada e suja. Estes sentimentos contribuem para seu isolamento, fortalecendo o círculo vicioso, ou seja, quanto mais isolada, mais frágil e mais atacada” (FREITAS *et al.*, 2008, p. 26).

Salientamos que situações a que todos estamos expostos, como grosserias, mau humor etc., não podem ser confundidas com Assédio Moral. Os objetivos do assediador com estas práticas passam necessariamente pela desqualificação, humilhação e destruição do outro, e com isso provocar “[...] um fortalecimento da própria autoestima, demonstração de poder, prevenção de “risco” (grifo do autor), redução de ameaça e autoproteção.” (BATISTA, 2008, p. 111). No Assédio Moral, além das características apontadas, outro elemento dinamiza as relações interpessoais agressivas, que é a dificuldade do agressor no exercício da alteridade.

Alguns indivíduos não podem existir senão pelo rebaixamento de outros: é necessário arrasar o outro para que o agressor se sinta poderoso, mas não se pode considerar que a perversidade nesses casos seja um problema psiquiátrico, mas sim que ela provém de uma incapacidade de olhar o outro como ser humano. (HIRIGOYEN, 1998 apud. FREITAS *et al.*, 2008, p. 25).

3.2.2 Manifestações de Assédio Moral

As manifestações de Assédio Moral podem ser resumidas em quatro grandes categorias, segundo Hirigoyen (2006):

a) A deteriorização proposital das condições de trabalho. Nesta situação o assediado vê-se privado da possibilidade de realizar seu trabalho de forma eficiente, uma vez que tem suas decisões criticadas de forma constante, faltando-lhe equipamentos necessários para a execução de suas tarefas

e/ou são determinadas tarefas com um baixo nível de exigência (ou ao contrário, nível acima de sua capacidade, induzindo-o ao erro), há determinações constantes de tarefas com prazo exíguo de execução, falta de respeito às condições de segurança e saúde do trabalhador, realização de críticas injustas ao trabalho executado, entre outras.

b) O isolamento e a falta de comunicação. Ocorre quando o trabalhador sente-se isolado dos demais colegas, sua presença não é percebida, suas falas são frequentemente interrompidas e/ou ignoradas, a comunicação com os superiores costuma ser somente por escrito e a hierarquia recusa qualquer forma de contato e/ou explicações.

c) O ataque à dignidade do ser humano. Os pequenos gestos (suspiros, olhares desdenhosos, dar de ombros, imitações) são atitudes sutis de Assédio Moral. Além disso, com o objetivo de provocar o descrédito do assediado, as fofocas sobre sua aparência física, atribuição de dificuldades psicológicas, comentários maldosos sobre sua vida privada, religião ou crenças, valores, etnia, orientação sexual etc., perpassam no ambiente de trabalho podendo evoluir para xingamentos com palavras obscenas ou desmoralizantes. Não é raro o Assédio Moral surgir sob forma de piadinhas de mau gosto, brincadeiras aparentemente inofensivas, o que, de pode dificultar a sua identificação.

d) As agressões verbais, físicas ou sexuais. A violência verbal e física tanto pode ocorrer de forma evidente, como oculta em pequenos gestos, como leves empurrões, fechar a porta na cara, somente dirigir a palavra aos gritos, etc.

3.2.3 Classificação e tipologias do Assédio Moral

As diversas manifestações de assédio moral podem ser encontradas, em sua forma pura, segundo a classificação e tipologia relacionada à sua direção (BARRETO, 2006, GUEDES, 2008; THOME, 2009; HIRIGOYEN, 2008):

a) vertical descendente e estratégico: quando o assédio parte da direção da empresa e/ou superior hierárquico. É a prática mais comum, por isso a mais encontrada nos relatos de pesquisa e na literatura.

b) horizontal: é a perseguição desencadeada pelos colegas, tendo como causas mais comuns a competitividade, a preferência pessoal do superior, a inveja, o preconceito racial, as preferências sexuais e/ou políticas, ou pelo comportamento diferente.

c) vertical ascendente: é a Violência Psicológica estabelecida a partir de um boicote pelo grupo ao seu superior. Trata-se de um tipo raro de ocorrência, pouco encontrado na literatura, sendo o foco da pesquisa realizada. Este tipo de assédio, em geral, ocorre, em muitos casos, pela troca de gestores sem a devida preparação do grupo de colaboradores, pela inveja da promoção de colegas, pela detecção de inexperiência do gestor, pela fraqueza ou falta de preparo do superior, dentre outras. O Assédio Moral vertical ascendente relacionado aos professores será tratado especificamente no Capítulo 5 desta dissertação.

Podemos encontrar uma fusão dessas direções do Assédio Moral, caracterizada pela forma mista, quando ocorre, simultaneamente, a direção vertical e horizontal (FREITAS, *et al.*, 2008; SOARES, 2011).

3.2.4 Causas do Assédio Moral

Da mesma forma que a Violência Psicológica, não há uma única causa do Assédio Moral; elas são múltiplas. Destacamos algumas delas no ambiente de trabalho (GUEDES, 2008; FREITAS *et al.*, 2008; BARRETO *et al.*, 2011), a saber:

a) A atual organização do trabalho. O mundo do trabalho e a forma como o trabalhador está inserido em seu contexto modificaram-se muito nas últimas décadas. Ainda que as formas de gestão permaneçam calcadas no viés de controle, desenvolveram-se novos modelos de captura das subjetividades, tornando-os parte do dia a dia do trabalhador e aumentando sua possibilidade de sofrimento psíquico. Nesta forma de gestão, encontramos relações sociais no trabalho cada vez mais fragmentadas, predominando o individualismo, a competitividade entre colegas, a falta de solidariedade, a cultura do *“ainda bem que não é comigo”* (grifo da autora), determinando a ausência dos coletivos de trabalho e proporcionando a criação das chamadas *“patologias da solidão”* (MERLO, 2011), das quais o assédio moral faz parte.

Esta realidade também permeia o mundo dos trabalhadores em educação. Devemos salientar que o trabalho docente é, via de regra, uma atividade solitária, em que o professor precisa responder a diversas esferas: à gestão da escola, à comunidade escolar, aos alunos, aos colegas, aos pais dos alunos, e muito a si mesmo, etc. No caso dos educadores, as excessivas jornadas laborais, muitas vezes transpostas para suas horas de descanso, inserem-se nas relações familiares, associadas à rotina de repetição de conteúdos e à falta de reconhecimento do seu trabalho, em todos os sentidos, podem colocar o professor como vítima potencial de agressões.

b) Os aspectos individuais. Afirmam diferentes autores (FREITAS *et al.*, 2008; SOBOLL, 2008; BARRETO *et al.*, 2011; GUEDES, 2008; FIORELLI *et al.*, 2007) que não são as pessoas mais frágeis que se sentem assediadas. As subjetividades são construídas de formas diferentes, variando muito de indivíduo para indivíduo. Estas construções que acontecem desde a formação da criança, avançando por sua vida, relacionam-se com a cultura, as crenças, o gênero, a raça, incluindo todas as dimensões que fazem parte do ser e habitar neste espaço e tempo. Cabe, certamente, refletir que não são todas as pessoas que percebem as situações de agressões e violência como sofrimento no trabalho.

Por ser um processo, a eficácia do assédio moral deriva da estratégia utilizada, da manipulação das emoções dos trabalhadores, da solidão imposta, do silêncio coletivo e da baixa apreciação de si próprio. Emoções como, culpa, vergonha, medo, solidão, mágoas e raiva favorecem o desencadeamento de valores antagônicos, produzindo um mundo invertido, no qual amor e ódio, humilhação e vergonha, culpa e medo, solidão e intolerância sustentam as discriminações e o isolamento, mudando os sentidos e os valores da vida e de si mesmo (FREITAS *et al.*, 2008, p. 52).

Na instituição escolar, o Assédio Moral origina-se, de modo geral, na dificuldade em estabelecer um clima de cooperação entre alunos e professores. Esta é uma causa visível. Os alunos, com falta de comprometimento com sua formação e a qualificação precária do corpo docente têm favorecido o surgimento de agressores, sendo o professor o assediado (FIORELLI *et al.*, 2007).

Os comportamentos, caracterizados aqui por Violência Psicológica e Assédio Moral vertical ascendente, são explicados da seguinte forma: quando um ou mais agressores percebem que suas estratégias de humilhação têm o efeito desejado, intensificam as formas de agressões, objetivando a consolidação de seu espaço diferenciado perante o grupo. Isto pode se basear num *espírito de corpo* em que alunos unem-se contra um professor, devido a combinações de interesses, ocorrendo a "sintonia emocional, uma conjugação de forças psíquicas por meio das

quais duas ou mais pessoas se unem para atingir um objetivo comum” (FIORELLI *et al.*, 2007, p. 39).

Este objetivo comum, habitualmente, é a humilhação e a submissão dos professores, com os alunos sobressaindo-se assim perante os colegas. Segundo os mesmos autores, num primeiro momento, essas ações ocorrem de forma inconsciente, mas com a repercussão no grupo e no assediado podem ser planejadas e combinadas de antemão, promovendo desta forma um círculo vicioso de reforços de comportamentos.

Podemos lembrar de épocas em que o papel do professor estava associado ao autoritarismo e ao poder exacerbado em sala, bastando sua presença para provocar silêncio e clima de ordem moral. Não queremos com isso concordar com essa prática educativa autoritária do passado, mas enfatizar as reflexões de Paulo Freire quando nos apresenta a necessidade do professor ter um papel de facilitador, com autoridade assumida e intencionada, do processo educativo numa proposta de educação libertadora.

[...] também não posso ser liberal, ou, até algo mais do que liberal, liberalista! Não posso ser *espontaneísta!* Isto é, não posso deixar os estudantes entregues a si mesmos, por estar tentando ser um educador libertador. *Laissez-faire!* Não posso cair no *laissez-faire*. Por um lado, não posso ser autoritário. Por outro lado, não posso cair no *laissez-faire*. Tenho que ser radicalmente democrático, responsável e diretivo. *Não* diretivo dos *estudantes*, mas diretivo do processo no qual os estudantes estão comigo. Enquanto dirigente do processo, o professor libertador não está fazendo alguma coisa *aos* estudantes, mas *com* os estudantes (FREIRE e SHOR, 1986, p. 34).

Constatamos na pesquisa de campo que, com o tempo, estas agressões trazem consequências intensas e danosas aos trabalhadores em educação, levando-os ao isolamento, à insegurança no desenrolar de suas atividades e ao questionamento sobre sua competência enquanto educador, tornando-se conflitante, em muitos casos, a prática da educação libertadora proposta.

3.2.5 Consequências do Assédio Moral

São consequências da Violência Psicológica e do Assédio Moral na saúde dos trabalhadores, em geral, conforme a literatura, que os agredidos apresentam quadros de sofrimento que refletem sua realidade psíquica. Estes quadros podem se tratar de distúrbios psicossomáticos (problemas gástricos, cardiovasculares, respiratórios, motores, sistema imunológico, etc.) e repercussões psíquicas como medo, ansiedade, tensão, fadiga mal estar e desespero, podendo desencadear estados psicopatológicos mais graves, como dependência de álcool e drogas, tentativas de suicídio ou homicídio (HIRIGOYEN, 2006, 2008; GUEDES, 2008; GUIMARÃES *et al.*, 2004; FIORELLI *et al.*, 2007; FREITAS *et al.*, 2008; SOARES 2011).

3.2.6 Estratégias de Enfrentamentos ao Assédio Moral

Diversas são as estratégias de enfrentamento ao Assédio Moral, recomendadas pelos autores consultados. A primeira delas é o (re) conhecimento dos eventos ocorridos como, efetivamente, agressões e humilhações, isentando-se da culpabilização e isolamento (HIRIGOYEN, 2006, 2008, BARRETO, 2006, GUEDES, 2008). Conforme Hirigoyen (2008, p. 191), “Antes de mais nada, é importante observar bem o processo de assédio, e se possível analisá-lo”. A partir desta identificação, estes autores citam estratégias concretas para o enfrentamento, tais como: socializar com a família e/ou colegas o que está se passando, recorrer às instâncias hierarquicamente superiores na empresa, solicitar auxílio do departamento de Recursos Humanos, compilar todo e qualquer fato concreto que se caracterize como tal, denunciar ao sindicato da categoria, procurar ajuda psicoterápica, ingressar com ações judiciais, etc.

Estas situações são passíveis de implementação na grande maioria das instituições, mas de difícil acesso aos docentes do ensino público, considerando casos de Assédio Moral vertical ascendente. Desta forma, valemo-nos dos estudos da Psicodinâmica do Trabalho para o entendimento sobre como este sofrimento é enfrentado, cotidianamente, sem transformar-se em situações de adoecimento.

Estas estratégias têm, como principal objetivo, manter uma “normalidade que ocorre de saída como equilíbrio instável, fundamentalmente precário, entre o sofrimento e as defesas contra o sofrimento” (DEJOURS, 2008, p. 53). Contudo, apesar de essenciais para a estabilidade psíquica, podem promover a resignação com conseqüente imobilização.

4 METODOLOGIA UTILIZADA NA PESQUISA DE CAMPO

4.1 REFERÊNCIAS METODOLÓGICAS

Para a realização desta pesquisa de caráter exploratório optamos por utilizar uma metodologia de cunho qualitativo, amplamente adotada nas disciplinas sociais, pois possibilita uma compreensão detalhada da realidade essencial do grupo a ser pesquisado e é “[...] intrinsecamente, uma forma de pesquisa mais crítica e potencialmente emancipatória” (BAUER e GASKELL, 2002, p. 32).

As pesquisas qualitativas são adotadas pela possibilidade de melhor abarcarem os significados e intencionalidades presentes nas relações sociais, buscando explicar as vivências objetivas e as subjetividades das interações humanas. Baseamo-nos em pressupostos da Sociologia Compreensiva que:

[...] propõe a subjetividade como fundante de sentido e defende-a como constitutiva do social e inerente ao entendimento objetivo. Esta corrente não se preocupa em quantificar, mas de lograr explicar os meandros das relações sociais consideradas essência e resultado da atividade humana criadora, afetiva e racional, que pode ser apreendida através do cotidiano, da vivência, e da explicação do senso comum (MINAYO, 2004, p. 11).

Adotamos as entrevistas qualitativas na combinação de entrevistas individuais e grupos focais, como técnica de coleta de dados uma vez que, de acordo com Bauer e Gaskell (2002), estas favorecem a compreensão da realidade dos sujeitos respondentes, suas percepções, valores, enfim, seu “mundo da vida” (2002, p. 65) em um determinado momento histórico e em contextos sociais específicos.

A técnica de entrevistas qualitativas inclui perguntas fechadas e abertas, para serem obtidos dados referentes à realidade dos entrevistados, sugerindo um nível mais profundo de conhecimento.

Ao seguirmos as recomendações de Bauer e Gaskell (2002) para as entrevistas qualitativas individuais e as entrevistas qualitativas com grupos focais realizamos:

a) a elaboração do tópico guia (p. 66) adotado como roteiro a partir do qual o pesquisador seleciona os assuntos que lhe interessa serem respondidos por fazerem parte dos objetivos da pesquisa. É um convite aos entrevistados a expressarem suas opiniões. O tópico guia não pode ser considerado uma *camisa de força*, mas sim, um auxílio no momento da entrevista.

b) a seleção dos entrevistados. No caso dessa pesquisa não foi necessária pois se tratava da totalidade dos professores das quintas séries das Escolas pesquisadas.

c) a determinação do número de entrevistas necessárias. Segundo Bauer e Gaskell (2002), este quesito depende do que se pretende pesquisar, como os sujeitos respondem às interpelações e, se o material coletado já constitui um “*corpus* relevante para análise” (2002, p. 71).

As entrevistas individuais, *em profundidade*, conforme expressão dos referidos autores, serviram para explorar os detalhes e as percepções de cada entrevistado sobre o tema, além de proporcionar à pesquisadora, dados relacionados ao perfil dos participantes, por exemplo: idade, tempo de docência, formação, etc.

Estas mesmas entrevistas possibilitaram também, um momento entre pesquisadora e os entrevistados, quando estes não se sentiram julgados pelo *mito do domínio de classe*. Este mito se refere à autoridade do professor junto aos alunos em sala de aula. Alguns docentes, ao relatarem suas dificuldades em relação a seus alunos, temem ser encarados por seus pares como incapazes de estimularem

a promoção de um ambiente propício às diversas aprendizagens, e, no coletivo, a tendência é de silenciamento, receando o julgamento de seus pares.

Diante disso, as entrevistas individuais serviram como instrumento orientador para apreender o ponto de vista dos participantes da pesquisa, facilitador da comunicação, ampliação e melhor entendimento dos temas a serem abordados (MINAYO, 2004). Por sua vez, nos grupos focais, a pesquisadora assumiu o papel de moderadora e foi acompanhada por observadores pertencentes a grupos de pesquisa da UFRGS, na Graduação e Pós Graduação. Com este instrumento metodológico buscamos:

[...] estimular os participantes a falar e a reagir àquilo que outras pessoas no grupo dizem. É uma interação social mais autêntica do que a entrevista em profundidade, um exemplo da unidade social mínima em operação e, como tal, os sentidos ou representações que emergem são mais influenciados pela natureza social da interação do grupo em vez de se fundamentarem na perspectiva individual, como no caso da entrevista em profundidade (BAUER e GASKELL, 2002, p.75).

A técnica de entrevista com grupos focais prioriza a reflexão expressa pelos participantes por meio da manifestação de suas opiniões, percepções e impressões sobre determinado tema. Este deve ser cuidadosamente planejado, cabendo ao moderador a intervenção, sempre que houver dispersão, além de efetuar resumos do andamento das discussões realizadas.

Com as falas dos grupos focais transcritas das gravações permitidas e as anotações⁹ realizadas pela pesquisadora durante as entrevistas individuais, construímos um material para análise, utilizando a metodologia de Análise de Conteúdo, que é, conforme Bauer e Gaskell (2002, p. 190)

[...] apenas um método de análise de texto que foi desenvolvido dentro das ciências sociais empíricas. Embora a maior parte das análises clássicas de conteúdo culmine em descrições numéricas de algumas características do corpus do texto, considerável atenção está sendo dada aos 'tipos', 'qualidades', e 'distinções' no texto, antes que qualquer quantificação seja

⁹ Os professores, ao serem questionados sobre a possibilidade de gravação das entrevistas individuais não concordaram, mas aceitaram que a pesquisadora realizasse anotações.

feita. Desse modo, a análise de texto faz uma ponte entre um formalismo estatístico e a análise qualitativa dos materiais.

Na mesma direção, este tipo de análise propicia o entendimento de conteúdos aprofundados e “relaciona estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados” (MINAYO, 2004, p. 202) e nos permite construir indicadores de opiniões, percepções, atitudes etc. e realizar as comparações necessárias.

A análise de conteúdo é “uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência” (BARDIN, 1977, p. 9), e trata-se de um método que visa explicitar e fornecer dados para análise qualitativa. A análise de conteúdo apóia-se em três critérios gerais: inferências possíveis, conteúdos significativos e sua frequência. Os resultados apresentados no Capítulo 5 valeram-se destes referenciais teórico-metodológicos para responder aos objetivos propostos para a pesquisa.

Se, a metodologia em pesquisa qualitativa, conforme apreendemos, propõe entender como se constroem as relações sociais, as intencionalidades, as ideias, os sentimentos e percepções, indo além dos conteúdos manifestos, inferindo os latentes, acreditamos que podemos conseguir respostas às nossas questões norteadoras, postas à priori da pesquisa propriamente dita:

- a) havendo relações conflituosas entre alunos e docentes, essas podem ser caracterizadas como Violência Psicológica e Assédio Moral vertical ascendente?
- b) o que acontece no dia a dia em sala de aula que pode tipificar a Violência Psicológica e Assédio Moral vertical ascendente?

O Quadro 2 sintetiza os objetivos gerados a partir dessas questões e ampliados no decorrer do processo.

Quadro 2 - Síntese dos objetivos geral e específicos da pesquisa

OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Verificar se as relações conflituosas entre alunos e docentes, caracterizam-se como Violência Psicológica e Assédio Moral vertical ascendente em duas escolas públicas estaduais.	Analisar nas relações conflituosas entre professores e alunos elementos identificados na literatura como Violência Psicológica e/ou Assédio Moral vertical ascendente.
	Identificar as consequências das relações conflituosas, características da Violência Psicológica e Assédio Moral vertical ascendente, na saúde dos docentes, de modo geral.
	Reconhecer as estratégias para enfrentamento ao sofrimento ocasionado pela Violência Psicológica e Assédio Moral vertical ascendente, construídas e praticadas pelos professores.

4.2 APLICAÇÃO DA METODOLOGIA NA PESQUISA DE CAMPO

Tratando-se de uma pesquisa com funcionários públicos estaduais, tornou-se necessária a obtenção de liberação formal por parte da Coordenadoria Regional de Educação, 1ª CRE. Para tanto, apresentamos um miniprojeto da pesquisa e, após reuniões com a coordenadora regional, a responsável pelo departamento jurídico e a responsável pelo projeto pedagógico, a liberação foi concedida com duas ressalvas.

A primeira dizia respeito a não identificação das Escolas pesquisadas e, evidentemente, dos sujeitos participantes. Por este motivo não é possível a inserção de fotos das Escolas, sendo identificadas apenas pelas letras A e B, com pouca

descrição de detalhes das mesmas. A segunda tratava da negativa da 1ª CRE para a pesquisadora acompanhar os docentes em suas tarefas diárias, em uma observação participante. A coordenadoria opôs-se a esta metodologia, resguardando o contato com os alunos, com base no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e da provável necessidade de autorização dos pais dos alunos, mesmo não sendo eles, os sujeitos da pesquisa.

Uma cópia desta liberação foi anexada ao projeto de pesquisa e aprovado, sem ressalvas, pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia (CEP-PSICO), credenciado junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) sob o título: “Um Estudo exploratório sobre relações conflituosas entre professores e alunos em escolas públicas estaduais”. Essa liberação foi entregue às Diretoras das Escolas antes do início da pesquisa.

A escolha das duas Escolas pesquisadas foi aleatória, mas, por ser o foco da pesquisa, a escolha dos professores de quintas séries do ensino fundamental foi proposital. Esta etapa escolar trata-se de um momento de transição na trajetória dos alunos em que ocorre a passagem de unidocência, com um único docente frente ao grupo para todas as atividades escolares, para a multidocência, quando passam a conviver com diversos professores, com experiências, estilos e didáticas diferenciadas.

Nos primeiros contatos com as Escolas foi feito o convite pelas diretoras para o acompanhamento do recreio dos professores e explicar os objetivos da pesquisa, focando apenas as relações conflituosas entre alunos e docentes. Não foram utilizados os termos Violência Psicológica e/ou Assédio Moral vertical ascendente, pois, a identificação, ou não, destes eventos caberia, posteriormente, à análise das falas obtidas por meio das entrevistas individuais e grupos focais. Nesta

ocasião, apresentamos, oralmente, o projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa e convidamos os docentes a participarem. A receptividade dos professores foi muito boa e todos concordaram em participar, desde que dentro de sua carga horária na escola. Foram discutidas algumas situações referentes à metodologia utilizada e colhidas assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE B).

Pelo fato de serem utilizados os termos Violência Psicológica e/ou Assédio Moral, por sua implicação mútua, durante grande parte desta dissertação, optamos por não adotar a linguagem inclusiva (professor/a e/ou professores/professoras), para evitar a poluição gráfica.

Buscando preservar os participantes, conforme os termos do TCLE firmados, decidimos não identificá-los por suas correspondentes disciplinas nem pela idade. Neste sentido, criamos faixas etárias (FE) de 1 a 4, a saber: FE 1: de 20 a 29 anos; FE 2 : de 30 a 39 anos; FE 3: de 40 a 49 anos; FE 4: de 50 a 59 anos.

4.3 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS

4.3.1 Escola A

A Escola A fica situada numa região central de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Atende da pré-escola à oitava série do ensino fundamental, contando com 220 alunos que, em sua maioria, são filhos de trabalhadores das imediações e residem em áreas periféricas da cidade, utilizando-se de transporte escolar para frequentarem a escola. É uma Escola de referência no bairro, muito bem cuidada, cuja diretora está há 14 anos no magistério e exerce seu segundo mandato. Apesar de ter mais de 40 anos de fundação, passou por reformas recentes e suas estruturas físicas estão adequadas às atividades propostas. A Escola possui laboratório de informática, utilizado a critério dos professores.

Quadro 3 - Lotação do corpo administrativo-pedagógico da Escola A

Pessoal	Lotação
Professores	24
Supervisores escolares	02
Orientadora pedagógica	01
Bibliotecária	02
Merendeira	02
Secretárias	02
Auxiliares de limpeza	02
Total:	35

O grupo de docentes era formado, em sua maioria, por professores concursados (Quadro 4), atuando juntos há mais de 10 anos, na mesma escola, sendo basicamente do gênero feminino (sete para um, em oito entrevistados), com

faixa etária entre 32 a 59 anos e com tempo de magistério significativo, sendo o tempo mínimo, de 4 anos e o máximo de 37 anos.

Quadro 4 - Perfil dos professores participantes da pesquisa da Escola A

Docentes	Regime de trabalho	Tempo no magistério	FE	Gênero	CH/Semanal-magistério	Escolaridade
A1	Concursada	27 anos	4	Feminino	30 horas	Superior completo
A2	Concursada	11 anos	3	Feminino	20 horas	Superior completo
A3	Concursada	10 anos	2	Feminino	40 horas	Superior completo
A4	Contrato emergencial ¹⁰	07 anos	2	Feminino	10 horas	Superior completo
A5	Concursada	19 anos	3	Feminino	40 horas	Superior completo
A6	Contrato emergencial	04 anos	2	Masculino	20 horas	Superior completo
A7	Concursada	19 anos	4	Feminino	20 horas	Superior completo
A8	Concursada	37 anos	4	Feminino	40 horas	Superior completo

Conforme observação do grupo de pesquisadores, a gestão da Escola apresenta vários traços de ações de cooperação. Os intervalos de recreio, acompanhados, na parte da manhã pelos pesquisadores, caracterizavam-se por momentos de descontração em que todo o grupo se envolvia. A diretora, a vice-diretora, os supervisores escolares e a orientadora pedagógica participavam do horário de recreio junto com os docentes em sua sala.

¹⁰ Tipo de regime de trabalho caracterizado por tempo determinado, em geral, um ano, podendo ser renovado.

Fazendo parte da gestão de cooperação observada pelos pesquisadores, estão instituídas, além das reuniões já programadas no calendário da SEC (quatro por ano), reuniões com os docentes para acompanhamento das atividades. Nas quintas séries, em particular, foco desta pesquisa, antes do encerramento do trimestre letivo, são realizadas reuniões denominadas de pré-conselho quando o corpo docente discute as dificuldades e facilidades dos alunos, havendo um espaço de troca e relatado pela diretora e pelos docentes como muito importante. Ao serem constatadas as dificuldades de alguns alunos, o SOE encarrega-se de chamar o (a) aluno (a) e a família para a construção conjunta de estratégias de recuperação.

Entre as atividades pedagógicas extraclasse há previsão de visitas culturais (teatros, museus, órgãos públicos etc.) e também, atividades em datas festivas (dia das mães, dia dos pais, festas juninas, encerramento letivo etc.), envolvendo as famílias dos alunos e a comunidade.

4.3.2 Escola B

A Escola B situa-se numa região periférica de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Atende da primeira até à oitava série do ensino fundamental. Conta com 483 alunos que, em sua maioria, residem nas imediações da escola, tendo duas turmas de quintas séries. As condições físicas e estruturais da escola são precárias, sendo um estabelecimento com mais de 50 anos, necessitando de reformas gerais. Chamou a atenção da pesquisadora, na primeira visita, um muro muito alto, parte desenhado pelos alunos, parte pichado e a inexistência de uma placa com o nome da Escola, voltada para a rua. Esta placa encontra-se num corredor de acesso, que divide a entrada com um posto de saúde pública. As áreas externas não são bem cuidadas, com restos de sucata e mato. A diretora está há 07 anos no magistério e

em seu primeiro mandato diretivo. A Escola possui laboratório de informática estando a critério dos professores a sua utilização.

Quadro 5 - Lotação do corpo administrativo-pedagógico da Escola B

Pessoal	Lotação
Professores	22
Supervisores escolares	00
Orientadora pedagógica	01
Bibliotecária	01
Merendeira	02
Secretárias	02
Auxiliares de limpeza	02
Total	30

Conforme Quadro 6, nesta escola quase 100% dos docentes estão sob regime de contrato emergencial, a diferença entre faixa etária varia de 22 a 57 anos, e poucos convivem juntos há mais de 03 anos, conforme dados das entrevistas individuais. O tempo de magistério, no mínimo, é de 1 ano e, no máximo de 24 anos. A relação professores e professoras é 4 para 6 em dez entrevistados.

Quadro 6 - Perfil dos professores participantes da pesquisa da Escola B

Docentes	Regime de trabalho	Tempo no magistério	FE	Gênero	CH/semanal magistério	Escolaridade
B1	Contrato emergencial	09 anos	4	Masculino	40 horas	Superior completo
B2	Contrato emergencial	08 meses	3	Feminino	20 horas	Superior incompleto
B3	Contrato emergencial	09 anos	1	Masculino	40 horas	Superior completo
B4	Contrato emergencial	03 anos	1	Feminino	12 horas	Superior Completo
B5	Contrato emergencial	07 anos	3	Feminino	40 horas	Superior completo
B6	Contrato emergencial	08 anos	2	Masculino	40 horas	Superior completo
B7	Concursada	24 anos	4	Feminino	40 horas	Superior completo
B8	Contrato emergencial	01 ano	1	Masculino	25 horas	Superior completo
B9	Contrato emergencial	02 anos	1	Feminino	35 horas	Superior completo
B10	Contrato emergencial	05 anos	3	Feminino	40 horas	Superior incompleto

Os momentos de recreio dos professores, acompanhados na parte da manhã, pelos pesquisadores, caracterizaram-se por pequenos grupos dispersos, um com os professores conversando entre si na sala, outros professores isolados, sem participarem e um terceiro grupo na secretaria onde se localiza o “fumódromo”¹¹.

¹¹ Fumódromo. Desde 1996, o Brasil conta com uma lei federal número 9.294 que restringe o uso – e também a propaganda – de produtos derivados de tabaco em locais coletivos, públicos ou privados, com exceção às áreas destinadas para seu consumo, desde que isoladas e ventiladas, também conhecidas como fumódromos (BRASIL.GOV. BR.).

Na maioria das vezes em que os pesquisadores acompanharam o recreio, a diretora estava ausente, atendendo a alunos ou realizando outras tarefas.

A Escola não possui previsão de reuniões pedagógicas, além das determinadas pela SEC. Segundo a diretora, poderão acontecer reuniões fora do planejado, em situações raras e geralmente, para tratar de problemas disciplinares.

Entre suas atividades pedagógicas extraclasse encontram-se comemorações em datas festivas (dia das mães, dia dos pais, festas juninas, encerramento letivo etc.), envolvendo as famílias dos alunos e a comunidade.

A faixa etária dos estudantes das Escolas A e B é de 11 a 14 anos. Outros dados referentes aos alunos da quinta série não são apresentados uma vez que não foram objeto de referência e interpretação nesta pesquisa, bastando-nos os dados referente aos professores/as.

4.4. PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Para as entrevistas individuais, a pesquisadora elaborou um roteiro de questões que caracterizassem os sujeitos entrevistados e uma vez respondidas, compuseram as informações dos Quadros 4 e 6.

O tópico guia elaborado segundo Bauer e Gaskel (2002) permitiu a configuração das relações entre os docentes e seus alunos, a saber:

- 1- Como acontecem as relações com alunos em sala de aula?
- 2- Quais as suas percepções e sentimentos quanto às suas atividades?
- 3- Quais as suas maiores frustrações encontradas no trabalho?
- 4- Como lida com essas frustrações?
- 5- Como acontecem os conflitos em sala de aula?

6- Como se sente com estes conflitos, se estes são direcionados a eles?

7- Como está sua saúde (física e mental)?

8- Como avalia o comportamento dos alunos, de modo geral?

As entrevistas individuais, previamente marcadas e realizadas em diferentes espaços das Escolas, tiveram uma duração média de 50 minutos. Foram realizadas um total de 18 entrevistas individuais, incluindo todos os professores das quintas séries de cada uma das Escolas. Os encontros com os professores para a entrevista aconteceram no horário de trabalho, denominado de hora-atividade¹². Todos demonstraram interesse em participar das entrevistas, contando que não fossem gravadas. Desta forma, a pesquisadora solicitou e obteve o consentimento para anotar as manifestações relevantes. A maioria dos entrevistados considerou esses momentos como “desabafo”, incluindo falas de caráter muito pessoal, indo além do perguntado, o que é perfeitamente compreensível. As narrativas de sofrimento psíquico, desesperança, desmotivação e efeitos somáticos relatados pelos docentes nos propiciaram muitas reflexões que serão apresentadas nos Capítulos 5 e 6, respectivamente, Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados e Considerações Finais.

Após a realização das entrevistas individuais, foram previamente agendados dois grupos focais em cada Escola, que contaram com a participação de observadores pertencentes à graduação da Psicologia e ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da UFRGS.

Para a realização dos grupos focais foram agendadas datas em diferentes dias da semana para obter-se a presença do maior número de docentes. Também se tornou necessária a dispensa dos alunos uma vez que os professores estariam

¹² Os professores não se encontram em atividades com os alunos, mas à disposição da Escola.

envolvidos na atividade. Este fato exigiu um planejamento prévio da pesquisadora, dos observadores e das diretoras das Escolas. Da mesma forma que as entrevistas individuais, os grupos focais foram realizados nas dependências das Escolas.

No primeiro grupo focal de cada Escola, a pergunta estimuladora ao debate foi: Como é ser ou estar professor da quinta série nesta Escola? Nas duas Escolas, a duração do primeiro encontro foi de aproximadamente 1 hora. Na medida em que os relatos se relacionavam com os objetivos da pesquisa, fazia-se o convite para aprofundamento do assunto, sendo aceito.

Na Escola A, 06 docentes participaram dos grupos focais e, em função de suas características, estes se colocaram muito à vontade, com intenção de relatar as experiências que compartilhavam. O clima geral era de preocupação com o tema – relações conflituosas entre professores e alunos –, e buscavam caracterizar com detalhes as ocorrências e revelavam as consequências vivenciadas. Houve muita exposição de sentimentos por parte de todos os participantes.

Na Escola B, participaram 08 docentes nas duas sessões dos grupos focais. O clima encontrado, no início, era de retração, na busca de explicação para existência dos conflitos e com pouca exposição de sentimentos. Duas situações nesse grupo foram marcantes: alguns docentes relutaram em se manifestar e houve muita fuga do tema em foco, sendo necessária intervenção incisiva da pesquisadora. Apesar dessas situações, surgiram elementos que responderam às questões norteadoras da pesquisa.

Após as transcrições das gravações foi realizado o segundo grupo focal como previsto. A pesquisadora optou por aprofundar alguns relatos ocorridos nos primeiros encontros, principalmente, aqueles relacionados às formas como lidam com os conflitos e seus sentimentos a respeito.

Nas duas Escolas, de modo geral, este segundo encontro foi mais produtivo, sob o ponto de vista da pesquisa, com maior envolvimento do grupo e menor dispersão em relação ao foco das questões postas. Manteve-se o mesmo número de participantes, com bom núcleo permanente de professores e apenas uma pequena minoria flutuante. Como o objetivo dos grupos focais é a percepção e a troca coletiva, esta variação de elementos participantes não foi considerada significativa, uma vez que a maioria dos docentes participou dos dois encontros. A duração foi de aproximadamente 1 hora e o clima foi o mesmo do primeiro encontro. Na escola A percebeu-se que, como as relações entre os docentes ocorrem de forma amigável, este fator possibilita a exposição de sentimentos e o compartilhar de experiências. Na Escola B, por se tratarem de relações diferentes, esta exposição ficou prejudicada, beirando um receio de julgamento pelos pares, e/ou, a partir de suas falas, demonstrar incompetência como professor. Além disso, na Escola B, o grau de fuga do assunto, como tinha ocorrido no primeiro encontro exigiu da pesquisadora a retomada do foco em diversas vezes, mas não impediu que se obtivesse material significativo para a pesquisa.

No próximo capítulo apresentamos a análise e discussão dos resultados obtidos com as pesquisas realizadas nas duas Escolas.

5 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentamos os resultados da pesquisa obtidos com as entrevistas individuais, realizadas com 18 professores e das transcrições das falas dos dois grupos focais, bem como sua análise e discussão.

Este material foi sendo sistematizado ao longo do tempo, tendo a pesquisadora o cuidado de registrar não somente as falas dos participantes, mas também, transcrevê-las imediatamente após a realização, assinalando as expressões não verbais¹³ verificadas. Este cuidado deu-se tanto nas entrevistas individuais que não foram gravadas a pedido dos sujeitos, mas, anotadas, quanto na transcrição dos relatos feitos nos grupos focais. Posteriormente, procedemos à *análise semântica com suas incidências temáticas* no corpus obtido e codificamos pela prevalência apresentada, com o objetivo de agrupar os termos, expressões, ideias, acontecimentos, sentimentos, etc. (BAUER e GASKELL, 2002; MINAYO, 2004).

Não há linearidade temporal nesta apresentação dos resultados ao longo do capítulo. Algumas falas aconteceram em momentos diferenciados, ou nas entrevistas individuais, ou nos grupos focais. Não foram realizadas distinções nos relatos quanto à ocorrência nas entrevistas individuais ou nos grupos focais. No segundo grupo focal em cada Escola, por exemplo, a pesquisadora retomou alguns temas que considerou importantes para aprofundamento.

As falas dos participantes, tanto nas entrevistas individuais quanto nos grupos focais, proporcionaram o agrupamento dos temas de acordo com a

¹³ A observação e registro das expressões verbais e não verbais tem sua importância validada em Freire (1992, p. 9): “Falei então do havido, das coisas vividas, das palavras, dos silêncios significativos, do dito, do ouvido”.

importância e relevância apresentados e por corresponderem aos objetivos propostos.

Os resultados serão apresentados, discutidos e analisados, em três grandes blocos. No primeiro agrupamento temático descrevemos os comportamentos e atitudes dos alunos, relatados pelos docentes e, que, de acordo com a literatura pesquisada, são caracterizados por **Violência Psicológica**, subdivididos em Ameaças Físicas, Ataques Verbais e Falta de Respeito. A seguir apresentamos as falas relacionadas ao **Assédio Moral**, identificadas nos relatos como Agressões Verbais. Cabe reforçar que o uso dado, no texto, para ataques verbais referem-se ações pontuais sem continuidade e utilizamos a expressão agressão verbal para aquelas continuadas e repetitivas.

No agrupamento seguinte, **Repercussões Psicológicas e Físicas**, relatamos as consequências das relações de violência em sala de aula como Exaustão Emocional e Descontrole, Depressão e Culpabilização e as Repercussões Físicas na saúde dos professores. Concluímos este agrupamento com as falas relacionadas aos sentimentos de Desmotivação e Decepção com a Carreira. No terceiro e último bloco referimo-nos às **Estratégias de Enfrentamento** ao sofrimento gerado pela Violência Psicológica e/ou Assédio Moral vertical ascendente, identificadas como Racionalização, Reclamação e Vitimização e Tentativas de Exercício da Autoridade. Após a apresentação de cada subitem, devidamente identificado, efetuaremos a análise e a discussão dos resultados.

As manifestações dos docentes ao longo deste capítulo estão em forma de citação direta, respeitam a espontaneidade da linguagem oral (incluindo as abreviaturas: prof. e profa.) e o ímpeto emocional do momento, daí a inclusão dos palavrões, devidamente abreviados. Também, optamos por usar: [...] para indicar

pausa, interrupção do pensamento ou mudança de assunto. Em alguns casos, registramos pequenos diálogos estabelecidos em torno de um foco e também sinais de linguagem não verbal. Com o objetivo de melhor organização do material, selecionamos algumas falas, ou parte delas, para condensar assuntos afins, que é destacado como subtítulo. Reforçamos que, a fim de minimizar a identificação dos sujeitos da pesquisa, estruturamos suas idades em faixas etárias (FE), a saber: FE.1: de 20 a 29 anos; FE.2: de 30 a 39 anos; FE.3: de 40 a 49 anos ; FE.4: de 50 a 60 anos.

5.1 VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA

Conforme citamos anteriormente, a Violência Psicológica é frequentemente relacionada a comportamentos de intimidações, ameaças físicas, atitudes hostis, desqualificações, agressão gestual, dentre outros. Trata-se de atitudes que têm como objetivo atingirem as pessoas no que tange à sua autoestima, desqualificação e provocar constrangimento (FREITAS *et al.*, 2006; GUEDES, 2008). Este conceito pode ser descrito na Lei Maria da Penha, nº 11.340, que sistematiza a Violência Psicológica como:

Qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação.¹⁴

Desta forma, a Violência Psicológica constitui-se em riscos invisíveis à saúde do trabalhador e “ferem a dignidade e desencadeiam pensamentos tristes, violando os direitos fundamentais” (FREITAS *et. al.*, 2008, p. 58). Vemos este

¹⁴ Lei 11.340, 07 de agosto de 2006 que trata da violência familiar contra a mulher.

sofrimento se manifestar nas lembranças dos docentes materializados em Ameaças Físicas, Ataques Verbais e Falta de Respeito conforme os relatos abaixo.

5.1.1 Ameaças Físicas

“Profra, ele vai tocar uma garrafa na senhora”

Vou contar uma situação, aconteceu na semana passada: tem um aluno que passa por mim, me enfrenta [...] passa me olhando [...] e aí eu cheguei na rua e ele tinha uma garrafa na mão para tocar em cima de mim [...] tudo rindo quando eu saí, e outro disse: “profra, ele vai tocar uma garrafa na senhora”. Aí veio outro e tirou a garrafa dele [...] fiquei tremendo e com medo (professora, FE. 3).

Uma aluna quase me deu um tapa na cara porque não tirou a nota que queria [...] se eu não desviasse [...] (professora, FE. 4).
[...] já fui ameaçada com faca. Ele (aluno) disse: “vou te matar”. Aí chegaram os colegas e ele foi embora (professora, FE. 3).

Chamei a atenção de um menino, ele botou o dedo na minha cara e disse: “fica tu bem, quietinha” [...]. Saí da sala e chamei o SOE. Não voltei mais aquele dia. Chorei. Me descontrolei. (professora, FE. 2).

Os comportamentos caracterizados pelas Ameaças Físicas são explícitos, têm elementos de agressividade e o objetivo maior é provocar medo e, desta forma, submissão. A ameaça à integridade física adentra o espaço físico e as relações professores-alunos, sendo mais um elemento de desgaste psicológico dos professores, entre tantos outros. Quando professores relatam “sentirem medo e ficar tremendo” ante a possibilidade de agressão física, ou ter que “desviar de um tapa na cara” a discussão fica centralizada no tipo de relação estabelecida entre os docentes e os alunos, visivelmente desprovida da condição de respeito ao outro, como ser humano e a negação de sua existência. De acordo com afirmações de Mendes¹⁵ “não existe a vítima e o agressor como uma dicotomia, mas sim uma rede de relações sociais que pode produzir comportamentos perversos nas mais diferentes pessoas”.

¹⁵ Mendes (2003) - “Assédio Moral e Sofrimento no Trabalho”. Artigo disponível em: <www.pol.org.br/publicacoes>. Acesso em 15/02/2012.

Ressaltamos que este conjunto de falas não está restrito à Escola de periferia pesquisada, ao contrário, das quatro falas apresentadas, somente uma lhe pertence. Podemos até, entender essas ameaças como atitudes que permeiam o *status* próprio da adolescência, atravessam todas as classes sociais e são, também, reflexos da cultura contemporânea em relação à autoridade, numa visão global, não sendo exclusiva de camadas de população socialmente mais carentes (AQUINO, 1996). O que nos impactaram profundamente, enquanto os relatos ocorriam, foram expressões de fragilidade e impotência demonstradas pelos docentes em relação a essas ameaças físicas, frustrações e decepções evidenciadas e a pequena e inconsistente construção de estratégias pessoais e pedagógicas de enfrentamento.

Associadas às Ameaças Físicas, outro indicador da presença de Violência Psicológica são os Ataques Verbais a serem analisados a seguir.

5.1.2 Ataques Verbais

“Uma gurria me disse: ‘vai te f.’”

Um dia uma gurria me disse: “vai te f.”. Essas coisas que matam a gente. (professora, FE 2).

Querem ver como eles experimentam a gente? Jogar futebol, só de tênis, não tem outra coisa... Aí vinha de bota. Não pode jogar [...] não pode? Aí ela sentou, me xingou até a 8ª geração. (professora, FE. 4).

O fulano (aluno) chegou em alto e bom tom: “Sôra, vai te f.” (professora, FE. 2).

Professor 1: Para mim também! (professora, FE. 4).

Pesquisadora: E como vocês se sentem com isso?

Professor 1: A gente fica mal, se sente mal.

Professor 2: Tristeza... (professora, FE. 3).

Professor 3: Me sinto o c. do cachorro. (professora, FE. 4).

Para o professor é violência verbal. Uma aluna me mandou longe. (professora, FE. 3).

Eles querem mostrar autoridade sobre a gente [...] ficam berrando [...] no outro dia eu demorei para pegar a chave e o J. (aluno) berrou: “Este prof., não sabe dar aula”! Mandei calar a boca, mas imaginem a cena e como foi a minha aula depois (suspirou e olhou para baixo). (professor, FE. 2).

É... tu fala uma coisa e ele (o aluno) te questiona, ...não questiona, né, diz que tá errado, que não vai fazer...e aí a gente diz: “mas como tu não vai fazer?...nãnnão” aí ele (o aluno) já baixa para o palavrão. (professora, FE. 2).

Um aluno... a gente estava naquele papo, tem que estudar... e aí me disse: “Estudar para quê? Para ganhar esta m. que tu tá ganhando? Vocês estudaram e o que aprenderam que vem para cá e aturam isso aqui e ganham essa porcaria? Desabei...” (professora, FE. 3).

Os alunos já disseram na minha cara: “Nós detestamos a tua aula. Tu é a pior profa. que tem aqui.” (professora, FE. 3).

Estas agressões buscam fundamentalmente provocar a desqualificação e constrangimento, humilhar e, no caso para os adolescentes, adquirir um *status* diferenciado perante o grupo de colegas (AQUINO, 1996). Ainda que, atualmente, os palavrões façam parte da linguagem corrente, na relação com os professores são usados como instrumentos de agressão. Também, na medida em que os alunos dizem “este professor não sabe dar aula” e “nós detestamos tua aula” fica caracterizada a tentativa (com possibilidade de êxito) de fragilizar a imagem do docente, ridicularizando-o perante a classe, e, com isso, impedir a execução da proposta de instrução e formação que está sob sua responsabilidade.

Os relatos explicitados a seguir, identificados como Falta de Respeito sugerem comportamentos relacionados à Violência Psicológica, conforme a literatura pesquisada.

Sob a denominação de falta de respeito, os docentes consideram atitudes como contestação e a falta de visibilidade e escuta ao professor.

5.1.3 Falta de Respeito

“Eles (alunos), não respeitam ninguém”

A falta de respeito [...] não ouvir, bater boca, achar que tem razão, não dar oportunidade para o professor mostrar que pode dar aula [...] incomodam porque não gostam do professor [...] estão contestando a aula [...] falo para eles: vocês tem o direito de não gostar, mas precisam respeitar [...] A gente, todo o dia, pensa que vai melhorar [...] mas o desrespeito é sempre. Me

sinto uma 'bosta' como professora. Paro e penso: quem sou eu? O que estou fazendo aqui? Dá vontade de chorar (professora, FE 4).

Os professores relatam abaixo o sentimento de invisibilidade perante o grupo de alunos, isto é, não são *vistos e ouvidos* dentro do contexto da sala de aula:

Tu não tá ali, tu não existe¹⁶

Tu começa a explicar uma coisa, e do nada, começam a falar de outra. Tu não tá ali, tu não existe. Isso incomoda muito, te sente tolhida. (professora, FE 4).

Professora 1: Vocês já repararam que quando começam a discutir tu não existe mais para eles? (professora, FE 2).

Professora 2: A autoridade não existe mais [...] entre eles, tu não existe (professora, FE. 3).

Professor 3: Não [...] não existe (professor, FE 2).

Professora 4: É a bagunça [...] tu não fala mais, ninguém te ouve mais [...] fica invisível [...] tem momentos que tu fica sem saber o que tu tá fazendo ali [...] (professora, FE. 2).

Eles não tem limites [...] se soqueiam, pulam, gritam [...] o prof. está ali, mas para eles é como se não estivesse [...] (professora, FE. 3).

A minha matéria é muito prática, e eles levam sempre para o lado da bagunça [...] atiram material uns nos outros, não consigo controlar [...] sempre saio daqui muito estressada, ainda mais quando tento passar conteúdo e não consigo (professora, FE 2).

Ao sentimento de invisibilidade está atrelada a impotência em promover e manter um ambiente favorável ao ensino aprendizagem, e a frustração por não conseguirem realizar as atividades propostas. Gostaríamos de ressaltar ainda a preocupação dos docentes em relação aos conteúdos escolares (conhecimentos) planejados e, em geral, atrasados. A bagunça, o tempo perdido com o estabelecimento do silêncio, as perturbações constantes, a busca pelo foco estabelecido para aquela aula, tornam-se responsáveis por provocarem a frustração quanto ao andamento e/ou desenvolvimento do programa previsto.

Em todas as entrevistas e nos grupos focais realizados, os professores, quando perguntados sobre as relações conflituosas com os alunos, referiram-se à

¹⁶ Este fragmento de uma frase foi escolhido para compor o título dessa dissertação.

Falta de Respeito existente. Esta verbalização foi aprofundada, servindo de fio condutor à investigação proposta. Os docentes consideram que sob esta denominação encontra-se a raiz principal dos problemas apontados, incluindo o fato de sentirem-se invisíveis. Neste ambiente em que impera a falta de respeito ao outro, principalmente em relação ao docente, o diálogo não existe, porque este “[...] implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos [...]” entre as partes envolvidas (FREIRE e SHOR, 1986, p. 67).

Um dos papéis dos educadores é a formação de cidadãos que se respeitem e respeitem aos outros (AQUINO, 1996). É no coletivo do espaço escolar que essas relações também necessitam ser experimentadas. Um professor que se sente invisível, triste, submisso e com baixa autoestima, não possui condições psicológicas de exercer seu papel enquanto educador, encontrando frustração e estresse no seu cotidiano, além dos danos psicológicos que estas práticas podem causar.

Nas ameaças físicas, ataques verbais e falta de respeito encontramos comportamentos ofensivos e “atos ou processos agressivos, os quais transgridem as regras que garantem a harmonia e o convívio social no contexto de trabalho, em determinada cultura”. (SOBOLL, 2008, p.141). Espera-se que o convívio entre alunos e docentes seja pautado por relações de respeito mútuo, e o que apresentamos revela justamente o contrário, a prática explícita de humilhações, agressões pontuais e provocações.

A Violência Psicológica no meio laboral, conforme Soboll (2008, p. 139)

(...) tem sido tratada como uma nova ameaça ocupacional, que se diferencia devido à invisibilidade, por ser um tipo de violência sem sangue, que não deixa as mãos sujas. A compreensão deste processo requer um olhar para o movimento entre a objetividade do trabalho e a subjetividade do trabalhador.

As falas que apresentamos, relacionadas à Violência Psicológica, foram caracterizadas como atitudes de ameaças ou agressões, dentro de um determinado contexto e diferem do Assédio Moral, nosso próximo subitem.

5.2 ASSÉDIO MORAL

O Assédio Moral é constituído, segundo Hirigoyen (2008, p.65) por

[...] toda e qualquer conduta abusiva manifestando-se 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.

Aliado a isso, a pessoalidade, a intencionalidade e a repetição dos comportamentos hostis tem por objetivos intimidar, humilhar, desqualificar, e com isso destruir a autoconfiança, a autoestima e a dignidade do ser humano, provocando imenso sofrimento e fazendo com que o assediado comece, inclusive, a se questionar sobre sua competência para a realização das tarefas para as quais foi contratado (HIRIGOYEN, 2006, 2008, GUEDES, 2008). No Assédio Moral, os atos de violência psicológica são extremados, perduram ao longo do tempo, diferentemente de agressões pontuais ou impulsivas. Portanto, trata-se de “[...] um processo contínuo (repetitivo e prolongado) de hostilidade e/ou isolamento, destinados a alvos específicos (geralmente uma ou poucas pessoas, mas sempre as mesmas, com objetivo de prejudicar) [...]” (SCHATZMAM, GOSDAL, SOBOLL E EBERLE, 2009, p. 19). Segundo Hirigoyen (2006, p. 172), “o que há em comum nos quadros de assédio em relação a outras formas de sofrimento no trabalho é a presença de vergonha e humilhação”. Desta forma, o assediado passa a isolar-se cada vez mais, sentindo-se envergonhado por não poder ou não saber (de alguma forma) enfrentar e se defender para que este sofrimento tenha fim.

Como o assédio moral é definido por “[...] ataques repetitivos e intencionais de uma pessoa ou grupo a uma ou mais pessoas, para atormentar, prejudicar e provocar [...]” (SOBOLL, apud BARRETO, 2008, p. 29) percebemos estas atitudes dos alunos, nos relatos dos docentes, agrupados a seguir como Agressões Verbais.

5.2.1 Agressões Verbais

“É direto os palavrões”

É direto os palavrões... às vezes falam entre eles (alunos), mas olhando para ti [...] ora não nasci ontem, sei que é para mim (professora, FE 4).

Te mandar tomar no c. é comum (professora, FE 3).

Agora está complicadíssimo. Eles (alunos) não tem mais respeito, eles te tratam por “nomes”, se tiver que dizer palavrão dizem, se tiver que te xingar, te xingam. Sempre assim. Os professores vão ficando doentes. (professora, FE. 3).

O fulano que saiu, repetente, chamamos a mãe, não tinha condições. Todo o dia tu chamava a atenção e não era nem uma pedra, eram 10 pedras, dizendo horrores para mim [...]. Era mal intencionado e sem vontade, não queria fazer as coisas, levantava, cutucava os outros [...]. E também já estava por aqui da nossa cara, 4 anos na 5ª série... Eu já não agüentava mais mesmo [...] (professora, FE. 4).

Aconteceu comigo, mas foi um daqueles meninos, daqueles bem terríveis... não podia falar nada para ele, sempre me mandava longe... (professora, FE.3).

A gente vê que tem profs. agredidos... porque, xingaram tantas vezes [...] ficou a desordem estabelecida [...] o próximo passo, com certeza é agredir o prof. (professor, FE. 4).

No próximo agrupamento são explicitados pelos docentes seus sentimentos de humilhação e impotência ao sentirem-se agredidos verbalmente.

Pesquisadora: E como vocês se sentem quando estas situações acontecem?

Professora 1: Humilhada... (professora, FE. 1).

Professora 2: Impotente... fazer o quê? (professora, FE. 4).

Professora 3: Desrespeitada... (professora, FE. 2).

Professora 4: A gente pede para sair. (professora, FE. 3).

Professora 5: Chega uma hora que a gente chega, tipo... 10:00 horas da manhã, não aguenta mais... (professora, FE.2).

Eu tive uma situação [...]. Eles (2 alunos) tinham um enfrentamento comigo e era sempre comigo. Me xingavam [...] Eu saía mal [...]. Tinha dias que eu saía de aula, ia para a sala dos professores e ficava dez minutos. Era

comigo o conflito e era todo o dia [...]. Eu chegava mal em casa [...] chegava lá e tinha conflito [...] e eu via que eles gostavam [...] que eu ficava irritada e faziam mais ainda [...] (professora, FE 3).

Estes relatos indicam as situações que podem estar associadas ao Assédio Moral em relação aos sentimentos experimentados pelos docentes como não aguentar mais, humilhação, impotência, entre outros. Além disso, estão caracterizadas a repetitividade, a pessoalidade e a deliberada ofensa dirigida aos docentes. Aliadas às palavras de baixo calão, as humilhações assumem formatos mais sutis, como chamarem de “velha e chata” e os “apelidos” colocados em alguns professores pelos alunos.

“Te chamam de velha”

Te chamam de velha, quando me enxergam [...] “porque que veio na aula”? Quando a gente chega [...] (professora, FE. 3).

“Tu é chata, muito velha, tá de marcação conosco, tem que ir para casa” (aluno), para qualquer coisa que eu diga. (professora, FE 4).

“Eles colocam apelidos nos professores”

Eles colocam apelidos nos professores (professor, FE 1).

Professora 1: É verdade (professora, FE 1).

Professora 2: Falam entre eles [...] (professora, FE1).

Professora 3: A gente fica sabendo [...] (professora, FE 3).

Professor 4: Eles adoram isso [...] (professor, FE 2).

Professor 5: Eles põem o apelido, ou para ser uma coisa de deboche, ou é aquele prof. que é um pé no saco deles [...] (professor, FE 1).

A Agressão Verbal é percebida pelos professores como o comportamento mais utilizado pelos alunos para intimidação, humilhação, desqualificação e constrangimento.

Durante as entrevistas e os grupos focais, o processo ocorreu de forma similar. No início das conversas relacionadas ao tema, os docentes falavam por metáforas (“vai não sei aonde”, “te tratam por nomes”), ocorrendo somente um relato

com uso de palavra de baixo calão. Contudo, ao perceberem que os palavrões e xingamentos eram comuns, permitiram-se repetir as palavras utilizadas pelos alunos. Interpretamos esta reação como um processo gradual de sentir-se à vontade e uma identificação com o grupo ao verificarem que não se tratavam de questões individuais (“não é só comigo”), mas ao mesmo tempo, direcionadas a alguns professores. Salientamos que nem todos os professores ouvidos relataram estas agressões. As professoras ao relatarem serem chamadas de chatas, velhas, etc., provocaram uma reação grupal de risos e, com conseqüente demonstração, por parte dos colegas de algumas expressões não verbais de conforto às pessoas que assim se expuseram.

Outra forma de Agressão Verbal é o uso de apelidos que, conforme Hirigoyen (2008, p. 121), “mesmo sendo inofensivos, são muitas vezes aceitos pelos que estão em torno, que riem deles e se tornam cúmplices”. Fazem parte do processo de ridicularização e exposição do outro ao grupo no jogo perverso de humilhação. Nos encontros coletivos quando um docente trouxe essa questão, conforme diálogo já reproduzido, as reações dos colegas foram de risos e zombaria, semelhante às reações dos alunos nas mesmas situações. E ainda mais, naquele momento, pareceu-nos que *alguns sabiam de um segredo, muito bem guardado dos outros* (grifo da autora) e não compartilharam os apelidos e nem a quem se destinavam, apesar da provocação da pesquisadora. Este fato revela a falta de reconhecimento enquanto coletivo de trabalho, a cultura do individualismo e a reprodução da violência entre os pares, mesmo que de forma sutil.

Podemos supor que os relatos agrupados como Agressões Verbais evidenciam-se como atentados à dignidade – pelo uso de palavrões e humilhações

mais sutis (chata e velha), o que conforme Hirigoyen (2006, 2008) são características do processo de Assédio Moral.

Gostaríamos de ressaltar a postura de submissão dos docentes em relação aos alunos, frente à “[...] uma desigualdade de poder que aparece como **resultante** (grifo das autoras) do assédio moral, independente da posição, formal ou informal, que era ocupada pelas partes antes do processo de hostilidade [...]” (SCHATZMAM, GOSDAL, SOBOLL E EBERLE, 2009, p. 29).

Nesta primeira seção relatamos os elementos constitutivos dos fenômenos da Violência Psicológica e do Assédio Moral vertical ascendente e realizamos a análise e discussão dos resultados obtidos. Na próxima, apresentaremos as Consequências Psicológicas e Físicas das agressões e humilhações, vivenciadas pelos educadores, em seu cotidiano de trabalho.

5.3 REPERCUSSÕES PSICOLÓGICAS E FÍSICAS

Concordamos com Nardi (2004, p. 47) que o ato de trabalhar implica em ser “[...] suporte central da manutenção da vida e da significação do eu no coletivo” [e que] “somos capturados no olhar do outro, o qual transforma o nosso olhar, tendo o trabalho como fator central”. Ouvimos continuamente que o trabalho é identificado com a própria vida, sendo não só um meio de subsistência a si próprio e aos seus, mas, e principalmente, em que “ele [o trabalhador] coloca a sua vida, sua alegria e potência de ação” (BARRETO, 2006, p.129).

No entanto, essas concepções sobre o ato de trabalhar provocam inquietações, principalmente, quando associadas às patologias geradas *por e no* trabalho (grifo da autora). A Violência Psicológica e o Assédio Moral conduzem ao

sofrimento por despertarem sentimentos de humilhação, vergonha, inferioridade, incapacidade, entre outros, mediante a “[...] complexa interação entre os aspectos físicos, psicológicos, sociais e ambientais da condição humana [...]” (MINAYO, 1998 apud BARRETO, 2006, p. 51). Ao considerarmos o sofrimento decorrente da vivência dessas agressões, as mesmas comprometem a saúde integral (ou a falta dela) dos docentes, implicando em consequências existenciais e, principalmente, no exercício do trabalho. Essas consequências “podem desenvolver um desequilíbrio emocional, capaz de comprometer o sentido do trabalho e da vida [...]” (SOBOLL, 2008, p. 186).

No segundo grande agrupamento elencamos as Repercussões Psicológicas e Físicas vivenciadas em relação às agressões sofridas, a partir dos relatos dos docentes participantes. Apenas para efeito didático subdividimos em quatro dimensões: Exaustão Emocional e Descontrole, Depressão e Culpabilização, Repercussões Físicas e Desmotivação e Decepção com a Carreira, mas consideramos que, de fato, estas situações estão imbricadas umas às outras.

5.3.1 Exaustão Emocional e Descontrole

A exaustão emocional e o cansaço por estarem dia a dia confrontando-se com agressões e não sabendo como resolvê-los, são visíveis, além da carga horária excessiva em uma atividade que requer o manejo relacional constante.

“Muito estresse mental, então ele (professor) cansa...”

O professor depois de muitos anos é um coitadinho [...]. É um estresse mental [...] muito estresse mental, então ele cansa (professor, FE. 4 anos).

A gente chega no outro dia mal, a gente fica cansada, com essa situação toda [...] quando a gente recebe uma coisa dessas, no outro dia [...] volta cansada [...] (professora, FE. 2).

Os alunos agredem os professores, e estes, cansados não têm mais jogo de cintura (professor, FE. 4).

Chego a sonhar que o fulano está me agredindo (professora, FE. 3).

Eu trabalho muito valores, ética, respeito, então [...] saio realmente cansado [...] chega em julho [...] tu não aguenta mais [...] (professor, FE. 2).

A Z. (professora) falou que eu saía branca [...]. Eu tenho os dois últimos períodos de 4^afeira [...]. Eu saía daqui muito cansada. (professora, FE. 4)

Pesquisadora: Cansada como?

Tu trabalhar e manter [...] é cansativo [...] claro que tem a questão do pique [...] mas tem dias [...] (suspira) (professora, FE. 4).

Agora vou fazer uma pergunta para vocês. Nós trabalhamos cinco períodos aqui, e vários trabalham mais cinco em outra escola. A gente aguenta no 1º período, no 2º [...]. Como fica no 10º? [...] Tu já vem cansada... (professora, FE. 3).

Eu só tenho 20 horas, mas para quem tem 40 horas [...] é bem difícil. [...] (professora, FE. 4).

Quando eu saio daqui parece que um trator passou por cima de mim (professora, FE. 1).

Ao instalar-se a exaustão, o desânimo e o cansaço, alguns docentes não conseguem mais controlar-se emocionalmente, tendo atitudes agressivas com seus alunos, principalmente de revide às agressões sofridas. Porém, isto não contribui para a resolução dos problemas e causa afastamentos do trabalho, com consequente sobrecarga aos colegas, ao realizarem substituições.

“Aí tu dá uma de louca, tu grita...”

Aí tu dá uma de louca, tu grita [...] porque não precisava isso [...] (professora, FE. 4).

A fulaninha (aluna) me mandou tomar no c. Eu mandei ela [...] gritando, na frente de todo o mundo [...]. Quando me dei conta saí da sala correndo, fui falar com a diretora, tremendo [...] peguei atestado por uma semana, ainda bem que acabou o ano letivo (professora, FE. 1).

O R. (aluno) me mandou à m.. Peguei ele pelo braço, desci na sala da diretora, ela não estava [...]. Eu (a professora) disse: “cala a boca seu m.! Vai tomar no c.”! Aí chegou a diretora, me acalmou. Fui embora naquele dia. Pensa que os pais vieram falar alguma coisa comigo? Não tão nem aí, se é que o R. contou alguma coisa em casa [...]. Foi ele que começou [...] (professora, FE. 1).

Tinha um aluno que me infernizava todos os dias [...] tudo que podia [...] me irritava todos os dias [...] deitava no chão, caminhava em cima das classes [...]. Eu respirava e contava: 1... 2... 3... Às 11:30 da manhã, eu já não aguentava mais [...] abri a porta e saí da sala. Cheguei aqui em baixo (na

secretaria), bati no balcão e disse para a diretora: “Eu quero o Conselho Tutelar [...] Agora é com o Conselho Tutelar [...]”, eu berrava. A diretora dizia: “Calma, calma, vamos chamar a mãe.” E eu gritava: “E isso lá, tem mãe? Fungo, não tem mãe, isto é fungo”. (professora, FE. 4).

Estou com a minha matéria muito atrasada [...] eles não querem parar quietos [...] tenho que interromper toda hora [...]. Um dia dei uma de louca, furiosa e comecei a gritar com eles: “Parem quietos!” (professora, FE. 4).

A Exaustão Emocional é definida como um sentimento de cansaço, de incapacidade de lidar com os fatores estressantes e tem como causa maior os conflitos relacionais e sobrecarga de trabalho. (BATISTA, CARLOTTO, COUTINHO e AUGUSTO, 2010). Os docentes sentem-se esgotados, cansados, derrotados, e acabam definindo a sala de aula como “[...] uma arena de tourada. A gente tem que trabalhar com um pano vermelho, como numa tourada [...]” (PROFESSORA, FE. 3). Isto porque lidam com conflitos repetitivos, situações de menosprezo, ameaças, agressões, humilhações, além da busca constante por atenção e comprometimento dos alunos em sala de aula, provocando sentimentos de impotência, frustração aliada à falta de esperança de ser reconhecido enquanto sujeito. Este reconhecimento, ou retribuição, de acordo com Dejours (2008, p. 73)

“[...] é fundamentalmente de natureza *simbólica* (grifo do autor)”, e passa necessariamente pelo julgamento do trabalho realizado, sobre o fazer, e não sobre a pessoa que realiza, e com isso, pode inscrever-se pela esfera da personalidade, em termos de ganho”.

Ora, num universo de constrangimentos e humilhações frequentes, onde o reconhecimento surge na forma de agressões e humilhações, os docentes veem-se diante da negação da construção do sentido do trabalho realizado, o que impede sua realização pessoal, com conseqüente falta de edificação da identidade no campo social (DEJOURS, 2008). Conforme este mesmo autor, “Toda descompensação psicopatológica supõe uma hesitação ou uma crise de identidade, uma vez que a identidade constitui a armadura da saúde mental.” (DEJOUR, 2008, p. 76).

Diante deste contexto instala-se o Descontrole, provocando reações agressivas, também, dos docentes, sendo estas incompatíveis com o seu papel de educador. De uma forma geral, após o relato da *erupção emocional* (grifo da autora), sejam por atitudes (agarrar o aluno pelo braço) sejam pelos gritos ou uso de palavrões, reproduzindo os comportamentos dos alunos por sentirem-se atacados e fracassados, os docentes manifestaram sua frustração e fracasso por não conseguirem lidar com estas situações. Hirigoyen (2008, p. 177) considera que “[...] a cólera permitiria a libertação”, porém, “para experimentar uma cólera verdadeiramente libertadora é preciso que as vítimas saiam do domínio em que se enredaram”.

Ora, diante do quadro exposto, quais as possibilidades dos docentes “saírem deste domínio”? Com a falta de reconhecimento, crise de identidade, autoestima fragilizada, exaustão emocional instalada e os sentimentos de culpa provenientes do descontrole emocional, vivenciando no dia a dia, situações de agressões, configura-se um processo de retroalimentação de agressões, um círculo vicioso.

Como nos referimos anteriormente, as consequências da Violência Psicológica e do Assédio Moral são interligadas, podendo coexistir e ter reflexos umas nas outras. A Depressão e Culpabilização são sistematizadas na literatura como consequências diretas do sofrimento experimentado pelos agredidos.

5.3.2 Depressão e Culpabilização

“Ainda estou com antidepressivos”

Ainda estou com antidepressivos e fazendo terapia. Ainda não me sinto uma pessoa forte para aguentar. Tive depressão. Desespere por querer ensinar e não poder. Só queria dormir, não tinha ânimo para nada [...]. Fui ao médico, ele disse que era depressão e me afastou [...]. No ano passado, quando tinha que vir até a escola para entregar o papel da perícia, tinha pavor de chegar na frente [...]. Chegava com a perna tremendo [...] (professora, FE. 3, afastada por 08 meses).

No final do ano passado, não aguentava mais [...] não comia, não conseguia levantar da cama, mas não dormia [...]. Fui ao médico, me disse que era depressão. [...] afastamento por 15 dias. Ainda estou tomando antidepressivos. (professora, FE. 3).

Hirigoyen (2006; 2008) relaciona a Depressão como uma das consequências do Assédio Moral. Relata que os assediados estão entre as pessoas com maior possibilidade de desenvolverem esta doença com seus sintomas: “apatia, tristeza, complexo de culpa, obsessão, e até desinteresse por seus valores” (HIRIGOYEN, 2006, p.160). Sobrevém o cansaço, a falta de interesse, a falta de concentração, a falta de vontade de realizar mesmo as atividades cotidianas (HIRIGOYEN, 2008). A depressão é um transtorno grave de humor e se distingue da tristeza comum em relação à “intensidade, duração e irracionalidade evidentes, como também por seus vários efeitos na vida das pessoas que dela sofrem” (HELOANI, 2010, p. 255). Nos relatos apresentados, a aparência física, o olhar sem brilho, o cruzar e descruzar das mãos, os ombros caídos, a voz monótona e a cabeça baixa estiveram presentes nas situações relatadas durante as entrevistas individuais sendo possível inferir a vergonha que sentem por estarem doentes e necessitarem de auxílio. Estas professoras ao participarem dos grupos focais mantiveram estas mesmas posturas, denotando muito sofrimento, sem se referirem à doença.

Para Barreto (2006), o ser humano ao sentir-se doente, vivencia emoções de tristeza e as respostas dadas nessas condições dependem intrinsecamente de suas vivências individuais. A influência das emoções determina não só os resultados do tratamento, assim como “ela (a emoção) é constituinte do ser, da sua potência de agir e padecer” (2006, p. 89). Por seu lado, a Depressão, enquanto doença, paralisa, faz com que os conceitos sobre si mesmo sejam negativos, causa perda de interesse pela vida e pelos outros, podendo conduzir ao suicídio.

A mídia, de uma forma geral, refere-se à depressão como o *mal do século XXI* (grifo da autora), mas encontramos descrições dos sintomas específicos em todos os contextos históricos, sendo uma “condição psíquica tão antiga e disseminada no homem” (HELOANI, 2001, p. 254), e significativamente maior em mulheres do que em homens, “[...] aproximadamente de duas a três vezes mais comuns em mulheres adolescentes e adultas do que em homens adolescentes e adultos” (HELOANI, 2011, apud CAPITÃO, 2007), uma vez que em nossa cultura as mulheres aprendem desde cedo a se culparem, chorarem e rebaixarem sua autoestima. Outra característica da depressão é a Culpabilização, a procura de respostas não encontradas em si mesmo, em seu jeito de ser, exemplificada nos relatos a seguir.

“Às vezes penso que é só comigo”

Às vezes penso que é só comigo [...] Sou muito calma, não sou de gritar e eles (alunos), não me escutam [...] aí começa o tumulto e não consigo dar aula (professora, FE. 3).

Às vezes me dá uma coisa [...]. Será que sou eu? Acho que é uma questão de interesse, falta de interesse deles (alunos). [...]. Tento fazer coisas diferentes, aulas práticas, mas não adianta [...] preguiça de aprender geral [...] (professora, FE. 2).

Me sinto uma incompetente [...]. Sei que não tenho muito tato com criança pequena, mas me dá uma angústia [...] ter que falar sempre: “fica quieta, para com isso”... e não param (professora, FE. 4).

Achava que era só comigo (agitação e bagunça), pelo meu jeito [...] por minha aula ser depois do recreio [...] (professora, FE. 1).

Na Violência Psicológica e Assédio Moral encontra-se outro elemento com muita frequência que é o sentimento de Culpabilização por parte dos que sofrem as agressões. Esta Culpabilização poderia estar relacionada a sentimentos de inferioridade e insegurança e acabam por aumentar a fragilidade e também conduzir

ao isolamento. Tornam-se frequentes as questões: “O que foi que fiz de errado”? “Por que estou sendo tratado (a) desta maneira”?

Sem encontrar respostas, os sujeitos fecham-se em si mesmos, não compartilhando seus sentimentos e sofrimento nem com os familiares, em muitos casos, e muito menos, com os colegas de trabalho, fato que poderia trazer mais conforto. De acordo com Dejours (2008, p. 19) “[...] as formas clássicas de solidariedade estão em processo de desestruturação - e não apenas as estratégias coletivas. Diante dos constrangimentos do trabalho, todos se encontram, psicologicamente, cada dia mais só”.

Foi muito interessante, ao acompanharmos os grupos focais, quando uma professora assim se expressou: “eu pensava que era só comigo” (PROFESSORA, FE. 3). Os colegas, imediatamente, começaram a concordar que as atitudes de agressão também eram vivenciadas por eles. Neste momento estabeleceu-se uma rede de solidariedade importante para a compreensão do fenômeno e resgatar alguns do isolamento a que se impunham. Conforme destaca Hirigoyen (2006), a solidariedade com colegas e o apoio da família e dos afetos são de fundamental importância na tomada de consciência do problema e, conseqüentemente, na busca de soluções. Abordaremos a seguir, as conseqüências físicas relacionadas pelos sujeitos desta investigação.

5.3.3 Repercussões Físicas

O esgotamento profissional e a precarização do trabalho acabam por tornar-se um estopim para distúrbios físicos, como se o corpo fosse o único caminho possível para o sofrimento manifestar-se (MENDES e ARAÚJO, 2011), conforme os próximos relatos:

“Tenho calos nas cordas vocais”

Tenho calos nas cordas vocais, de tanto gritar para ficarem quietos. Por isso minha voz rouca. Já me acostumei. Calo cansa muito, faço muito esforço com a voz. Pretendo me aposentar daqui a cinco anos. (professora, FE. 3).

Às quartas-feiras é o meu pior dia, Saio daqui rouca [...]. Tenho cinco períodos de 5ª séries (professora, com duas disciplinas nas 5ª séries, FE. 4).

Falo para o meu marido: “amanhã tenho 5ª séries e ele já sabe”. A minha garganta dói, tenho que falar muito alto e eles gritam muito. Os que fazem isso fazem para ter um olhar [...] nem que seja um para, [...] PÁRA (quase gritando). (professora, FE. 1).

“Tenho vários problemas”

Tenho vários problemas [...] tonturas, dores de cabeça [...] dores nas costas [...] (professora, FE. 3).

O que me deixa assim, ó, é a minha saúde. Problema de voz, estresse, e no fim do ano, sempre aparece candidíase, herpes. Em novembro, fico inteiro sem voz. Este ano começou em março, aí eu começo a fono (fonoaudiologia) (professora, FE. 2).

Desde o ano passado, quando chega outubro começo com dores de cabeça. Já levanto com elas. Me sinto cansado, mas fazer o quê? Não vou ao médico, para quê? Escolhi esta forma de trabalho, mas os alunos é que me deixam assim [...] cada vez pior [...] (professor, FE. 2).

Como temos explicitado, a Violência Psicológica e o Assédio Moral configuram-se pela agressão às emoções, porém, aos poucos, o mal estar psicológico vai dando lugar às somatizações e às dores físicas. Para Barreto (2006, p. 90) “os sentimentos penosos têm, no corpo, palco e cenário da dor psíquica, pois as afecções do corpo são idéias da alma mediadas pelo significado social”.

As verbalizações sobre as Repercussões Físicas aconteceram de forma natural nos grupos pesquisados, sendo que os sintomas mais expressivos estiveram relacionados aos problemas com a voz. As relações entre trabalho e saúde são amplamente pesquisadas e, com frequência, categorizadas de acordo com a ocupação. No caso de docentes, os problemas vocais estão entre as doenças mais

relacionadas¹⁷. Conforme Ribeiro (2010, p. 68), “não escaparia aos profissionais de sala de aula que seus transtornos de voz têm relação com o trabalho”.

Os relatos sobre dores de cabeça, dores nas costas, candidíase etc. têm explicação em Barreto (2006, p. 51) ao indicar que “a manifestação da doença e o ato de adoecer refletem tanto o lugar que homens e mulheres ocupam nas relações de produção, como o modo de vida social”. Isto quer dizer, de forma geral, que o social “permite” aos docentes suas queixas de falta de saúde, com seus pares, desde que relacionadas à voz, às dores de cabeça e etc. porque próprias do exercício profissional.

Assim, as dores emocionais sentidas pelos processos de agressões sofridos somam-se às dores físicas: “[...] a dor é também a dor pela perda da saúde, da decepção de ser excluído do ambiente de trabalho, do não reconhecimento, da humilhação no lócus da perícia médica, de precisar provar aquilo que aflige” (ASSUNÇÃO, 2003, apud MERLO, 2004, p.144).

Com este quadro de Exaustão Emocional e de Descontrole, diagnósticos de Depressão e Somatizações, os professores começam a questionar seus papéis diante da profissão e de si mesmos, o que apresentamos a seguir.

5.3.4 Desmotivação e Decepção com a Carreira

“Se pudesse hoje escolher, não seria professora”

Hoje tenho concurso, tenho uma profissão e na minha idade é mais difícil [...]. Mas se pudesse hoje escolher, não seria professora. A gente vai ficando decepcionada. Chega com gás das férias e ano após ano, as coisas não mudam. (professora, FE. 3).

O que mais me incomoda é quando não consigo convencê-los a estudar. Se não consigo convencê-los a estudar me sinto um fraco, me faz mal (professor, FE. 1).

¹⁷ ARAÚJO, (2006); OLIVEIRA, (2010); LAWDER, (2007); BASTOS, (2009); CRISPIM, (2004); LIMA, (2008). Disponível em: <www.capes.org.br>. Acesso em 02/02/2012.

É difícil ser professora [...]. Ter que lidar todos os dias com comportamentos violentos [...]. Tenta, planeja uma aula e não dá certo. Saio daqui muito desmotivada (professora, FE. 1).

A Desmotivação e Decepção com a Carreira instalam-se como consequência das frustrações, da impossibilidade percebida para resolução de conflitos, da impotência sentida quando os alunos não se interessam, somadas às dificuldades do dia a dia.

Ser professor significa lidar com a ambivalência, pois, ao mesmo tempo em que pode proporcionar prazer, o contrário, o desprazer ocorre quando o sentimento experimentado é de desmotivação. No dizer de Freire (FREIRE e SHOR, 1986, p. 12), “a motivação faz parte da ação”. Não se motiva *antes*, mas sim *durante* (grifo da autora), pois, “é um momento da própria ação”. Ora, este *durante* é o dia a dia, repleto de contradições, relações conflituosas e, principalmente, a falta de prazer no exercício da atividade laboral.

A Desmotivação e o questionamento sobre as dificuldades em serem professores do sistema público hoje, somadas às agressões dos alunos, a falta de reconhecimento social, financeiro, entre outros, expressam a crise de identidade pela qual estão passando. Os docentes são cobrados por produtividade e exigidos que, além da relação dialógica, também possuam capacidade emocional de suprir carências afetivas dos alunos. As perspectivas de carreira não são promissoras e as ferramentas didáticas muitas vezes não são disponibilizadas.

Ao ouvir de um jovem professor, em início de carreira que “me sinto um fraco, me sinto mal, quando não consigo convencê-los a estudar” (PROFESSOR, FE. 1) perguntamo-nos: quais serão os sentimentos deste professor daqui a dez anos, se continuar na carreira?

Em pesquisa relatada sobre a prevalência da Síndrome de Burnout entre professores da rede pública de João Pessoa¹⁸, com 265 professores, os autores demonstraram que 56,6% apresentaram alto nível de baixa realização pessoal no trabalho. Estes resultados são similares aos encontrados na pesquisa ora apresentada, evidenciando uma situação que não é de caráter regional, necessitando de políticas e práticas públicas que venham suprir estas dificuldades, promovendo mais saúde e motivação ao trabalhador em educação.

Embora relatem sentimentos de Desmotivação e Decepção com a Carreira, os docentes mantêm-se no trabalho, de forma atuante e, demonstram a utilização de estratégias para a superação do sofrimento experimentado. Estas estratégias de enfrentamento são apresentadas a seguir.

5.4 ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO DOS FENÔMENOS DA VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA E DO ASSÉDIO MORAL

Durante o processo de pesquisa, observamos os professores denominarem, genericamente, de conflitos, o que se reconhece na literatura acadêmica como Violência Psicológica e Assédio Moral vertical ascendente cujas denominações assumimos neste trabalho. Estes fenômenos, como vimos, provocam tanto sofrimentos psicológicos quanto físicos. Os indivíduos para continuarem em suas atividades desenvolvem Estratégias de Enfrentamento, cada qual com sua especificidade, ora no discurso, ora na atitude.

¹⁸ BATISTA, J.B. V; CARLOTTO, M. S.; COUTINHO A. S; AUGUSTO, L.G S. Prevalência da Síndrome de Burnout e fatores sociodemográficos e laborais em professores de escolas municipais da cidade de João Pessoa, PB. Revista Brasileira de Epidemiologia. São Paulo, v. 13, n. 3, set. 2010. Disponível: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1415-790X2010000300013>>. Acesso em: 15 fev. 2012.

Dejours e Abdoucheli (2007) falam sobre uma normalidade sofrente, já que o trabalho tem efeitos poderosos sobre a saúde mental, tanto para a deterioração como para sua preservação. Esta normalidade ocorre quando o sujeito consegue continuar seu trabalho mesmo com o sofrimento presente. “Normalidade que ocorre de saída, como equilíbrio instável, fundamentalmente precário, entre o sofrimento e as defesas contra o sofrimento.” (DEJOURS, 2008, p. 53). Estas estratégias favorecem a adaptabilidade e a realização do trabalho, sem a descompensação psíquica, mas, por outro lado, podem impedir que a realidade do trabalho fosse modificada, sem a resolução das causas deste sofrimento.

Neste agrupamento temático apresentamos as Estratégias de Enfrentamento relacionadas como Racionalização, Reclamação e Vitimização, e Estratégias de Exercício da Autoridade Pedagógica, inferidas pelos relatos dos sujeitos desta pesquisa.

5.4.1 Racionalização

Iniciamos por esta estratégia de enfrentamento por ser a mais significativa, em termos de frequência nos relatos dos docentes. Entendemos que a Racionalização é uma forma de construção de explicações lógicas para aceitar, passivamente, as adversidades percebidas e sofridas no cotidiano. A seguir, alguns exemplos de como os docentes “explicam” as violências sofridas pelos alunos em sala de aula, relacionando com as questões sociais e na falta de estrutura das famílias dos alunos.

“Às vezes acho que vem por causa da merenda”

É complicado. [...] não querem nada com nada, estão ali porque estão. Às vezes acho que vem por causa da merenda [...]. É muito desestimulante. (professora, FE. 1).

O aluno hoje está dentro de uma conjuntura de consumismo, de filmes violentos, estupro [...]. É comum saberem até mais do que a gente [...] drogas, trazem vivências para a escola [...]. (professor, FE. 1).

O que acontece em sala de aula é reflexo desta nossa sociedade (professora, FE. 2).

Através da racionalização os docentes pretendem “desculpar” as atitudes dos alunos, baseando-se em suas estruturas familiares:

Os que mais enfrentam, na verdade, tu vê a questão social deles [...]. A estrutura familiar, são os que não têm estrutura familiar, perderam mãe, pai, vivem na rua. (professora, FE. 4).

As diferenças dos nossos mundos [...] nós, professores, não vivenciamos as coisas que eles vivenciam [...]. A violência, essa coisa do tráfico, essa coisa do pai traiu a mãe, bateu, não tem comida, choveu, caiu a casa, sei lá [...], passou frio [...] não é o nosso mundo, entende? E às vezes a gente não tem nem o conhecimento do que eles estão passando [...] e a gente tá exigindo dele, e ele está com uma estrutura emocional péssima, não tá em condições [...]. (professora, FE. 3).

Algumas crianças [...] se tu fica sabendo da história familiar [...] até entende certas atitudes (professora, FE. 4).

O aluno que é insuportável [...] tu vai ver, a família é desestruturada (professor, FE. 1).

Outra forma de Racionalização recorrente é a ausência de limites e os exemplos familiares a que os alunos estão habituados, com consequentes reflexos na sala de aula.

“não tem limites em casa”

Vejo que querem este conflito contigo porque muitas vezes não tem limites em casa, [...] (professora, FE. 1).

Boca aberta para eles (alunos) é comum, os pais também falam isso [...] e chamar de idiota também não é agressão [...]. Eles vêem em casa (professora, FE. 2).

Eu chamei a atenção de uma criança [...] “mesa não é lugar para sentar” [...]. O pai me olhou e disse: “fui eu que botei ele ali” [...]. E aí? Como nós (professores) ficamos? (professora, FE. 4).

Aí me veio a idéia do que aquele guarda me disse na rua e fiquei muito depressiva [...]. Ele perguntou: “Professora, como estão seus aluninhos?”

Eu disse: pois é [...] vai, vai [...]. Tão bem. Tem alguns incomodando na aula [...]. Ele disse: “Professora, os culpados são os pais” [...]. Eu disse: pois é, penso muito sobre isso [...]. Ele disse: “é uma realidade [...]. Chega um bilhete em casa, os pais vão dizer [...]: o que aquela vaca quer?” Aí o filho ouve [...]. “Se meu pai não respeita a professora porque eu tenho que respeitar?”. Aí ele chega na sala de aula e pode me chamar de vaca [...]. Se tu vai ver, há uma verdade nisso [...] não respeitam em casa (os pais), o filho não vai respeitar aqui dentro [...] Diferente do que se dizia antes: olha o que tu vai fazer [...]. Podia fazer qualquer coisa, mas se desrespeitassem os professores [...] (professora, FE. 4).

Neste primeiro subitem deste agrupamento temático, verificamos como os docentes utilizam-se da Racionalização para minimizar ou desculpar as atitudes hostis e agressões sofridas por seus alunos, com explicações socialmente aceitáveis e lógicas. Desta forma, entendem como algo inerente às desestruturações sociais, familiares e econômicas, como sendo responsáveis pela concepção de alunos agressores. Concordamos que o meio social, entendido como um todo provoca grande influência na formação de crianças e adolescentes (GUARESCHI, SILVA, *et al.*, 2008), mas discordamos do caráter *determinista* verificado em alguns relatos. Se assim fosse, *todos* os alunos oriundos de famílias desestruturadas¹⁹, com carências afetivas e/ou econômicas transformar-se-iam em adultos delinquentes. Procuram-se explicações lógicas para o enfrentamento ao sofrimento, e, desta forma, as situações de agressões e humilhações não conseguem ser devidamente reconhecidas e problematizadas. As soluções encontram-se muito distantes de serem construídas, na medida em que as causas do problema estão no espaço do social ou nas famílias. Por outro lado, quando a família, explicitamente descaracteriza a figura de autoridade do professor, como relatado por duas docentes, está possibilitando a fragilização do papel do educador e com isso reforçando comportamentos inviáveis num espaço de educação dialógica, com agressões e a ausência de alteridade nas relações.

¹⁹ Os professores referem-se à falta de estrutura familiar, situações como: pais drogados, presos, traficantes, abandono paterno ou materno, violência doméstica etc.

A proteção ao sofrimento criada pela Racionalização pode impedir ao reconhecimento dos alunos enquanto agressores. Da mesma forma, o docente neste não reconhecimento, adota uma atitude passiva, evitando engajar-se na provocação de pequenas mudanças, em problematizações e em pequenas atividades que poderão resultar em transformações positivas nas suas vidas e nas de seus alunos.

Igualmente, utilizam-se da Racionalização quando transferem sua impotência em estabelecer regras e pactos para resolução dos conflitos em sala de aula, como reflexo da permissividade das famílias na formação moral de seus filhos, tornando-se evidente a fragilização em que o professor encontra-se.

Conforme Aquino (1998), a curiosidade, a agitação e a inquietude próprias da infância e adolescência que foram duramente reprimidas na prática autoritária da família e da escola, por muito tempo não significou, necessariamente, que família e escola determinassem limites comportamentais rigorosos. “O *reconhecimento da autoridade* externa (grifo do autor)” [...] “pressupõe uma infraestrutura psicológica, moral mais precisamente, anterior à escolarização” (AQUINO, 1996, p. 45). O que temos na atualidade são influências múltiplas que não agem de forma isoladas e que, dentre elas, encontra-se o aspecto da importância da educação familiar como reflexo em sala de aula. Evidentemente que os professores têm razão em protestar quando percebem que a família está se ausentando de uma função que é só sua, e indelegável: a estruturação psíquica prévia ao trabalho pedagógico. Desta forma, a instituição família e a instituição escolar estão postas em complementariedade: uma servindo de apoio à outra, e por sua vez, ambas necessitando de apoio na contemporaneidade repleta de contradições e exigências. Além da Racionalização, observamos outra estratégia de enfrentamento ao sofrimento, a Reclamação e a

Vitimização, igualmente utilizada com muita frequência pelo grupo de docentes e que apresentamos no próximo agrupamento temático.

5.4.2. Reclamação e Vitimização

A Reclamação enquanto estratégia de enfrentamento é utilizada massivamente pela categoria profissional pesquisada, nos diferentes ambientes, com seus pares, familiares, amigos, etc., como costumamos observar, mas é muito tênue o limite entre Reclamação e Vitimização.

Os docentes reclamam, principalmente, do desgaste provocado pela carência de apoio institucional e das direções das escolas, relacionando com a falta de resolutividade dos conflitos em sala de aula. Ao mesmo tempo observamos a reclamação generalizada referente à instituição educacional como um todo, que não promove a valorização social e financeira esperada.

Selecionamos algumas falas relacionadas ao desgaste pela falta de apoio institucional.

“E a gente é que se desgasta”

A gente é que tem que levar [...] a família, o conselho tutelar, só atrapalham, só incomodam [...]. E a gente é que se desgasta (professora, FE 3).

[...] a gente não é mais valorizada [...]. Sai desgastada [...]. E não tem o que fazer, porque ninguém faz nada [...]. Saio na rua, tenho que ir para a casa e voltar no outro dia [...] e aí? (professora, FE 3).

Se faz muito mais do que a gente ganha. É a tua moral. O estado não te dá o acompanhamento necessário. É muito desgastante. Vê que tu não vai conseguir lidar com essas coisas [...] não depende só do professor [...] (professora, FE 3).

Ao sentirem-se impotentes, ameaçados ou descontrolados diante dos conflitos existentes em sala de aula, os docentes tomam a única atitude que lhes

parece possível: encaminhar o aluno para a direção da escola. Ao terem esta atitude esperam uma solução “mágica”, que não ocorre.

“ninguém faz nada”

[...] e isso (as agressões verbais) acontece se a escola não tomar uma providência [...] (professor, FE 4).

[...] nesta escola não existe uma restrição, por exemplo: “vou chamar o teu pai”... aqui levar para a direção ou chamar o pai, não interfere na vida dele, porque o pai não vai cobrar ele em casa...(professor, FE.1)

[...] A gente encaminha para a direção e como a colega falou, só dizem: “pô fulaninho, volta para a sala, não faz mais isso”. Como a gente fica? (professor, FE 2).

[...] aí eu cheguei na rua e ele tinha uma garrafa na mão para tocar em cima de mim [...] falei com a diretora e não pode fazer nada, porque foi fora da escola [...] (professora, FE 3).

Eles (alunos) querem aquele enfrentamento [...]. Tu vai pegar, tirar da sala e não vai resolver muita coisa [...]. Parece que eles querem sair da sala [...]. E aí depende também de escola, estrutura [...]. Em alguns casos, sai da sala e resolve, em outros não, e aí volta, te falou o que quis [...] não foi punido por aquilo e ele entra e continua com o enfrentamento (professora, FE 3).

A forma como está organizada a instituição educação, com atividades extraclases, invadindo a vida pessoal, familiar e social dos professores, é relacionada à remuneração insuficiente e ao desgaste físico e emocional. Neste contexto, a precarização do trabalho fica evidenciada, restando aos docentes a utilização de recursos próprios para a execução de suas atividades.

“Aturar os alunos e ainda levar trabalho para casa... e com esse salário”

Ser professora é muito cansativo, aturar os alunos e ainda levar trabalho para casa [...] e com esse salário. A gente ganha muito mal para tudo o que faz (professora, FE 2).

A gente leva trabalho para casa, é bem difícil [...]. Também leva os alunos, se tivemos problemas com eles [...]. Então tu tem que ter todo aquele jogo de cintura [...]. Mas cansa [...] (professora, FE 4).

É muito mais estressante tu ter tarefa à noite, por exemplo, pensando na aula de amanhã ou no fim de semana produzindo uma prova [...] às vezes eu falo para eles [...]: eu passo três dias produzindo uma prova, entrego e

assinam. E dizem: ‘Ah! Não sei nada, professor’. Devolvem em branco [...]. Aquilo ali é muito pior do que se eu tivesse batido boca com eles, porque passei três dias pensando naquela prova [...]. Tu vai corrigir uma prova e tu vê que eles foram mal, passa um sábado corrigindo prova [...]. É ruim tá num sábado e vendo as notas ruins, quer dizer, é muito mais desgastante [...] (professor, FE 1).

Ao mesmo tempo, fazem uma crítica às instituições acadêmicas, sentindo-se despreparados para o enfrentamento aos conflitos.

“... não é ensinado como é que é dar aula numa escola”

Tem que levar em conta o início da profissão. É complicado. É a primeira vez, em sala de aula, não conhece [...]. Termina uma faculdade e não é ensinado como é que é dar aula numa escola, trabalhar com a diversidade [...] (professor, FE 2).

Quando nos questionam, eles querem uma explicação dessa realidade deles e não temos esse preparo na faculdade [...]. Na faculdade tivemos uma educação mais formal, e isso falta muito para nós [...] (professor, FE 1).

Eu estava comentando... as psicoses, os psicóticos, que de repente a gente até lida [...] tu lida todos os dias [...] muitas vezes nos falta esse conhecimento [...] (professora, FE. 4).

As Reclamações, muitas vezes associada à Vitimização, relacionadas neste agrupamento atitudinal, referiram-se às formas de gestão escolar, às questões relacionadas às condições de trabalho (acúmulo de tarefas, baixos salários etc.), à falta de preparo acadêmico como fato gerador dos sentimentos de impotência perante conflitos que não podem (ou não sabem) como solucionar. A Reclamação, conforme Hallack *et al.* (2006, apud MAGNUS, 2009, p. 203) “evoca o sofrimento tornando-se uma estratégia de vinculação grupal poderosa enquanto construção de sentido intersubjetivo através dos laços discursivos”. Desta forma, reclama-se de tudo e como são percepções comuns, pode tornar-se uma poderosa ferramenta na resistência do sofrimento e da doença. Precisamos considerar que a Reclamação realizada com os colegas e para eles, se por um lado tem a faculdade de propiciar atitudes concretas de mudança, ao mesmo tempo, pode proporcionar o imobilismo ao se restringir à vitimização, exemplificado por: “Eu ouço de alguns alunos:

'coitados dos professores que ficam dentro de uma sala de aula'. É horrível” (PROFESSOR, FE 2). Na Vitimização o que é esperado é a compaixão do outro, o “entendimento” de seu sofrimento, e, ao colocar-se no papel de vítimas, ocorre a falta de comprometimento e de responsabilização para a promoção de mudanças concretas.

Aquino (1998) considera que o ato de solicitar a um aluno que se retire da aula (ou mais violentamente, da escola), simboliza a incompetência em gerir conflitos, nesta pesquisa relacionada à fragilização a que os docentes encontram-se. Ninguém sai vencedor: a tríade aluno-professor-escola perde com esta escolha. O aluno que é retirado de sala de aula pode estar atendendo a um desejo seu ao demonstrar ao grupo de colegas, sua capacidade (própria da adolescência) em assumir riscos. O professor, ao tomar esta atitude, revela a seus alunos a sua impotência em lidar com conflitos. As instâncias diretiva-pedagógicas (Direção, SOE, etc.), ao não proporcionarem as respostas esperadas pelos dois lados (aluno e professor) também não demonstram suas competências para o auxílio na construção de um ambiente propício à aprendizagem.

Aliada ao já mencionado, a escassez de investimentos na educação revela-se como fruto de políticas neoliberais, que, para ter qualidade, é necessário pagar pelo ensino, sendo somente a esfera privada sinônimo de bons serviços. Ao analisarmos criticamente, vemos que a educação está sendo relegada a um lugar no qual somente as classes privilegiadas terão direito a uma educação de qualidade e eficiente, mantendo desta forma, a elitização do conhecimento (BARBOSA, 2004).

Estas questões são retomadas na análise produzida por Mello (2010), relativa a 11 anos de educação pública estadual, pontuando os avanços e retrocessos relacionados às formas de gestão na educação, evidentemente com

reflexos na remuneração dos docentes. Esta autora conclui que, no período avaliado, as políticas de valorização dos docentes ficaram atreladas às influências ideológicas dos partidos que se encontravam no poder, na capacidade mobilizadora do sindicato da categoria e na contextualização econômica internacional, nacional e regional das épocas. Neste sentido, Mello (2010, p. 228) afirma que “a política de valorização e constituição da profissão docente somente será efetivada realmente quando for constituída como política de Estado e não de governo [...], pois [...] “é um processo complexo de mudança social.” Este panorama nos conduz até hoje: enquanto escrevemos esta dissertação ocorre um confronto entre o governo do Estado e o sindicato da categoria (CPERS/Sindicato), com relação ao pagamento do piso nacional dos professores, prazos de pagamento e índices de reajuste.

A pergunta que fica é: que razões levariam as gerações futuras a serem professores? Não estamos, com isso, nos referindo somente à valorização remuneratória, mas ao contexto geral de desvalorização da carreira, presenciado por todos.

Por fim, os docentes relatam que a falta de preparo, principalmente relacionadas à didática, ao “como dar aula” e “como resolver os conflitos em sala de aula” os obrigam a experimentarem soluções na base da intuição e da experiência advinda ao longo do tempo. De certo modo transferem parte de sua responsabilidade enquanto educador para o sistema educacional formador de professores, que não os preparou devidamente para a realidade concreta do contexto escolar. Numa situação de educação ideal, conforme Freire (2002, p. 28)

“[...] somos os únicos em quem *aprender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*. Aprender para nós é *construir, reconstruir, constatar para mudar*, (grifo do autor) o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”.

No entanto, no contexto apresentado, onde são evidenciadas as agressões, a precarização do trabalho do professor e a falta de políticas públicas educacionais cabem *somente* (grifo da autora) ao educador responsabilizar-se por *sua* formação continuada e reflexões constantes, ou a este é atribuída uma carga impossível de conviver?

Nestes conjuntos de falas apresentados referimo-nos às Estratégias de Enfrentamento relacionadas como Racionalização, e Reclamação e Vitimização. Salientamos que estas estratégias adaptativas têm características de serem imobilizadoras, apaziguadoras, incapazes de gerar modificações no contexto do trabalho, mas eficazes em relação ao afastamento do sofrimento, proporcionando condições psíquicas para que o ato de trabalhar continue a ser exercido, apesar das agressões e hostilidades.

O próximo subitem são as Tentativas de Exercício da Autoridade demonstrando a intencionalidade em assumir um papel de autoridade em sala de aula, numa proposta de educação progressista.

5.4.3 Tentativas de Exercício da Autoridade

A perspectiva da educação progressista pressupõe que a sala de aula seja um espaço democrático de construção, não só de conhecimento, mas de posturas críticas e reflexivas sobre a realidade que permeia a todos. Neste espaço devem prevalecer relações dialógicas, como afirmamos anteriormente, e estas só poderão conservar-se num ambiente de cooperação, com regras, pactos e limites bem delineados e aceitos por todos. Como relataremos a seguir, alguns professores utilizam-se de recursos pessoais e individualizados para construir este espaço democrático.

“Eu não vou bater de frente com ele, porque é justamente o que ele quer”

Eu não vou bater de frente com ele, porque é justamente o que ele quer [...] para ver até onde vai o limite dele [...] até onde tu vai deixar ir, e se tu vai ficar ali, batendo boca na frente de todo o mundo [...] (professora, FE 1).

Combinei com eles, se todos trouxessem material, que faria aulas práticas. Eles adoram, porque saem de dentro da sala e vão para o pátio. Dois alunos não trouxeram [...], cancelei a aula prática. Ficaram com umas caras para mim [...] (professora, FE 2).

Eu, com meu problema de voz não grito mais [...] eu paro [...] e espero [...] Primeiro, que eu não entro na sala com bagunça [...]. Fico na porta olhando, aí um começa a ver, outro começa a ver [...]. Daí eles se mandam [...] “Fulano vai sentar, fulano, a professora quer entrar na sala”. Aí quando se acalmam, eu entro, converso, dou bom dia, como se nada tivesse acontecido [...]. Quando começa muita bagunça, eles começam a berrar [...]. Eu não posso gritar, aí se foi a minha voz [...] fico quieta [...] aí eles param [...] (professora, FE 3).

Eu não faço chamada com conversa. Não faço [...]. Antes eu dizia: “tão quietos, vão descer logo”. Agora eu digo: “estou marcando o tempo que vocês tão conversando [...] este tempo, além de eu não fazer a chamada que eu vou esperar, vou descontar para depois descer”. (professora, FE 4).

Eu perguntei para eles: quais são os professores que vocês mais respeitam? “A fulana, beltrana”. E eu perguntei: por quê? “Ah, sôra, porque vocês são mais brabas” [...]. Eu entendo que o que eles querem é [...] tipo levar na rédea curta, sabe [...]: sim é sim, não é não [...] eles querem limites (professora, FE 2).

Eu não faço isso (de bater boca). Aconteceu esta semana, a menina veio para bater boca e viu que eu não [...]. Aí ela parou e veio pedir desculpas [...]. Não comecei a discutir que era o que ela queria [...] Então, eu percebo isso, eles querem ver até onde tu vai, até onde eles podem ir contigo [...] (professora, FE 1).

Observamos que as estratégias relacionadas com Exercício de Autoridade são pontuais e individualizadas, não fazendo parte, portanto, do coletivo de trabalho. Por esta razão, conforme Bottega (2009, p.190), como não existe uma mobilização coletiva o sofrimento não é resignificado, “já que não ocorre uma elaboração e superação desse sofrimento, sendo apenas afastado ou minimizado”. Os docentes sugerem possuir “ainda” equilíbrio emocional no momento em que se recusam a “bater boca” e “a fazer chamada com conversa”, ao relatarem suas práticas de Exercício da Autoridade.

Neste contexto, salientamos a intencionalidade de alguns docentes, não somente de afastarem o sofrimento do seu cotidiano e protegerem-se de conflitos, mas igualmente na promoção de um espaço escolar coerente com a proposta progressista de educação.

Neste sentido, Aquino (1998) relaciona a habilidade do professor em administrar e gerenciar as relações que se conformam em sala de aula com sua competência enquanto educador, baseando-se na coerente utilização da autoridade que lhe é conferida, no momento em que dela se utiliza para a criação de vínculos dialógicos e estabelece regras e pactos com os alunos. Relacionado a isto, Freire e Shor (1986) ao referirem-se sobre as provocações dos alunos, sinalizam que os professores deveriam, numa educação progressista, enfrentar os conflitos, discutir sobre eles, proporcionar “parênteses” (p. 80), abrir espaço em sala de aula para a reflexão conjunta dos limites, critérios e responsabilidades que cabem aos professores e aos alunos.

Concluimos então este capítulo em que apresentamos os resultados obtidos com a pesquisa de campo, a análise e discussão dos mesmos e passaremos agora ao Capítulo 6, com nossas Considerações Finais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos este estudo exploratório tínhamos por questão central a análise das relações conflituosas ocorridas entre docentes e discentes e se estas poderiam possuir elementos característicos, identificados na literatura como Violência Psicológica e/ou Assédio Moral vertical ascendente. Queríamos desta forma, verificar e identificar se nos conflitos ocorridos em sala de aula, poderiam encontrar-se humilhações, agressões e constrangimentos, e como estes seriam percebidos pelos professores. Ao ouvi-los, constatamos a gravidade das consequências que essas agressões geram e confirmamos a importância de sua consideração. Em meio à situação de Violência Psicológica e/ou Assédio Moral, reconhecemos algumas estratégias para enfrentamento ao sofrimento.

Sabíamos, desde a concepção do projeto de pesquisa, que se tratava de um tema complexo, atravessado por múltiplas questões e que num tempo curto como o Mestrado, seria impossível problematizar todas as causas da violência no meio educacional. A Violência Psicológica e o Assédio Moral são fenômenos que permeiam o mundo do trabalho em geral, mas ao mesmo tempo, possuem especificidades no trabalho em educação possuindo, portanto, elementos instigantes e desafiadores. Há que se considerar que a reprodução da violência dentro dos espaços escolares é um reflexo da sociedade em que estamos inseridos na contemporaneidade.

O trabalho docente é repleto de particularidades. Por um lado, os docentes se encontram imersos em um universo com múltiplas exigências de informação, atualização nas práticas pedagógicas, acúmulo de tarefas, cumprimento de prazos e metas, carga horária excessiva, falta de valorização social e financeira etc. Por

outro, pela proximidade com os alunos cotidianamente é exigido socialmente e pela instituição escolar que o docente tenha uma presença pedagógica na condução do ensinoaprendizagem e ainda, há uma expectativa pela promoção de ações educativas de caráter progressistas, calcadas, principalmente, na criação de espaços dialógicos com seus alunos.

Tornaram-se necessárias várias aproximações teóricas para a construção da pesquisa-dissertação tais como: a constituição do mundo do trabalho com fatores de prazer e sofrimento; a proposta (idealizada) de educação progressista pelo exercício da autoridade docente e a caracterização de Violência Psicológica e Assédio Moral vertical ascendente, suas consequências e possibilidades de enfrentamento.

O trabalho em educação tem como pano de fundo, questões relacionais e em especial, as que ocorrem entre os professores e alunos. Ao constatarmos as agressões, constrangimentos e humilhações aqui identificadas como Violência Psicológica e Assédio Moral vertical ascendente, verificamos o sofrimento experimentado pelos docentes, as repercussões deste em sua saúde e a precária estrutura, tanto emocional quanto de recursos didático-pedagógicos para enfrentar estes fenômenos.

Neste momento, podemos apresentar algumas considerações finais, suscitadas pela pesquisa de campo e posterior análise e discussão dos resultados e que respondem aos objetivos propostos para este trabalho. Estas considerações apontam algumas questões consideradas relevantes para a compreensão do tema, não significando o seu esgotamento.

Os professores ouvidos expressam como conflitos as agressões, intimidações, desqualificações, constrangimentos e humilhações a que estão submetidos em sala de aula. Estes comportamentos dos alunos podem conduzir ao

que Dejours (1999) denomina de “normopatia”, ou seja, como não conseguem enfrentar, os docentes consideram “normais” estas agressões e dessa forma deixam de problematizar estas situações. Têm-se desta forma a naturalização da violência dentro do espaço escolar.

Estas situações promovem o sofrimento, o adoecimento, a decepção com a carreira, enfim, atravessam a vida dos docentes como um todo, atingindo sua identidade enquanto “ser social”. A frustração por não conseguir desempenhar seu papel como gostaria fica evidenciada em algumas falas. Aliado a este contexto, evidenciamos o sucateamento das políticas públicas educacionais que contribui para a solidão no fazer docente. A este é atribuído uma gama de responsabilidades, sem, contudo a contrapartida necessária, com o apoio do sistema educacional como um todo. A escassez de investimentos na educação no Rio Grande do Sul gera, por conseguinte, uma classe adoecida, solitária e decepcionada.

Nesta pesquisa encontramos docentes das mais diversas faixas etárias e tempo de carreira, com experiências diferenciadas, mas que relataram as agressões sofridas e o sentimento de impotência para o enfrentamento a essas situações.

O trabalho docente é caracterizado por ser uma atividade solitária, em sala de aula, e além de tudo, no meio escolar sobra pouco tempo, no recreio, para a criação do espaço coletivo o que fragiliza os indivíduos na construção das estratégias coletivas de enfrentamento ao sofrimento experimentado. Chamou a atenção do grupo de observadores a pequena interação existente entre os docentes, nos momentos de recreio, principalmente na Escola B em que ocorria o isolamento de alguns e a formação de guetos, por outros. Nesta Escola, não estão previstas reuniões pedagógicas além das estipuladas pela SEC, interpretada por nós como uma possível causa da falta de integração observada. Ao contrário, na Escola A são

previstos vários encontros durante o ano letivo, ocorrendo previamente aos conselhos de classe, fato que pode justificar a maior interação existente entre os docentes, contudo, sem ser percebido pela pesquisadora e observadores como espaços de discussão sobre as condições de trabalho, os conflitos com os alunos etc., restringindo-se aos aspectos de aproveitamento (ou não) dos alunos, com conseqüente convite aos pais para comparecimento à escola pelo baixo rendimento de seus filhos.

As repercussões psicológicas e físicas relacionadas pelos docentes como conseqüência do sofrimento proporcionado pela Violência Psicológica e pelo Assédio Moral vertical ascendente agravam, ainda mais, a situação decorrente do número insuficiente de professores, uma vez que provocam afastamentos (licenças saúde), faltas ao trabalho, repercutindo no acúmulo de tarefas para os colegas;

As estratégias de enfrentamento às agressões e humilhações verificadas possuem um caráter fundamental na preservação do funcionamento psíquico, mas pouco expressivas sob a ótica da possibilidade de promoção de reflexões com conseqüentes mudanças em suas realidades no trabalho. Estas estratégias dão-se, via de regra, pela Racionalização e a Reclamação e Vitimização, entendidas pela autora com características imobilizadoras. Por outro lado, as estratégias de Tentativas de Exercício da Autoridade por parte dos docentes podem provocar algum reflexo na resolução das agressões, mas, por serem individuais e pontuais, correm o risco de fragilização por não estarem amparadas no coletivo dos trabalhadores.

A Violência Psicológica e o Assédio Moral vertical ascendente, em escolas públicas, necessita ser mais problematizado, incluindo a apropriação destas questões nas pautas do CPERS/Sindicato, órgão representativo da categoria.

Ressaltamos que durante os procedimentos de entrevistas individuais e grupos focais, em nenhum momento foi realizada qualquer alusão a esta instituição como possibilidade de escuta ou amparo ao grupo de docentes. Neste sentido, Barreto (2006, p. 207) relaciona a importância da “ação sindical” que possibilita “o agir coletivo ou pelo coletivo; o atuar em conjunto e o exercício de novas práticas”.

Consideramos de fundamental importância à criação de um espaço de atendimento ao docente inserido nas políticas públicas estaduais de educação com o objetivo maior de proporcionar apoio e respeito a esta categoria tão fragilizada.

Sugerimos o aprofundamento das questões relativas à Violência Psicológica e ao Assédio Moral vertical ascendente, com professores do ensino público estadual, não somente para proporcionar a devida visibilidade desta realidade tão complexa junto aos professores, mas igualmente poder propiciar-lhes o reconhecimento dos fenômenos para a construção das estratégias concretas de enfrentamento. Conforme Hirigoyen (2008) é impossível uma intervenção na realidade se não existe o (re) conhecimento daquilo a que se está submetido.

Da mesma forma, sugerimos a ampliação de pesquisas e produções acadêmicas no campo específico dos programas de Pós Graduação da Psicologia Social e Institucional, com seus saberes convergentes, problematizando a realidade do trabalho contemporâneo enquanto causa de sofrimento e com possibilidade de prazer para os indivíduos.

Esta dissertação não pretende provocar o esgotamento deste assunto tão complexo, resultante de atravessamentos sociais, políticos, econômicos e etc. Com a visibilidade da violência a que os docentes estão submetidos no seu fazer cotidiano esperamos contribuir para a sensibilização e conscientização deste problema e auxiliarmos no seu combate.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

_____. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 47, p. 7-19, dez. 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edições 70 (Lisboa), distribuidor no Brasil: Livraria Martins Fontes. SP. 1977.

BARBOSA, M. **O papel da escola**: obstáculos e desafios para uma educação transformadora. 2004. Dissertação (mestrado em Educação), Universidade do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://handle.net/10183/6668>>. Acesso em: 14 out. 2011.

BARRETO, M. M. S. **Violência, saúde e trabalho**: uma jornada de humilhações. São Paulo: EDUC, 2006.

_____. M., BERENCHTEIN NETTO, N., PEREIRA, L. (Org.). **Do assédio Moral à Morte de Si. Significados Sociais do Suicídio no Trabalho**. São Paulo: Matsunaga, 2011.

_____. e VENCO In: BARRETO, BERENCHTEIN NETTO, PEREIRA, (Org.). **Do assédio Moral à Morte de Si. Significados Sociais do Suicídio no Trabalho**. -1ª ed. Ed.-São Paulo: Matsunaga, 2011. Capítulo 9 - Da Violência ao Suicídio no trabalho, p.221-248.

BATISTA, C., AUGUSTO, C. *et al.*,. **Prevalência da Síndrome de Burnout e fatores sociodemográficos e laborais em professores de escolas municipais da cidade de João Pessoa, PB**. Revista Brasileira de Epidemiologia, São Paulo, v. 13, n. 3, set. 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1415-790X2010000300013>>. Acesso em: 15 fev. 2012.

BATISTA, J. F. – in SOBOLL, L. A. (org.) – **Violência psicológica no trabalho e assédio moral: pesquisas brasileiras**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008. Capítulo 6: Estratégias de enfrentamento em vivências de assédio moral no trabalho. P. 135-163. Violência e Assédio moral no trabalho: patologias do silêncio e da solidão. P. 105-134.

BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. (Org.). **Clínicas do Trabalho**. São Paulo: Atlas, 2011.

BOTTEGA, C. **Loucos ou heróis**: um estudo de caso sobre prazer e sofrimento no trabalho dos educadores sociais com adolescentes em situação de rua. 2009. Dissertação (mestrado em 2009). Programa de Pós Graduação em Psicologia Social e Institucional da UFRGS. 2009. Disponível em:<<http://.handle.net/10183/17597>>. Acesso em: 18 mar. 2011.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

CENTRO DOS PROFESSORES ESTADUAIS DO RIO GRANDE DO SUL/
SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CPERGS/ SINDICATO)
Disponível em: <www.cpergs.com.br>. Acesso em 04 out. 2010.

DEJOURS, C. **A banalização da injustiça social**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

_____. **Conferências Brasileiras** : identidade, reconhecimento e transgressão no trabalho. São Paulo: Fundap: EAESP/FGV, 1999.

_____. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. I. **Christophe Dejours** - Da Psicopatologia à Psicodinâmica do Trabalho. Rio de Janeiro: Fiocruz; Brasília: Paralelo, 2008.

_____; ABDOUCHELI, E.; JAYET, C. **Psicodinâmica do Trabalho**: contribuições da Escola Dejouriana à análise da relação prazer/sofrimento e trabalho. Coordenação: Maria Irene Stocco Beriol. São Paulo: Atlas, 2007.

FIORELLI, J. O., FIORELLI, M. R., MALHADAS, M. J. J. **Assédio moral**: uma visão multidisciplinar. São Paulo: LTr, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____; SHOR, I. **Medo e ousadia** – O cotidiano do professor. Tradução: Lopez, A., rev. Tec.: Oliveira, L. L. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1986. (Coleção Educação e Comunicação, v. 18).

FREITAS, M. E.; HELOANI, R.; BARRETO, M. **Assédio Moral no Trabalho**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

GUARESCHI, P. A.; SILVA, M. R. (Coord.). **Bullyng**: mais sério do que se imagina. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

GUEDES, M. **Terror Psicológico no Trabalho**. 3. Ed. São Paulo: LTr, 2008.

GUIMARÃES L., GRUBITS, S. (Org.). **Saúde Mental e Trabalho, vol III**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

HELOANI, R. In: BARRETO, M. BERENCHTEIN NETTO, PEREIRA. (Org.). **Do assédio Moral à Morte de Si**. Significados Sociais do Suicídio no Trabalho. São

Paulo: Matsunaga, 2011. Capítulo 10 - O enigma do Suicídio no mundo do trabalho, p. 249 – 274.

_____; LANCMAN, S. Psicodinâmica do trabalho: o método clínico de intervenção e investigação. **Revista Produção**, v. 14, n. 3, p. 077-086, Set./Dez. 2004.

_____. In: **Cadernos de Educação**. Brasília CNTE, Ano XV, n.22, Jan/Jun.2010. Capítulo - Assédio Moral: autoridade ou Autoritarismo?, p. 93-112.

_____. Dignidade no Trabalho. **RAE-eletrônica**, v. 3, n.1, jan-jun. 2001.

_____. in SOBOLL, L. A. (org.) – **Violência psicológica no trabalho e assédio moral: pesquisas brasileiras**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008. Violência e Assédio moral no trabalho: patologias da solidão e do silêncio. P. 105-134.

HIRIGOYEN, M-F. **Mal-estar no trabalho** - Redefinindo o assédio moral. Tradução: Rejane Janowitz. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

_____. **Assédio moral** - A violência perversa no cotidiano. Tradução: Maria Helena Kuhner. 10. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

KÖHLER, C. R. **A vida e o trabalho profissional dos professores**: um estudo de caso no município de Bom Retiro do Sul/ RS. 2008. Dissertação (mestrado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

LA TAILLE, Y.; MENIN, M. S. S.; SHIZU, A. M. *et.al.* **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009.

LEYMANN, H. **The mobbing encyclopaedia**. Disponível em: <www.leymann.com>. Acesso em: 10 abr.2010.

MAGNUS, C. **Sob o peso dos grilhões**: um estudo sobre a psicodinâmica do trabalho em um hospital psiquiátrico público. 2009. Dissertação (mestrado em Psicologia Social e Institucional). Programa de Pós Graduação em Psicologia Social e Institucional, UFRGS. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/18915>>. Acesso em: 28 mar. 2011.

MARX, K. **O Capital**. Tradução: Reginaldo Sant'Anna. 8 ed. São Paulo: Diefel, 1982, Livro 1, vol. 1.

MELLO, E. M. B. **A política de valorização e de profissionalização dos professores da educação básica do Estado do Rio Grande do Sul (1995-2006)**: convergências e divergências. 2010. Tese (doutorado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

MENDES, A. M. e ARAÚJO, L. **Clínica psicodinâmica do trabalho: práticas brasileiras**. Brasília, D.F.:Ex. Libris, 2011.

MERLO, A. In: BARRETO, BERENCHTEIN NETTO, PEREIRA. (Org.). **Do assédio Moral à Morte de Si. Significados Sociais do Suicídio no Trabalho.** -1. Ed.-São Paulo: Matsunaga, 2011. Entrevista um, p.30-36.

_____. (Org.). **Saúde do trabalhador no Rio Grande do Sul: realidade, pesquisa e intervenção.** - Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. Capítulo: Trabalho, prazer e adoecimento em portadores de lesões por esforços repetitivos, p.127-144.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa Social: Teoria, Método e criatividade.** 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **O Desafio do Conhecimento.** Pesquisa Qualitativa em Saúde. São Paulo: Hucitec, 2004.

NARDI, H. In: MERLO, A. **Saúde do trabalhador no Rio Grande do Sul: realidade, pesquisa e intervenção.** - Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. Capítulo: Saúde do trabalhador, subjetividade e interdisciplinaridade, p.43-66.

RIBEIRO, H. In: **Cadernos de Educação.** Brasília CNTE, Ano XV, n.22, Jan/Jun.2010. Capítulo: Trabalho, saúde e cidadania: as LER e os transtornos de voz, p.45-74.

SENDAS, F.; BRANCO, CRUZ, M. Sob a espada de Dâmocles. **Revista Textual,** Porto Alegre, nov. 2002.

SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C.; SANTOS, E. S. **Identidade Social e a Construção do Conhecimento.** Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre - Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1997.

SOARES, A. in: BARRETO, M. BERENCHTEIN NETTO, N., PEREIRA, L. (Org.). **Do assédio Moral à Morte de Si. Significados Sociais do Suicídio no Trabalho.** 1ª ed. Ed.-São Paulo: Matsunaga, 2011. Capítulo 8 - Assédio Moral e Ideação Suicida p.203-220.

SOBOLL, L. A. P. (Org.) **Violência psicológica no trabalho e assédio moral: pesquisas brasileiras.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

_____, L. A. P. **Assédio moral/organizacional: uma análise da organização do trabalho.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

_____, L. A. P. **Violência psicológica e assédio moral no trabalho bancário.** Tese (doutorado) apresentada à Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, em Medicina Preventiva. São Paulo, 2006.

THOME, C. F. **O assédio moral nas relações de emprego.** 2. Ed. São Paulo: LTr, 2009.

APÊNDICE A

Quadro 1 - Teses x Dissertações sobre Violência Psicológica e Assédio Moral

ÁREA DO CONHECIMENTO	TESES	DISSERTAÇÕES
Administração de Empresas	01	19
Direito	01	49
Psicologia	02	13
Outros (*)	06	30
TOTAL	10	111

(*) Outros: Ciências Sociais, Sociologia, Saúde Coletiva, Medicina Preventiva, Engenharia, Educação, Enfermagem etc.

Fonte: CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior. Disponível em: www.capes.org.br. Acesso em 02/05/2010

APÊNDICE B – Cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****Pesquisa*****Um estudo exploratório sobre relações conflituosas entre professores e alunos em escolas públicas estaduais***

Esta pesquisa visa analisar as relações entre professores e alunos em escolas fundamentais da rede estadual de ensino, buscando-se colaborar para a discussão sobre o impacto destas relações nos docentes e quais as estratégias utilizadas por estes mediante estes desafios.

Os procedimentos previstos para a realização da pesquisa incluem a realização de grupos focais e entrevistas individuais. As entrevistas individuais e as discussões produzidas nos grupos serão registradas em gravador digital, para possibilitar uma leitura mais fidedigna dos conteúdos abordados. As gravações serão inutilizadas após o material ser transcrito e este ficará sob a guarda da pesquisadora por cinco anos. Serão divulgados dados gerais da pesquisa, de forma a não identificar pessoalmente os participantes. Fica assegurado o caráter sigiloso.

Em caso de desistência da participação na pesquisa, o desligamento poderá ser solicitado à pesquisadora em qualquer etapa do processo.

Como pesquisadora, reitero meu compromisso ético com os sujeitos da pesquisa e coloco-me a disposição para quaisquer esclarecimentos: e-mail crisrina.prisco@uol.com.br e fone: 9808.3776.

Cristina Maria Fagundes Prisco

Pesquisadora

De acordo,

Nome do sujeito da pesquisa

Assinatura

Porto Alegre, _____ de _____ de 2011.

Este documento consta em duas vias: uma destinada à pesquisadora, outra ao sujeito da pesquisa.